

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO.

Vânia A. Costa^{*}
Gilvanice B. da Silva Musial^{**}
Nágela A. Brandão^{***}

CHALLENGES IN THE CONSTRUCTION OF RURAL SCHOOLS.

^{*}Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

^{**}Professora da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

^{***}Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

RESUMO: Este texto objetiva discutir alguns desafios que se apresentam no processo de construção da Escola do Campo. Partimos do pressuposto de que há uma educação do campo em construção nos mais diversos espaços e territórios deste país. Tendo como referência o conceito de cultura e a experiência e o engajamento político das autoras, procuramos mostrar que a Escola do Campo, contexto local, não a isola no tempo e espaço de outros contextos e da construção histórica da escola. O cotidiano escolar é vivo, dinâmico, contraditório e não a reprodução ou de uma cultura escolar ou de uma pedagogia própria de um movimento ou de uma política pública.

PALAVRAS CHAVES: Educação do Campo. Escola do Campo. Cultura.

ABSTRACT: *This text aims at to discuss some challenges that come in the process of construction of the Schools of the Field. We assume that there is an education of the field in construction in the most several spaces and territories of this country. Tends as reference the culture concept and the experience and the authors' political engagement, we tried to show that the School of the Field, local context, doesn't isolate her in the time and space of other contexts and of the historical construction of the school. The daily scholar is alive, dynamic, contradictory and no the reproduction or of a school culture or of an own pedagogy of a movement or of a public politics.*

KEYWORDS: *Education of the field. Schools of the field. Culture.*

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo pode ser entendida como resultado de uma articulação nacional do final da década de 1990 das lutas dos trabalhadores e movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito à educação, materializando a disputa pela formulação de políticas públicas de educação no interior da política nacional brasileira, que atendam aos interesses das classes trabalhadoras do campo (CALDART, 2009; 2015). Dentre as várias bandeiras de luta do que inicialmente foi denominado de Movimento por uma Educação Básica do Campo (ARROYO; MANÇANO, 1999) situa-se a luta pelo direito à Escola do Campo (CALDART, 2004; ARROYO et al., 2008).

Na primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Arroyo (2004), ao tratar da questão da escola e da estrutura escolar capaz de assegurar os princípios norteadores da Educação do Campo em construção apresenta críticas à escola e estruturas pedagógicas que têm prevalecido no meio urbano que são seletivas e excludentes. Para ele, a estrutura necessária é aquela que tenha a mesma lógica do movimento social, seja inclusiva, democrática, que promova a igualdade, trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo e não aumente a exclusão daqueles que já são excluídos.

No processo de construção das Escolas do Campo estão situados alguns princípios que se tencionam e contrapõem aos princípios que orientaram historicamente o projeto/processo fundante da escola enquanto uma instituição fundamental para o sucesso do processo civilizatório. Ao assumir a diversidade de saberes populares e socioculturais como constitutivos do currículo escolar da Escola do Campo, precisamos considerar saberes que foram desvalorizados ao longo da construção da escola e destacamos a importância de se aprender com os movimentos sociais.

O Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, enfatiza que a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo. A Escola do Campo assume o povo – movimentos, organizações, povos e sujeitos do campo – como parte da definição de seu projeto de educativo. É aqui concebida como direito ao acesso e a qualidade,

questão ainda não resolvida e como necessidade de formação de trabalhadores do campo comprometida com a construção de outro projeto de campo e de educação¹.

