
“SOU NASCIDA E CRIADA AQUI” SUJEITOS, LUGARES HABITADOS E ESCOLAS DO CAMPO

Maria Terezinha Espinosa Oliveira

INTRODUÇÃO

O mundo não existe em si, o mundo existe para os outros. É o lugar que dá conta do mundo.
Milton Santos

Diante do mundo globalizado, das relações fluidas, rápidas, incertas, consumistas, o lugar possibilita a unidade dialética entre o global e o local, a individualidade e a globalidade. O que significa essas relações é o cotidiano, que produz a vida social e individual ao mesmo tempo em que é produzido por ela. Na existência, que se dá no cotidiano, no lugar, o mundo se revela na superposição dialética de lógicas, técnicas, objetos e ações. A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela (SANTOS, 1998). A complexidade da vida cotidiana no lugar é afetada pelos processos de globalização, mas as especificidades locais acentuam e concretizam as ações humanas cotidianas. Os lugares constituem-se como pontos de encontro de interesses longínquos e próximos, mundiais e locais, que se ampliam e mudam constantemente.

Nesse sentido para pensar a educação do campo e os projetos educativos das escolas, seria necessário considerar a vida cotidiana dos sujeitos que se revela nas práticas sociais e culturais e que são ao mesmo tempo plurais e singulares.

O presente texto busca refletir acerca dos desafios presentes na construção de um projeto educativo para a educação do campo. Trago para o debate, reflexões produzidas a partir de duas pesquisas desenvolvidas sobre as escolas do campo de um município da região serrana do estado do Rio de Janeiro. Uma delas foi realizada em 2006/2007, sob a chancela do Programa de Iniciação Científica, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) e visava conhecer as condições estruturais e as concepções de educação presentes no discurso e na prática dos professores e nas propostas oficiais implementadas pela política educacional local. O foco da pesquisa direcionou-se, para explicitar a identidade destas escolas, definida a partir do conhecimento dos sujeitos sociais a quem se destina. Buscou-se compreender o contexto sócio-econômico-cultural que circunscreve as escolas, no sentido de perceber em que medida possibilita defini-lo como localidade rural. Também foi elaborada uma análise preliminar da capacidade instalada da rede municipal de ensino no campo.

A segunda pesquisa foi desenvolvida com o cotidiano das crianças moradoras de um dos bairros rurais do município, explorando os desafios da investigação narrativa com as crianças que frequentam a escola local¹.

As ideias aqui expostas buscam contribuir para o campo dos estudos sobre educação do campo que ainda são relativamente reduzidos. Segundo André (2000), o tema tem sido silenciado, evidenciando a necessidade de que deva estar mais presente entre os objetos de estudo dos pesquisadores educacionais. Com isso, torna-se cada vez mais importante o desenvolvimento de estudos e pesquisas que investiguem as concepções e modos de implementação da educação no campo.

Início explicitando o referencial teórico-metodológico que orientou as duas pesquisas a partir da perspectiva compreensiva, no campo dos estudos com os cotidianos. A seguir apresento as contribuições que a revisão da literatura sobre a educação do campo proporcionou na compreensão da identidade das escolas pesquisadas. Para conhecer estas escolas e seus entornos foi necessário um movimento epistemológico que pudesse molhar o olhar da pesquisadora com o intuito de orientar os caminhos que levavam aos lugares, as escolas e aos sujeitos. Por fim trago algumas reflexões sobre o projeto educativo para as escolas do campo, levando em conta a realidade pesquisa.

CAMINHOS QUE SE FAZEM AO CAMINHAR

A perspectiva metodológica assumida no desenvolvimento das pesquisas está fundamentada no círculo dialético, prática-teoria-prática. Isso significa romper com uma concepção que dicotomiza teoria e prática com o privilégio da primeira sobre a segunda, entendendo a prática como *locus* da teoria em movimento, como critério que convalida a teoria (GARCIA, 2003). Neste movimento o objeto da pesquisa torna-se sujeito. A pesquisadora é sujeito que investiga outros sujeitos, articulados num processo de pesquisa. Como sujeito da pesquisa torna-se impossível desconsiderar as experiências acumuladas ao longo de dez anos como professora de uma escola pública rural que, certamente, provocaram meu interesse pelos estudos sobre educação do campo, bem como pelos estudos dos cotidianos das crianças e adultos que habitam estas escolas (BAKHTIN, 2003).

¹ Esta pesquisa foi originalmente apresentada como tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFF.

