



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio  
Brasil

Oliveira Holanda Cavalcante, Ludmila

Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 18, núm. 68, julio-septiembre, 2010, pp. 549-564

Fundação Cesgranrio  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537968008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante \*

---

## Resumo

O presente artigo visa a trazer para o debate os questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios do rural brasileiro. Entre a *política de direitos* e a *cultura de direitos*, vale a reflexão de como a "educação do campo", ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI, pode de fato ser apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em "movimento" (este rural ainda sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos). O texto aponta para a necessidade de aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação do rural que se transforma em "campo" e que, ironicamente, pode estar ainda longe de ser implementada entre *a noção de um campo ou outro*. **Palavras-chave:** Educação rural. Educação do campo. Políticas públicas.

## ***From policies to everyday life: barriers and opportunities for country education to access the rural schools***

### **Abstract**

*This present article aims to discuss the viability of country education policies at the rural territories. Between the rights policies and the cultural perception of rights, we believe that the "country education" when obtained the legal and verbal respect at brazilian education policies in the twenty century, was in fact a little bit a way to achieve these on the rural of Brasil as a whole. This article defines the importance of this debate, when questioning how efficient can be policies which achieve most of the social roots movements instead of the rural population as a whole.*

**Keywords:** Rural education. Country education. Public policies.

---

\* Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). *E-mail:* ludmilaholanda@yahoo.com

# ***De las políticas a la vida cotidiana: obstáculos y oportunidades para que la educación del campo alcance las escuelas rurales***

## **Resumen**

*Este artículo pretende aportar al debate de los planteos relacionados con la viabilidad de las políticas de educación del campo en las zonas rurales de Brasil. Entre la política de derechos y la cultura de derechos vale la reflexión de cómo la "Educación del campo", al alcanzar el universo retórico y legalista de la política educativa brasileña ya en el siglo XXI, puede, de hecho, ser apropiada por partes (significativas) de la población rural que no están en "movimiento" (este mundo rural, todavía bajo la lógica de la producción capitalista, muchas veces, ajeno al mundo de los afanes y las luchas de los movimientos sociales en los distintos rincones de Brasil en los últimos veinte años). El texto señala la necesidad de estimular el debate sobre cuestiones importantes de la educación de la zona rural que se convierte en "campo" y que, irónicamente, aún puede estar lejos de ser implementada entre la noción de un campo u otro.*

**Palabras clave:** Educación rural. Educación del campo. Políticas públicas

## **Introdução**

O tema da educação rural ainda carece de mais estudos que possam desvendar os rumos das suas escolas frente ao universo das políticas públicas educacionais "do campo".

Pode-se inferir que no início dos anos 2000, educadores e militantes foram cercados por um certo otimismo com os avanços das políticas de reconhecimento das lutas dos movimentos sociais do campo no cenário de históricas lacunas existentes no rural. O rural, como o ambiente/lugar não necessariamente contemplado em sua história como contexto educacional de especificidades e idiosincrasias, e que assim, na resistência, busca um olhar mais sensível e politicamente comprometido com sua(s) realidade(s).

O paradoxo, talvez, é que a "educação do campo" ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em "movimento" (este rural ainda sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos).

Este artigo tem por finalidade, aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação do rural que se transforma em "campo" e que, ironicamente, pode estar ainda longe de ser implementada entre a *noção de um campo ou outro*.

## Metodologia

O presente texto é uma reflexão a partir de experiências desenvolvidas ao longo de estudos e pesquisas com o contexto rural e suas formas de organização, visando à construção de políticas educacionais qualificadas para os ambientes e espaços "fora da cidade".

O texto busca falar dos entraves na discussão da educação do campo, a partir de reflexões que a prática com atividades de pesquisa e extensão em espaços organizacionais dos rurais de caráter distintos, possibilita ao trabalho com o tema.

A discussão neste texto portanto, tem como um dos pontos de referencia, o trabalho de formação (via mapeamento e diagnóstico locais, formação em educação e saneamento ambiental e elaboração de projetos comunitários), realizado em dois municípios da Área de Proteção Ambiental (APA) do Lago de Pedra do Cavalo, no interior da Bahia.

