

UMA ESCOLA PARA OS SUJEITOS DO CAMPO: A QUESTÃO DAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO

Alceu Zoia*
alceuzoia@hotmail.com
Odimar João Peripolli**
ojperipolli@gmail.com

RESUMO

Neste texto nos propomos, basicamente, trazer algumas reflexões voltadas à Educação do Campo, tendo como pano de fundo, o entendimento de que esta se constitui a partir de uma determinada totalidade de relações que lhe são constitutivas. Ou seja, pensarmos a escola do campo, implica em pensarmos o campo, pois, como o concebemos, concebemos a educação. Hoje, o campo e a cidade são realidades que se opõem ou que se complementam? Com o avanço do capitalismo no campo, este teria (ou não) submetido todas as relações de produção às relações capitalistas, inclusive as não capitalistas? Na sociedade capitalista, todas as relações estabelecidas estariam em consonância com as leis regidas pelo capital, não havendo, portanto, especificidade no campo e, conseqüentemente, a não necessidade de um currículo voltado a atender esta singularidade da escola que aí se insere? Como as políticas públicas/projetos/programas vêm lidando com estas questões? A importância destas respostas está no fato de que é destas que vão demandar determinadas políticas para o campo, dentre outras, as educacionais. Por isso da necessidade de, ao se olhar para a escola no/do campo, importa olhar primeiro para o campo. O desafio maior, ao propormos uma educação do campo, ao que nos parece, está no esforço demandado em pensarmos a escola a partir da realidade que a cerca, ou seja, pensarmos primeiro o campo.

Palavras-chave: educação; educação do campo; especificidade.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos (CALDART, 2004, p. 17-18).

As muitas e repetidas reflexões sobre o tema educação/escola no/do campo, sempre nos apontam para uma questão que, ao que nos parece, se coloca como orientadora do diálogo entre teorias e práticas voltadas a atender as demandas da educação para os povos do campo: afinal, por que razão e, por que por tanto tempo, a nossa história tem negado a estes trabalhadores o direito ao saber produzido na escola?

* Doutor em Educação (UFG). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso e docente permanente do Programa de Pós-Graduação (PPGEDU/UNEMAT) orientando na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade no contexto da Amazônia Legal Mato-grossense e do grupo Múltiplos Olhares Sobre a Educação do Campo (MOPEC).

** Doutor em Educação (UFRGS). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop e atua no Mestrado em Educação (PPGEDU/UNEMAT), na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Participa do grupo de pesquisa MOPEC.

Estariam, as políticas públicas voltadas às escolas do campo, através das instituições formadoras, bem como de seus agentes formuladores destas políticas, comprometidos com certo tipo de sociedade que não essa a qual os trabalhadores buscam construir? Via de regra sim, a considerar que ainda prevalece a concepção tradicional de ensino, “fruto de um sistema estruturado para manter o controle e o poder nas mãos de uns poucos, [...]” (FERRARO e RIBEIRO, 2001, p. 73).

Ao pensarmos a escola para os filhos dos trabalhadores, seja do campo ou da cidade, imediatamente saímos em defesa de que de esta deva ser pública, gratuita e de qualidade. O que nos parece mais do que justo, a considerar, além da importância e significado que esta tem, ressaltam-se as características em comum de quem a busca, ou seja, os filhos de trabalhadores, da classe de trabalhadores pobres. Considerando estes aspectos, concordamos com Garcia (2001, p. 11) quando diz que a escola pública ainda é a “única possibilidade de democratização da educação”.

Ousamos, inicialmente, chamar a atenção para o fato de que, no conjunto das discussões sobre o tema, costuma-se deixar de lado uma questão que nos parece importante, qual seja: a da necessidade de buscar estabelecer uma relação entre a concepção que se tem de campo, e dos sujeitos que ali vivem e trabalham (os povos do campo), e o tipo de educação/escola a eles dispensada, isto é, a qualidade de ensino. Em resumo, ao nos perguntarmos *que escola* (?), teríamos que nos perguntar, primeiro, *que campo* (?).

Esta necessária compreensão, ao que nos parece, tem sua importância maior na medida em que é da maneira de como se concebe um e outro (o meio e seus sujeitos) que são pautadas as políticas públicas para atender as demandas que ali existem, dentre outras, a educacional.

