



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

ISSN ELETRÔNICO 2316-3828

ARTIGOS DE DEMANDA

ESCOLA POPULAR DO CAMPO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Monalisa Porto¹
Israel Soares de Sousa³

Severino Bezerra da Silva²

RESUMO

O texto discorre sobre a escola pública localizada no espaço rural e defende que práticas de Educação Popular possibilitam a ampliação e democratização dos saberes escolares, visando à melhoria da qualidade da educação para os povos do campo. Essa discussão se complexifica com a inserção das atividades culturais da Educação em Tempo Integral, que ampliam os tempos, espaços e conteúdos educativos. Temos como ponto de partida os desníveis existentes entre a escola situada na cidade e no campo, que agrava o descaso com a es-

colarização dessa população, justificado não apenas pela desigualdade na escolarização, mas como sintoma de um sistema social baseado na disparidade e em representações inferiorizadas das pessoas do campo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Popular do Campo. Educação em Tempo Integral. Saberes.

ABSTRACT

The paper is about the public school located in rural areas and calls for Popular Education practices allow the expansion and democratization of school knowledge in order to improve the quality of education for the people of the field. This discussion is becoming more complex with the inclusion of cultural activities Integral Education that extend the time, space and educational content. We have as a starting point the existing gaps between the school in the city and the countryside, which aggravates

the neglect of the education of this population, justified not only by inequality in schooling, but as a symptom of a social system based on disparity and representations that have become lower for rural people.

KEYWORDS

Popular Field School. Integral Education. Knowledge.

RESUMEN

En este trabajo se trata de escuelas públicas ubicadas en zonas rurales y se argumenta que las prácticas de educación popular permiten la expansión y democratización del conocimiento escolar, con el fin de mejorar la calidad de la educación para la población de las zonas rurales. Esta discusión se hace más compleja con la inclusión de las actividades culturales en la educación en tiempo integral, el espacio y los contenidos educativos. Tenemos como eje, las brechas existentes entre la escuela en zona

urbana y la del campo, lo que deja muy claro la desigualdad entre la educación de estas poblaciones, y sin ninguna duda, con déficit educacional evidente respecto al campo.

PALABRAS CLAVE

Educación Rural, Educación en Zonas Urbanas. Educación en tiempo Integral. Conocimiento.

1 INTRODUÇÃO: UMA DIAGNOSE PRELIMINAR DA ESCOLA PÚBLICA SITUADA NO CAMPO

A educação e a escola pública localizadas no campo brasileiro, em suas diversas realidades e territorialidades, apresentam as marcas das profundas desigualdades decorrentes do sistema social em que vivemos. Uma precarização, também, sofrida pelas escolas presentes na cidade, porém vivida com mais intensidade naquelas situadas no campo. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (MONTENEGRO et. al., 2009), alguns números evidenciam de forma explícita a atenção problemática que a educação escolar, de forma geral, recebeu em nosso país e, especialmente, a dos povos do campo.

De acordo com os dados do PNUD (2009) o analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais é de 7,6% na área urbana e 23,3% na rural e a taxa de escolaridade média entre esta mesma faixa etária é de 7,8 anos para a zona urbana e 4,5 anos para zona rural. Essas duas referências de dados, vendo-os comparativamente percebe-se que a educação escolar no campo foi um dos direitos tardiamente atendidos, já que o índice de analfabetismo é três vezes maior do que os apresentados na cidade, bem como a taxa de escolaridade média que diminui para pouco mais da metade em relação aos índices apresentado na cidade.

Além disso, considerando apenas os dados de escolarização específicos do campo, para cada 7 matrículas, aproximadamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental registra-se apenas 3 no último ano desse nível de ensino e para cada 6 matrículas nesse último ano do Ensino Fundamental computa-se apenas 1 no primeiro ano do Ensino Médio. Em uma contagem aproximada podemos afirmar, por esses dados, que a cada grupo de 14 estudantes que iniciam o Ensino Fundamental, apenas 2 chegam ao Ensino Médio.

Também, a distorção idade-série atinge o grau de 55,8% entre o total de matrículas no campo. Esses da-

dos de exclusão paulatina atestam a desatenção com a oferta da Educação Básica no meio rural, tratada por políticas compensatórias e não como uma política pública centrada no direito à educação. Falar em direito não significa apenas propiciar o acesso à escola, mas fazer uma educação que não expulse as crianças e jovens, que se permita dialogar com os sujeitos a quem a educação se destina para com eles ser construída.

Ainda conforme os dados do PNUD (2009) é na escola localizada no campo, também, que encontramos as maiores taxas de carências estruturais entre o total de educandos/as matriculados/as no país: 75% são atendidos em escolas sem biblioteca, 98% não disponibilizam de laboratórios de ciências, 92% não têm acesso à Internet, 90% não possuem laboratório de informática. Outros dados relevantes dizem respeito ao número de 23% de escolas sem energia elétrica e 61% dos professores com formação inadequada. Esses números nos remetem a uma questão fundamental sobre o papel da escolarização: como assegurar um processo de ensino e aprendizagem satisfatórios sem garantir condições mínimas de funcionamento das escolas? Ademais, comprovam as ações ainda distantes do Estado para combater a evasão, repetência e a tardia inserção do aluno no universo escolar no meio rural.

Esses são sinais de uma trajetória de promoção de uma educação assistencialista, por parte do Estado, preocupada apenas em fornecer os rudimentos básicos da escolarização, sustentadas pela tríade do ler, escrever e contar, alicerces da implantação da educação básica moderna (STRECK, 1996). Mediante essas condições, forjadas pela perspectiva da educação rural, como herança do ruralismo pedagógico (LEITE, 2002), foi construída a crítica ao tratamento desigual e precarizado a essas populações, crítica possível devido à trajetória de lutas apoiada desde as ações do

Movimento de Educação de Base (MEB-1960), das ações de educação de adultos de Freire no Brasil e com camponeses no Chile, entre 1964 e 1969 e, especialmente, a partir da década de 1980, das ações dos Movimentos Sociais do Campo, principalmente, Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento dos Sem Terra (MST), entre outros.

Todas essas ações de crítica a uma educação assistencialista e bancária, para usar um termo freiriano, representam ações de educação popular, que se mostram como um caminho e um horizonte para se repensar as práticas de educação, escolares ou não, a partir do diálogo com seus sujeitos, que contribuam na superação dos desníveis existentes e na construção de uma outra educação e escola possíveis no campo. O texto busca, portanto, entender e discutir algumas questões pertinentes à temática tratada, a saber: como a escola pública localizada no campo é considerada mediante a perspectiva da Educação Popular? Quais as possibilidades de democratização dessa instituição como parâmetro para atingir a qualidade da educação?