O olhar que orienta este texto tem sido construído ao longo de vinte anos pelas autoras em suas pesquisas no doutorado e no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – NEPEJA/FaE/UEMG. Sua produção articula pelo menos três dimensões. A dimensão teórica advinda do campo da educação popular, da história da educação, dos estudos que relacionam educação e linguagem, educação e antropologia e trabalho - educação além daqueles estudos que tem como foco a Educação do Campo. A dimensão política expressa e vivida mais profundamente desde 1997, pela participação nos movimentos, seminários, congressos e todas as formas de engajamento e comprometimento, individual e institucional no movimento pela Educação do Campo. Essas duas dimensões se articulam a uma terceira, se retroalimentam e se fortalecem na forma como a dimensão acadêmica se realiza desde o final da década de 1990, com a participação em projetos e programas de extensão e de pesquisa, criando um fazer universitário mais coletivo, mais engajado, mais crítico. Destaca-se nesse processo, o desenvolvimentos de projetos pelo NEPEJA/FaE/UEMG no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA/MDA (COSTA; SILVA, 2014) e do Observatório da Educação do Campo vinculado à CAPES (2010-2012)², todos esses espaços marcados pela interlocução com os movimentos sociais e sindicais do campo e com outras universidades, como a parceria de quase vinte anos com o Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos a Educação do Campo como Movimento de luta pela educação entendida como direito social e pela materialização desse direito na prática social como educação pensada e produzida pelos sujeitos coletivos do campo, em seguida apresentamos uma discussão sobre a escola tendo como ponto de partida a historicidade da escola e da forma escolar de socialização para entender os desafios colocados à escola do campo na atualidade. Em seguida, a partir do

conceito de cultura propomos algumas reflexões sobre a Educação do Campo e mais pontualmente sobre Escolas do Campo. Partimos do pressuposto de que há uma *educação do campo* em construção nos mais diversos espaços e territórios deste país. É, portanto, considerando esses princípios e cenários que este texto objetiva aprofundar a discussão sobre alguns desafios que se apresentam no processo de construção das Escolas do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fruto da luta pela redemocratização do país empreendida por sujeitos coletivos, movimentos sociais diversos, a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, “reconheceu o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais (art.6º), assim como um direito do cidadão e dever do Estado (art. 205). E, por essa razão, estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos, de modo a dar substância a esse direito”. Além de explicitar o direito, elencou formas de realizá-lo: “[...] gratuidade, obrigatoriedade com qualidade e com proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos postos à disposição dos cidadãos, cria prerrogativas próprias para que as pessoas” possam usufruir de ou exigir algo que lhes pertence como tal” (CURY, 2014, p. 43).

Essa ideia se tornou central para a ação coletiva dos seguimentos sociais que, embora tendo reconhecidos seus direitos constitucionalmente, precisavam exigir do Estado a materialização desses direitos na realidade social. Como ressalta Molina (2008, p. 24), “[...] a mera declaração de direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre campo para a criação da igualdade por meio das exigências e demandas dos sujeitos sociais”. Entre os seguimentos sociais que têm empreendido lutas coletivas nessa direção estão os povos do campo, das águas, das florestas, dos quilombos, dos aglomerados, entre outros.

Entre as lutas que ganharam força a partir das décadas de 1980/1990, estão as lutas em torno da Educação do Campo no Brasil, a partir do entendimento dos direitos humanos e sociais como universais e da responsabilidade do Estado em materializá-los por meio de políticas públicas. Nesse sentido Molina (2008, p. 27) pergunta “[...] como fazer para o Estado implementar políticas públicas, que de fato, garantam o respeito às diferenças no tocante ao acesso aos direitos?

Para Arroyo (2015) a educação pensada como direito universal não pode prescindir de ser um direito concreto, histórico, situado num lugar. O autor destaca que na história recente do Brasil, diferentes sujeitos coletivos, sobretudo, grupos sociais, raciais, étnicos, culturais, - os discriminados porque diferentes - vem lutando pela redução das desigualdades e vem também questionando o paradigma da igualdade, não só lutando contra a discriminação, mas afirmando as diferenças e exigindo políticas de reconhecimento da diversidade, das diferenças. Ele insiste que a complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações do campo no nosso país exige, para que seja garantido o princípio constitucional de acesso e permanência na escola, a construção de políticas públicas de reconhecimento das diferenças.

É nesse sentido que caminha a luta pela Educação do Campo. Pelo direito a educação, mas não por qualquer educação, por uma educação que, respeitando as diferenças, seja construída e ofertada em condições diferentes. (Molina, 2008) Essas lutas estão articuladas à luta por direitos a ter direitos, ou melhor, a ter seus direitos materializados na realidade social, concreta e histórica. Que direitos são esses? Direito a Terra e a Territorialidade, direito a Políticas Públicas e direito a Educação, como ressalta Caldart (2008).