A perspectiva metodológica anunciada está assentada num paradigma epistemológico que compreende a complexidade do real. Boaventura Santos (2005a) aborda a ambiguidade e complexidade do tempo presente e, ao fazer a crítica do pensamento racionalista da modernidade, apresenta o paradigma emergente. Para ele a crise do paradigma da modernidade traz nela própria, as possibilidades de transcendê-la. O avanço no conhecimento propiciou a percepção da fragilidade dos pilares em que estão assentadas as certezas da modernidade. O princípio da certeza dá lugar ao da incerteza, que tem impregnado nosso tempo e expressa a ideia de que só conhecemos do real aquilo que nossa intervenção nele permite. Assim no paradigma emergente, a distinção sujeito/objeto “perde seus contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum” (ibid, p.69).

Portanto conhecer as escolas do campo e seus projetos educativos implica em conhecer o lugar onde estão localizadas as relações que ali se estabelecem, bem como as experiências na escola e fora dela. Na pesquisa com o cotidiano prevalece a perspectiva compreensiva, para pensar as práticas dos consumidores (CERTEAU, 2005). As ações dos diferentes atores que habitam no lugar são complexas, envolvidas num emaranhado de significações e por isso a perspectiva compreensiva permite ao pesquisador puxar fios, desdobrar significados e tecer a partir de pistas, sinais e indícios aparentemente negligenciáveis (GINZBURG, 1990) uma outra configuração da realidade, sempre provisória. No campo dos estudos com os cotidianos a teoria é indissociável da prática da pesquisa. Pais (2003), afirma que os problemas de pesquisa são equacionados quando se tem uma sensibilidade teórica apurada. Para ele o esforço de teorização da vida cotidiana é movido por uma necessidade de dar respostas a dilemas e interrogações concretas.

Assumo aqui a opção teórico-metodológica da perspectiva compreensiva, buscando os indícios que permitam compreender as escolas do campo, as histórias locais e os sujeitos que ali vivem. A pesquisadora como sujeito se constitui como aquela que se permite ao novo, ao grande e ao pequeno, ao “desimportante” (Barros, 2007).

Sendo assim, trago para este texto alguns recortes das pesquisas mencionadas com o intuito de visibilizar, não somente aspectos importantes na construção de um projeto educativo para as escolas do campo, como também os sujeitos que habitam os lugares e as escolas pesquisadas. Trata-se de tornar importantes os sujeitos nascidos e criados no lugar. Nas pesquisas com os cotidianos, a realidade se insinua e a pesquisadora segue os caminhos que denunciam os múltiplos aspectos da vida social. Uma busca pelos detalhes, pelos ínfimos, pelos fragmentos, nas brechas intersticiais do social (PAIS, 2003). O cotidiano complexo abarca situações anônimas, transitórias que marcam as vidas individuais e coletivas dos sujeitos, também complexos.

A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Brasil é um país de dimensões continentais e possui um considerável contingente de trabalhadores no campo, apesar do intenso êxodo. Os processos de concentração fundiária e o êxodo rural foram sempre marcantes na história brasileira. Essa concentração, a grilagem, a violência no campo, a fome e a miséria são fatores que têm levado ao êxodo rural. A estrutura fundiária brasileira é caracterizada por uma grande concentração da propriedade da terra nas mãos de poucos, crescente expropriação dos pequenos agricultores e aumento do assalariamento rural. Com esse modelo econômico os problemas relativos à vida no campo, entre eles a educação, foram silenciados, parecendo que o conceito de população rural estaria fadado a desaparecer (BOF, 2006).

No entanto, os movimentos sociais na luta pela reforma agrária trazem à cena a questão referente às condições de vida de quem vive ou trabalha no campo. No bojo destes movimentos, vem sendo construído um novo paradigma para pensar a educação destes povos, superando o conceito de educação rural ou educação para o meio rural e inaugurando o conceito de educação do campo, como uma nova referência. Neste novo paradigma os sujeitos da educação são os sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (FERNANDES E MOLINA, 2004).

No paradigma da educação rural a referência é o produtivismo, é o lugar da produção de mercadorias, numa visão de fora que ignora a própria realidade da vida no espaço rural. O conceito de educação rural esteve historicamente associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos e o espaço rural encarado como inferior e arcaico. Já o conceito de educação do campo vem sendo construído pelos grupos sociais protagonistas dos movimentos que lutam pela terra e pela reforma agrária. O campo é compreendido como espaço de vida onde há singulares modos de organização do trabalho e do espaço geográfico, de organização política e identidades culturais específicas. Nesse conceito a educação é pensada com e pelos sujeitos concretos a partir de seus interesses sociais, políticos e culturais.

Em 1998, a realização da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, iniciou um processo que vem consolidando a espacialização da educação do campo através de diversos movimentos e organizações tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab); Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar); entre outros (FERNANDES E MOLINA, 2004).