O contato com as escolas municipais rurais em municípios integrantes da APA acontece desde o início do ano 2000, com a intervenção do trabalho de extensão nas comunidades rurais da região em torno da formação do Conselho Gestor da Área de Proteção Ambiental no período entre 2000-2003. Após três anos de finalização deste projeto inicial, a Equipe de Estudos e Educação Ambiental da Universidade Estadual de Feira de Santana<sup>1</sup>, retorna à região com um projeto de formação de educadores ambientais populares, no período de 2006-2009. Tal projeto interdisciplinar sob o título de "Reconhecendo e Fortalecendo Educadores Ambientais do Lago de Pedra do Cavalo", contou com o apoio financeiro do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) e teve como objetivo, diagnosticar e fomentar um processo de formação em educação ambiental popular, visando a consolidar uma perspectiva de trabalho e atuação no campo, voltada para as discussões socioambientais da região.

A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000) junto aos municípios da APA, trabalhou com os professores das escolas rurais, agentes comunitários de saúde, pescadores e agricultores. Os "sujeitos de pesquisa", com grupos de trinta participantes por município, ao passo que participavam do processo formativo em educação ambiental popular, contribuíram de forma significativa, com discussões de pesquisa nas áreas de saneamento rural e educação do campo.

O segundo ponto de referência para elaboração deste artigo advém da experiência de pesquisa e extensão junto à Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA) e suas onze escolas na Bahia e uma em Sergipe. A REFAISA conecta-se com os

---

<sup>1</sup> Professores da UEFS/EEA participantes do Projeto: Luciano Vaz (Coordenador), Aurea Chatteaubriand e Sandra Furian.

contextos locais e articula-se nacionalmente com a rede nacional de escolas famílias a União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). É atuante no cenário regional de movimentos sociais do campo, ainda que fragilizada por questões de infraestrutura e condições de trabalho docente nos contextos de consolidação da Pedagogia da Alternância<sup>2</sup>.

O contato sistemático com a rede acontece via o projeto de pesquisa intitulado *Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido*: possibilidades de uma educação socioambiental do campo, que está em andamento desde 2008, e tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pela rede, mediante seus contextos escolares, visando a fomentar a prática pedagógica de seus monitores/professores, e o diálogo com o contexto socioambiental do campo<sup>3</sup>.

Esta pesquisa qualitativa utiliza como *unidade de análise* (YIN, 2001) o universo da REFAISA, junto aos seus monitores/professores e conta também com a colaboração da gestão participativa das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do semi-árido. O caráter participativo desta pesquisa-ação (GIANOTTEN; WIT, 2000), traz como ponto de suma importância a colaboração da REFAISA e de suas onze escolas, via a *coordenação pedagógica* da rede, que tem em sua composição, um monitor/professor de cada escola que se encontra sistematicamente uma vez a cada dois meses.

Operacionalmente falando, o trabalho com a REFAISA dividiu-se em duas facetas complementares dentro da universidade: uma pesquisa institucional que avalia a rede e um curso de extensão para os seus monitores/professores. O processo formativo com os monitores torna-se portanto, um cenário de investigação e ação no dialogo academia e movimento social. Aqui a participação da Rede é de fundamental importância, pois, ela contribui não apenas com a coleta de dados, mas também com a reflexão sobre os dados coletados e o processo de formação que o estudo proporciona para os seus pares.

Tal pesquisa também possibilita estratégias de coletas de dados em visitas locais às EFAs, análise documental de seus registros históricos, as entrevistas semi-estruturadas junto à estudantes, monitores e a associação comunitária de cada escola (ANDRÉ; LUDKE, 1986; WELLER, 2006).

As experiências de trabalho com a educação do campo (na contraposição das políticas e cotidianos) junto às escolas rurais da APA e as escolas famílias da REFAISA, subsidiam portanto, as reflexões deste artigo.