Acreditamos que, frente ao desenfreado movimento do capital sobre o campo, e as consequências dali decorrentes, faz-se necessário novos/outros olhares sobre as novas necessidades que aí estão sendo criadas, dentre outras, a de uma outra/nova escola, qual seja, construídas sob novas paradigmas. Estes, obviamente, construídos pelos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam. Diríamos que é preciso (re)construir outras concepções sobre o campo e seus sujeitos. Desta esforço/desafio passam a ser construídas novas formas de se pensar a educação/escola. Ou seja, há que se construir novos olhares, levando-se em consideração, necessariamente, os valores e princípios estabelecidos e vivenciados pelos seus sujeitos, o homem do campo.

Esse novo olhar – para além daquele construído pelo capital, que vê o campo apenas sob a ótica da produção de mercadorias –, possibilitará que se enxerguem que existem outras formas, outros meios, alternativas, de se produzir e de se fazer educação/escola. Isso significa

dizer: sob novos valores e princípios, quais sejam: pautados sob a realidade e as necessidades dos que vivem no e do campo. Para além daqueles estabelecidos pelo projeto do capital. Desta forma abrem-se novas/outras perspectivas/possibilidades de reconhecermos o campo com suas especificidades, da construção de uma nova/outra escola: a que venha ao encontro desta outra/nova realidade.

Há que se reconhecer que as relações que se estabelecem no campo, hoje, são mais complexa do que o simples olhar que, via de regra, vem sendo construído: o do campo como possibilidade apenas para a produção (agrícola); o da escola para o preparo para o mercado, o do ensino para as múltiplas competências, etc. Essa nova configuração do campo, mundo agrário, tem como pano de fundo o desenvolvimento do capitalismo globalizado. Isso chama-se globalização. Esta, por sua vez, dá ao campo novas configurações, pois [...] “destrói e recria, subordina e integra, [...]”; revoluciona relações de produção e modos de vida em todos os lugares, próximos e remotos” (IANNI, 1997, p. 38).

Este movimento não há como segurá-lo ou negá-lo. Implica, sobretudo, reconhecermos que, ao vislumbramos um outro/novo campo, os limites e os desafios se colocam na mesma proporção (ou maior) do que este movimento. Este entendimento faz-se necessário, a considerar que uma outra/nova proposta de campo e/ou de escola não implica, necessariamente, destruímos o que aí está, mas a partir do que aí está. Ou seja, cavar os espaços do possível a partir desta realidade. Como afirma Grzybowski (1986, p. 51),

é necessário pensar a educação a partir da sua determinação, isto é, das contradições sociais que delimitam as possibilidades e limites do produção e sistematização, apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes, nas diferentes conjunturas de correlação de suas respectivas forças sociais.

Esse entendimento nos possibilita pensar, também o campo, a escola no/do campo, como um *locus* de disputa; que as práticas educacionais se constituem “na luta entre classes sociais e se configura no confronto de propostas de elaboração/apropriação de ‘saberes sociais’” (GRZYBOWSKI, 1986, p. 51).

O que se pode dizer sobre o campo (camponês, pequenas propriedades) a princípio, é que este, via se regra, tem sido visto como um lugar que se caracteriza pelo atraso, desprovido da modernidade e, os trabalhadores que lidam com a terra, com o gado e com a enxada, como sujeitos que precisam ser “amansados”, “civilizados”, “urbanizados”: a modernidade é atribuída à cidade/ao urbano. E produção, nestes espaços, deficiente, insuficiente, etc. A esta visão estigmatizadora do campo tem correspondido a oferta de políticas compensatória, dentre outras tantas, a educacional.

O reflexo desta forma de pensar o campo está materializado nas escolas: construções, barracões; transporte, sucateado; professores, leigos, mal pagos; conteúdos e métodos, adaptados/copiados da escola urbana: cópia pobre da escola urbana (GRITTI, 2003).

Quando, porém, o campo for visto/pensado como um espaço de novas/outras possibilidades (além daquelas impostas pelo capital), de produção e reprodução da vida, de vivências e convivências, estaremos lançando sobre esta mesma realidade, sobre estes mesmos trabalhadores, novos olhares e, conseqüentemente, buscando novas formas de se fazer políticas públicas. Quais sejam: que os trabalhadores do campo sejam os verdadeiros protagonistas de suas ações.