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: O IDEAL DE DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO PELA MASSIFICAÇÃO DO ACESSO

Refletir sobre a democratização da escola pública localizada no campo prescinde de uma discussão mais ampla sobre a função social dessa instituição e como ela passa a ser encarada como locus central da educação em nossa sociedade, para, então, discutir especificamente a escola nas áreas rurais. A escola, responsável pelo ensino e aprendizagem, está presente na maioria das civilizações desde a Antiguidade, não na concepção contemporânea, mas como um locus específico da formação, de diferenciação do saber da comunidade, um âmbito de “saber e de ensinar a saber” (BRANDÃO, 2007, p. 27).

Porém, enquanto instituição pensada para massificação da formação e veículo de disseminação de valores para a consolidação de um novo sistema social, ela é fruto da modernidade. Esse modelo escolar, principalmente a partir do século XIX, foi conclamado e difundido como ideal para a formação das massas, pensada para ser universal (ser para todos e ensinar o que fosse necessário à formação), laica (sem o envolvimento religioso) e pública (estar sob a tutela do Estado).

Para Lima (2005), a escola moderna representou a institucionalização da massificação, monopolização e homogeneização do aprendizado, e mais, a centralização de um projeto de formação humana subordinada à necessidade de instauração de uma nova ordem social, uma Nação Democrática, que representou, em última instância a afirmação dos direitos civis e políticos pela defesa da propriedade privada e mediada pelas leis de mercado.

A escola passa, então, a ser tratada como uma instituição necessária à manutenção do modelo democrático e para formação de um espírito civilizado, capaz de livrar a sociedade da barbárie. De necessária, a escola passou a ser entendida como natural desse sistema, com um ‘órgão’ que precisa ser regulado para o ‘bom’ funcionamento do ‘todo’ social, o que foi bastante difundido pelos ideais positivistas. Durkheim (1999), um dos positivistas mais influentes na educação, afirmava que a educação é um fato social, e assim sendo, dotada de generalidade (existe não para um indivíduo, mas para o coletivo), exterioridade (independente dos indivíduos, formada por padrões externos) e coercitividade (imposta de forma arbitrária).

Características que representam o valor da tradição na manutenção da sociedade, a coletividade em detrimento do indivíduo e a naturalização das instituições e relações sociais. As instituições sociais servem como organismos de defesa para proteção da sociedade, portanto, são conservadoras e essenciais para manutenção da ordem.

Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumpro deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com meus sentimentos próprios e que eu sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação. (DURKHEIM, 1999, p. 2-3).

A naturalização da escola e da educação foi importante para justificar o triunfo e expansão de um modelo político e institucional de escola, que deveria estar alheio às críticas e à modificação, sendo apenas aceito para a socialização dos valores necessários à vida em sociedade, que é uma vida civilizada, na qual as gerações mais novas aprendem com as mais velhas.

A escola moderna, também, se caracteriza pela sua burocratização para manutenção do poder estatal. Weber (apud JÚNIOR, 2010), deu especial atenção à burocratização das estruturas estatais, entendendo-a como a mais eficaz forma de dominação do Estado, assim escreve:

É a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...] Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro [...]. (WEBER, 1999, p. 145, apud JÚNIOR, 2010, p. 149).

Para Weber, a formalização das instituições, por meio da burocratização, garante a legitimação e reprodução de novas formas de dominação na prestação de serviços sejam eles públicos ou privados, apoiados em uma autoridade racional-legal. A educação como uma prestação de serviços, representada pela escola, também está sujeita ao novo instrumento de dominação do Estado, assim, há uma conseqüente produção de leis e de mecanismos burocráticos, que muitas vezes não se efetivam, mas permitem maior controle das ações cotidianas da escola.

Além das estratégias de consolidação e manutenção da estrutura social pela força do coletivo em detrimento do sujeito, pela autoridade das tradições e pela lógica racional-legal de burocratização institucional, também é adotado para a organização formal da escola, um modelo semelhante à linha do modo de produção do capitalismo. Para Lima (2005) a organização formal da instituição escolar assumiu características do taylorismo para garantir sua eficiência, produtivismo e instrumentalização, em nome de uma “relação ótima entre meios e fins e do princípio do ‘the one best way’, a organização escolar adotou uma feição produtivista e instrumental, fragmentou o currículo escolar e taylorizou a instrução” (LIMA, 2005, p. 21).

Instaurou-se o controle do tempo e do espaço escolar, a fragmentação e compartimentalização do saber, visando à massificação da formação para atender as demandas de democratização da sociedade, porém sob a contraditória observância das exigências do mercado de trabalho, principalmente, mão de obra para a industrialização crescente.

Estar sob a tutela do Estado Moderno e Liberal, de democracia representativa, fez da escola uma instituição herdeira de suas contradições. Promover a democracia por meio de processos de controle antidemocráticos, fez com que essa instituição fosse alvo de sérias críticas por seu caráter de manutenção das desigualdades sociais, conforme afirma Barroso (2008, p. 38):

Dessa forma, por estranho que possa parecer, o alargamento da base social da escola pública (ou a sua transformação de uma instituição de elite em ‘escola de massa’), apesar de insistentemente reclamada pelos setores progressistas comprometidos com ideais de justiça social, irá se deparar, de imediato, com uma escola organizada secularmente segundo uma lógica da padronização, de uniformização cultural (ou ‘daltônica’, segundo a expressão de Stoer) e, principalmente, extremamente ciosa de seu rigor avaliativo; uma escola que permanecia fiel à sua missão histórica de formação das elites vocacionadas para o exercício das funções intelectuais; adequada, portanto, aos setores sociais privilegiados/minoritários a que historicamente sempre servira.

As contundentes críticas relacionadas à escola pública, principalmente na década de 1960 e 1970 no Brasil, se constituíram como um elemento de superação da sua naturalização e de denúncia da falácia de construção de uma escola democrática nos moldes em que esta estava formatada. Serviram ainda para repensar a função social da escola e questionaram a noção predominante de seu caráter unificador e equalizador da sociedade.

Essas críticas se fundamentaram nos estudos de: Althusser (1983), que enxergava a escola como aparelho ideológico do Estado para dominação dos sujeitos e perpetuação da ideologia dominante; Bourdieu e Passeron (1982), com a crítica da reprodução dos valores culturais da burguesia pela escola, utilizando-se da violência simbólica para formação do *habitus*, conjunto de valores externo aos sujeitos ‘carentes’, que buscam pela escolarização superar as condições de marginalidade, e; Baudelot e Establet com a escola dualista, enfatizando o tratamento diferenciado, bem como os destinos sociais, que os alunos das camadas populares recebem ao entrarem na escola, reproduzindo a divisão de classes e de saberes da sociedade (ESTABLET, 1988).