---

<sup>2</sup> A Pedagogia da Alternância é o proposto teórico-metodológica das Escolas Famílias Agrícolas (CAVALCANTE, 2007)

<sup>3</sup> Professores da UEFS participantes do Projeto: Celia Regina Batista dos Santos, Milton Souza Ribeiro Miltão. Professores colaboradores do processo de formação: Marco Antonio Leandro Barzano, José Augusto Ramos Luz, Luciano Vaz, Aurea Chatteaubriand e Sandra Furian. Técnica Pedagógica: Dione Caribé. Bolsistas de Iniciação Científica: Georgia Araújo de Costa, Renata da Silva Carmezin, Marta Andreia Pereira de Cerqueira.

A experiência no trabalho de pesquisa e extensão possibilita afirmar que, em contraposição ao debate travado pelos movimentos sociais do campo, as "escolinhas rurais", trabalhando com ensino fundamental de primeira à quarta séries (atualmente primeiro ao quinto ano), não traziam em suas perspectivas de trabalho no rural, uma compreensão dos avanços legalistas dos anos 2000 e das importantes lutas na trajetória entre a reivindicação e o direito. As Diretrizes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), ainda não foram digeridas nem no processo de formação docente, nem na formação continuada de muitos dos professores que atuam nas escolas rurais da Apa do Lago de Pedra do Cavalo. Até o final dos trabalhos (2008/2009), o conceito e educação do campo e sua vinculação com a questão ambiental não tinham ressonância no trabalho das escolas rurais da região.

Tais contextos apontavam para um cenário de "imobilismo" socioeducacional de sintomática importância neste debate. A perspectiva de ambientalização da educação (CAVALCANTE, 2006), trouxe para o processo de formação docente no rural, a demanda da reflexão em torno das políticas de educação do campo, pouco conhecidas ou superficialmente compreendidas para os sujeitos sociais da região (pais e professores).

Para a REFAISA, a participação efetiva nas discussões em torno da prática docente e a função social da escola no rural, o grau de interlocução da rede e suas relações com os contextos locais (comunidades e poder público), demonstram uma atitude mais consciente na busca pela efetivação das políticas de educação do campo e suas Diretrizes Operacionais. Apesar das dificuldades estruturais que permeiam o processo de consolidação da educação de qualidade nos contextos em que se encontram, (dificuldades financeiras, formação docente, fragilidade na sustentabilidade das EFAs e da Pedagogia da Alternância), como movimento social, a rede de escolas famílias persegue uma luta política de ampliação e implementação do debate da educação do campo na sua dinâmica socioambiental.

Sendo assim, a partir das experiências de pesquisa e extensão nesses dois cenários socioeducacionais, este artigo apresentará o contraponto das políticas de educação do campo em torno dos sujeitos sociais que, mobilizados ou não, precisam inegavelmente exercer o papel de sujeitos de direitos na sociedade brasileira.

## **Educação rural: contexto, história e construção de lugar**

As relações de poder e produção do rural foram construídas sob a lógica de uma sociedade excludente, discriminatória, injusta que teve sua saga iniciada junto ao desequilibrado processo de divisão de terras do Brasil Colônia (PRADO JÚNIOR, 1979; MARTINS, 1985; OLIVEIRA, 2001).

É este rural, iniciado na sociedade agrária exportadora, que abriga as *nuances* de relações antagônicas entre o "dono" da terra e o que "habita" na terra, os que possuem a terra, e os que pertencem à terra. Nesse rural, as políticas educacionais delongaram-se, e pouco conseguiram alcançar de suas demandas e necessidades ao longo da história brasileira (CAVALCANTE, 2007).

A *educação rural*, instituída no início do século XX, tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais "políticas", quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de *projetos*, *campanhas* e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem.

Entre efêmeras e casuais intervenções socioeducacionais para os adultos e adaptações equivocadas de escola urbana para as crianças, sutilmente delineava-se mediante a incompetência do estado, um perfil de estudante "possível" no rural: inadequado ao mundo urbano, despreparado para os potenciais do local.

Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira. O século vinte trouxe a urbanização, a industrialização, o desejo de crescer e ao mesmo tempo a quase incontrolável e já conhecida, vontade de "guardar" para poucos os possíveis louros que o "desenvolvimento" poderia trazer. Para o rural, pouco restava senão fugir do determinismo da vida sem rumo, ou ficar para fixar-se nos rumos que este bicho moderno do "desenvolvimento urbano", delegava ao seu "quintal".

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o "ambiente educativo" (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores.

A quem interessava o sucesso, ou pelo menos o bom funcionamento das escolas no rural? Esta pergunta possibilita avaliar o que está por trás da história "das lacunas". O sujeito que se educa é o sujeito que conhece sua história de direitos e deveres sociais, é o sujeito que se pronuncia como um *sujeito de*

*direitos* (TELLES, 1999). Na lógica do capital, da hegemonia entre os grupos, o sujeito de direitos não precisaria estar-se formando em qualquer canto do país de tamanho continental. O rural, sua história de equívocos sociais, ambientais, políticos e culturais precisaria ser contido. Basta, na lógica urbanocêntrica e consumista, ser o quintal que produz, que exporta, ou que alimenta o urbano e sua sede de possuir, ter e ser a referência de cultura e conhecimento socialmente reconhecido. O rural abriga a todos em sua quase "benevolente" abundância natural, a cidade o contempla de longe, tanto no olhar distante, como na construção simbólica de distantes mundos e privilégios.

Nos meados do século vinte, sopram-se os ventos da Educação Popular (EP) em contraposição ao que se institui como política educacional *para todos*. Da EP emerge o desejo da transformação da educação e questionamentos sobre a escola para a classe trabalhadora, esta instituição que não contempla seus sujeitos e ambientes, ou que os faz querer fugir do que possuem como sujeitos de mundos próprios, produtos e produtores da história da sociedade como um todo. A Educação Popular passa a enxergar estes sujeitos num processo encantador de criadores e criatura onde "educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem [...] (FREIRE, 1983, p. 25).

A *educação popular* de resistência, nos anos 60, nasce da labuta dos que percebem o potencial de transformação da educação. Dos educadores populares que questionavam o potencial pedagógico politizador da escola formalmente instituída e acreditavam que frequentá-la não garantia a qualidade de formação dos sujeitos desprivilegiados da sociedade capitalista brasileira.

Frequentar a escola e não se ver representado por esta escola, era o dilema de muitos. Não ter sequer acesso a esta escola, o dilema de tantos outros. A EP alcançava os jovens, os adultos, os filhos de muitos desses, no rural e no urbano. A educação popular, em seu viés por vezes assistencialista, militante ou evangelizador (PAIVA, 2003), trocava em miúdos os desencantos da sociedade que os explorava e que os queria guardados como população sob controle e vigília, avançando apenas quando necessário fosse, para a ordem do capital e poder.

É possível afirmar, que entre o mundo dos "mais" e "menos" privilegiados socialmente, reinava ainda os matizes discriminatórios de cor, de credo, de gênero, de escolarização [...] tudo isto em dose ampliada, quando no hiato territorial que sai do urbano e chega ao rural.

Mas é no final dos anos 50 e começo dos anos 60 que um rural combativo estaria por mostrar sua força e repercussão para além dos seus territórios invisíveis a olhos nus e quase indiferentes da sociedade brasileira (WANDERLEY, 1984; PAIVA,

2003; PALUDO, 2001)<sup>4</sup>. No cenário da educação popular dita "transformadora", os contextos de prática pedagógica nos quintais comunitários provavelmente ao redor da escola, traziam um novo referencial de educação para o povo do rural. A educação popular, entre a fé cristã de vida e de luta, inegavelmente trouxe para o contexto de mobilização social nos rurais do país, o potencial da educação de militância, inconformidade e rebeldia política.

Muitos movimentos populares dos anos 60 e 70 (PALUDO; 2001), sob o fogo cruzado da ditadura militar, conseguiram de forma admiravelmente brava, respirar e manter o fôlego da luta. Chegaram vivos e reconfigurados, quase letargicamente aos anos 80 (GOHN, 2002), e então com a Constituição de 88, após os deslumbraamentos e acirradas batalhas políticas nas relações de poder readequadas ao momento de redemocratização, surgiu enfim a possibilidade indelével de se buscar a alma do sujeito de direitos, o "sujeito falante" (TELLES; 1999).