Para os povos do campo a terra é mais do que terra, é lugar de vida, de trabalho, de moradia, produção e reprodução da vida, de produção de cultura, de saberes, de sociabilidade, de sustentabilidade, é território. Os camponeses organizam o território para sua existência, para a produção de alimentos. Esse território é caracterizado por uma paisagem diversa e conta com a presença de pessoas que vivem nele (FERNANDES, 2008).

A Educação do campo se articula a essa territorialidade. Para Caldart (2008), “[...] foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo”. O campo da educação do campo está comprometido com o reconhecimento da existência de sujeitos que vêm resistindo e criando condições de existência e permanência no espaço rural. Comprometido também com o reconhecimento de que estas condições de existência precisam ser alteradas diante das consequências impostas pela expansão das relações capitalistas de produção sobre estes espaços. Isso significa assegurar condições materiais

concretas para que as pessoas vivam no campo, ou seja, acesso à terra, à meios de produção, tecnologia, assistência técnica, conhecimento, dentre outros.

A Educação do Campo pode então ser compreendida

[...] como um processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, [grifo da autora] gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. [...] A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos. (CALDART, 2004, p. 17).

Apesar de novo e em construção, o conceito “educação do campo” é permeado por contradições. Como bem ressalta Caldart (2008), a demarcação conceitual é importante porque ajuda a clarear as disputas e os caminhos a serem trilhados. A proposta não é fixar e fechar um conceito, pois este perderia sua capacidade de análise e intervenção no real, mas também não pode ser algo “[...] aleatório e arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social” (p. 69).

Neste sentido, Caldart (2008) aponta três elementos que auxiliam na definição dos marcos teórico-conceituais por representar pontos de embates, podendo refletir contradições importantes. O primeiro deles é que a matriz da educação do campo está na relação entre campo – política pública – educação, exigindo que ela seja pensada nesta tríade. Pensar os termos em separado ou dar centralidade a somente um dos aspectos pode provocar uma desconfiguração política e pedagógica da proposta. Além disso, o campo “real”, dos sujeitos histórico-sociais concretos, das lutas sociais por terra, trabalho é o primeiro termo da tríade. A autora faz isso para reforçar a origem do movimento: as lutas dos Sem Terra pela escola pública nas áreas de reforma agrária, as lutas de resistência das organizações e comunidades camponesas para não fechar suas escolas nem perder suas experiências de educação, seu território e identidade.

ESCOLA DO CAMPO E A FORMA ESCOLAR

A Escola do campo como um dos projetos da Educação do campo, tem sido demarcada por claramente contrapor àquela, da origem do projeto civilizatório que ao separar a elite do povo, designou à primeira - a elite - a

formação do povo, projeto que teve a escola como central na construção da nova ordem social. A Escola do Campo assume o povo – movimentos, organizações, povos e sujeitos do campo – como parte da definição de seu projeto de formação.

A escola é uma instituição de construção e social cotidiana (ROCKWELL; EZPELETA, 1989) que cunhou ao longo dos últimos séculos uma forma e uma cultura escolar (GUY VINCENT et al., 2001; FARIA FILHO et al., 2003). Desconsiderar sua historicidade pode nos fazer crer na sua universalidade e eternidade. Como ressaltam Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 68) “[...] a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência”. Ela, entretanto, foi sendo produzida entre os séculos XVI e XIX como instituição vinculada a contextos urbanos, ao controle do trabalho de professores e alunos e a um saber escritural e objetivado (VINCENT et al., 2001).

Para Vincent et al. (2001, p. 11), considerar a “invenção” da forma escolar implica em compreender como, mesmo enfrentando dificuldades, “[...] um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização”, nos possibilita “discernir quais são as suas principais características e tudo que faz parte desta configuração histórica singular”.

Para Vincent et al. (2001, p. 13), em contextos urbanos da França do final do século XVII,

[...] são criadas escolas de um tipo novo destinadas explicitamente a ‘todas as crianças’, *inclusive*, as do ‘povo’ que, no entanto, para exercerem os ofícios que lhes seriam atribuídos, não necessitavam dos ‘saberes’ transmitidos pela escola. Para além de explicações simplificadoras (os imperativos a Contra-Reforma, o temor das classes perigosas...), é preciso, sem dúvida, ver nessa ocorrência a instauração de uma nova ordem urbana, uma redefinição (e não somente uma redistribuição) dos poderes civis e religiosos. *A forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas partícipa dessa nova ordem.*

Nesse período surgem formas mais ou menos invariáveis de relações escolares sociais que terão algumas características específicas: “a escola como espaço específico de educação separado de outros espaços”; “a pedagogização

das relações sociais de aprendizagem, “ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar”; “a *produção de efeitos de socialização duráveis*, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos da escola”; a escola como “lugar da *aprendizagem de formas de exercício do poder*”; a necessidade do domínio da leitura e escrita para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar. (VINCENT' et al., 2001, p.28-34)(grifos dos autores).

