

Problematizando a identidade na educação: a educação do campo

Questioning the identity in education: field of education

Maria Dorath Bento Sodré¹

Antônio Dias Nascimento²

RESUMO

A proposta deste artigo é discutir categorias teóricas e apresentar uma reflexão que problematiza a Educação do e no Campo, considerando aspectos da experiência do Território de Identidade de Irecê. Nas discussões sobre o projeto de desenvolvimento do Território reconheceu-se a ausência de um projeto identitário do campo, a marca da lógica urbanocêntrica na gestão de desigualdade para as escolas do campo e na concepção difundida de campo como, apenas, espaço de trabalho agropastoril. Nessa reflexão destacam-se as categorias e aspectos da discussão contemporânea relativa às questões identitárias, com autores que subsidiam novas bases de elaboração teórico-conceitual como Sousa Santos, Bauman, Hall, Wanderley e Freire, que apresentam referentes para projetos coletivos, que envolvem sujeitos à margem da sociedade. É, portanto, uma reflexão a partir de uma experiência, problematizada pelas referências teóricas que podem colaborar para assumir e estruturar a educação do campo. Questiona, particularmente, a concepção que não aceita a desigualdade entre a escola do campo e da cidade, mas não reconhece a necessidade do respeito à diferença da identidade dos sujeitos que as frequentam.

Palavras-chave: Educação do Campo. Identidade. Diferença.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss theoretical categories and provide a reflection those questions in the field of education, considering aspects of experience from the Irecê identity. In discussions about the project development of the Territory recognized the absence of a field identification

¹ Doutoranda no PPGEduc - Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, professora no *Campus XVI-Irecê*. m.dorath@hotmail.com .

² PhD, professor do PPGEduc , Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade. andiasst@hotmail.com .

project, the urban area logic brand in the management inequality for field schools and in the widespread conception fields as only,workspace agropastoral. In this discussion there are the categories and aspects of contemporary discussion on identity issues, with authors who subsidizes new bases of theoretical and conceptual development as Sousa Santos, Bauman, Hall, Wandsworth and Freire whose related to collective projects that involve people to society margins. It is therefore a reflection from an experience, questioned by theoretical references that can help and give a structure to the field of education. Questions, particularly, the design that does not accept inequality between schools in the field and in the city, but does not recognize the need to respect the difference between the people who attends.

Keywords: Field of education. Identity. Difference.

Introdução

A proposta deste artigo é problematizar aportes teóricos e políticos que se apresentam nas discussões de Educação do Campo. Discutir a construção da igualdade na contemporaneidade pressupõe reconhecer perspectivas discursivas que envolvem os termos desigualdade e diferença. Esse texto situa o paradigma da modernidade no seu direcionamento a um projeto de igualdade que excluiu a diferença, tanto no viés liberal quanto no socialista, e que o paradigma emergente, conforme sistematiza Santos (1996), reestabelece outra assimetria para a diferença no exercício de constituição da igualdade. Assim, a igualdade é entendida como de direitos e a diferença é assumida como referente para garantir a igualdade. Como afirma Santos(1995) “[...] temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Desta perspectiva que se problematiza a educação no seu papel social de intervir na naturalização da desigualdade e perspectivar projeto próprio de identidade na sua ação formativa com os sujeitos do campo que estão na escola regular.

No contexto desta discussão será considerada a trajetória vivenciada no Território de Identidade de Irecê - TII, na construção de um projeto coletivo de desenvolvimento sustentável forjado por representantes da sociedade civil e entidades governamentais.

A análise parte da experiência do TII quando assumiu a educação no seu Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS, considerando o que define Hall (2003, p. 17) “[...] que as ideias não são simplesmente determinadas pela experiência, mas reconhecendo que cada experiência tem seus próprios limites” é que se apresentam as discussões conceituais deste artigo.

A Educação do Campo no projeto de desenvolvimento que o Território de Identidade de Irecê elaborou entre 2003-2010, foi assumida em referência para fazer contraponto às condições históricas que denegam os sujeitos do campo e nas discussões e elaboração de demandas de políticas públicas.

A universidade assumiu a proposta da educação do e no campo com compromisso de elaborar conhecimentos que reconheçam o contexto territorial e demandem políticas públicas para estruturá-la.

O que se destaca para a discussão neste artigo são aspectos e categorias que foram questionadas, reconhecidas, afirmadas e forjadas por essas pessoas envolvidas para contribuir com o projeto de educação voltado para a emancipação dos sujeitos que vivem no campo e do campo.

2 Educação do Campo e projeto de desenvolvimento

A escola instalada no campo apresenta uma situação de precariedade que, sequer, alfabetizou nem escolarizou parte representativa da população deste território, como revelam os índices alarmantes de analfabetismo e de analfabetismo funcional. Essa preocupação ficou registrada no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável da seguinte forma

No Brasil, a educação rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade. Em nosso território a realidade não é diferente, uma vez que o analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 10 anos é de 28,1%, o que demonstra a histórica negação à população do campo do direito de acesso e permanência na escola para completar sua formação inicial. (PTDRS, 2009).