A Constituição de 88, entre processo (que a antecede) e produto, traz uma linha divisória para a discussão dos direitos sociais no Brasil. Simbolicamente falando, é a partir dela que um novo patamar de condição social, ou a percepção da sua necessidade, pôde instalar-se no universo das políticas públicas (FRIGOTTO, 2002). Para a educação no rural não foi diferente (FERNANDES, 2001).

Este processo democrático, pós ditadura militar no Brasil, tem muitas facetas: entre elas a participação dos movimentos sociais. Os movimentos populares das décadas anteriores trouxeram para a configuração teórica e de mundo, a nova faceta de Movimentos Sociais (GOHN, 2002; LEHER, 2001; SHERER-WARREN, 1996). Os movimentos populares em busca da terra no rural, da escola ou da creche no urbano, se articularam como plataformas mais consubstanciadas: terra com escola, trabalho com creche, ambiente com trabalho [...] *qualidade de vida*. Para alguns, os movimentos sociais (e o tardio debate acadêmico correndo atrás de sua dinâmica de vida e luta) nos 80 e 90 reivindicam um novo projeto de sociedade (TORAINE; 1998; SHERER-WARREN, 1998), embebidos da possibilidade dos direitos que a Carta Magna permitia anunciar.

Na gangorra política entre *sociedade e estado* (CAVALCANTE, 2007), os Movimentos Sociais do Campo ganharam protagonismo. Certos de que o rural, este lugar que representava a escravidão dos sujeitos ao capital do senhor, não os representava, queriam o *campo*, este lugar que pode ser o "rural em movimento", quando os sujeitos falantes se pronunciam em busca de um mundo melhor e possível ao longo das duas últimas décadas.

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que a história de movimentos populares de resistência brasileira antecede o século XX. Muitas foram as formas de luta que as classes populares expressavam nos seus anseios por melhores condições de vida (aqui representadas por condições de trabalho, sobrevivência, relações de poder, abusos fiscais [...]) ao longo da história do Brasil, desde o tempo da Colônia.

Nesta lógica, a escola rural subiu ao trono dos réus: que escola é esta que se encontra no *campo*? Porque não podiam ter a escola do campo no campo?

Na dinâmica *do que temos e o que queremos*, os sujeitos do rural em movimento construíram (não solitariamente) o percurso da Educação do Campo que se pronunciava de forma irrefutável e quase surpreendente no Brasil dos anos 90 e 2000, como veremos a seguir.

## Educação do campo: contextos, histórias e percepção de ambientes

O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, surgiu nos meados dos anos 90 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), junto a entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), resolveram colocar na mesa de negociações com o estado, as demandas e prioridades educacionais do rural brasileiro.

Em decorrência desse processo, iniciou-se, como avanço para o diálogo entre estado e sociedade civil, o reconhecimento da necessidade de reconstrução do projeto político pedagógico para o campo brasileiro, carregado de idiosincrasias e diversidades na sua realidade plural, mas aparentemente unificado pelo mesmo princípio de equidade e justiça socioambiental em suas reivindicações e plataformas políticas<sup>5</sup>.

Segundo Caldart (2002, p. 15), a ideia da *Conferência Nacional Por uma Educação Básica* do Campo surgiu, durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) que, descentralizando as discussões nos estados e locais, colocavam na pauta das reflexões e práticas pedagógicas no rural, uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo.

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 28).

---

<sup>5</sup> O termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos MS, adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos dos estudos do “rural”.

O desenrolar da Conferência consolida o Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo, que colabora na construção do Seminário Nacional de Educação do Campo, em Brasília, em 2002.

Representantes do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Famílias Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária entre outras entidades e representações, seguraram o debate em torno do amadurecimento das discussões frente à constatação das nuances discriminatórias de gênero, credo, etnia que saltam aos olhos, quando na histórica ausência do estado no ambiente não urbano.

