

Eixo Temático

1. Educação no Campo e Movimentos Sociais

Título

O PODERIO DA CIDADE SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO

Autor (es)

Darlene Camargo Gomes de Queiroz
Marcia Figueira Marques da Silva
Nycole Sequeira de Lanna

Instituição

UNIGRANRIO

E-mail

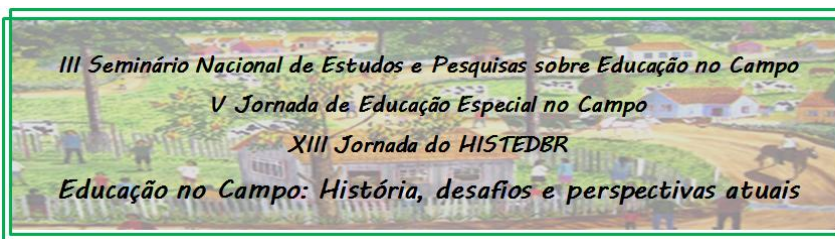
profdarlenedequeiroz@gmail.com

Palavras-chave

Preconceito; Escolas do Campo e Relações de Poder.

Resumo

Este artigo surge a partir de uma inquietação sobre as dificuldades e os preconceitos que sofreram o povo rural e principalmente as escolas do campo. A falta de qualidade de ensino para este segmento e uma oferta educacional que preparava seus discentes para mão de obra urbana. Essa subalternidade é marcada por diversos movimentos sociais que lutavam e lutam, por uma educação de qualidade acima de tudo igualitária. Dentre os muitos questionamentos apresentados por este segmento, que enfatiza esta visão de exclusão, a falta de políticas públicas específicas é um dos entraves que impedem o avanço dessas escolas, além da necessidade da reformulação curricular, que facilite a prática pedagógica nessas unidades escolares. O texto busca destacar, como se dá essas relações de poder e como o campo vem se libertando do poderio da cidade.



Texto Completo

Inicialmente o artigo destaca de forma breve como se deu a escola do Campo, nos dias de hoje, a partir dos movimentos sociais, que serviram como instrumento fundamental para efetivas mudanças na educação.

Além disso, destacando a subalternidade das escolas do campo, em relação a zona urbana e toda visão urbanocêntrica, que vêm sendo desmistificada ao longo dos anos. E como ao longo dos anos, essas escolas vêm se libertando desse poderio.

Do mesmo modo, Caldart (2003) afirma que a preocupação do movimento com a escola é necessária para que essas instituições assegurem o direito à educação, atrelado ao compromisso político e social, entretanto, alerta que a Educação do Campo não se restringe a pensar apenas a escola, vai além disso, “[...] vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção [...]” (CALDART, 2009, p. 43).

Com isso, a Educação do Campo surgiu como crítica a concepção da Educação Rural, inserindo-se em um contexto de transformação, modificando a ideia de que a educação de qualidade era privilégio das grandes cidades e não como objetivo da educação brasileira, em si.

Toda essa trajetória foi marcada por “lutas” e é até os dias de hoje uma conquista laçada, literalmente, pois a própria visão de escola do campo, traz um conceito ultrapassado, diferentemente do campo dos dias de hoje, que em muitos casos, está inserido dentro da própria cidade.

Daí surgem novos questionamentos, pois é garantido em lei o direito a educação, além do seu acesso e permanência na escola. Logo como muitas escolas rurais permanecem com a mesma estrutura física precária? Por que a distribuição do capital, continua privilegiando as grandes cidades? O que é necessário para que realmente se valorize a zona rural?

Apesar de muitas mudanças, mudanças muitas vezes significativas, as escolas do campo, ainda trazem consigo um ranço do passado e que essa igualdade, seja no contexto rural ou urbano, em muitos casos ainda é uma utopia.



“Modificar” uma identidade construída ao longo dos anos, com base no descaso, torna-se uma tarefa árdua e mais, transformar um conceito de educação é algo que requer tempo. Sem dúvida que muita coisa vem mudando ao longo dos anos, no âmbito das escolas rurais, mais é necessário que se compreenda que, não existem distinções “legais” entre o campo e a cidade.

Escolas Rurais X Escolas Do Campo

Inicialmente as escolas rurais, na maioria dos casos eram “criadas” de forma bem informal, os donos de fazendas cediam um espaço para que as aulas fossem ministradas, na maioria dos casos as “professoras” eram filhas desses fazendeiros, que muitas vezes não possuíam formação docente.

Foi através dos movimentos sociais que ocorreram no campo, que vislumbrou-se consideráveis transformações, para que mudanças consistentes acontecessem tanto com essas comunidades, como com a própria escola em si. Pois esses movimentos tiveram uma “força” e uma representação social que “exigiram” mudanças emergenciais na educação do Campo.