Quadro 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos e mais de idade e diferença das taxas dos municípios em relação à do Território.

Território / Municípios	Taxas de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes		Diferença em pontos percentuais em relação ao Território		
	Anos	1991	2000	1991	2000
IRECÊ		36,8	23,2	-	-
América Dourada		40,6	28,9	>3,8	>5,7
Barra do Mendes		26,8	17,2	<9,9	<6,0
Barro Alto		32,2	19,8	<4,5	<3,4
Cafarnaum		37,1	27,6	>0,3	>4,4
Canarana		33,5	21,9	<3,3	<1,3
Central		32,4	25,3	<4,3	>2,1
Gentio do Ouro		45,6	27,8	>8,8	>4,6
Ibipeba		41,1	18,8	>4,3	<4,4
Ibititá		37,0	23,7	>0,2	>0,5
Ipupiara		26,7	16,9	<10,0	<6,3
Irecê		28,6	16,6	<8,1	<6,6
Itaguaçu da Bahia		56,4	33,0	>19,7	>9,7
João Dourado		41,9	26,5	>5,1	>3,3
Jussara		38,9	30,7	>2,2	>7,5
Lapão		37,6	22,9	>0,8	<0,3
Mulungu do Morro		44,5	25,5	>7,8	>2,3
Presidente Dutra		29,8	20,1	<6,9	<3,2
São Gabriel		41,1	24,4	>4,3	>1,2
Uibaí		26,6	20,3	<10,1	<2,9
Xique-Xique		41,6	27,3	>4,9	>4,0

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1991 e 2000.

Quadro 2 - Taxa de analfabetismo da população residente de 10 anos ou mais de idade, por situação de domicílio nos municípios do Território Irecê.

Bahia / Território / Município	Taxa de Analfabetismo (%)		
	Total	Urbana	Rural
BAHIA	21,6	14,8	36,3
Território Irecê	23,8	20,2	28,1
América Dourada	28,9	27,6	31,2
Barra do Mendes	17,2	12,2	20,8
Barro Alto	19,8	16,6	22,3
Cafarnaum	27,6	23,9	32,7
Canarana	21,9	17,6	25,5
Central	25,3	21,1	28,9
Gentio do Ouro	27,8	23,6	31,8
Ibipeba	18,8	17,9	20,1
Ibititá	23,7	22,0	25,1
Ipupiara	16,9	15,1	19,7
Irecê	16,6	15,5	30,7
Itaguaçu da Bahia	33,0	20,9	35,7
João Dourado	26,5	25,7	27,7
Jussara	30,7	28,1	35,6
Lapão	22,9	20,4	24,5
Mulungu do Morro	25,5	18,5	30,5
Presidente Dutra	20,1	16,9	24,0
São Gabriel	24,4	18,8	30,9
Uibaí	20,3	19,5	21,4
Xique-Xique	27,3	21,5	42,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico - 2000 - Microdados da Amostra - 2000.

Neste Território a problemática da negação da identidade dos sujeitos do campo na escola contribui para o êxodo rural, impede que muitos trabalhadores sequer tenham acesso ao crédito bancário ou mesmo possam elaborar projetos para suas associações e cooperativas. Portanto, neste Território foi assumido que a centralidade da educação era a Educação do Campo como

projeto de reelaboração da educação no desenvolvimento territorial sustentável.

É reconhecendo esta realidade com os dados que oficialmente se dispõe e por considerar a base produtiva desse Território que este diagnóstico aponta para o compromisso com um projeto de desenvolvimento que considere as populações do campo como sujeito de direito inclusive de permanecer, trabalhar, estudar e viver no e do campo. É afirmar as possibilidades de desenvolver um espaço territorial que pode quebrar a lógica de concentração de renda, moradia e bens sociais no espaço urbano, como reproduz nos municípios do Território de Identidade de Irecê com essa concentração na sede dos municípios. (PTDRS, 2009).

Assumir esta perspectiva de desenvolvimento em que a educação é pautada no projeto da Educação do Campo conforme elaborada pelos movimentos sociais, representa uma conquista na autonomia destes sujeitos. Isto se evidencia considerando-se que de 2003 a 2006 a discussão e projeto de desenvolvimento no Território excluía a educação e se direcionavam tão somente à agricultura para superar a crise com o projeto do tri-consórcio do milho, feijão e mamona, que desde a década de 70 estabeleceu o arranjo produtivo e as limitadas possibilidades de vida do sertanejo local num semiárido desprovido de gestão de convivência com a seca.