Do século XIX para o século XX, no mundo ocidental e no Brasil, a escola se transforma em instituição principal de educação das novas gerações e a partir de então “a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da cultura” que será entendido como saber neutro e objetivo da ciência. Desse modo, “as formas de saber e de socialização do campesinato, e em geral das classes populares, serão desqualificadas sem piedade pelos novos propagandistas da verdade legítima, e serão denominadas de vulgares opiniões, mentecaptas superstições” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 86).

A forma escolar extrapola os muros da escola e promove o que Vincent et al. (2001) vão denominar de escolarização do social. Esse processo pode ser compreendido por pelo menos dois sentidos conforme Faria Filho, o primeiro sentido refere-se à instauração de processos e políticas relativas à organização de uma ou mais redes de instituições, mais ou menos formais, responsáveis, seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo, seja, no mais das vezes, pelo ensino da moral e da religião. O segundo sentido relaciona-se ao processo de produção paulatina de referenciais sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Mas a escola não se restringe à transmissão de uma cultura legítima e legitimada, ela também produz uma cultura própria, a cultura escolar. A análise dessa cultura nos permite compreender elementos-chaves, os quais compõem o fenômeno educativo, tais como: *os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas* relacionados à escola (FARIA FILHO, 2003).

Para Vinão Frago (1995, p. 68), a cultura escolar compreende o conjunto dos aspectos “institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización”, ou melhor, compreende

Prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...] –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas.

Por sua vez, para Julia (2001), cultura escolar pode ser entendida como

“um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e prática coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas” (p.10). (grifos do autor)

Considerar a historicidade da escola, da forma escolar e da cultura escolar nos permite desnaturalizar a escola e compreender os desafios da educação do campo quanto à análise, ao enfrentamento e à reinvenção da escola do campo no que se refere aos seus espaços, materiais, métodos, conteúdos, tempos e sujeitos. Buscamos, pois, apreender a existência de especificidades e as possibilidades de construção de uma escola do campo que, reconhecendo a diferença dos sujeitos e das territorialidades do campo, possa reinventar a “forma escolar” e produzir uma nova cultura escolar.

A Escola do Campo, contexto local, não a isola no tempo e espaço de outros contextos e da construção histórica da escola. O que interessa aqui, portanto, não é a noção de campo em oposição à de cidade, mas o fato de se considerar a existência de uma escola do campo que se faz nas tensões e contradições de uma instituição pública e estatal em processo de ocupação, de apropriação e de produção, por movimentos, organizações e povos do campo no Brasil (COSTA, 2010). A Educação do Campo está sendo produzida e a escola está gestando uma nova prática que precisa ser potencializada (CALDART, 2009; 2015).

Movimentos sociais, sindicais, organizações e sujeitos criaram e impulsionaram a Educação do Campo³ (como mostram as produções, em especial a coleção por uma Educação do Campo), explicitando a vida (cultura,

arte, trabalho, etc) do campo brasileiro atrelada à luta pela terra (entendida como terra, água e matas) em suas diferentes formas (quilombos, terras indígenas, assentamentos de reforma agrária, assentamentos de áreas de barragens, etc). A Educação do Campo como um território de encontro (às vezes tenso) de diversos movimentos, universidades e estados, diferentes e assimétricos, mas no qual muitos saberes, conhecimentos e práticas educativas têm sido construídos. Nas universidades têm chamado a atenção pesquisas mais coletivas e inter-institucionais; nos movimentos há experiências que se marcam pela criação de outras possibilidades de organização, de participação dos grupos sociais e movimentos na prática educativa escolar.