Estudos e pesquisas têm contribuído na construção do paradigma da educação do campo, bem como na elaboração de programas e políticas públicas. Arroyo (2004) afirma o quanto se tem avançado no reconhecimento da urgência de se colocar o campo na agenda pública. É preciso dar visibilidade à realidade da educação do campo e de seus condicionantes históricos. Nesse sentido, este autor aponta para consciência de que os povos que vivem no campo avançaram no conhecimento sobre seus direitos e passam a defender seus padrões sociais, seus valores e saberes.

Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas, nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançadora dinâmica do campo (ibid., p. 98).

Fica claro o vínculo entre os movimentos sociais e as mudanças que estão sendo operadas nas políticas públicas de educação do campo. A aprovação no Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 representou um passo decisivo no sentido de reconhecer a especificidade do campo. Iniciativas como esta revelam um tratamento mais público para a educação do campo, mas precisam ser concretizadas com ações específicas que favoreçam a construção de bases sólidas identificadas “com as formas de viver, com os valores e a cultura dos povos do campo” (ibid., p.108).

CONFIGURAÇÕES DO RURAL/URBANO NO MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS

Os espaços do campo e os centros urbanos têm sido afetados, na contemporaneidade, pela mundialização do sistema capitalista ou globalização em ritmos e intensidades diferentes. Nesse sentido torna-se importante, na compreensão dos cotidianos vividos, revelar a intensidade das relações que se estabelecem. Ou seja, compreender o espaço no que ele revela, nas diferentes formas de interrelação entre o local e o global.

Para compreender a interrelação entre o rural e o urbano neste início de um novo milênio, assumo a opção de direcionar o olhar para a dimensão espacial que permeia a dinâmica dos processos sociais que neles se desenvolvem, sem, contudo, simplificá-la numa perspectiva localista. Além disso, torna-se importante considerar os aspectos que provocaram, pelo decurso do tempo e das relações sociais, as mudanças na constituição desses espaços.

No conjunto de perguntas que nortearam as pesquisas destaco aquelas suscitadas na medida em que fomos conhecendo as escolas caracterizadas pela Secretaria Municipal de Educação como sendo do campo. Quais as características dos espaços onde estão localizadas as escolas do campo de Teresópolis? O contexto sócio-econômico-cultural que circunscreve as escolas possibilita defini-lo

como localidade rural? Quais as características dos espaços rural e urbano no município de Teresópolis? É possível perceber interrelações nestes espaços?

Ao fazermos o levantamento do quantitativo das escolas, constatamos que do total de 91 escolas, 34 são caracterizadas, pela Secretaria de Educação como do campo, correspondendo a cerca de 40%. Com este elevado número optamos, inicialmente, por selecionar uma amostra de 25 escolas cujo critério foi considerar aquelas localizadas nos 2º e 3º distritos, entendendo que estão no interior do município. Desta amostra inicial selecionamos 13 escolas como cenários da pesquisa. O critério utilizado levou em conta a localização, o atendimento ao 1º segmento do Ensino Fundamental e as que estavam organizadas em turmas multisseriadas.

Na medida em que fomos conhecendo as escolas percebemos que seria importante olhar para os seus entornos, com o intuito de compreender os aspectos que os caracterizam. Foi necessário buscar estudos que discutem a relação rural/urbano que permeia a constituição dos espaços geográfico, econômico, social e cultural. Tais estudos identificam diferenças nos conteúdos dos espaços urbano e rural em cada período histórico, a partir da influência da estrutura econômica e social dominante. O tempo muda as realidades com novas ideias, novas relações e os novos significados que os seres humanos dão aos objetos, as ações, as crenças.

No diálogo com Lefévre (2004), é possível compreender a evolução das relações rural e urbano, que em certas épocas se distinguem e em outras coexistem.

Este autor faz uma análise na qual estão superpostos os fatos, fenômenos, modos de pensamento, de ação, de vida. Ele evidencia não apenas os fenômenos sociais, mas sensações, percepções, espaços e tempos, imagens, conceitos, que fazem emergir interferências, desencontros, avanços e atrasos e, sobretudo, transições dolorosas.

Nas sociedades agrárias, a cidade política era o centro político-administrativo que organizava, dominava, protegia e explorava um território incomparavelmente maior que seus arredores imediatos (LEFÉVRE, 1999). A cidade dependia do campo para seu abastecimento. Tinha existência política e dominava o campo ao mesmo tempo em que suas ondas a inundavam e a nutriam. Ela estava marcada por essa circunvizinhança. A cidade política era o pressentimento do que ainda seria o “urbano”.

Na Idade Média européia, cidade e campo passam para uma oposição combativa. Por várias razões históricas, como as invasões dos bárbaros e a reorganização dos territórios, o campo vai se delineando como o espaço do isolamento e a cidade, o local do encontro das trocas, do comércio.