É desta trajetória que se construíram perspectivas para a educação engendradas por professoras e estudantes universitários da UNEB, professoras e professores e gestores municipais de educação, membros de instituições governamentais, trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar, da agricultura orgânica e tradicional, quilombolas e membros da sociedade civil organizada em cooperativas e organizações não-governamentais, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e de movimentos sociais.

Analisar a educação formal que acontece no campo do Território de Identidade de Irecê, quanto ao seu projeto de identidade social e cultural no que concebem a relação com o seu espaço, e como estudantes e professores lidam com as relações de exclusão a que estão submetidos por serem do campo é o eixo de discussão deste artigo.

A possibilidade de pesquisar no contexto universitário de Irecê é, em si, muito relevante. Primeiro pela escassez de estudos sistematizados sobre esse local, salvo estudos de caráter monográfico desenvolvidos em graduação e pós-graduação *latu sensu*. Segundo, porque existe demanda de trabalhos de análise teórico-metodológica.

Reconhece que socialmente há uma realidade que reclama por atenção política e pedagógica em todo Brasil, mas, principalmente, nesse território onde os índices de aprendizagem estão abaixo da média urbana, pela ausência de propostas políticas e metodológicas exclusivas para este contexto de campo, e no expressivo sentimento de isolamento que sentem professores, diretores, alunos e comunidade.

Para o desenvolvimento deste exercício tornou-se indispensável caracterizar o contexto de infraestrutura, formação de professores, projeto pedagógico e de organização do espaço escolar nas práticas de gestão pública para as escolas do campo, apresentando alguns dados da realidade, tais como: os móveis velhos da sede do município são os que equipam as escolas do campo, precária estrutura física sem espaços coletivos, inadequadas salas de aula, cantinas e bibliotecas. Este cenário que desvelava a desigualdade na gestão das escolas que se explicitou, entre outras questões, que o campo não é concebido como espaço de escolarização, mas de produção, do trabalho na terra, como se o campo não fosse espaço de vida, como fizeram reconhecer os movimentos sociais de luta pela terra no projeto de educação do campo.

A história da instalação das escolas na área rural foi materializada em espaços com estrutura física conhecida como prédio escolar, o que em geral as comunidades rurais denominaram de salão, pela novidade de uma sala grande e isolada diante das arquiteturas de casas que eram os espaços habituais dessas comunidades.

Esse salão era ambientado com a mobília escolar, muitas precárias e já velhas para as escolas da cidade. A estrutura desse ambiente expõe a proposta ou perspectiva da escola como espaço de

sentar, ouvir, ler e escrever. A ausência de espaços de interação, como pátio e quadra, revela que, em subterfúgio, se sustenta a concepção de que no campo não precisa de espaços assim, só mesmo aprender a ler e escrever, não como uma escola, mas como um espaço para intervir na lógica do analfabetismo, que lastimava o Brasil.

3 Educação e identidade

A educação na contemporaneidade tem apontado e construído prerrogativas teórico-metodológicas para a questão da diferença. O indicativo teórico a partir do qual se discute a identidade envolve reconhecer o direito à diferença. Em Irecê, parece pulsar a questão da relação urbano-rural. No propósito da alteridade, das relações com o outro, a educação tem concebido a diferença entre os espaços rural e urbano também no seu campo de atuação. Entretanto, a relação ainda se estabelece sob o viés do rural como atrasado, para onde se deve levar conhecimento, arraigado de projeto de vida urbano, metodologias e conteúdos de uma referência curricular que se dispõe sombrear a diferença e instituir o igual, o urbano.

As categorias que se destacaram foram: homogeneidade, diferença, identidade e desigualdade. O desafio foi compreender a perspectiva da alteridade na qual pensar a diferença não levasse à lógica da inferioridade, mas, da singularidade. Enfrentar essa marca que encontra suas raízes no projeto hegemônico da modernidade no qual pensar o diferente, era pensar o não europeu, inferiorizando-o por ser diferente do modelo reconhecido pelo colonizador. Esta lógica continua presente, mesmo quando a teoria não se sustenta mais nos discursos da ciência.

Neste debate a categoria homogeneidade, por sua vez, foi criticada por compor essa prerrogativa que o diferente era inferior e, portanto, precisava se tornar igual para ser reconhecido. O que em linguagem pedagógica resulta na concepção de que, segundo Dayrell, (1996, p. 139) “[...] a homogeneização dos sujeitos como alunos, corresponde à homogeneização da instituição escolar[...]”, exigindo

a unicidade dos objetivos, conhecimentos, currículo, expectativas, necessidades, mesma organização de trabalho, igualdade de ritmos e propostas educativas.