Esses estudos serviram de base para evidenciar e denunciar a crise vivida pela escola pública, que permitiu o acesso das camadas populares sem, contudo, garantir a estrutura para a permanência dessas pessoas. Também possibilitaram, posteriormente, as perspectivas críticas ou pós-críticas de análise da educação. Um dos maiores representantes dessa perspectiva no Brasil é Freire, que, inspirado em Gramsci, redireciona o lugar da cultura na educação. Assim, avança e aprofunda as discussões sociopolíticas de autores crítico-reprodutivistas, ao conceber a escola enquanto espaço de possibilidades de construção e reconstrução da cultura, do saber e das mentalidades, reconhecendo que a dimensão do conflito perpassa os diversos domínios da experiência humana, mas que não existe pré-determinação em nenhum deles por serem construções sociais (FREIRE, 2005; 2007; 2008).

Enquanto que as teorias crítico-reprodutivistas negavam as possibilidades de construção democrática no interior da escola, as teorias críticas ou pós-críticas reconheciam as contradições existentes na sociedade e na escola, e buscavam por meio da práxis popular a construção de outros cenários sociais.

Com Freire avançamos o pensar e ao agir sobre a escola pública, potencializando as possibilidades reais de sua democratização, tendo como uma das forças propulsoras de construção de novos rumos sociais mediante o protagonismo dos movimentos sociais populares. Spósito (1993), ao analisar essa relação, reconhece que a organização popular, em torno de reivindicações diversas e externas à escolarização, acabou por conduzir a luta por essa, como condição indispensável à democratização da sociedade, entendendo o acesso a escolarização como um direito e não como assistencialismo.

Apesar de ser fundamental essa relação para a ampliação da participação popular nas decisões sobre os rumos dos projetos sociais, Luiz (2003) afirma que ainda precisa ser fortalecida, já que está ainda restrita a resolução de problemas práticos e materiais, e necessita ser ampliada para questões de ordem político-pedagógica, como demonstrada pelo histórico de lutas e demandas das mobilizações populares pela educação. Essa é uma demanda que o movimento Por uma Educação do Campo² tem se proposto a cumprir, questionando não apenas as carências estruturais das políticas de educação para o campo, mas também propondo a construção de um ideário educativo e, assim, tencionando a proposta pedagógica existente.

A crescente institucionalização da escola diferenciou-a da comunidade, distanciou-a de seus sujeitos e reprimiu-a a uma lógica cada vez mais perversa e presa as demandas do mercado. As teorias reprodu-

2. Nome adotado para articulação nacional em defesa da Educação do Campo, a partir da I Conferência Nacional realizada em 1998, em Brasília – DF, com a participação de setores da sociedade civil organizada, Universidades, Grupos de trabalhadores rurais sem-terra, UNICEF, UNESCO e CNBB e representantes do Estado.

tivistas denunciaram a negação das possibilidades de construção democrática no interior da escola em meio a um discurso que a colocava como instância de construção neutra de saberes, na qual as desigualdades sociais não teriam influência.

Porém, as teorizações da vertente crítica, conseguiram destacar a dimensão contraditória das relações estabelecidas nessa instituição, que seriam representadas pelo constante movimento entre o instituído e o instituinte, de acordo com as análises de Lapassade (1974), que considera o instituído como a cristalização de práticas, que, na verdade, passa a se confundir com a própria instituição como se a mesma possuísse um caráter estático; em contrapartida o instituinte enquanto um momento do processo de institucionalização em que os sentidos, as ações ainda estão em movimento e constituição, em processo de mudança, estando associado ao caráter mais produtivo da instituição.

Para Lima (2005, p. 20), a “escola estatal e pública é uma construção social e histórica, profundamente dependente dos diferentes contextos e das forças políticas, econômicas e culturais que neles se afirmam como dominantes”. Portanto, enquanto construção social e representação da luta histórica em nosso país pelo acesso a escolarização dos segmentos populares, podemos pensar na modificação de suas práticas com intuito de alcançar sua democratização real e não apenas o falso discurso de democratização apoiado apenas na ampliação das vagas ofertadas, como uma aposta nas promessas não cumpridas pela modernidade, que levaram a escola à crise de sua vocação pública (BARROSO, 2008).

3 A ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO: DA TARDIA ATENÇÃO À NECESSÁRIA DEMOCRATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA POPULAR

A escola pública localizada no campo padece de sintomas de uma escolarização tardia e alheia aos

seus sujeitos. Ela passou a ser alvo de preocupações nacionais em fins da década de 1930, visando conter os fluxos migratórios que esvaziavam o campo. Desta consequência surgiu o ‘ruralismo pedagógico’, que se subordinava aos ideais desenvolvimentistas. Teve como uma dos aliados a Constituição de 1934, que corroborou com os interesses do “ruralismo” dos agroexportadores e buscou o aumento da produtividade no campo, que era, ao mesmo tempo, desejo das elites urbanas, vendo assim uma possibilidade de contenção dos fluxos migratórios do campo à cidade, fluxos que contribuíssem para a sua favelização. Mediante tais interesses, a educação rural, como iniciativa do Estado, aprofundou ainda mais a distância entre o campo e a cidade, dicotomizando esses espaços e subordinando o primeiro ao segundo.

As iniciativas de educação rural, proveniente do ‘ruralismo pedagógico’, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960, se caracterizaram pela descontinuidade das “missões”, assim denominadas pelo caráter assistencialista e instantâneo com que campanhas para educação rural foram realizadas, e pela ‘folclorização’ da realidade do campo, servindo de mais um instrumento de manipulação do poder local (PAIVA, 1973).

Com as insuficiências para promoção da Educação Rural o seu principal objetivo não foi atingido, que era, segundo Rodrigues e Richardson (1984, p. 56), “concorrer para fixar o homem a sua terra, ou seja, diminuir o êxodo rural”, essa finalidade central atendia aos fins socioeconômicos da época que eram o de consolidar o modelo desenvolvimentista no país. Uma parcela importante da população campesina abandonava seu espaço em busca de formas menos degradantes de trabalho. Rodrigues e Richardson (1984, p. 57) falam sobre as consequências do desenvolvimentismo para o campo: “o meio rural perdeu seu poder econômico e, o mais grave, perdeu a sua população mais jovem, fonte de inovações econômicas, sociais e culturais”, além dos processos de inovação das práticas serem mais lentos sem a população jovem, o campo também perde grande parte da sua força de trabalho.