Em torno do mercado a cidade constituía-se como centro da vida social e política, como local onde se desenvolvia o processo de acumulação de riqueza, conhecimento, técnicas e obras.

As relações e a ocupação dos espaços eram naturalizadas e transparentes. O nobre é nobre e o plebeu é plebeu. As diferenças entre as condições de vida de pessoas e grupos são naturais, fazendo parte da ordem estabelecida. Compreender o vivido é fundamental para o entendimento dos conceitos dentro dos contextos e das marcas que essas histórias vão deixando na construção das relações dos sujeitos com os seus entornos.

Lefébvre (2004) afirma que a sociedade urbana nasceu da industrialização. Para ele o termo urbano refere-se a uma nova era na história das cidades. Nela as diferenças mentais e sociais, espaciais e temporais, destacadas da natureza são conhecidas e reconhecidas, consideradas, concebidas e ganham significados. A sociedade urbana constitui um *espaçotempo*² renovado, no qual as diferenças aparecem. Assim, cada lugar, cada momento, existe na sua singularidade e na sua unidade com outros lugares e outros momentos.

A complexificação do modo capitalista de produção vem gradativamente produzindo mudanças nos processos sociais e nas concepções de campo e cidade. Não cabe, nos limites deste texto, discorrer sobre o processo de produção capitalista, mas importa explicitar que o paradigma da globalização é o referencial para compreender os novos aspectos do mundo contemporâneo. Boaventura Santos (2005b) afirma que a globalização é um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.

Este referencial ilumina o entendimento das relações entre o global e o local, fundamentais na compreensão das interrelações rural/urbano. Para Boaventura Santos (ibid.), o global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização. As especificidades locais são acentuadas e concretizadas, nas ações humanas cotidianas.

Na contemporaneidade as diferenças, a dicotomia entre a cidade e o campo, dão lugar ao diverso que possibilita tanto a interação entre os níveis local e global, entre o rural e o urbano, quanto à singularidade, significada pelos cotidianos que se enriquecem de novas dimensões.

Milton Santos (1998) diz que a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. Na existência, que se dá no cotidiano, no lugar, o mundo se revela na superposição dialética de lógicas, técnicas, objetos e ações. Para este autor o mundo da globalização é o mercado,

² Ao juntar estas palavras evidencio o movimento entre os conceitos que não são idênticos, mas se complementam.

configurado nas instituições supranacionais, organizações internacionais, nas técnicas, nos processos informacionais. Este mundo é contrariado no lugar, onde o cotidiano compartilhado provoca o aprofundamento da materialidade atravessada pelos fluxos das ações humanas. Este movimento diferencia os lugares no mundo globalizado, porém não os separa de forma dicotomizada. Sendo assim caracterizar o espaço rural como aquele que se opõe ao urbano, não explica as diferenças estruturais e culturais.

Canclini (1997), ao buscar responder a pergunta sobre o que é a cidade, faz críticas ao enfoque que a coloca em oposição ao campo, pois este não permite perceber como o rural e urbano se interpenetram, não somente nas pequenas cidades, quanto nas médias, nas metrópoles e megalópoles. Também critica a caracterização geográfico-espacial, como critério de definição dos espaços urbano e rural. Defende que este, não leva em conta os processos históricos e sociais que engendram as estruturas urbanas, a dimensão, a densidade e a heterogeneidade.

No Brasil, a metodologia oficial, utiliza este critério, considerando como urbana toda área caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação humana, além das áreas submetidas ao desenvolvimento urbano e outras, reservadas à expansão urbana. Segundo Veiga (2002), esta classificação, remonta o Estado Novo que com o Decreto-Lei 31 de 1938, transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independente de suas características estruturais e funcionais. Esta norma continua em vigor, e classifica como urbanas sedes de municípios com densidades demográficas inferiores a 40 hab/km². Isto significa considerar como cidade, toda e qualquer vila, povoado, vilarejo ou aldeia desde que esteja dentro do critério geográfico-espacial. Nesta norma, a configuração territorial brasileira considerou como cidade, no ano de 2000, sedes de municípios com menos de dois mil habitantes, da mesma forma que outras, que formam as regiões metropolitanas. Martins (2006) relata que conheceu na Amazônia, povoados com mais de dez mil habitantes, cujas casas eram de adobe ou pau-a-pique, sem nenhuma característica propriamente urbana, vivendo da produção agrícola, porém consideradas, oficialmente, como centros urbanos.