Os dados e análises iniciais têm caracterizado uma ausência de propostas exclusivas para a educação que acontece neste espaço rural de Irecê. Salas multi e bi seriadas, sem qualquer orientação teórico-metodológica apropriada, currículo urbanocêntrico, com atividades sem qualquer relação com a identidade destes sujeitos do campo, uma projeção de sentimentos quanto ao trabalho escolar que oscila em boa vontade, lutas individuais e grave carência e precariedade dos espaços de trabalho, do trabalho profissional e da vivência escolar no campo.

A lógica binária moderna de pensar o campo como espaço oposto à cidade e toda a tradição de inferiorizar o campo está presente nas falas de professores e estudantes, quando entrevistados para levantar dados de uma pesquisa exploratória em representação social sobre a escola e o campo.

Dos dados de campo ressaltam-se falas, tanto no que está dito explicitamente quanto no que orienta a construção delas, a relação entre a desigualdade e a diferença, na perspectiva que, ao falar do lugar do campo, seja no trabalho docente na escola situada no campo, seja como morador do campo, o que expressa é um falar do campo através da referência a cidade, como se respondesse a uma lógica de oposição que arruma o sentido do que é dito.

Quanto à relação cidade-campo a primeira é reconhecida como local de compras, diria onde fica o dinheiro das pessoas do campo. Onde se pode buscar atendimento médico. Cidade como lugar de passeio e dinheiro, mas também de bêbados, doidos, movimento, brigas, assaltos. A roça é apresentada como um lugar tranquilo, onde também acontecem brigas, mas tão pontuais quanto se fazem presentes nas falas representar o campo como um lugar com problemas como as brigas.

Os sujeitos de quem se analisa as falas são membros da comunidade escolar, público da escola: professores, estudantes e funcionários. Podemos perceber com esta identificação que o *locus*

– escola – é o lugar reconhecido como território de constituição de identidade, e dela os sujeitos se fazem parte diretamente. Mais propriamente, definiram-se as entrevistas para professores e estudantes, e o método associativo de palavras para os funcionários.

Os funcionários ficaram responsáveis por apresentar a escola na sua estrutura física e alimentação, e como aqueles que melhor representam os dois lados de um mesmo sujeito – o escolar e o morador local – quando, inclusive, fazem parte da parcela da população rural que vive da roça e de outra fonte de renda, tão característico do contexto sócioeconômico da região.

Metodologicamente organizou-se uma grelha por escola, das respostas apresentadas nas entrevistas semiestruturadas e na associação de palavras como referente do método associativo de uso da metodologia qualitativa de representação, que toma o discurso como prática e como sentido nas falas das entrevistas individuais e nos depoimentos coletivos, conforme dispostos na metodologia do projeto.

Utilizando referências metodológicas da representação social investigou-se a relação cidade-campo delimitando a pesquisa ao município de Irecê, como referência ao Território de Identidade, no que ela se apresenta na educação, pela orientação de sua referência curricular e a questão de auto-estima de crianças e professores do campo, por serem do campo.

Percebe-se uma idealização da cidade e do campo, sob a lógica binária de oposição e exclusão da modernidade que assim estabeleceu a relação entre espaços diferentes. Quando se questiona aos estudantes, moradores do campo, sobre a vida no campo afirmam como boa, pois “podem andar de bicicleta sem medo”. Ao falar que podem andar de bicicleta sem medo fazem referência ao que sabem ou tomam como se diz que é a vida na cidade: onde “faz medo andar de bicicleta”. Aí a oposição campo cidade está de modo regular na organização das ideias, como também na fala dos professores.

Os professores ao fazerem a relação com a escola da cidade estão se referindo às condições de trabalho, escassez de recursos, das salas multisseriadas. Referem às precárias condições pedagógicas

destas salas, da dificuldade de acesso às informações, há uma falta de perspectiva com a escola no campo e chegam a afirmar como sendo “bem diferente da escola da cidade”.

A questão central que mobiliza a reflexão deste artigo é: estes professores percebem a desigualdade, mas será que compreendem a diferença?

No propósito de falar do campo, da vida no campo por moradores do campo, estes respondem a partir do jogo de defesa quanto à lógica que se estabeleceu sobre a inferioridade do campo. Não falam do que vivem e são, mas a partir das críticas preconceituosas que definem o que é campo. Referem como um lugar diferente, mas melhor que a cidade, tomando, portanto, como oposição campo-cidade.

Passa-se uma idealização da cidade e do campo. Desconsideram a perspectiva do relacional, ou seja, a identidade é tomada como ponto focal na relação com o outro.

Estas implicações colaboram com as redefinições do contexto de desigualdade entre a escola e sujeitos do campo e cidade e na elaboração de conhecimentos atravessado de matizes que deslocam a concepção do diferente como inferior, assumindo a diferença como singularidade para garantir respeito e, neste caso, buscar equidade.

Quando apresentam seu lugar fazem uma descrição completa, consideram sobre a vida do lugar como um lugar de produção do trabalho na roça, das festas e brincadeiras. O que não é feito para a cidade.