O cotidiano escolar é vivo, dinâmico, contraditório e não há reprodução ou de uma cultura escolar ou de uma pedagogia própria de um movimento ou de uma política pública. Na sala de aula, diferentes forças atuam e o compromisso com a produção desses conhecimentos pode em muito contribuir para se refletir sobre os avanços e os desafios constitutivos da construção de uma escola pública de direito, como expresso pelos princípios da Educação do Campo (COSTA, 2010).

CONCEITO DE CULTURA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA DO CAMPO

O conceito de cultura em uma dimensão histórica pode ser resumido, a partir das contribuições de Zygmunt Bauman (2012). Cultura como autoconsciência da sociedade moderna: as tentativas e esforços para uma descrição coesa e coerente, eliminando qualquer ambigüidade, reafirmou a própria ambigüidade (ordem e liberdade; autonomia e vulnerabilidade) inerente à condição humana e pode ser explicitada em três contextos discursivos. O primeiro, uma noção de cultura como capacidade de resistir à norma e de elevar acima do comum (só são válidas certas culturas, aquelas que mais distanciam do rotineiro, do padrão, do cotidiano e se eleva nas artes). O segundo, uma noção de cultura como regularidade e padrão, um sistema coerente de normas, na qual a liberdade significa desvio e o terceiro, uma noção que abarca a ambivalência e a movimentação de forças entre a busca da ordem e da forma estável, a presença da fragilidade, da instabilidade e vulnerabilidade e vice-versa. Uma noção de cultura que abarca uma dimensão simbólica que não trabalha com a

noção de homogeneidade cultural ou de justaposição de grupos sociais bem definidos ou de coerência cultural. Ao contrário, uma noção de cultura como construções históricas que sempre se mesclam e nas quais as fronteiras entre uma cultura e outra não são nítidas. Portanto, é necessário pensar a cultura em termos de um diálogo no qual a comunicação intercultural constitui um espaço de construção de novos significados e práticas (ROCKWELL, 1995).

Para compreender as escolas do campo, como nos situamos nesses contextos discursivos? Em um primeiro momento, o meio rural (embora ainda sejamos vistos por alguns) é identificado como um espaço “que não se elevava acima do comum”, em função das diferentes imagens em circulação sobre o rural: lugar do atraso, do jeca e da escolinha, como bem expressou Ciço, na década de 1980, por Brandão (1982), “uma escolinha”. Um dos projetos que enfrentam esta questão parte de um pressuposto de que a escola deva ser retirada de seu espaço local para poder se aproximar da estrutura e do modelo da escola urbana, é o projeto de Nucleação das Escolas. Duas são, dentre outras as críticas: há uma negação do valor da cultura local e há a retirada da escola da comunidade, contribuindo para desfazer o território. Do ponto de vista da infância, há um deslocamento dos processos de ensino aprendizagem para o “ônibus”. O fechamento das escolas rurais é uma das maiores expressões desta concepção.

Em um segundo momento (que não significa após o primeiro, nem uma visão linear), o movimento por uma educação do campo coloca o novo, o desvio ao romper com a noção clássica de educação rural, provocando um novo significante, Educação do Campo, carregado de novas possibilidades de significação. A Educação do Campo, ao assumir um novo paradigma, coloca-se no lugar daquele que desvia “o sistema coerente de normas”. Não é por acaso que a luta pela educação do campo vem gerando ações que buscam criminalizar e dificultam a execução dos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA/INCRA/MDA (SOUZA, 2013).

E a escola do meio rural? E a escola do campo? A escola do campo, por sua força, começa a ser olhada como uma busca de liberdade que a ela parecia não ser possível. A realização de várias conferências, encontros e seminários, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA em 1998, a aprovação das Diretrizes operacionais para a educação básica nas

escolas do campo (BRASIL, 2001), a instituição de programas como Saberes (2005), Projovem Campo Saberes da Terra e o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo, 2008), além das lutas e experiências educativas realizadas no campo, foram fortalecendo o movimento por uma educação do campo e colocando esta última na agenda política do Brasil no final dos anos noventa e ao longo dos dois mil.