Neste sentido, concordamos com Kolling, Nery e Molina (1999, p. 24 apud FERRARO e RIBEIRO, 2001, p. 106) que, ao se referirem à escola do campo, a veem como possibilidade e que seu compromisso esteja, basicamente, voltado “[...] no sentido de ‘processos de formação humana’, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz”.

Acreditamos que a importância do tema está em possibilitar que as reflexões caminhem no sentido de se pensar a escola a partir de seus entornos/contexto, deixando a ela apenas suas funções específicas, produzir conhecimentos; bem como contribuir no sentido que levem a problematização de questões teórico-práticas voltadas à proposta de uma Educação no/do Campo, tendo como pano de fundo, a questão das especificidades do campo. Esta forma de abordagem nos possibilitará ver a escola do campo sob outro/novo olhar, qual seja, a partir do meio em que esta está inserida.

Ver/pensar a escola a partir da realidade que a cerca, dos sujeitos que a constroem, possibilitará que se construam propostas de uma educação cada vez mais próxima às reais necessidades dos trabalhadores do campo. Desta forma teremos maiores e melhores condições de entendermos os limites e as possibilidades de uma proposta de uma educação escolar que, ao nos propormos contrapor a proposta oficial, se avance no sentido de se propor alternativas para o conjunto dos trabalhadores, quer trabalhem no campo ou na cidade.

2 O RURAL E O URBANO

Hoje, são muito fortes dois discursos quanto ao modo de conceber o campo: há os que defendem a questão da especificidade do meio, ou seja, veem o campo como possuidor de singularidades, especificidades, de cultura própria, enfim, uma realidade diferente da urbana;

e os que defendem que não há diferenças entre campo e cidade (rural e urbano). Vejamos, dentre outros tantos:

“Essa escola, construída fisicamente no meio rural, foi produzida sob a lógica urbano-industrial” (GRITTI, 2000, p. 149). Para Leite (1999, p. 56), “o currículo é inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana”.

Diferentemente destes, há os que criticam a defesa de programas específicos:

O perigo dessa divisão está em se pensar dois tipos de cidadania: a escola fornecendo conteúdos da cultura do industrialismo aos moradores da cidade e preparando os homens e mulheres rurais para um bucólico mundo de hortas e pomares que o complexo agroindustrial pretende eliminar da paisagem. São equívocos de uma política educacional que pensa o mundo de forma dual (WHITAKER e ANTUNIASSI, 1993, p. 15).

Para Lovato (2003, p. 109), o rural/campo e urbano/cidade se “interpenetram para compor uma totalidade”. Para a autora, “no capitalismo não há configurações para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os ‘poros’ do modo de produção e organização da sociedade capitalista” (p. 109). E conclui:

[...], a sociedade regida pelo capital procura dissimular o antagonismo e o conflito entre as duas classes, e dos capitalistas e a dos trabalhadores. Essa é uma estratégia para manter o equilíbrio social e amenizar as tensões, para não ferir os interesses da classe capitalista (LOVATO, 2003, p.109).

No mesmo sentido caminha Martins (1986, p. 99) quando diz que o “rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital”.

Então, ao falarmos de um e de outro, campo/cidade, rural/urbano, estaríamos falando de realidades que se contrapõem, antagônicas, ou de realidades que, formadas de partes, formam um todo e se complementam?

Há que se perguntar, então: o capital teria submetido todas as relações de produção às relações às capitalistas, como é o caso da produção camponesa? Para Fernandes (2002, p. 34), sim. Segundo o autor, as relações de produção não capitalistas são aos poucos “subordinadas pelas relações capitalistas de produção e seus valores, costumes, sendo invadida por valores burgueses”. Nesse caso, negar-se-ia uma dessas relações de produção não capitalista, no caso, a produção camponesa, que se constitui, segundo o autor, como um modo “particular de produção, como um sistema próprio de produção e uma visão de mundo particular” (p. 34). Ou então, a expansão das relações capitalistas no campo subordinado a relação camponesa de produção e sua visão de mundo à ideologia dominante.

3 A (NÃO) FRONTEIRA ENTRE O CAMPO E A CIDADE

Haveria uma fronteira real entre o que denominamos de rural e o urbano? Como se apresenta (ria)? Caso contrário, onde está (ria) o limite entre estes dois territórios?