No processo de aproximação da singularidade da identidade do campo o que se reconhecia era que o olhar não podia ser mais de um lugar para o outro, da cidade para o campo, pois o que se enxergava do campo era um repertório do idílico, de um passado traduzido pelas lembranças de um viver no campo da saudade, dos entes queridos, e do saudosismo de um mundo que não representa mais o campo atual. O desafio se revelava em pensar o campo e sua identidade sem cristalizá-la ‘na lápide da tradição’ como identifica Hall (2003). Uma constante preocupação em não essencializar a

identidade e assim saltar o perigo de naturalizar o que é histórico “[...] reificando determinados elementos e aspectos da vida social [...]” (ALBUQUERQUE, 2001, p. 308).

Bauman (2005, p. 22) considera que “[...] uma identidade cultural particular não pode ser definida apenas por sua presença positiva e características. Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites”. O seu valor político é determinado em termos relacionais. É reconhecer, portanto, que toda identidade é construída no interior das relações de poder e, assim, inconclusa.

Há um reconhecimento da identidade atribuída que é urbanocêntrica, e que esses sujeitos moradores do campo conhecendo-a, rejeitam-na. ‘Definindo o que são em relação ao que não são’, como afirma Bauman.

Quando no recente contexto brasileiro dos movimentos sociais de luta pela terra, organizados na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a educação é concebida como estruturante no desenvolvimento sustentável em crítica ao agronegócio, e reclama pela ampliação dessa rede de ensino fica mais gritante a perspectiva da concentração da escola na sede dos municípios e do ensino superior, especialmente na Bahia, na capital ou nos grandes centros urbanos. Evidencia a desigualdade no sistema educacional e direciona a importância de considerar a diferença para intervir na desigualdade.

Conforme dados do IBGE – Censo Demográfico 2000, “[...] os habitantes da área rural encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) [...]”. (MEC , 2004, p. 8). Ao reconhecer este indicador é de se refletir sobre o contexto de concentração de renda e fundiária, ao tempo em que o número de agricultores familiares vem sendo reduzido, mesmo com a ampliação do número de assentamentos rurais nos últimos anos.

O que perpassa este histórico de desigualdade, inclusive no sistema educacional, é o viés da oposição campo cidade que orientou a política pública e as referências de desenvolvimento hegemônico,

que concebe a cidade como lugar de desenvolvimento, enquanto o campo como seu antagônico, ou seja, o atrasado. Na complexidade desta discussão é considerado que a perspectiva linear e escatológica própria da concepção temporal da modernidade no conceito de *continuum* rural-urbano elaborou a ideia de extinção do campo.

Se a disposição dos serviços públicos e dos investimentos do capital público e privado favoreceu a concentração da população nas cidades, tanto nos grandes centros como na sede dos pequenos municípios, principalmente a partir dos anos 70, forjou concepções como da cidade como o único espaço de desenvolvimento, quanto do campo como do atraso.

Alguns teóricos apresentam artifícios criados no campo da política pública para redefinir a ampliação deste espaço urbano. Veiga afirma que

O Brasil surge menos urbano do que oficialmente se calcula quando se analisa a atual configuração territorial do país tendo presente: a) metodologias recentemente adotadas no primeiro mundo, e b) indicadores disponíveis sobre o destino da ruralidade nas sociedades humanas mais avançadas. (VEIGA, 2004).

Nesta perspectiva é importante explicitar que a concepção de campo que possa romper com este círculo de reprodução da lógica binária moderna reconhece a relação entre diferentes, e não como opostos, o que Wanderley (2001) explica ao afirmar que

Quando estou falando de mundo rural, refiro-me a um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não estou, portanto, supondo a existência de um qualquer universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha lógicas exclusivas de funcionamento e reprodução. Porém, considero que este mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba. Este mundo rural se move em um espaço específico, o espaço rural, entendido em sua dupla face. Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da

ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência "identitária") e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional). (WANDERLEY, 2001, p. 32).

Esta definição não isola os espaços sócio-cultural e geográfico como guetos que a oposição os configura, nem como princípio para continuar existindo. Centraliza a relação campo-cidade no seu contexto histórico de negação do campo diante da lógica urbanocêntrica e das dinâmicas criadas dentro das possibilidades constituídas nesse jogo de poder. Assim, como analisa Wanderley (2001), atualmente a pluriatividade dos moradores do campo, por não conseguirem sobreviver apenas da renda da terra, é uma estratégia que possibilita continuarem vivendo no campo com esperanças de poderem viver do campo.

O campo a que se referem Wanderley e o Movimento por uma Educação do Campo é plural, tanto nas suas formações histórico, cultural, social e política quanto dos seus sujeitos. Dessa prerrogativa derivam alguns indicativos presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, como organizar o calendário escolar a partir das dinâmicas produtivas das localidades onde as escolas estão instaladas e o reconhecimento das classes multisseriadas. Portanto, o heterogêneo como estruturante dos projetos de fazer e ser no mundo.