Um aspecto que esteve presente e norteou as ações das políticas de educação escolar rural foi uma ênfase na dimensão utilitária da educação para essa população, apoiado na falsa ideia de que para se trabalhar na agricultura são necessários apenas rudimentos da instrução. Nesta perspectiva, a educação esteve subjugada a elementos da instrução e não da formação integral do homem e da mulher do campo.

A partir da década de 1990, as políticas públicas de atendimento ao campo, em seu caráter neoliberal, carregaram as marcas da contradição por privilegiarem o desenvolvimento econômico em detrimento dos valores humanos. Mascaram o atendimento precário a alguns direitos sociais, entendendo que ao oferecer, mesmo que de forma ínfima, alguns serviços básicos à população, contribuiriam para a fixação do homem e da mulher do campo, como herança do ruralismo pedagógico. Entretanto, por serem serviços tão precarizados e não atenderem as reais demandas das comunidades, as escassas ações propiciaram o efeito oposto: a contínua expulsão dos mesmos do espaço rural.

Com uma visão contrária as das políticas de educação rural, foram sendo gestadas, à margem do sistema oficial, mesmo que em alguns momentos se utilizando de sua estrutura, uma proposta de Educação Popular do Campo, que nasceu através da luta popular, com as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, buscando a construção de uma proposta popular de educação, como um direito e não como uma doação ou como uma política compensatória. Nasce como ideário educativo do seio da sociedade civil, nas iniciativas e ações alternativas dos Movimentos Sociais, inicialmente na formação de seus quadros e avançando no sentido de mobilização em defesa ao direito à educação, que ganharam repercussão e forçaram o Estado a levar em consideração as reivindicações.

Uma década bastante fecunda para a educação popular do campo foi a de 1990, na qual o contexto sociopolítico de redemocratização das estruturas e dispositivos políticos e a mobilização da sociedade

civil, e em especial do campo, conseguiram alguns avanços na esfera das políticas públicas. Em destaque das ações provenientes das mobilizações sociais ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera – 1997) que deu origem ao Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA – 1998) e a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998). Essa articulação com os Movimentos Sociais representou a culminância de uma luta popular por uma educação específica do campo.

Como resultado dessas mobilizações nacionais há a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/MEC, 2002) e a abertura de um espaço no Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o Grupo Permanente de Trabalho em 2003, para a discussão e atenção à educação do campo levando em conta as vozes de seus sujeitos. Isso demonstra uma forma de conquistar espaço institucional para modificar concepções e práticas em nível macro (Estado) para que as mesmas atinjam o micro (escolas que estão no campo).

Assim, a proposta de Educação Popular do Campo partiu do micro, com as iniciativas dos movimentos sociais populares do campo, atingindo o macro, ao ser defendida e aceita como política pública. O desafio é fazê-la voltar-se ao micro, para que essas ações sejam amplificadas e alcancem todos os sujeitos do campo, como explica Munarim (2006, p. 19):

[...] as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão, entendido, pois, como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo [...]

Com esse movimento de luta e de interrelação micro-macro-micro se fortalece a conquista por uma Educação Popular do Campo e se criam as possibilidades de mudanças na educação destinada aos povos do campo. Por isso os dispositivos legais que possibilitassem a democratiza-

ção dessa proposta e ampliação de sua abrangência, tendo por base as experiências iniciadas pelos movimentos sociais do campo servem como elementos desestabilizadores de determinadas práticas de educação rural cristalizadas nas escolas. Esses dispositivos podem garantir a afirmação da educação enquanto direito e, ao situá-la na esfera do direito, contribuir para a construção de uma nova mentalidade, não sendo mais entendida como serviço, política compensatória ou doação.

Pensar para além de uma prática compensatória e assistencialista, essa educação representa mais do que a escola existir no espaço rural, o que já é uma conquista, mas vai além, significa criar vínculos e pertencimentos. Significa extrapolar os muros da tradição da escola convencional e permitir encontrar o outro que constrói e se constrói no processo educativo, seja educador ou educando, oferecendo aos mesmos “vez e voz” no processo de ensinar e aprender. Significa partir do pressuposto de que uma Educação Popular do Campo considera não apenas o espaço geográfico, mas os seus sujeitos e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e toda a carga de significados que são construídos a partir dessas relações, considera não apenas o que há de concreto na relação do homem com o mundo, mas também o universo simbólico dos significados dessa relação.

Portanto, agregar ao termo Educação um adjetivo e um adjunto adnominal, que qualificam e dão ideia de inerência, ao ser denominada de Popular do Campo representa muito mais do que nomenclaturas novas, mas o fato de ser um processo de estar, sentir, pensar e agir com as pessoas do campo. Um pensar/sentir/agir desde, com, para seus sujeitos, no e em seu espaço social: desde a realidade, necessidades, desejos dos sujeitos; com os mesmos, propiciando sua participação e; para sua formação enquanto direito de acesso aos conteúdos da escolarização. Também é um processo de formação no e em seu espaço social.

Porém, se faz necessário refletir sobre como podemos potencializar o estar junto com os sujeitos alvo

e construtores dessa educação, como aliar as lutas por uma proposta popular para o campo e para a escola do campo. Assim, vemos como um dos caminhos possíveis para tal desafio às ações de educação em tempo integral, que recentemente, chegam ao campo, expandindo seu alcance, restrito, da sua criação, às escolas da cidade, e se constituindo como um elemento de desestruturação da escola convencional e alheia à sua comunidade.

Uma educação integral parte da preocupação central de ressignificar a escola enquanto espaço de formação de sujeitos em sua integralidade, não sendo espaço apenas de controle e reprodução do Estado e valorizando apenas saberes estéreis e utilitários, mas priorizando a formação humana em todas as suas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, estética, social, cultural, política). De acordo com Moll (2012), esse é um legado que iniciou com Anísio Teixeira e as Escolas Parque, na década de 1950 e Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), da década de 1980, e é retomado, no contexto atual, devido à urgência de reconstrução e fortalecimento da escola pública e da percepção de que um período parcial é insuficiente para garantir essa formação.

A Educação Integral não se apresenta ainda em nosso país enquanto uma política pública consolidada. Mas tem diversas estratégias para induzir a construção dessa política. Dentre essas, o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, compoando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, estava voltado inicialmente para escolas urbanas. Em 2012 a proposta é ampliada para as populações e escolas do campo. A inserção e ampliação do Programa Mais Educação para escolas do campo aparece como demanda do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 20 de março de 2012.