Para superar esta norma oficial, no que ela tem de ilusória, Veiga (ibid.) sugere combinar o critério de tamanho populacional do município, com sua densidade demográfica e sua localização. Com este critério podem-se identificar as aglomerações metropolitanas, os centros urbanos e os municípios intermédios, considerados como de tipo “rurbano” dos quais apenas uma parte se transformará em novas cidades. Para ele ocorre, então, uma recomposição territorial das aglomerações e das microrregiões. Nesse contexto, as relações rural/urbano, antes dicotomizadas, são substituídas por essas novas formas institucionais, que consideram as relações entre espaços

mais urbanizados, e espaços onde os ecossistemas permanecem menos artificializados, isto é, espaços rurais.

De acordo com Martins (ibid.), é necessário ter cautela na definição de cidade, como lugar de destino de populações originárias do campo. Nas últimas décadas uma poderosa ideologia agrarista, de revalorização do campo e de quem ali vive tem sido difundida, fortalecendo um imaginário que desqualifica a cidade, como lugar para se viver bem.

Ainda com Canclini (1997), faz-se à crítica aos critérios econômicos para definir o que é uma cidade. Esta é considerada como o resultado do desenvolvimento industrial e da concentração capitalista. Tais critérios deixam de fora os aspectos ideológicos, bem como as complexas multiculturalidades que redefinem os espaços urbanos. Ele propõe que, para compreender o espaço urbano, é necessário investigar a coexistência de múltiplos culturais, dentro desse mesmo espaço. Em uma grande cidade podem estar contidas outras cidades culturais. As considerações de Canclini apontam que, nas regiões denominadas de “rurbano”, os processos de socialização implicam na interpenetração das diferentes culturas que ali coexistem. Uma comunidade rural depende das relações que mantém com os centros urbanos de sua região. Nessas relações pode estar incluída a mobilidade para o trabalho ou consumo, as técnicas, as informações.

O município de Teresópolis é uma região que pode ser caracterizada pela expressão utilizada por Whitaker (1984, 2002), como “franjas do rural/urbano”. Uma região na qual não se pode mais separar o rural do urbano, unificados que estão pelo aprofundamento das relações capitalistas no campo. Estar nas franjas do rural/urbano é mergulhar no mundo globalizado, das relações fluidas, rápidas, incertas, consumistas, no qual o lugar possibilita a unidade dialética entre o global e o local, a individualidade e a globalidade. O que significa essas relações é o cotidiano, que produz a vida social e individual, ao mesmo tempo em que é produzido por ela. A contiguidade dos espaços rural e urbano supera os limites físicos, envolvendo as práticas sociais e culturais que são, ao mesmo tempo, plurais e singulares. Assim, em regiões como os distritos do interior do município de Teresópolis, caracterizadas como franjas do rural/urbano, os processos de socialização implicam na interpenetração das diferentes culturas que ali coexistem. A presença das antenas parabólicas revela os aparelhos de televisão, que trazem o urbano das metrópoles para este mundo, para este lugar intersticial.

Apesar de nas franjas, as fronteiras territoriais estarem diluídas, as fortes marcas locais resistem nos enunciados “lá fora” ou “nascido e criado no lugar”. Durante o desenvolvimento das pesquisas ouvimos dos moradores dos bairros com os quais convivemos, a expressão “vou lá fora”, referindo-se à ida ao centro urbano de Teresópolis. O tempo da experiência (BENJAMIN, 1994)

com a vida nessas localidades permitiu entender, como também sentir, o que significa estar dentro ou fora da fronteira.

O movimento nas fronteiras produz figuras complexas de diferença e identidade (Bhabha, 2007)³. Um movimento que não vê as diferenças como polaridades, mas que reconhece e encara as diferenças culturais. Os sujeitos, que vivem num lugar intersticial, expressam valores colaborativos entre as identidades de dentro e fora, e os conflitos culturais das diferenças. Nas franjas é possível perceber os contrastes nas técnicas mais avançadas de estufas hidropônicas e cultivo de produtos orgânicos, instaladas ao lado de lavouras familiares que utilizam os métodos tradicionais de plantio. Os contrastes das pequenas fábricas de produtos defumados ou pequenas granjas familiares, com a grande fábrica de cerveja. Como também, na presença do computador na escola e nas casas de algumas poucas crianças que contam sobre o que fazem com a máquina, contrastando com a estrada de terra, com a pequena “venda” onde pode ser encontrado do pão à cachaça, com o transporte que, em algumas localidades no interior dos distritos, apenas de hora em hora permite a mobilidade pelas fronteiras territorial e simbólica.

As histórias contadas por moradores, crianças ou adultos, trazem traços marcantes da cultura camponesa (BRANDÃO, 1999), pela permanência do fogão a lenha, mesmo para aquelas famílias que têm o fogão a gás; pela utilização da troca de garrafas de plástico por peixe, feita com o peixeiro que passa na porta da casa; pela proximidade nas relações de parentesco, caracterizada não somente na organização do trabalho na *roça*, como na moradia, onde ramos familiares partilham o espaço do sítio.