A pauta por *Uma educação do Campo nasce* de forma ampliada, revendo a concepção de sociedade e desenvolvimento, que põe no patamar das reflexões político- pedagógicas a construção e história do país. Tamanha amplitude ao debate confere ao Seminário Nacional um caráter de vanguarda no debate da Educação do Campo, e culmina com o produto de encaminhamento político: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer do CNE/CEB nº36 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Em 2003, é criado o Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo (BRASIL, 2003), "cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo" (INEP, 2003).

Com a Conferência de 2004, também em Luziânia, DF, em outra configuração de gestão governamental com notável entusiasmo popular, colocava-se na ordem do dia os processos de implantação das Diretrizes como política pública educacional para o campo brasileiro.

Em 2004, debates acirrados demonstraram a necessidade premente de pontuar o significado do termo "campo" como representativo de uma diversidade que se afina nos princípios políticos e éticos da sociedade, grupos e estilos de vida não urbanos do Brasil.

Inquestionavelmente, a participação das representações políticas de movimentos e entidades de reconhecida importância no cenário da educação e organização popular, foram impulsionadoras da legitimação das discussões da Conferência e da abrangência política que tais reflexões traziam para o debate educacional, de caráter surpreendentemente ousado.

Mas nos encaminhamentos da segunda Conferência, a tradução de tais reflexões e debates, estruturais e conjunturais, de remarcada força política para o universo da sala de aula, ainda parecia um cenário pouco claro para muitos que poderiam pensar no retorno aos seus cantos rurais. Entre lideranças, acadêmicos, militantes e entusiasmados, talvez restassem algumas confusas apreensões do papel da Conferência como um patamar de conquistas e (necessária) afirmação de políticas públicas e menos do significado destas no dia a dia de suas salas de aula.

Passados estes momentos de reconfiguração do desejo pela Educação do Campo, do grito e expressão de luta pelo direito de alcançá-la, resta, no decorrer destes últimos anos, avaliar em que sentido tais embates, avanços e repercussões educacionais e organizacionais alcançam o universo do rural que não presenciou este marco histórico dos movimentos sociais do campo. Ainda é preciso matutar com cuidado, como, no amanhecer de tantos outros dias, estas reflexões e construções político-pedagógicas, socioambientalmente tão importantes, alcançam o rural, o urbano (o entre lugar entre o urbano e rural), o lugar da escola fora da cidade, no meio da vida dos outros "campos" provavelmente nem sempre tão engajados.

## **A quem deve interessar a discussão da Educação do Campo?**

É importante salientar que a discussão da Educação do Campo não deveria repousar no terreno das especificidades sem conjuntura e história que parecem contaminar as análises educacionais reduzindo-as em debates que concernem a poucos interessados. A necessidade de ampliação do debate se justifica na inegável relação campo/cidade que, na sua dinâmica de supremacia urbana, ofusca as fronteiras que delimitam as noções de exploração e superioridade sob a égide da proximidade e homogeneização cultural em tempos de tecnologias e expectativas globalizantes, as quais colocam-nos em constantes estados de perplexidade e falsos deslumbramentos (SANTOS, 2007).

Existe sim, um mundo para além das cidades, sobrevivendo sob um ritmo diferenciado e único, ainda que respirando as lógicas urbanas que se entrecruzam nos cotidianos nem sempre longínquos.

A discussão da educação do campo precisa mesmo ultrapassar o perfil pedagógico da sala de aula, e situar esta vivência educacional no território da história do rural. Tal contexto pouco conhecido, que nos ensina via seus sujeitos em luta, como reivindicar seus direitos secularmente negados e violentados, pela quase sem consequência "ausência do estado".