3.1 CULTURA BURGUESA

Um dos principais problemas da educação é a padronização nos métodos e conteúdos ministrados. A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais [...] (FERNANDES, 2002a, p. 46).

Com o nascimento da sociedade capitalista a escola passou a ter certo “status”, qual seja, o de ser um lugar privilegiado capaz de possibilitar que as estruturas de valores burgueses pudessem ser reproduzidas e que, sem as quais, esta não poderia se manter. À escola, então, foi incumbida a tarefa de desenvolver as potencialidades e a apropriação de “saberes sociais”. Saberes, aqui entendidos como conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pela classe dominante (FERNANDES, 2002, p. 40).

Na perspectiva do capital a escola procura homogeneizar os valores, os costumes, a maneira de ver a realidade em seu entorno. Em outras palavras: tudo passa a ser visto sob a ótica dos valores capitalistas. Portanto, estamos falando de uma tentativa de padronização da cultura, ou seja, da cultura burguesa. Mas o que caracteriza a cultura burguesa? Aquela centrada na propriedade privada. Esta é vista como um direito sagrado e tudo passa a girar em torno dela.

Nesta perspectiva, a valorização do indivíduo é maior do que o coletivo; o “eu” vale mais do que o “nós”; as relações que se estabelecem são aquelas voltadas às leis do mercado, da competição, do individualismo, do lucro, da competição. O coletivo desaparece e dá lugar ao “salve-se quem puder”. A terra perde sua função social (MARÉS, 2003). A Reforma Agrária se dá no plano estabelecido pelo mercado, daí o sentido de “reforma agrária de mercado” (MARTINS, 2004, p. 65). A escola se limite a buscar o “conhecimento útil”, tornar os sujeitos “úteis” (LAVAL, 2004; JARES, 2005), para atender a demanda do capital. E, neste contexto, os sujeitos/pessoas saem de cena e entra o mercado.

Ao falarmos da educação no Estado capitalista há que se levar em conta que este necessita da escola, criação burguesa (ALVES, 2001), ou seja, esta tem a função de

disseminar, semear, todo um conjunto de ideias que vão reproduzir e manter a ideologia dominante. Este, por sua vez, se apresenta como uma instituição acima de qualquer interesse de classe.

3.2 CULTURA CAMPONESA

As discriminações são, muitas vezes, piores, porque as relações sociais no campo são mais conservadoras do que nas cidades (VENDRAMINI, 2000, p. 94-5).

Para quem conhece a vida no campo sabe que os trabalhadores, que ali vivem e trabalham, possuem uma cultura com costumes e valores bastante diferentes daqueles transmitidos pela sociedade capitalista urbana. Ou seja, diferente da cultura burguesa. Às vezes, estas muitas diferenças quase não são e/ou são pouco percebidas, principalmente por aqueles que estão longe desta realidade, o campo. Muitas vezes os próprios encarregados de fazer políticas públicas.

Não há como negar que, mesmo estando subordinada ao capitalismo, a produção camponesa possui aspectos que lhes são particulares: é uma cultura centrada no trabalho; no mutirão, na ajuda mútua, quando alguém da família adocece e/ou em caso de morte; na troca de dia de serviço, em épocas de plantio e de colheita; na repartição da carne de porco e da banha, do bolo assado no forno à lenha, no período de maior escassez; na troca de sementes, na época do plantio; no compadrio, dar o filho para batizar; no serão, reza, novena; na visita e ajuda da comadre, quando nasce um filho; no emprestar sem cobrar aluguel ou juros.

Estamos falando de uma cultura, a camponesa, que ainda traz/carrega, na sua essência, valores básicos que a caracteriza, dentro outros aspectos, pela partilha, pela solidariedade, pela comunhão entre os trabalhadores. São valores/princípios/attitudes que não interessa ao capital. A não ser que estes e/ou quando estes vierem, de algum modo, ao encontro de alguns de seus muitos interesses e/ou vantagens.

Percebe-se que as transformações que vêm ocorrendo no campo, principalmente após as décadas de 1960/70, provocadas pela modernização (conservadora) do campo e a consequente afirmação crescente das relações capitalistas de produção, tem modificado (em muito) as relações sociais no mundo do trabalho e da produção. Este novo desenho vem provocando mudanças profundas e, a cultura capitalista urbana vem, a passos largos, substituindo estes valores por outros, impostos pelo capital burguês.