A noção de espaço banal, de horizontalidade e verticalidade, desenvolvida por Milton Santos (1998), ajuda a entender que o mundo se realiza no lugar, com possibilidades latentes que precisam ser conhecidas. Para este autor (2008, p.105), “as verticalidades podem ser definidas, num território, como um conjunto de pontos formando um espaço de fluxos”. Esse conjunto de pontos refere-se às tarefas produtivas hegemônicas, externas ao lugar, movidas por interesses globais. Tais espaços de fluxos têm papel de regulação, que subordina o local, envolvendo atores hegemônicos que representam interesses corporativos integrados e ajudados pela ação política do Estado. As verticalidades se dão num processo de descontinuidades, e são portadoras de uma lógica estranha ao lugar, visto que obedecem a motivações distantes. As horizontalidades se formam no espaço banal, no espaço vivido, em zonas de contiguidade, que integram os atores locais em solidariedades internas de natureza econômica, social ou cultural.

³ Para maior aprofundamento no conceito de identidade cultural ver BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

Nas diversas localidades do 2º e 3º distritos de Teresópolis é possível perceber aquelas que são socialmente mais valorizadas. As que são mais próximas das estradas principais que ligam o município aos demais da região serrana, se diferenciam de outras localizadas mais no interior dos distritos. Ao dialogar com Milton Santos (2004) compreendo que a diferença entre estes espaços é dimensionada pelo uso que deles fazem os atores sociais. Quanto mais a localidade se distancia da via principal de acesso e escoamento da produção, maiores são as dificuldades nas condições de vida da população. Assim, as condições oferecidas nos lugares da produção, nos lugares da circulação, nos lugares do consumo, determinam a qualificação social dos moradores. Portanto, quanto mais para o interior do distrito for o local de moradia, as pessoas são consideradas como “roceiras” e, menor o prestígio social dos moradores.

Sendo assim, quais as influências dessa realidade multifacetada na construção de um projeto educativo para a Educação do Campo?

TECENDO FIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

O conto “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti (2000) ressalta a arte do tecer. A moça que ao tecer vai materializando auroras, noites, sol, chuva, aves, bichos e paisagens, ajuda a pensar sobre os movimentos da vida cotidiana e as complexas e infinitas possibilidades que os sujeitos fazem e concretizam ideias, sentimentos, valores, crenças. No movimento de tecer a moça vai mudando os fios, ora mais fortes, mais delicados, ora com cores claras ou fortes.

O projeto educativo se constitui por este movimento de tecer os fios das concepções, princípios, saberes e fazeres da escola, entrelaçados nos fios das vidas dos sujeitos que habitam esta mesma escola. Portanto, para pensar e concretizar um projeto educativo para as escolas do campo é preciso tecer com os fios das condições concretas de quem vive, no caso de Teresópolis, nas franjas do rural/urbano.

No percurso pelas escolas percebe-se que não é possível pensar um projeto educativo, sem levar em conta as interrelações entre os espaços urbano e rural e que, ao mesmo tempo, considere as especificidades dos lugares onde estão localizadas. É fundamental compreender o campo como espaço de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social. É também necessário que o projeto educativo para as escolas do campo fomente reflexões que contribuam para a desconstrução do imaginário coletivo sobre a supervalorização da cidade em relação ao campo, e deste, como lugar do atraso.

No 2º distrito de Teresópolis, a agricultura não é o ponto forte, e o mercado de trabalho é praticamente inexistente. Os pais de alunos são, em geral, caseiros, diaristas e biscateiros, alguns trabalham em haras e outros em granjas. Para eles, as grandes oportunidades se encontram na cidade, fato esse, que os levam a ver a educação do campo como uma educação inferior.

Em Serra do Capim, por exemplo, a instalação da fábrica de cerveja foi compreendida pela população local como esperança de muitos empregos, fato que não ocorreu, pois as vagas foram ocupadas por pessoas da cidade. Isso pode ter afetado a descrença dessas pessoas em si mesmas e na educação escolar. Nas entrevistas com alguns pais de alunos da escola local revelam que as oportunidades só aparecem para aqueles que moram na cidade. Afirmaram que só vale a pena estudar caso a intenção seja ir para a cidade. Para ficar no interior estudar até a 4ª série já é um grande feito.

Segundo depoimentos de moradores e professoras, o que falta para o 2º distrito são políticas de incentivo, não só para produção agrícola, mas também para os trabalhos artesanais realizados por algumas mulheres.