A educação como direito é positivado, principalmente, na constituição de 1988, e continua num percurso de afirmação e luta para que se materialize fisicamente nos investimentos da política pública, nos processos formativos dos diversos sujeitos, bem como na estruturação de novas propostas didático-pedagógicas que reconheçam e formalizem outras *epistemes* que concebam a relação com o outro no princípio das diferenças e do diálogo.

Considerando esse processo recente, o enfrentamento se faz no plano das bases teóricas do modelo hegemônico constituído pela modernidade, que assumiu a lógica que a diferença devesse ser excluída como perspectiva para garantir a igualdade. A escola no projeto moderno é um dos mecanismos sociais que asseguraria esta igualização dos conhecimentos dos povos sob o modelo ocidental. Neste, por exemplo, todo o saber só seria reconhecido se proclamado pela ciência, de lógica própria de conceber e validar. Uniformizar foi confundido com igualdade de conhecimento. Não é a toa que a existência das classes multisseriadas seja um desconforto tanto para o modelo de desenvolvimento urbanocêntrico quanto para o modelo pedagógico seriado.

Perspectiva que preocupa e mobiliza a pensar, estudar e construir caminhos que possam melhorar a vida desses que representam grande parte da população da educação da área rural em todo Brasil, que estão identificados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) assim

O desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental da área rural brasileira, em leitura, é 29,2 pontos menor que o das crianças que estudam em áreas urbanas. Em todas as regiões, o desempenho na área rural é inferior, mas a diferença é maior na Região Nordeste (23,2) onde, também, em matemática têm o desempenho mais baixo no País e esta é também a região em que a diferença de desempenho para as crianças que moram nas cidades é maior: 21,3 pontos. (SAEB, 2002).

Como não pensar em dados como estes sem considerar que a educação que é “levada” ao campo, continua extremamente descontextualizada “[...] em cidades pequenas do interior do Brasil e da Bahia também têm sua educação descontextualizada, cujos rituais pedagógicos não tocam nas questões que atravessam a vida das populações [...]”, como afirma Martins (2008). A vida escolar está assentada na cidade, no urbano, onde, em geral, se olha para pensar, afirmar, considerar e avaliar a educação no Brasil.

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento. (MEC, 2004, p. 33).

A relação de horizontalidade entre campo e cidade pressupõe enfrentar a lógica do pensamento evolucionista para o qual a diferença é concebida como inferior. É pressuposto do etnocentrismo que torna o outro inferior, feio e estranho. É fácil reconhecer falas e práticas que fizeram do campo e seus sujeitos anômalos no modelo urbanocêntrico.

As áreas dos municípios que compõem o Território de Identidade de Irecê têm maior extensão a área rural. É nela que se localiza o maior número de escolas; estas atendem no máximo o Ensino Fundamental II, e em alguns povoados onde se instalou o Ensino Fundamental Médio são como extensão do Colégio que se encontra na sede do município. É um dos dados que revela a concentração da vida social na sede do município, como uma matriz que pressupõe o campo como espaço de produção agropastoril, sem vida social, cultural e sem gente.

Essa ausência da escola nos locais onde se concentra a maior parte da população deste Território fortalece a lógica do inchaço urbano, do êxodo e da falta de perspectiva para o viver no e do campo. É deste lastro histórico que, no Brasil, a educação na área rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade, o que também se verifica nesse Território. O analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 10 anos é de 28,1%, o que demonstra a histórica negação à população do campo do direito de acesso e permanência na escola para completar sua formação inicial.

Este Território sofre as mudanças implantadas nos anos 80 pelo governo estadual para que se produzisse o tri consórcio do feijão, milho e mamona, com crédito bancário e maquinário agrícola. Este modelo, denominado de “revolução verde”, marcou profundamente as práticas produtivas e de convivência com o semiárido. A crise

que este modelo gerou repercute ainda hoje em situações como o endividamento dos produtores rurais, a destruição do potencial produtivo das terras com a compactação causada pelo maquinário, e na descrença que assola as perspectivas de produzir e viver da terra, favorecendo o êxodo para São Paulo e a mudança temporária para trabalhar no oeste baiano e no sudeste brasileiro nos trabalhos sazonais.

Na trajetória do Território de Identidade de Irecê pensar o campo representa, inclusive, reconhecer os limites teóricos e políticos que até então são hegemônicos para afirmá-lo e representá-lo. Isso pressupõe a necessária elaboração de conhecimentos que não se proponham apenas a constatar o contexto de problemas sócio-históricos e culturais dos seus espaços e sujeitos, mas também de construção de estratégias de desconstruí-los como lugares cristalizados que orientam o olhar dos sujeitos.

É significativo, como ensina Freire (1997, p. 91), destacar a relação da “[...] denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós mulheres e homens”.