Nestes campos de lutas, campo e cidade (campo/cidade), espaços que ora se distanciam, ora de aproximam, não podemos deixar de levar em conta que quem dá

sustentação é a classe burguesa. A classe burguesa, urbano capitalista, tem uma cultura, valores diferentes da cultura camponesa. Estes derivam, via de regra, de interesses/valores que são antagônicos aos da classe trabalhadora camponesa, ou seja, da cultura camponesa.

4 A UNIDADE CONTRADITÓRIA

[...], com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação ente a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os numa unidade dialética. [...] Aí reside um ponto importante nas contradições de desenvolvimento do capitalismo, tudo indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou a agricultura e a indústria e a cidade e o campo... (OLIVEIRA, 1994, p. 53-54).

Ao se buscar encontrar os limites entre o rural e o urbano, há que se levar em conta que só no período anterior ao capitalismo existia uma diferenciação mais aguda entre estes dois espaços/territórios. Com o advento do capitalismo, mais especificamente, com a industrialização, foi se acentuando, cada vez mais, uma maior aproximação e articulação entre a produção industrial e agrícola “como faces indiferenciadas do mesmo processo” (SILVA, 2004, p. 100).

Há que se chamar à atenção para o fato de que estamos falando em aproximação, o que não significa dizer que não existam especificidades em cada um dos modos de produção, ou seja, tanto na produção agrícola quanto na produção industrial.

Oliveira (1994, p. 54), ao falar sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, ressalta que essa “unidade contraditória não elimina suas diferenças; ao contrário, aprofundando-as, tornando cada vez mais específica, porém, cada vez mais portadora da característica geral de ambas”. Portanto, estamos falando de duas realidades, cada uma cada vez mais com as características uma da outra, formando uma nova realidade. Um todo formado de partes. Cada parte, com suas especificidades, formando um todo. Neste caso, poderíamos falar em antagonismos entre o rural e o urbano? Entre campo e cidade?

Abramovay (2003, p. 20), ao discutir o futuro das regiões rurais diz que “não existe uma definição universalmente consagrada de meio rural e seria vã a tentativa de localizar melhor entre as atualmente existentes”. Segundo autor, o que há é um traço comum ou um consenso entre os pesquisadores no sentido de que “o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades”. Nas suas análises ressalta o fato de que há todo um esforço no sentido da “procura das relações entre as regiões rurais (que não podem ser definidas como as que se encontram em campo aberto, fora dos limites das cidades) e as verdadeiras aglomerações urbanas de que dependem” (P. 20).

Nesta perspectiva, entendendo o rural e o urbano como fazendo parte de uma realidade maior, onde o antagonismo dá lugar à unidade ou complementaridade, o que nos parece essencial não é apenas buscar saber se uma determinada área ou uma região é rural ou urbana, mas quais são suas dinâmicas, sem que haja qualquer tipo de isolamento e que as pessoas que ali vivem tenham condições de viver uma vida com dignidade.

Concordamos com o autor (ABRAMOVAY, 2003) quando afirma que mais importante que os números que definem censitariamente os espaços rural e urbano, é compreender a dinâmica regional, as relações sociais, econômicas, culturais e políticas entre o campo a cidade. Estas relações, ao mesmo tempo em que integram e aproximam o rural e o urbano, ao que nos parece, reafirmam as particularidades de cada um desse espaço. A riqueza de ambos está nestas particularidades/especificidades.

5 VISÃO ESTIGMATIZADA DO CAMPO

Se o meio rural for apenas a expressão, sempre minguada, do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credencia, no máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza (ABRAMOVAY, 2003, p. 21).

Em que pese a distância que nos separa do período em que o país era predominantemente agrícola, ainda é bastante forte a concepção de que o campo é o lugar que se caracteriza, basicamente, pelo cultivo direto da terra. Pior: à esta foi agregada a ideia do campo como algo ligado ao atraso, onde vivem os “jecas tatus”, ou um lugar marcado pela ausência da modernidade (o que é atribuído à cidade).

Infelizmente, em pleno século XXI, o campo (ainda) é visto como se ali houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo aos poucos, ou mesmo um lugar sem futuro. Ora, se assim é concebido, como um lugar prestes a desaparecer, por que se haveria de pensar em políticas agrícolas e em políticas educacionais? Para que uma e outra sem ninguém para trabalhar, sem ninguém para estudar? Repito, é desta forma de pensar o campo que derivam as atuais políticas públicas, visivelmente marcadas pelo descaso.