O PRONACAMPO é um programa do governo federal que tem por meta implementar as ações de apoio à política educacional, instituindo metas e ações específicas para atender as demandas por Educação do Campo e Quilombola, com objetivo de assegurar a melhoria do ensino da educação básica pública. Estão contempladas em seu âmbito de ação a formação de professores, a produção de material didático específico, o acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino. O programa é estruturado em quatro eixos, a saber: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica.

O Eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas – trata especificamente da Escola da Terra; Escola Quilombola; Mais Educação: Escolas do Campo; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo; Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Esse eixo aponta para a ampliação da proposta de Educação Integral no Campo por meio do Programa Mais Educação.

No Programa Mais Educação, as escolas das redes públicas fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Estar voltado para a realidade do campo garante ao Programa novas feições e orientações curriculares. Um primeiro reconhecimento por parte do Programa foi o da diversidade que constitui o campo, considerando:

[...] a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, vemos a necessidade de definição de estratégias que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros. (BRASIL/MEC, 2012, p. 51).

Partir do reconhecimento da diversidade que constitui o campo, representa orientações importantes para a construção de uma proposta pedagógica que extrapole as fronteiras e os abismos criados pela escola construída pela educação rural. Partindo de uma visão de direito a diferença e à educação a proposta do Programa para o campo se propõe a “considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana” (BRASIL, MEC, 2012, p. 52).

O Programa tem o potencial de desestabilizar a estrutura de escola excludente e de propiciar um novo modo de fazer e viver da comunidade na e com a escola. Fortalecer a ampliação dessa proposta para todas as escolas, tendo por base uma perspectiva teórico-metodológica de educação popular garante tal caráter. Na Paraíba podemos perceber, pela situação de matrículas na Educação Básica, o quanto esse processo de inserção de uma proposta de educação integral é lento, mas constante. O Quadro a seguir apresenta os dados das matrículas em nosso estado, quanto à existência de escolas que funcionam em tempo integral (I) e parcial (P), localizadas no campo e na cidade, em cada modalidade de ensino, segundo dados do INEP pela pesquisa realizada em 2012.

Quadro 1 – Matrículas na Educação Básica na Paraíba – 2012

		Rede Estadual				Rede Municipal			
		Campo		Cidade		Campo		Cidade	
		P	I	P	I	P	I	P	I
Ensino Infantil	Creche	12	0	0	1.813	1.615	1.541	5.132	13.459
	Pré-Escola	135	0	115	1.279	24.983	533	36.047	4.832
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	5.223	52	48.033	1.764	78.563	1.764	123.007	13.788
	Anos Finais	4.492	74	88.799	10.438	19.253	535	103.428	10.163
Ensino Médio		2.959	152	100.823	11.286	118	0	2.959	03
EJA Presencial	Funda-mental	4.395	0	32.951	54	20.452	07	44.987	98
	Médio	427	0	27.084	265	124	0	1.099	0
TOTAL		316.659	278	29.7805	30.981	145.108	4.380	316.659	42.343

Fonte: Censo escolar – INEP, 2012. Adaptação dos autores.

De forma geral, podemos ver que as ações de educação integral ainda são tímidas em relação ao universo de escolas que deseja alcançar. E uma questão que é desafiadora nessa mudança de horizontes para a escola está ligada ao currículo, dentre as centrais: quais as implicações para a organização curricular da escola? Como pode dialogar a proposta de uma Educação Popular do Campo com a Educação em Tempo Integral? Como podem ampliar os saberes escolares e propiciar sua democratização?

4 OS SABERES ESCOLARES E A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: UMA POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A escola situada no campo, fruto da Educação Rural, distanciou os saberes escolares de seus sujeitos. Práticas educativas pautadas pelos moldes urbanos,

reforçando as representações de inferioridade em relação ao modo de vida, às pessoas, aos saberes, à escola e a própria educação realizada. A inferiorização do campo, como valor disseminado também pela escola, se apresenta como uma consequência social, política e pedagógica sentida em seus extremos, precarizando o acesso a grande parte dos direitos sociais, bem como, a permanência dessa população no sistema educativo, provocada pela tardia atenção à escola vinculada à cultura do campo, pela existência de um currículo esvaziado de sentido para seus sujeitos e de professores leigos.

Esse desvelamento da função social da escola nordestada pela Educação Rural é essencial para percebermos os limites postos aos saberes, transmitidos por essa instituição ao longo de décadas de escolarização das populações do campo. Nesse sentido, os saberes escolares foram postos como estranhos e sem sentido, podendo ser aprendidos apenas pela memorização. O

que a Educação Popular do Campo denuncia e anuncia é que esses podem estabelecer outra relação com seus sujeitos e com saberes provenientes de outras esferas sociais. Assim, tem o aporte assentado na visão de que os saberes são produções sociais, o que desnaturaliza as imposições arbitrárias e a existência, dos mesmos, como entidades acima dos próprios sujeitos.

Saberes escolares, como os demais, são produções sociais contextuais, porque tecidos em tempos e espaços definidos, compondo um processo de reconstrução de sentidos, significados e memórias na interação entre as novas demandas sociais, institucionais e acadêmicas e a tradição que representa (GOODSON, 1991). Os saberes escolares, não são meras *transposições didáticas* dos saberes científicos, são produções que tem como referência os saberes científicos e as demandas do contexto.

Na Educação Popular os saberes construídos na escola, não são apenas transmissões de conhecimentos, mas sim, um processo de produção, pela comunicação, interação e diálogo, no qual o sujeito cognoscente possa ser cada vez mais consciente de sua historicidade, de seu papel enquanto construtor de seu mundo cultural, que só é possível por sua inserção em um grupo social (FREIRE, 2006).

Assim, não há como negar a importância dos saberes da experiência, esses tem uma função central para pensarmos as possibilidades de democratização dos saberes escolares, que prescinde o estabelecimento de outra relação de sentido com o sujeito cognoscente, uma relação de diálogo com outros saberes, que representam outros contextos, sujeitos e culturas, para que se torne possível sua ampliação e democratização.

A experiência cultural dos sujeitos representa um domínio imprescindível para que democratização do saber escolar possa ocorrer em outras condições e possibilidades, não apenas como democratização do acesso, mas como a transformação de suas condições de produção, ampliando-se pela apropriação de novos saberes e,

assim, voltando o olhar para conhecer experiência de forma mais profunda, mais consciente e mais humana, no sentido do ciclo gnosiológico de Freire (2006).