A Educação do campo, longe de trazer como pauta o romantismo do ruralismo pedagógico dos anos 20 (NAGLE, 2001), coloca na mesa de negociações, o campo que

se quer ter, a partir de condições de vida que se organiza no dia a dia das pessoas e suas formas de lidar com o ambiente, o trabalho no/do campo e ou a (possibilidade) de renda dele advinda. Esta luta precisa ser reconhecida pela escola como ponto de pauta e conteúdo escolar. É da história da exploração agrária que a educação do campo pode situar seus educandos e educadores. Na compreensão da sua diversidade socioambiental e organizacional, entre o "campo" dos ribeirinhos, sertanejos, indígenas, caiçaras, quilombolas, ou simples moradores do rural sem rótulos, muitas vezes situados nas zonas fronteiriças e tênues entre um rural e um urbano não tão longínquo, mas ainda assim quase inacessível em serviços e privilégios.

É na perspectiva de mudança destas relações de poder no rural que a educação pode colaborar com a construção de lugares menos inóspitos (na sua condição de vida "cidadã") e mais apropriados aos sujeitos e mundos.

A compreensão da educação rural que se transforma (em tese), na *educação do campo*, é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado, que, na busca pelos direitos sociais, debruça-se na análise da trilogia *educação, sociedade e desenvolvimento*.

Inseridos ou não no rural do Brasil, as pessoas são cúmplices desta construção, correndo o risco de atuar, fortalecendo e reforçando os estereótipos, as imagens e simbologias que convenientemente transitam entre o mundo da gente e o mundo do outro, quando o ambiente é relacional, e faz sentido quando visto pelo olhar que se entrecruza. Os educadores estão diante de uma responsabilidade socioambiental: a de fazer valer a educação de qualidade para todos, nos cantos óbvios e campos não tão óbvios que se configuram no território do Brasil.

## Conclusão

### Desafios para implementação da Educação do Campo, um dever de casa a ser cumprido

Frente a todo este debate que se instala, é perceptível o quanto os movimentos sociais já alcançaram na sua busca por uma educação do/no campo que seja referendada. Muitos desses sujeitos são aqueles que não alcançaram a escola que hoje reivindicam para seus filhos.

Como contraponto, encontra-se uma outra lógica de manutenção de uma educação hegemônica e indiferente ao universo de lutas dos últimos vinte anos. Na Bahia, a contradição entre as escolas rurais espalhadas pelo estado e as escolas previstas nas Diretrizes Operacionais do Campo, é visível.

É necessário portanto que as lógicas societárias (TOURAINÉ, 1999) façam a sua parte colaborativa como, por exemplo, o Estado (em suas micro e macro instâncias

de poder e gestão) e a academia, (dentro do seu tripé de reconhecida relevância e dilema social – o ensino, a pesquisa e a extensão).

Ainda neste texto, é pertinente provocar o leitor para a discussão dessa dinâmica acadêmica e suas formas de silenciamento sutis. Pode-se afirmar que a *pesquisa acadêmica educacional* ainda não trouxe para “o campo” a sua contribuição social, de forma significativa e relevante (DASMACENO; BESERRA, 2004).

Muito já foi feito nos últimos anos em torno do tema da *educação do campo x educação rural*, mas não necessariamente o suficiente para compensar o que de lá já foi extraído em suas veias, rios, cantos, desencantos e mundos longínquos ou não. A academia bebe do rural seus desassossegos há algum tempo, mas, proporcionalmente pouco retorna para que este rural saia do seu patamar de *objeto de estudo* entre o lamento e a excentricidade. O tema educação no rural é periférico, ainda que, a partir dos anos 80, a dinâmica de autonomia e inconformidade dos seus sujeitos, tenham tocado de forma singular o distanciamento acadêmico em torno de suas realidades (DASMACENO; BESERRA, 2004).

Assim como na pesquisa, o *ensino* (a formação docente na academia), também tem dificuldades de alcançar o rural. Cursos e especializações vão e vêm e pouco se sabe do mundo para além das cidades e suas zonas de conforto (precárias ou não). A formação docente se debruça sobre a pobreza; sobre a dilapidação da escola pública; sobre o universo violento da sociedade atual; sobre os dilemas psicopedagógicos e possíveis dramas familiares; sobre relações interpessoais no universo escolar; sobre o mundo midiático e seu potencial pedagógico qualitativo ou não. Mas a formação docente muitas vezes “esquece” de transitar entre os territórios para além do urbano, onde problemas semelhantes avançam, outros muitos mais tristes se consolidam. Os problemas no cenário não urbano (sim, existem estudantes e professores fora das cidades!) não são percebidos a olhos nus e ocupados, que apenas parecem tensos até a fronteira das suas zonas metropolitanas e depauperadas, talvez povoadas, dos habitantes do rural. Talvez, ao menos enquanto “imigrantes”, tais jovens, crianças e adultos possam ter o olhar piedoso ou cético da grande maioria de professores, licenciandos e pesquisadores a postos.