No 3º distrito 95% das atividades locais estão voltadas à produção de horticultura. As demais ocupações referem-se às atividades autônomas, mas que também, em sua grande maioria, estão ligadas à agricultura. São representadas por caminhoneiros e revendedores que cuidam do escoamento dos produtos agrícolas. Percebe-se a formação de pequenos centros urbanos com comércio, banco e atendimento em postos de saúde. Segundo informações dos profissionais das escolas, cerca de 60% dos moradores são proprietários de terras, os demais são meeiros.

O tecido produzido pelas pesquisas revela que, mesmo dentro de um mesmo município, as características dos espaços se diferenciam, tanto pelos aspectos geográficos, quanto pelas formas de ocupação territorial e pelas relações sociais que se estabelecem. Estes espaços estão sofrendo grandes transformações, associadas à maior influência do meio urbano e dos interesses daqueles que podem ser definidos como não-rurais. O aumento da população nestes distritos aumenta a demanda por novas atividades e serviços (pedreiros, domésticas, restaurantes, hotéis). A coexistência dessas diferentes ruralidades reflete no crescimento das relações humanas nestes espaços.

Apesar de todas estas mudanças a importância da escola para as famílias permanece o mesmo. Nas conversas com pais ou responsáveis pelas crianças percebemos diferenciadas condutas em relação ao valor da escola em suas vidas e a pouca disposição para estar presente na vida escolar de seus filhos. Percebemos que a escola é ambivalentemente importante. Se, ao mesmo tempo em

que buscam garantir a vaga, também podem abandonar a escola em qualquer momento. Se houver qualquer razão mais significativa nesse percurso como uma tarefa de trabalho, a escola ficava em segundo plano. O conceito bakhtiniano de ambivalência dialética (KRAMER, 2003, p.76), ajuda a compreender que a vida, na perspectiva carnavalesca, aproxima as situações aparentemente incompatíveis. “O que caracteriza a ambivalência dialética é, então, o fato de afirmar e ao mesmo tempo negar”. Coexistem na vida dessas pessoas interesses opostos que não pressupõe opções, permitindo um movimento vivo e tensionado entre dois desejos dialógicos.

Talvez esta importância ambivalente reflita a distância entre a proposta pedagógica das escolas do campo com a vida cotidiana dos que ali vivem. Algumas pesquisas⁴ apontam para esse descompasso, revelando que ainda percebe-se uma organização curricular que não se diferencia das escolas urbanas. Assim dizem Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007):

Quando nos voltamos para a Educação do Campo, foco de nosso estudo, percebemos que o currículo adotado nas escolas é um plágio da educação urbana, pois não se tem um currículo específico destinado à Educação do Campo que respeite as suas peculiaridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE PROVISÓRIAS

Há algum tempo atrás o rural era caracterizado por longas e duráveis relações vinculadas à terra. Na contemporaneidade a colonização do rural, por necessidades residenciais ou cultivo agrícola, indica identidades rurais específicas, gerando, portanto, projetos educativos específicos para as escolas. Por isso os discursos e os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (2005), relativos às escolas do campo, por instituir um único projeto educativo, revelaram concepções que estão longe de atender as necessidades singulares dos diferentes contextos que circunscrevem estas escolas.

Estes mesmos discursos e documentos não registraram políticas para fixar os professores e professoras nas escolas. Percebe-se uma rotatividade dos professores, impossibilitando que estes possam criar uma identidade com a escola e com os sujeitos do lugar. Alguns professores estão ali porque não têm outra escolha, a espera do momento, permitido pela Secretaria de Educação, para pedir transferência. A distância das escolas em relação ao centro da cidade é um fator restritivo. Com isso, torna-se problemático constituir uma equipe de trabalho comprometida com a população que vive no campo. A palavra compromisso está sendo aqui entendida, como um ato que se dá no

⁴ Ressalto as pesquisas publicadas na coletânea – Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais – resultado do convênio firmado entre a ANPED e a SECAD em 2005.

plano concreto. Para que alguém possa assumir um ato comprometido, precisa ser capaz de agir e refletir. Paulo Freire (1981, p.17) ajuda a compreender o conceito de compromisso quando afirma:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Assim, pensar a educação do campo em Teresópolis significa pensar estes espaços, no processo de renovação dos valores, atitudes, do conhecimento e das práticas. Os sujeitos que vivem no interior de Teresópolis são produtores de alimentos e de culturas, são produtores de vida. As escolas precisam elaborar seus projetos específicos, a partir de políticas públicas, que garantam, concretamente, a existência física das escolas e que valorizem igualmente o contexto cultural e social do qual fazem parte. Os diferentes sujeitos que constroem as escolas, precisam ser estimulados a produzir conhecimentos, saberes e fazeres, organizados a partir de suas próprias identidades. Ao longo do tempo das pesquisas e da experiência como professora na escola do campo, fui conhecendo as localidades que compõe o 2º e 3º distritos de Teresópolis. A convivência mostrou que as condições materiais da maioria das pessoas que ali vivem não favorecem uma vida digna. Serviços, como assistência médica, abastecimento de água, energia, telefone, básicos para uma qualidade de vida, são escassos em boa parte das regiões do interior do município de Teresópolis.