Ressaltando que o prenúncio de novos olhares não se constitua apenas na denúncia das condições do campo e seus sujeitos no projeto hegemônico até então, mas que anuncie outro propósito, inacabável, e com horizontes a serem construídos por seus sujeitos. É com esta prerrogativa que se empreita atuar numa experiência e refleti-la com elementos que a crítica teórica pode contribuir.

Percebe-se o desconhecimento, no trabalho escolar, do contexto local conforme têm apresentado as indicações das referências teóricas para a educação do campo. Esse mesmo contexto, ao mesmo tempo, apresenta uma urgente e profunda carência de um olhar mais apropriado quanto à sua estrutura física, pedagógica, curricular, de condições salariais e de identidade.

Inevitável não reconhecer que no desencadear das entrevistas foi possível perceber que, ao falarmos positivamente da educação do campo e por estarmos realizando uma pesquisa neste território escolar, as pessoas se mostravam satisfeitas e valorizadas. Ouvimos com frequência “agora vamos melhorar a educação daqui,

da zona rural”, ou um certo ar de importância e reconhecimento, visíveis na fala e no acolhimento que a equipe da pesquisa teve em todas as escolas, em seus diversos turnos. Assim, em alguns momentos, as falas registradas têm um misto de valorização da realidade da escola do campo quando “[...] subjetivamente, o lugar do outro sobre o eu interfere na visão pessoal do eu [...]” (GOMES, 1995, p. 85), mas, também um forte traço de assujeitamento, a negação da realidade e da identidade atribuída hegemonicamente na relação de inferiorização do campo.

São elementos de um sujeito desejanste e afetado pela ferida narcísea, que não se quer reconhecer na identidade atribuída pelo outro, que os vêem como inferior, “jecas”, mas toma estas referências como centralidade e se apresenta na negação dessas mesmas referências. Portanto, assim apresentado, entende-se que o sujeito deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica, lugar de significação historicamente constituído.

A discussão sobre a diferença estabelecida entre a escola do campo e a da cidade é considerada aqui como relacional, ou seja, à medida que se apresenta a escola do campo toma-se em contraste a escola urbana. Neste exercício de compreensão da educação na sua dimensão de identidade que é relacional, o desigual tem sido compreendido como sinônimo de diferente e inferior. Pretende-se afirmar a questão da valorização da diferença para intervir com esta lógica de inferiorização do diferente, na dinâmica maniqueísta central do campo versus cidade e seus desdobramentos como perspectiva de educação urbanocêntrica.

A escola urbanocêntrica desterritorializa o morador do campo quando aponta a cidade como espaço único possível de se desenvolver sócioeconomicamente e se estabelece como ponte para o êxodo, negando-os do seu lugar de estar e acontecer.

A escola está apresentada pelos alunos como um lugar por onde eles precisam passar e concluir, para poderem seguir as possibilidades no trabalho que já têm; como um período de crescer e nesse crescer estudar; não é a escola como contribuição no conhecimento para se profissionalizar, progredir em estudos

posteriores, ou interferir na vida que se tem, mas como um lugar onde se tem que estar, uma acomodação de lugar da infância, obrigatória para as crianças. Uma das materializações fruto das políticas públicas que concebem a garantia da universalização do ensino e na educação básica de acesso a todos.

Aos 10 anos o menino em geral já vai para o trabalho na roça, em comunidades em que o trabalho é na irrigação, colhem tomate, cenoura e cebola, acompanhado pela família, pai, mãe e irmãos. Uma das poucas crianças de 10 anos por nós entrevistadas revela que o sonho com o estudo é formar, trabalhar carregando caixa de tomate, e se tornar caminhoneiro. Esse sonho é pautado nas referências que encontra no seu dia-a-dia, com o que vê e reconhece como possibilidades de projeção social: de catador de cenoura, cebola e tomate a carregador das caixas de verduras e a caminhoneiro.

Outras crianças projetam por estar na escola: passar de ano, ter bicicleta, ser motorista de carro e apenas algumas falam em ser professora e enfermeira, que implica necessariamente em uma profissão que precisam, exclusivamente, da escola. As crianças afirmam gostar da escola, mas precisa de insistência do entrevistador para que possam justificar esse gostar.

Quanto à relação de atuar numa escola do campo apenas uma professora fala da facilidade de conhecer a realidade e necessidades da comunidade. Esta é uma das poucas professoras da comunidade que nasceu, reside e foi alfabetizada na escola onde atua.

Esta afirmação não é tomada como indicativo que para ser professor da área rural tenha que ser ou morar na comunidade. Esta discussão não foi ainda amadurecida nem com a bibliografia de referência nem como questão de estudo. Registra-se este diferencial da fala nas entrevistas como um dado para possíveis análises no desencadear do estudo.