O fortalecimento dos Movimentos Sociais do Campo nos últimos anos impulsionou as pesquisas neste domínio e a Educação do Campo passou a ser vinculada à atividade crítica, à luta de classes, e à disputa por um projeto de sociedade que se contrapõe à concepção de Educação Rural tradicionalmente concebida como reprodutora da cultura urbanocêntrica (CALDART, et. al., 2012).

Dentre os muitos movimentos sociais que envolveram o povo do campo, é possível destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹ que tem uma proposta de educação voltada para as necessidades dos acampados e assentados nas áreas rurais, bem como o exemplo de outras instituições não governamentais, como o Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta)⁵ em Pernambuco e o Movimento de

¹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST foi fundado em 1984 após a retomada da luta pela terra com ocupações e acampamentos no período de 1979-1984 (MOLINA e FREITAS, 2011).

⁵ Serviço de Tecnologia Alternativa – Serta tem experiência com a Educação do Campo com a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads), criada em 1993.



Organização Comunitária (MOC)² na Bahia. A partir disto, incluíram na agenda de discussões e reivindicações propostas para mudanças na Educação Básica.

Todos os movimentos envolvidos de alguma forma na reforma agrária brasileira contribuíram para todos esses avanços que essas escolas alcançaram até os dias de hoje.

Essa visão de transformação para uma escola do campo de qualidade, surge em contraponto a esta visão urbanocêntrica, que anteriormente formava o povo do campo exclusivamente para mão de obra da zona urbana. Por isso, dispensava uma educação de qualidade, afinal o aluno do campo, serviria exclusivamente para a cidade.

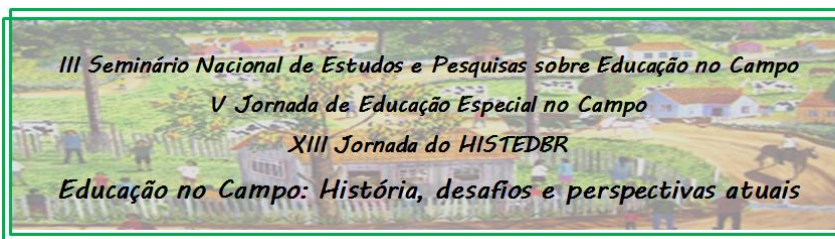
Hoje nos deparamos com um campo bem diferente, primeiramente porque é possível encontrar a vida rural, inserida dentro da própria cidade. Sendo assim a modernização “invadiu” o campo. Conseqüentemente a própria comunidade mudou, a maioria tem acesso as novas tecnologias, possuem telefone celular e vivem conectados, deste modo a própria ideia de campo precisa ser repensada.

O próprio governo federal através da legislação e dos projetos desenvolvidos pelo próprio Ministério da Educação, com a ajuda dos entes federados, passou a valorizar a escola do campo e com isso, todo preconceito instituído ao longo dos anos, vem sendo aos poucos desmistificados.

Segundo Roseli, a Educação do campo surgiu em um determinado momento em um contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

Essas mudanças vão além dos muros das escolas, correspondem a uma mudança cultural, social e política, isso demanda tempo, mas aos poucos esse “estado de coisas” como diz a autora, vai tomando um novo formato.

² Movimento de Organização Comunitária – MOC utilizou essa mesma metodologia para realizar um trabalho semelhante em Feira de Santana-BA.



A Identidade do Povo do Campo

Com base em pesquisas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2007) as escolas do campo já funcionavam naquela época de forma precária: “as escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infraestrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas” (Ibid. p. 29). Já passado alguns anos, estes dados ainda podem ser considerados atuais, tendo em vista que a realidade persiste, o que releva a disparidade entre as escolas nos dois contextos.

Inicialmente essas escolas possuíam uma estrutura ruim, pois eram “criadas” de forma improvisada, num celeiro desativado, ou numa área sem serventia, no entanto, nos dias atuais, nos deparamos ainda com escolas do campo com essa estrutura precária.

Em 2007, por exemplo, foram fechados 8.171 estabelecimentos de ensino no campo, o correspondente a um percentual de 8,4% das escolas, no período de 2005 a 2007 (BRASIL, 2007). Para alguns autores a causa da redução do número de estabelecimentos no campo está associada à política de nucleação das escolas e ao deslocamento de estudantes do campo para a cidade com o uso do transporte escolar (OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011).

De modo geral os dados citados indicam a situação de precarização do acesso da população camponesa à educação que representa um quadro desigual e excludente em todas as regiões. Perante este cenário, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo esclarecem no Artigo 2º parágrafo único que, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade [...]” (BRASIL, 2002, p. 1).