A Pedagogia da Alternância começa a ser estudada na busca de se explicitar e compreender novas faces e experiências de alternâncias educativas diversas (SILVA, 2014). As experiências das licenciaturas do campo constroem novas possibilidades de formação interdisciplinar e multidisciplinar (ANTUNES-ROCHA, 2010). Os projetos e programas de Educação de Jovens e Adultos trazem a marca dos desafios dessa educação (mais do que modalidade), principalmente da formação de educadores em contextos de assentamentos de reforma agrária (SILVA; COSTA; ROSA, 2011; SILVA; COSTA, 2014). Ainda neste contexto, a luta de movimentos para que os sujeitos do campo, educadores dos movimentos se insiram neste processo de formação e possam atuar nas escolas do campo e em outros espaços educacionais que se vinculam à Educação do Campo.

A partir desta tensão pode se identificar um terceiro momento, exatamente por que a cultura tem uma história (SEWELL, 2005) no caso da Educação do Campo, uma história intensa embora em um tempo histórico curto. A educação do campo e, mais pontualmente a escola do campo pode ser uma “mirada” que abarca a ambivalência e a movimentação de forças entre a busca da ordem/forma estável e presença da liberdade/fragilidade/instabilidade e vice-versa. O que podemos identificar como busca da ordem? Em especial, a presença forte de ações consistentes e permanentes de uma política de educação do campo. E a busca pela liberdade? Em especial, a permanência de vínculos com os povos do campo, os movimentos do campo, a tradição e a história dos quilombolas, dos Sem Terra, dos agricultores familiares, dos indígenas, de todos os acampados e assentados. Temos a aprovação das “Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo” e a Resolução nº. 4 (2010) do Conselho Nacional de Educação - CNE que trata das modalidades da Educação Básica e reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino. Essas ações e políticas fazem sentido nesta busca pela ordem, mas sem desconsiderar

a liberdade, originalidade, especificidade que também se fazem presentes nos processos de construção cotidiana das Escolas do Campo.

Portanto, o mundo da cultura se assenta entre a criatividade e a norma, entre a invenção e a preservação, entre a novidade e a tradição, entre autonomia e vulnerabilidade. A questão então é: sendo esses pólos sempre sujeitos à negociação e luta, como essa ambivalência se expressa na Educação do Campo, mais pontualmente nas escolas do campo?

As escolas rurais eram vistas como culturas fechadas geograficamente, com uma concepção isolada de comunidade (totalidade, sistema fechado). Nesta concepção, a escola rural reafirmava a comunidade como “dentro”, “interno”, “local”, “isolado”, conflito corpo a corpo, olho no olho. A Educação do Campo evidencia outra dimensão de comunidade, pois concebe a geografia como produto social, aumento da mobilidade e, portanto, não fechada em si mesma, mas comunicando com mundo pela telefonia, pelas viagens, pela TV, e produzindo informações que se fazem circular não só com as pessoas (jornais dos movimentos, publicações diversas, *sites*, etc). Nesse contexto, os compromissos com a comunidade e a diferença correm riscos se forem entendidas como próprios, exclusivos. Dito de outra forma, por muito tempo, as culturas foram definidas basicamente como tecnologias de distinção e discriminação. Neste momento, o diálogo e a negociação, fenômenos culturais, ganham em nossa época de pluralidade uma importância vital e talvez decisiva (BAUMAN, 2012). É preciso lembrar que a modernidade tende a enfraquecer a influência das localidades e das redes locais e a tensão se dá exatamente neste pêndulo: o local se enfraquece pela fluidez da modernidade, mas se fortalece pela força da identidade da educação do campo ao assumir a diversidade de experiências e de lutas pelo direito à terra e à educação (CALDART, 2015).

A cultura não é um sistema fechado, que define fronteiras. A cultura pode ser entendida como construções históricas que sempre se mesclam e nas quais as fronteiras entre uma cultura e outra não são nítidas (BAUMAN, 2012). Significa também pensar a cultura em termos de um diálogo no qual a comunicação intercultural constitui um espaço de construção de novos significados e práticas (ROCKWELL, 1995). Para Sewell (2005), a prática humana está estruturada simultaneamente por significados e outros aspectos do entorno como relações de poder, espacialidade, distribuição de recursos.