Conforme Brandão (1986), a educação popular instaura novas formas de ensinar e aprender na prática pedagógica, pelo fato primeiro de perceber essa experiência como uma relação social em que estão envolvidos mais que a instrução, mas saberes e outra forma de conflito cultural. A educação popular ocorre em um determinado domínio de ideias, sujeitos, instituições e práticas, nas quais as alianças e oposições, convergências e conflitos são sua própria demanda de existência. O conflito entre os saberes instaura a superação da padronização cultural provocada pela supremacia de uma cultura da cidade sobre a cultura do campo permite uma reconciliação entre os saberes, o que não representa uma relação harmoniosa, que se baseia em consensos, ao contrário, essa interação tem de instigar o conflito, evidenciar a alteridade e reafirmar o sujeito, como afirma Sacristán (1996).

Para a educação popular do campo, os conteúdos deixam de ser apenas listas sem sentido para os educandos, retirados dos livros didáticos e do que, convencionalmente, foi considerado essencial ensinar, e passam a surgir do confronto entre estes e os conteúdos da própria cotidianidade dos sujeitos.

É uma perspectiva que tem sintonia com Vygotsky (2009) quando aponta a necessária ampliação do sistema de generalização e formação de conceitos promovida pela escola. Essa ampliação que se dá na relação de interdependência entre os conceitos espontâneos (da experiência cotidiana) e conceitos científicos (da experiência escolar), considera que um saber não anula o outro, pelo contrário, o conceito espontâneo está na base para apreensão de um novo conceito científico, portanto, “o conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos e ele mesmo se modifica em sua própria relação com o objeto” (VYGOTSKY, 2009, p. 358).

Essa visão reforça o entendimento de que, como o saber é um domínio especificamente humano e inacabado, há o reconhecimento de que nenhuma forma de saber é completa e tem aplicabilidade total na realidade social, por isso é necessário o diálogo com outras formas para a dupla transformação dos saberes e a consequente ampliação do universo cultural dos educandos e educadores. Isso faz com que os saberes escolares tornem-se com mais sentido e mais próximos dos educandos, conseqüentemente, os saberes da experiência, ao serem incluídos no currículo escolar e aceitos como saberes passíveis de ensino, faz com que sejam revalidados.

Dessa forma, assume-se o saber escolar com sua dinamicidade, ao incorporar os saberes das ciências de referência em interação com os de outras esferas sociais, os da experiência, ampliando os sistemas de generalização dos sujeitos, “porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas” (VYGOTSKY, 2009, p. 289).

É necessário entender que nesse processo de interação, não significa que “tudo” será aceito como válido e que os conflitos inexistirão, ao contrário, redobram-se as atenções e reconstróem-se os critérios em relação à hierarquização dos saberes, já que há uma impossibilidade de um diálogo desinteressado entre os mesmos, de forma equilibrada e harmônica, por esse ser um campo de conflitos e disputas intensas para a formação de mentalidades e de um imaginário social. Por isso, devido à radicalidade dos fins educativos da Educação Popular do Campo, e de sua clara opção política, é urgente a tarefa de reconstruir os critérios para se estabelecer as hierarquias entre os saberes e no interior de um mesmo saber, que não se pautem em critérios de exclusão e negação da validade dos demais saberes nem aceitação plena de todos, mas reconhecer a diversidade na interação entre diferentes para “construir diálogos que venham alterar e ampliar as fronteiras dos sistemas de saber em jogo” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 171).

A reconstrução das relações hierárquicas permite a unidade entre processos formativos mais amplos, centrados em preceitos éticos de democratização dos saberes, e o elo entre os fins educativos das propostas e as ações concretizadoras. Pensar sobre a hierarquia de saberes é entender os graus diversificados nas tensões entre dominação econômico-cultural (conhecimento-como-regulação) e a luta pela libertação (conhecimento-como-emancipação), é nesse conflito em que se criam as diversas significações para a subjetivação da acomodação ou do inconformismo (SANTOS, 2007).

Nessa perspectiva, a “ignorância” aparece não como um ponto de partida a ser superado pela prática educativa, mas como um objetivo para a radicalidade que exige a construção de uma Escola Popular do Campo, ignorar os elementos que impedem essa construção e conhecer os que a potencializam, porque conhecer é sempre um processo de ignorar: “Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2010, p. 106).

A democratização do saber escolar pretende-se mais radical, pois radicais são as mudanças que almejamos no interior da escola, das comunidades envolvidas, e, em uma escala de maior alcance, na própria sociedade. O desafio colocado à Educação Popular do Campo, como a toda perspectiva de educação emancipatória hoje, é o da revalorização ou de construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas.

Como elemento tensionador e potencializador, já mencionado, temos a ampliação do tempo e do espaço nas escolas localizadas no campo, essa proposta pode ser encarada como possibilidade de se democratizar a instituição, as relações e os saberes provenientes da mesma, já que parte do pressuposto de formação um ser integral, em diálogo com a comunidade e com o universo cultural na qual a escola está inserida. Apon-ta outras possibilidades de diálogo entre os saberes escolares e os saberes da experiência dos educandos,

e, em última instância, da própria escola e comunidade, como disposto no Manual da Educação Integral:

Para transformar a escola em um espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora dos muros das instituições oficiais de ensino. É a concepção de uma Educação Integral estruturada a partir de um conceito dinâmico de integralidade, que supere termos como “turno” e “contraturno”, bem como a concepção de saberes formais e informais, buscando compreender que todos os saberes são formas legítimas de conhecimento. (BRASIL. MEC. 2012. p. 5).

A perspectiva de interação entre os saberes apontada pelo Manual dialoga com os pressupostos da educação popular, porém é uma ação muito recente nas escolas do campo e tem a referência de ter iniciado nas escolas urbanas. Diante disso, como esse Programa tem encarado a especificidade do campo nas suas atividades artístico-culturais? A partir das orientações propostas dos Macrocampos do Programa Mais Educação para 2013, encontramos a distribuição das atividades para escolas da cidade e também para as do campo.

Quadro 2 – Macrocampos para Escolas Urbanas – Orientações 2013

MACROCAMPOS	ATIVIDADES
1. Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO);	1) Alfabetização/letramento; 2) Ciências (Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos); 3) História e Geografia; 4) Línguas Estrangeiras; 5) Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto; 6) Matemática
2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;	1) Ambiente de Redes Sociais; 2) Fotografia; 3) Histórias em Quadrinhos; 4) Jornal Escolar; 5) Rádio Escolar; 6) Vídeo; 7) Robótica Educacional;
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial;	1) Artesanato Popular; 2) Hip-Hop; 3) Banda; 4) Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas; 5) Canto Coral; 6) Iniciação Musical por meio da Flauta Doce; 7) Capoeira; 8) Leitura e Produção Textual; 9) Cineclube; 10) Mosaico; 11) Danças; 12) Percussão; 13) Desenho; 14) Pintura; 15) Educação Patrimonial; 16) Práticas Circenses; 17) Escultura; 18) Grafite; 19) Teatro;
4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica;	1) Horta Escolar e/ou Comunitária; 2) Jardinagem Escolar; 3) Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica;
5. Esporte e Lazer;	1) Atletismo; 2) Taekwondo; 3) Karatê; 4) Tênis de Campo; 5) Basquete de Rua; 6) Tênis de Mesa; 7) Basquete; 8) Voleibol; 9) Corrida de Orientação; 10) Vôlei de Praia; 11) Futebol; 12) Xadrez Tradicional; 13) Futsal; 14) Xadrez Virtual; 15) Ginástica Rítmica; 16) Yoga/Meditação; 17) Handebol; 18) Luta Olímpica; 19) Judô; 20) Natação; 21) Recreação/Lazer/Brinquedoteca;

Fonte: BRASIL/MEC. Orientações Construção da Política de Educação Integral no Brasil: contribuições do Programa Mais Educação. 2013. Adaptação dos autores.