Sendo assim a construção de uma identidade, fica muitas vezes comprometida, sabendo que os aspectos sociais são determinantes nessa formação.

Tanto as escolas do campo, quanto a população rural, merecem respeito e mais do que isso, possuem o direito enquanto cidadãos de terem uma educação de qualidade, além acesso e da permanência nas escolas garantido.

A identidade do indivíduo do campo, traz consigo um histórico de luta, para impor sua própria personalidade e muitas vezes assumindo uma postura de



subalternidade em contraponto a esta relação de poder, que a cidade impõem sobre o campo.

O Poder que A Cidade Exerce sobre o Campo

Viver em sociedade é saber negociar, ser solidário, respeitar o outro e acima de tudo respeitar o “espaço” do outro, suas individualidades. Ser do campo ou da cidade, não torna ninguém superior ou inferior a ninguém.

Se as sociedades são e serão sempre constituídas por sujeitos diferentes, que buscam ser politicamente iguais, suas múltiplas diferenças talvez possam ser motivo de trocas, negociações, solidariedades e disputas (LOURO,1997b:40).

Ainda que exista disputa, que seja de forma sadia e respeitosa, que não se menospreze a capacidade outro. Como aconteceu a muitos anos, nesta relação, entre o campo e a cidade.

As relações de gênero, portanto, devem ser consideradas como práticas discursivas que refletem e distribuem manifestações de poder e resistência entre as pessoas, de acordo com os interesses dos grupos que se organizam e se enfrentam em campos de disputas sociais. Em relação às práticas organizacionais, Peterson e Albrecht (1999) indicam que as organizações são capazes de formatar, definir e reproduzir as distinções hegemônicas entre masculino e feminino de uma maneira sutil, mas poderosa, mediante a construção de discursos, políticas e procedimentos que fundamentam a vida social e organizacional. Trata-se do que Putnam (1983) descreve como prisões psíquicas, ou seja, formas de dominação e controle raramente percebidas por estarem intrínsecas à vida e linguagem organizacionais cotidianas.

Isso pode ser constatado nas relações de dominação, em relação as escolas do campo, onde essas unidades escolares, muitas vezes eram “dominadas”, através de um discurso controlador, baseado em políticas públicas que não valorizavam essas localidades. Através de um contexto histórico, como foi citado anteriormente, em que as escolas de campo, ofertavam um ensino de “baixa” qualidade, pois só formava para “servir” a cidade.



Essas relações de poder, tem se colocado em destaque nas escolas do campo, em virtude de todos os entraves enfrentados pelo povo do campo, através de todos os embates sobre a imposição do poderio da cidade, o poder também pode ser analisado sob um espectro que enfatiza o seu exercício. Nesse caso, o poder é concebido não como um estado mental, mas como um conjunto de práticas sociais e discursos construídos historicamente que disciplinam o corpo e a mente de indivíduos e grupos, como na perspectiva defendida por Foucault (1977, p.82)

Todo esse preconceito se deu, por uma questão histórica, onde os mais favorecidos viviam na cidade e com isso adquiria vários privilégios, dentre eles uma educação de qualidade, além de cultura, lazer e muito mais.

Apesar dos muitos avanços, tanto no aspecto intelectual, mas principalmente na questão social, nos dias de hoje, ainda nos deparamos com esta visão ultrapassada, que enxerga as pessoas oriundas do campo com subalternos. Na profundidade da própria palavra é enxergar essas pessoas de maneira inferiorizada, estando sempre submetido a outrem.

Daí a importância dos movimentos sociais que “surgiram” no campo, que foram fundamentais, tanto para a ascensão deste grupo tão desprezado, quanto da própria escola rural.

Essa é uma discussão que vai além do interesse de um grupo, ou o paradigma de um movimento social, tudo isso está relacionado a políticas públicas eficientes, pois somente assim, o problema alcançará um âmbito maior. Anhaia (2011, p. 66), sobre esse processo, afirma:

Entendemos que o I ENERA foi a materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições do campo que estavam vinculados com a luta pela terra e com a produção da existência no campo. Muito embora as práticas construídas por diferentes sujeitos do campo não se fizeram presentes na sua totalidade no I ENERA [...] temos que entendê-lo como síntese e possibilidade de um processo maior de educação. Síntese, porque traz para a discussão, em âmbito nacional, experiências vivenciadas nos mais diferentes estados no trabalho com educação formal e não formal no campo brasileiro. [...] Possibilidades, no sentido de que foi possível desencadear uma série de ações que contribuíram para que o Movimento Nacional de Educação do Campo pudesse se consolidar,



além de trazer para o âmbito nacional a discussão de uma educação comprometida com, porque construída com, os trabalhadores do campo. [...] Podemos dizer que o I ENERA impulsionou a discussão da Educação do Campo, levando os sujeitos do campo a pensar a necessidade de compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se faz presente neste espaço.