O que se observa hoje é que a porosidade das fronteiras fica mais visível, embora muitas pessoas e governos queiram fechar e outros assumam essa porosidade, assumam os diversos povos e movimentos diferenciados presentes na construção da Educação do Campo (CALDART, 2015)

A Educação do campo vista como pertencimento/identidade nas comunidades (se vistas como totalidade) e movimentos sociais, não exige identificação. No interior das reuniões, seminários, encontros exclusivos de cada movimento fica desnecessário a manifestação do pertencimento individual, pois ele se apresenta como natural. A identidade se faz necessária, como na Educação do Campo, quando especificidades, antes não necessárias, expressam as diferenças de cada movimento e povo em um projeto de educação em construção, como a “Educação do Campo”. Caldart (2015, p. 7) expressa com muita clareza:

A defesa da diversidade é patrimônio político e pedagógico da EdoC. É real, no entanto, que a afirmação da diversidade, na forma de sociedade que ainda temos, nos coloca em um fio de navalha que nos exige especial discernimento teórico e político: respeitar a diversidade não é o mesmo que fechar-se no gueto do “diverso” que não nos fará avançar nos objetivos de transformação da realidade social. O debate da agricultura, que se relaciona à produção de alimentos, precisa envolver a todos, do campo e da cidade, ou não conseguiremos alterar o modelo de agricultura. Da mesma forma, na esfera da política pública de educação, a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os trabalhadores do campo em relação ao seu acesso à educação, como a outros direitos sociais, ainda não foi paga e este é um debate do conjunto da sociedade.

As Escolas do Campo são territórios em construção de um projeto de Educação do Campo. Realidades vivas em construção, em processos de reflexão, marcadas por todas as condições e contradições da escola como instituição social, de práticas escolares valorizadas ao longo dos anos, articuladas a uma cultura escolar que tende a homogeneizá-las.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE EM TORNO DE DESAFIOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Feitas estas observações, as fronteiras da Educação do Campo passam a ser vigiadas, mas não fechadas. Portanto, estamos aqui discutindo estas

fronteiras que já trazem a constituição de diferentes identidades. Podemos nos perguntar qual a força da identidade da Educação do Campo? Das Escolas do Campo? Entender a Escola do Campo/ Educação do Campo como zona de fronteira, delimitando seus limites e ao mesmo tempo assumindo a porosidade, as frestas, as brechas desta mesma fronteira. Assumir a Escola do Campo como parte do território, seja ele assentamento, aldeia indígena, comunidade rural, área remanescente de quilombo.

Bauman (2012) propõe alinhar os fenômenos e manifestações culturais no campo da práxis – atividade livre, universal, criativa e autocriativa pela qual os homens transformam o mundo em que vivem. A cultura seria assim um inimigo da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo. A cultura, entendida como práxis, é singularmente humana e capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo, a justiça, a liberdade e o bem, neste caso, coletivo.

A formação do educador tem se dado mais fortemente nos espaços formais e institucionalizados de formação (universidades). Há também um potencial de formação na própria escola e na relação com os diferentes movimentos e povos do campo. Temos bastante consenso, mas o que esta formação traz para a compreensão das escolas do campo? (i) professor/educador também pertencente a este território; (ii) formação do professor na universidade atrelada à formação nos movimentos e organizações sociais e na sua atuação no território, o que está identificado como “alternâncias educativas” (SILVA, 2014); e (iii) formação do professor em diálogo com a produção do conhecimento e das questões de pesquisas que interagem neste local.

A Educação do Campo está atrelada ao direito dos povos do campo a todos os níveis e modalidade de escolarização. Não é possível pensar as Escolas do Campo fechadas apenas a crianças e jovens ou certas modalidade da Educação Básica. As turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA deveriam ser permanentes e contínuas, se adequando aos grupos e se reorganizarem em certo momento. Turmas de alfabetização, turmas de término do Ensino Fundamental, ensino médio e outras formas. Isso é fundamental para não aumentarmos ou não enfrentarmos o quadro social construído de 24% de analfabetismo no meio rural brasileiro.

A ampliação e instauração de uma rede de comunicação social capaz de possibilitar a troca efetiva de conhecimentos e de experiências entre todos os povos e escolas que constituem a Educação do Campo, bem como que possibilite comunicação e acesso ao que está disponível na sociedade da informação. Já existe uma produção significativa. Estabelecer firmemente e continuamente um diálogo entre todos os envolvidos na educação do campo, inserindo neste diálogo estas produções é um desafio para todos nós.