Pelo Quadro 2, vemos a distribuição de uma diversidade de atividades artístico-culturais em cinco (5) Macrocampos, totalizando cinquenta e seis (56) atividades que a escola pode escolher para desenvolver as ações de indução da Educação Integral pelo contraturno. Porém, as escolas têm um limite de atividades e Macrocampos para escolher, conforme o Manual (BRASIL/MEC, 2012, p. 11):

A escola poderá escolher três ou quatro macrocampos. A partir dos macrocampos escolhidos, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém, o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade deste macrocampo.

Das atividades propostas, há uma atenção especial para o “Acompanhamento Pedagógico” que deve ter, no mínimo, uma atividade por escola obrigatoriamente. Esse Macrocampo funciona como apoio as aulas do turno convencional da escola, fornecendo um suporte para a ampliação da aprendizagem das disciplinas escolares. As demais atividades estão voltadas principalmente para a interrelação entre a comunidade e a escola, inseridos em uma cultura urbana. Mas e essas atividades para as escolas do Campo? Que distribuição o Programa assumiu nesse novo espaço educativo? Vejamos no Quadro seguinte:

Quadro 3 – Macrocampos para Escolas do Campo – Orientações 2013

MACROCAMPOS	ATIVIDADES
1. Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO)	1) Ciências Humanas; 2) Ciências e Saúde; 3) Etnolinguagem; 4) Leitura e Produção Textual; 5) Matemática;
2. Agroecologia	1) Canteiros Sustentáveis; 2) COM-VIDA; 3) Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário); 4) Cuidado com Animais; 5) Uso Eficiente de Água e Energia;
3. Esporte e lazer	1) Atletismo; 2) Xadrez Tradicional; 3) Basquete; 4) Ciclismo; 5) Futebol; 6) Corrida de Orientação; 7) Futsal; 8) Etnojogos; 9) Handebol; 10) Judô; 11) Tênis de Mesa; 12) Recreação e Lazer/Brinquedoteca; 13) Voleibol;
4. Educação em Direitos Humanos	1) Arte audiovisual e corporal; 2) Arte corporal e som; 3) Arte corporal e jogos; 4) Arte gráfica e literatura; 5) Arte gráfica e mídias;
5. Iniciação Científica	1) Iniciação Científica;
6. Cultura, Artes e Educação Patrimonial	1) Brinquedos e Artesanato Regional; 2) Literatura de Cordel; 3) Canto Coral; 4) Mosaico; 5) Capoeira; 6) Música; 7) Cineclube; 8) Percussão 9) Contos; 10) Pintura; 11) Danças; 12) Práticas Circenses; 13) Desenho; 14) Etnojogos; 15) Escultura;
7. Memória e História das Comunidades Tradicionais	1) Brinquedos e Artesanato Regional; 2) Escultura; 3) Canto Coral; 4) Etnojogos; 5) Capoeira; 6) Literatura de Cordel; 7) Cineclube; 8) Mosaico; 9) Contos; 10) Música; 11) Danças; 12) Percussão; 13) Desenho; 14) Pintura; 15) Educação Patrimonial; 16) Teatro;

Fonte Brasil/MEC. 2013. Adaptação dos autores.

O Quadro 3 apresenta a distribuição das atividades artístico-culturais do Programa nas escolas situadas no campo. Vemos que há uma mudança nas orientações das mesmas para a nova realidade que o Programa abrange. Há sete (7) Macrocampos que podem dialogar com a cultura do campo, com o total de cinquenta e nove (59) atividades. O primeiro Macrocampo é o mesmo das escolas da cidade, porém com algumas modificações, uma dessas é a divisão disciplinar em áreas do conhecimento, o que diminui o esfacelamento do saber e a maior possibilidade de diálogo entre as diferentes áreas. Além disso, o programa prevê que todas as atividades desse primeiro Macrocampo sejam trabalhadas de forma articulada (Ciências Humanas, Ciências e Saúde, Leitura e Produção de Textos, Matemática e Etnolinguagem). As escolas, também, deverão optar em seu Plano de Atendimento outras quatro (4) atividades distribuídas entre os demais Macrocampos.

Há uma preocupação maior com os conteúdos das áreas de saberes e em sua apropriação por parte dos educandos. Além disso, as demais atividades têm a preocupação de dialogarem com o modo de vida do campo, porém não se fixando apenas nele, mas também ampliando para outras áreas culturais que também integram a experiência humana e precisam ser apropriadas pelos educandos.

As atividades de Agroecologia e Iniciação Científica estão mais voltadas para as especificidades que compõem o espaço do campo. Na ementa sobre Agroecologia, o Manual (BRASIL/MEC, 2012, p. 54) aponta:

A agroecologia recupera antigas técnicas de povos tradicionais e das culturas locais, agregando a esses saberes os conhecimentos científicos acumulados sobre o cuidado com o solo, o manejo da terra, o cultivo das diversas espécies vegetais em equilíbrio com a fauna local. Seu objetivo é estimular o debate sobre a produção de alimentos, a segurança alimentar, o resgate de cultivos originais, a proteção da biodiversidade, a qualidade de vida e a sustentabilidade socioambiental.

A agroecologia é uma das temáticas da educação popular do campo, além de considerar os impactos ambientais da ação do homem sobre a natureza e a relação de respeito à biodiversidade, também, tem como foco a atenção aos valores construídos por essa relação. Então, embora a orientação didático-pedagógica recaia sobre as questões técnicas do manejo dos solos, dos recursos hídricos e do cultivo das diversas espécies, vemos como possibilidade o fortalecimento de valores próprios da cultura camponesa, a solidariedade e o respeito.