A partir daí a escola do campo foi vista com outros olhos, toda esta luta social, trouxe a tona a necessidade, mais do que urgente de ofertar ao povo da zona rural uma valorização também em termos educacionais efetivamente.

Era impossível tratar de reforma agrária e excluir a precariedade na educação, falar em Movimento dos sem terras (MST), sem tratar do acesso precário às escolas. Uma luta desencadeou a outra.

Sendo assim, fica claro que toda luta que se formou em prol de uma educação para as escolas do campo, de qualidade, não se trata de utopia e sim de determinações estabelecidas em lei e que obrigatoriamente deveriam ser cumpridas.

Por sua vez, Molina e Sá (2012) afirmam que “a concepção de escola do campo [...] se enraíza no processo histórico da luta de classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (Ibid., p. 325). Já Arroyo (2011, p. 190) a descreve “Como toda instituição, a escola fundamenta-se em um espaço de produção ou de organização do trabalho, das pessoas”. Entretanto, acontecem situações contrárias aos elementos de organização da escola destacados nas Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as propostas defendidas pelos movimentos sociais do campo.

[...] focos de resistência estão espalhados ao longo do tempo e espaço em densidades variáveis, algumas vezes mobilizando grupos de forma definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos na vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 1986, p.96).

Esse sistema de Capital, nada mais é do que o monopólio da utilização do dinheiro público ou não, em grande parte nas grandes cidades, deixando desprovidos àqueles que deveriam ser amparados pela lei. A própria Lei garante a todo cidadão, uma educação de qualidade, independente da localidade que resida. Não podemos dizer que é



uma utopia, essa educação igualitária e de qualidade, mas algo que as escolas do campo não desfrutam, na sua totalidade.

Considerações Finais

A identidade do “povo” do campo, é sem dúvida pautada em muito trabalho e muita luta, apesar de muitos avanços, ainda é possível se deparar com o preconceito e com a discriminação.

Apesar de toda luta instituída por diversos movimentos sociais, como MST, reforma agrária entre outros, a educação rural ainda enfrenta sérios problemas. Como a estrutura física precária de muitas escolas, a falta de acesso e permanência nas escolas, direito este instituído em lei.

É inaceitável nos dias atuais, crianças serem transportadas para escola, em cima de caminhões, sem a menor segurança e o menor conforto. Unidades escolares serem fechada, por não possuírem o mínimo de condições para funcionarem.

Muitos problemas enfrentados por essas unidades, correspondem ao domínio indevido das grandes cidades, que muitas vezes não fazem os repasses devidos, ou não oferecem condições para o funcionamento dessas escolas.

A luta por uma educação de qualidade, não é simplesmente do povo do campo, mas de toda sociedade em si, este é um direito instituído em lei e por isso é um dever da união e dos órgãos federados cumprirem. Cabe ao povo, de modo geral, lutar por esse direito, não é uma luta da zona rural ou urbana é uma luta de todos nós cidadãos.

Referências

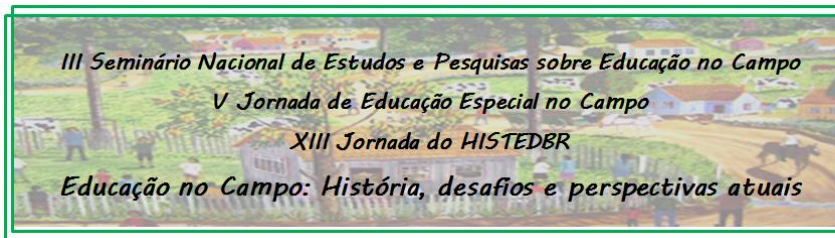
CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **The history of sexuality**. New York, Pantheon, 1986

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e poder. In: LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Educação Matemática do Campo** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

PETERSON, L. W.; ALBRECHT, T. L. Where gender/power/politics collide: deconstructing organizational maternity leave policy. *Journal of Management Inquiry*, v. 8, n. 2, p. 168-181, 1999. PUTNAM, L. L. The interpretive perspective: an alternative to functionalism. In: PUTNAM, L. L.; PACANOWSKY, M. E. (eds.). **Communication and organizations: an interpretive approach**. Newbury Park: Sage, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?**, Belo Horizonte, Ed UFMG, 2010.

FERREIRA, Joseane Abílio de Souza e BATISTA Maria do Socorro Xavier **Fundamentos Sociológicos da Educação do Campo e a Formação Docente**, Do Centro De Educação/Departamento De Fundamentação da Educação/MONITORIA da UFPB.