Prestar atenção nas práticas educativas do campo, naquilo que as diferenciam e naquilo que as unem em uma política de educação do campo. Há um volume de práticas universitárias em interação com a Educação do Campo das mais variadas formas (quilombolas, indígenas, movimentos sociais e sindicais, alternância educativa, etc) que precisam de alguma forma se articular, debater e contribuir na construção de uma política pública de educação do campo.

Uma escola do campo passaria, pelo menos, por três dimensões que se interrelacionam. A primeira, por se considerar o Movimento Nacional por uma Educação do/no Campo como resultado da articulação dos movimentos sociais e sindicais, contrapondo-se à visão tradicional de educação rural, como já citado. A segunda, por entender que estruturas e valores sociais são condicionantes das relações com a escrita, em função da história e da dinâmica sócio-cultural. A terceira, os sujeitos envolvidos, professor (a) e alunos, constituem a sala de aula direcionando, redefinindo, alterando, mantendo, significando as práticas escolares. É nessa interação de forças que vai se constituindo a educação do campo (COSTA, 2010).

E por fim, estarmos todos atentos a como tem se dado o processo de apropriação da Educação do Campo, para da mesma forma estarmos atentos à sua delimitação e à sua abertura, problematizando o que está sendo nomeado como tal.

NOTAS

- 1 Fernandes (2008) defende que existem no Brasil dois campos: o do agronegócio e o dos camponeses. Distintos porque organizados a partir de relações sociais e lógicas diferenciadas. Enquanto, por exemplo, o agronegócio organiza o campo para a produção de mercadorias, segundo relações sociais capitalistas, os camponeses criam e recriam, primeiramente, formas de manutenção da sua existência. Neste sentido, os projetos educativos destes dois espaços são distintos tanto em termos teóricos quanto metodológicos.

- 2 Observatório da Educação do Campo: Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas, Núcleo em Rede, PPGE/UFV, PPGE/UEMG, PPGE/ UFSJ, coordenado pela professora Lourdes Helena Silva do PPGE/ UFV, financiamento CAPES, 2010-2012.
- 3 Coleção Por uma Educação do Campo; SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. dos S. (Org.). Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010; CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: _____; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Para uma releitura do PNE a partir da diversidade: questões pendentes. In: Paulo Vinicius Baptista da Silva, Lucimar Rosa Dias, Rosa Amália Espejo Trigo (Orgs.). **Educação e Diversidade: Justiça social, inclusão e direitos humanos**. Curitiba: Editora e Livraria Appris, 2015, p. 15-64.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para análise de um percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86. (NEAD Especial, 10).

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, jun. 2015. (Produção do MST, meio digital e impresso).

COSTA, Vânia A. **Práticas de leitura em uma Escola do Assentamento: Educação do Campo em Construção**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CURY, Carlos R. J. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 73p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte : Autêntica, 2003. 288p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66. (NEAD Especial, 10).

JULIA, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 63-82, 2001.

MOLINA, Mônica C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice A. (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra: MDA, 2008. p. 19-31.

SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A.; ROSA, Walquíria M. . A Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 149-166, 2011. (Impresso e disponível no Scielo).

_____; COSTA, Vânia A. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos do Campo** - O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. Barbacena, MG: EDUEMG, 2014. 173 p.

_____. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: Diversidade, desafios e perspectivas das experiências brasileiras. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO; Magali de (Org.). **Educação Rural e do Campo**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2014, v. 2, p. 103-120.

SEWELL JR, William H.. The concept(s) of culture. *Logics of Historicity. Social Theory and Social Transformacion*. Chapter 5. Chicago: London: University of Chicago Press. 2005. p. 152-174.

SOUZA, Maria Antônia. Movimentos sociais, educação do campo e direito: em foco as ações civis políticas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária. Goiás: **31ª Reunião da ANPED**, 2013 (GT 03).

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**, Porto Alegre, RS, Pannonica Editora, 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA, Cynthia G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez. 2002. p.90-170.

_____. Processo civilizador, educação, leitura. **Póiesis Pedagógica**, v. 10, n. 2, ago/dez. 2012, p. 5-17.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.