Os professores se referem aos alunos como prestativos, obedientes, pouco participativos, carinhosos, carentes de carinho e recursos financeiros. Afirmam que a principal dificuldade é em leitura e escrita, o que justificam de imediato na resposta por não terem acesso

em casa a objetos de leitura e escrita e os pais serem analfabetos. Esta perspectiva de justificativa aponta a responsabilidade da aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita da comunidade e dos pais, numa inversão ao propósito social da própria escola.

O currículo é mesmo descontextualizado, considerando a contextualização como um lugar de referência da vida da comunidade no currículo e prática escolar, podendo ser entendido como propõem os projetos de extensão Conhecer, Analisar e Transformar – CAT, Educação do Campo do Movimento de Organização Comunitária – MOC, e da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS que relacionam o viver da comunidade com os conteúdos que tradicionalmente a escola tem socializado.

Os alunos afirmam não terem trabalhado sobre a vida na roça, um mal se lembra sobre o assunto que tratava do barbeiro como transmissor de doença, que remonta à referência da escola como um local de civilização com higienização dos Jecas Tatus.

Os professores falam vagamente, mas parece um justificar-se. Com exceção da que menciona alguns assuntos como êxodo, trabalhados como projetos pontuais. Pairam algumas dúvidas das falas dos professores: o que é e como é adequar o currículo, a que tanto se referem quando perguntados sobre o currículo da escola? Como são e quais as diferenciações das atividades para as crianças do campo, das que são para as das escolas da cidade? São só para facilitar? É um nivelar por baixo?

No currículo há uma forte ausência de trabalhos com a identidade cultural local. Na discussão da Identidade acentua-se a referência negativa que se tem sobre o termo roça, as condições pedagógicas, sociais e culturais dessas escolas.

Ser do campo se manifesta na oposição contrastiva com o outro urbano ou quando se está na cidade no lugar do outro e no não lugar de quem é do campo. Mas como lidam com esta não aceitação de ser de onde são, reconhecidos e identificados como da roça? Encontram-se em desconforto, nesta identidade, alunos, professores e funcionários que vivem tecendo suas vidas no entrelace de estar em um lugar que sentem como bom para viver, mas que não concebem como possível

para sobreviver, progredir socialmente e negado de acontecer.

Considerações finais

Educação é essencial na qualidade do tecido social da sociedade, como afirma Paulo Freire: “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”. A educação pode promover uma participação ativa, consciente e responsável pelos encaminhamentos da sociedade, ou favorecer a reprodução da lógica de desigualdade naturalizada nas relações sócio-históricas que nos envolvem.

No Brasil a educação é reconhecida como direito da população, sendo o Estado responsável pela sua oferta e regulação. Mesmo assumida como direito é imperativo que ela se institua na vida social dos moradores. Diante do quadro histórico relegado no Território de Identidade de Irecê, a educação é pauta de luta emergente para que o projeto de desenvolvimento possa ter aderência e promover as mudanças que neste contexto se apresentam.

Concordando com Brandão (1990), “[...] não há escola rural, há uma escola de modelo urbano que, desqualificada, existe no meio rural”. É desse campo de luta que no Iº Seminário de Educação do Campo do Território de Identidade de Irecê referendou-se como luta na elaboração da educação do e no campo prerrogativas como:

- . Questionar o estereótipo de incapaz, feio, tabaréu que tem naturalizado a exclusão, o preconceito, o clientelismo e a negação da identidade.
- . Reconhecer e valorizar o papel da mulher na comunidade e suas múltiplas dimensões, enfrentando a lógica do machismo que a explora e humilha;
- . Favorecer o reconhecimento e importância das comunidades quilombolas nas suas referências identitárias;
- . Reconhecer os falares, os valores, a memória coletiva e os saberes construídos na convivência com a comunidade;
- . Reconhecer a relação trabalho/terra valorizando, refletindo

as condições de produção e trabalho com vistas à convivência com o semiárido;

. Reconhecer a terra como espaço de renda e pertencimento ao local e suas dinâmicas de vida; e

. Reconhecer a origem rural como significativa na história e valores das pessoas para valorizar a identidade e o seu pertencimento.

Portanto, é desse lugar de quem está enfrentando lógicas de exclusão que se reconhece a importância da educação escolar e da necessária reestruturação para intervir nesta lógica desigual por ser do campo.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN Ed. Massangana, São Paulo: Cortez, 2001.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

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. 85 p. (Por Uma Educação Básica do Campo, 2).

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Orgs.). **Escola rural: uma experiência – uma proposta**. Feira de Santana: MOC/UEFS, 1998.

DAYRELLI, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação do campo. Disponível em: <<http://www.sec.ba.br/entrevistas>>. Acesso em: 20 set. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos.** Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>>. Acesso em: 20 set. 2008.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno:** por un pacto social pelo desenvolvimento rural. Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008.