As inquietações provocadas no decorrer da primeira pesquisa produziram dobras que na segunda avançaram e produziram outras dobras. O percurso com os cotidianos destas escolas possibilitou compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos professores e professoras com o contexto cultural e social dos lugares. São relações singulares, mas quando se referem ao currículo não se diferenciam de outras escolas urbanas, por exemplo, quanto aos “deveres”, às faltas frequentes, aos conhecimentos escolares. Nesse sentido, o processo da pesquisa não tem um ponto final, com respostas definitivas. Ele está aberto para novos encontros. Encontros cotidianos com os sujeitos “desimportantes”. A pesquisa com os cotidianos provoca a necessidade de aguçar sensibilidades para todas as pistas que permitam compreender as singularidades, tecendo os fios e construindo junto com os sujeitos praticantes novas configurações para as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A . A pesquisa sobre formação de professores no Brasil-1990-1998.In: CANDAU, Vera (org). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000
- ARROYO, Miguel G..Por uma tratamento público da educação. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia M. S. Azevedo (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação do Campo nº 5. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7ª ed... São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de saber. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BRASIL, MEC/ SIE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/ CEB Nº 1 , Brasília, 2002.
- BOF, Alvana Maria (org). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Imaginários urbanos*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1997.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1.artes de fazer. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COLASANTI, Marina. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.
- FERNANDES, Bernardo Mançano & MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia M. S. Azevedo (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação do Campo nº 5. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método:pesquisa com o cotidiano – DP&A,2003*.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, MT; KRAMER,S.; JOBIM e SOUZA,S. (orgs) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, 57-76.
- LEFÉBVRE, Henri. *A cidade do capital*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004
- MARTINS, José de Souza. *Educação rural e o desenraizamento do educador*. Disponível em: <<http://www.espaoacademico.com.br>>. Acessado em 1/6/2006.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEREIRA, Ana Claudia da Silva; GEMAQUE, Maria Rosana; RIBEIRO, Marlene. A realidade da educação do campo em município paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) [et al] *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1 *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5.ed. – São Paulo:Cortez, 2005a.
- _____. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005b.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2ª ed.. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15ª ed.. Rio de Janeiro: Record, 2008.

28-TERESÓPOLIS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta de implantação de projeto para as escolas da zona rural*. SMET, 2005.

VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

WHITAKER, Dulce C.A... *Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico dos trabalhadores da cana*. Tese (Doutorado em Filosofia) – UNESP, Araraquara, SP, 1984.

_____. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. *Cadernos Cedes*. on line, nº 56, Abril/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em julho. 2006.

RESUMO

Este texto traz reflexões produzidas no movimento de tecer os fios das concepções, princípios, saberes e fazeres da escola entrelaçados nos fios das vidas dos sujeitos que habitam esta mesma escola. Trata-se de pensar os desafios na construção do projeto educativo das escolas do campo a partir de pesquisas desenvolvidas em um município na região serrana do estado do Rio de Janeiro numa perspectiva compreensiva, considerando a vida cotidiana dos sujeitos e os lugares habitados revelada nas práticas sociais e culturais que são ao mesmo tempo plurais e singulares. Analisa as configurações das *franjas do rural/urbano* no âmbito do conceito de educação do campo, compreendendo-o como espaço de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social.

Palavras-chave: Sujeitos. Lugares. Educação do Campo.

ABSTRACT

"AM BORN AND CREATED HERE"

SUBJECT, PLACES INHABITED AND RURAL SCHOOLS

This text brings reflections produced in the movement of weaving the threads of concepts, principles, knowledge and performance in school intertwined strands of the lives of individuals who inhabit this same school. It is thought the challenges in building the educational project of rural schools from surveys conducted in a city in the mountainous region of the state of Rio de Janeiro a comprehensive perspective, considering the daily lives of the subjects and the inhabited places in the practices revealed social and cultural factors that are both plural and singular. Analyzes the settings of the *fringes of the rural/urban* under the concept of education field, comprising it as a space of possibilities of the human relationship with the production of the conditions of social existence.

Keywords: Fellows. Places. Rural Education.

Submetido em: outubro de 2014

Aprovado em: janeiro de 2015