O Macrocampo da Iniciação Científica propõe que se construam conhecimentos por meio da solução de problemas sobre o meio ambiente e sustentabilidade. De acordo com o Manual (BRASIL/MEC, 2012), essa atividade quer ser um espaço de formação pela pesquisa, fazendo do próprio campo um 'laboratório vivo' para fortalecimento do compromisso com a vida. Consiste na:

[...] criação de Laboratórios e Projetos Científicos - Investigação no campo das Ciências da Natureza sobre meio ambiente e sustentabilidade, enfocando temáticas como: proteção dos mananciais hídricos, conservação do solo, impacto das mudanças climáticas, flora e fauna nativas, uso e aproveitamento racional da água, energia limpa, etc., a fim de que ciência e tecnologia se constituam como dispositivos de reconhecimento e recriação. Organização, manutenção e acompanhamento de exposições, demonstrações e experimentos. Incentivo à criação de Feiras de Ciência, à inscrição no Prêmio Ciências do Ministério da Educação e/ou à participação na Olimpíada Brasileira de Ciências. (BRASIL/MEC, 2012, p. 56).

Essas são considerações importantes sobre a proposta do Programa Mais Educação, que, como indutor de uma política de Educação Integral para todo país, inclusive o campo, tem um papel e ampliar não apenas a oferta da educação, mas de melhorar sua qualidade, ampliando os conteúdos, formas e saberes em interação, para que a apropriação desses se dê de maneira cada vez mais consciente e autônoma. Essas são preocupações pertinentes à educação popular do campo, que pretende reconstruir a escola pública, tendo o sujeito como figura central, uma escola que

seja e represente a sua comunidade, em suas temporalidades e espacialidades, que possa refletir melhor sobre seus contextos sociais, porque aprendeu de outros também, que forme sujeitos livres para agir conforme seus desejos e necessidades coletivas.

5 PALAVRAS FINAIS: CONSIDERAÇÕES DE UM RECENTE INÍCIO...

O contexto em que se insere a escola localizada no campo é bastante desafiador e exige de nós escolhas políticas e pedagógicas. Ao longo de sua trajetória a escola foi utilizada como instituição de massificação do ensino de conteúdos homogêneos e precarizados em relação aos da cidade, o que ocasionou desníveis educacionais entre essas populações e a exclusão paulatina dos sujeitos do campo da escola, como o dado significativo apontado no início do texto, em que a cada grupo de 14 estudantes que iniciam o Ensino Fundamental, apenas 2 chegam ao Ensino Médio.

Assim, urgente é a tarefa de democratização da escola para atingir a qualidade da educação, sendo mais do que a abertura ao acesso das pessoas, mas a constante apropriação do processo. Uma Escola Popular do Campo de qualidade é a que promova a equidade das relações que se estabelecem no campo e entre esse e a cidade. Uma escola que busque, a partir da diferença, superar as práticas de homogeneização e que contribua para o estabelecimento de relações de reciprocidade, uma escola reconciliadora, que reforce os vínculos do homem e da mulher do campo com a terra e com a natureza e não inferiorize ou estereotipe esses valores, e por fim, uma escola que seja participativa da vida da comunidade e permita a participação de seus educandos e demais pessoas da comunidade, estabelecendo vínculos frutíferos entre essas duas esferas sociais.

A proposta de inserção da educação integral nesse espaço pode potencializar o currículo escolar, desestabilizar práticas autoritárias cristalizadas, fortalecer

o diálogo com a comunidade. Porém, é importante entender como ocorre a implementação dessa proposta, o fato de encontrarmos similitudes e aproximações nas orientações pedagógicas da proposta com a educação popular não garante que, na prática, as mesmas se efetuem, o que nos causam bastante preocupação com os efeitos de tal implantação. O risco é o de que se justifique a inserção da educação integral pelo discurso da família incompetente e das condições de exclusão social que faz com que a escola ressurgja como nova panaceia para os males sociais, essa certamente distancia os fins de educação popular na escola pública.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória a crise na escola ou da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, 21(1), p.33-58.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Popular e Educação**. Programa Documentário Salto para o Futuro. Boletim. 19 de outubro de 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**: três estudos de educação popular. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

BRASIL/MEC. **Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013.

BRASIL/MEC. **Construção da Política de Educação Integral no Brasil:** contribuições do Programa Mais Educação. Brasília/DF, 2013.

BRASIL/MEC. **Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral.** Brasília/DF, 2012.

BRASIL/MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL/MEC. **Lei 9.394 de 20.12.96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

DURKHEIM, Émile. **As regras no método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTABLET, Roger. A escola. In: **As instituições e o discurso.** Tempo Brasileiro, n.35, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro LTDA., 1988, p.93-125.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade:** e outros escritos. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOODSON, Ivor F. La Construcción Social del Currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. **Revista de Educación**, num. 295, ano 1991, p.7-37.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Científica. **Dados do Censo Escolar 2012.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo>>. Acesso em: mar. 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos de saber:** representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos Melo. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. **Revista Pensamento Plural.** Pelotas [06]: 147-164, janeiro/junho 2010.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizaciones e Instituciones:** La transformación de la burocracia. 4.ed. Barcelona (Espanã): Gedisa, 2008.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Licínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, António. TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação Crítica e Utopia:** perspectivas para o Século XXI. Porto: Autores e Edições Afrontamentos, 2005, p.19-31.

LUIZ, Odilon. **Educação Popular na Escola e Questão da Participação.** Reunião ANPED 26, ano 2003.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque et al. **Estudo Exploratório de Informações para Elaboração de Diagnóstico sobre Novos Temas:** Educação do Campo. Brasília-DF: PNUD, junho de 2009.

MUNARIM, Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**: contribuição à História da Educação Popular brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. RICHARDSON, Roberto Jarry. Educação e mão-de-obra rural. In: RICHARDSON, Roberto Jarry. WANDERLEY, José Carlos Vieira (org.). **Educação Rural e Desenvolvimento**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron da. SANTOS, Edimilson Santos dos. **Reestruturação Curricular**:

novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993, p.72-147.

STRECK, Danilo (Org.). **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulinas/Unisinos, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Recebido em: 20 de Janeiro de 2014
Avaliado em: 24 de Fevereiro de 2014
Aceito em: 14 de Outubro de 2014

1. Pedagoga, Mestrado pela Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Doutoranda no mesmo programa e Instituição. Professora das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Email: monalisa.porto@ifrn.edu.br
2. Possui Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1986), mestrado em Sociologia Rural (Campina Grande) pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: severinobsilva@uol.com.br
3. Graduado em História (Licenciatura plena) pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2008) doutorando em Educação pela UFPB. Email: israelsoares@hotmail.com