Como tiro de misericórdia, a universidade resolve se render homeopaticamente, colaborando com o Estado, preenchendo editais específicos que, numa agenda compensatória, busca via a *extensão universitária*, alcançar os contextos rurais em agendas pontuais e efêmeras.

Enquanto isto, as dificuldades nos contextos idiossincráticos dos rurais nordestinos (baianos especificamente), ainda são fraturas expostas: escolas ainda mal estruturadas, absortas em sua distância física e cultural. Aponta-se neste cenário, um mundo

rural não totalmente formado por sujeitos de movimentos sociais (combativos, dispostos a provocar tensionamentos e enfrentamentos político-pedagógicos), onde as políticas públicas anunciam timidamente seus "avanços" permitidos, ainda que não efetivem suas ações, nem impulse a capacidade de reinventar, nos locais, uma educação rural que se transforme em campo. E, sendo assim, ainda que exista a *política de direitos*, a *cultura de direitos* (TELLES, 1999) parece letárgica no que concerne a realidade educacional na abrangência e diversidade dos rurais baianos: exemplos de poder local, este não se apropria das discussões dos movimentos sociais que chegaram a Brasília, universidades que ainda engatinham na pertinência do debate educacional, formações docentes que recebem os reflexos desta indiferença ideológica. O rural desavisado corre então o risco de permanecer na história das lacunas.

A população do rural precisa saber da existência dos direitos de uma educação que colabore com a formação de seus sujeitos falantes, o diálogo dos poderes municipal, estadual e federal precisa ser alcançado, efetivado, qualificado e produtivo. A divisão de responsabilidades e recursos não deveria causar estranhamentos entre os poderes públicos. A sociedade civil precisa reconhecer a luta do campo como uma luta social sem fronteiras.

O embate é contínuo, aqui e ali ainda é possível enxergar avanços e possibilidades, pois, por onde chega a luta, pode chegar a transformação da escola, rumo a uma plataforma socioambientalmente emancipatória. Se a escola rural adormecida não vê as chances, resta refletir nas possibilidades de colaborar com as provocações ao seu entorno. É possível afirmar, no entanto, que entre a luta e a labuta, o *campo* não é o mesmo rural de outrora e tem ensinado bastante.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo\\_Seminario\\_Ed\\_Campo.pdf](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2010.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do campo: identidades e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco: Unicef: Incri, 2002. (Coleção Por uma Educação do campo; n. 4).

CAVALCANTE, L. O. H. *Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. 2007. 152 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_. Sintonias entre a pedagogia radical de Henry Giroux e a Educação Ambiental crítica: rumo a uma ambientalização da pedagogia. In: PAZ, R. J. (Org.). *Fundamentos, reflexões e experiências em Educação Ambiental*. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 36, de 4 dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. *Arquivos*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

FERNANDES, B. M. *Questão agrária, pesquisa e MST: questões da nossa época*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIANOTTEN, V.; WIT, T. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

INEP. *Referências para uma política nacional de educação do campo*. Brasília, DF, 2003. (Caderno de Subsídios).

GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, J. S. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, A. U. *A geografia das lutas no campo*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PRADO JÚNIOR, C. *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SHERER-WARREN, I. Movimentos sociais e educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 1998.

\_\_\_\_\_. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1996.

TELLES, V. S. *Direitos sociais: afinal do que se trata?*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WANDERLEY, L. E. *Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso: dez. 2009.

Recebido em: 21/01/2010

Aceito para publicação em: 10/08/2010