Recorrendo novamente a Abramovay (2003, p. 19), este chama a atenção para o fato de que “há um vício de raciocínio na maneira como se definem as áreas rurais no Brasil que contribui decisivamente para que sejam assimiladas automaticamente a atraso, carência de serviços e falta de cidadania”. E conclui o autor: “como definir o meio rural de maneira a levar em conta tanto a sua especificidade (isto é, sem encarar seu desenvolvimento como

sinônimo de ‘urbanização’), como os fatores que determinam sua dinâmica (isto é, sua relação com as cidades)?”.

6 A ESCOLA DO CAMPO

A intenção é fazer uma educação que privilegie a realidade rural, as questões específicas dessa realidade, de modo que ajude a superar a dicotomia entre campo e cidade, contribuindo para superar discriminações e preconceitos próprios da estrutura social capitalista (FERRARO e RIBEIRO, 2002, p. 95).

Levando estas considerações para o campo da educação, mais especificamente, para a educação no/do campo, precisamos trazer para o leque das discussões alguns outros elementos que nos ajudarão a melhor encaminhar a temática voltada à proposta Por Uma Educação no/do Campo.

Segundo Fernandes (2002b) há a necessidade de se substituir o termo “rural” (carregado de estigmas) pela expressão “campo”, concebendo-o, desta forma, como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que lá vivem e trabalham. Diferentemente da ideia do campo visto apenas como um espaço territorial, demarcador de área.

Há que se chamar à atenção também, para o fato de que o cultivo desta imagem negativa, estigmatizada do campo, tem resultado, na prática, na oferta de políticas compensatórias, materializada em uma educação de baixa qualidade, em decorrência da contratação de professores sem qualificação adequada (“leigos”), veiculada em estruturas físicas precárias (barracões), transporte (sucateado), métodos e conteúdos adaptados do meio urbano, distante das preocupações e necessidades dos alunos e da comunidade camponesa. O número ainda significativo de analfabetos no campo vem confirmar isso. Não há como negar. Basta que visite um assentamento de Reforma Agrária do Incra.

7 CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que para que haja justiça social no campo, começando por um trabalho que resulte na conquista de uma educação de qualidade para os filhos destes trabalhadores, seja necessário reconstruir, primeiro, no imaginário coletivo, uma nova visão do campo. Este trabalho deve começar, necessariamente, pelo imaginário da população que ali vive. É necessário que o campo seja visto como um lugar de possibilidades, como um espaço de

transformação pelo trabalho e que suas identidades e manifestações culturais sejam valorizadas. Mas, acima de tudo, um espaço de vida, de vivência e convivências. Isso começará quando a escola começar a formar novos sujeitos criadores de uma nova cultura agrária no mundo rural do país.

A SCHOOL TO THE FIELD'S SUBJECTS: THE QUESTIONS OF THE SPECIFICITY OF TEACHING

ABSTRACT

In this text we propose, basically, bringing reflections oriented to field education, with background, the understanding it is constituted from a determinate totality of relationships that are constitutive. That is, thinking the Field's School implicate thinking the field, because, how we conceive the field we conceive the education. Today, are the field and the city realities that oppose or complement each other? With the advance of capitalism in the field, would it have (or not) submitted all the production relations to the capitalism relations, inclusive the not capitalism? In capitalism society, all relations established would be in accordance with the laws ruled by the capital, therefore, with no specificity in the field and, consequently, no needing of a curriculum targeted to serve this singularity of the school that fits it? How public politics/projects/programs have been dealing with these issues? The importance of theses answers it is the fact that if from it that are going demand determinates politics to the field among other things, the educational ones. Therefore the need that, when look to/in the field's school, it matters look first to the field. The bigger challenge, to propose a field education, what seem us, it is in the effort demanded in thinking the school from the reality that around it, in the other words, think first about the field.

Keywords: education; education field; specificity.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O Futuro das Regiões Rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS; Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

CALDART, Roseli. S. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JEUS, Sônia M. S. Azevedo (Orgs.). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIEIRA, Renato G; VIANA, Nildo. **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia, Goiás: Edições Germinais, 2002a, p. 33-49.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; COLLING, Edgar (Orgs.). **Educação do Campo:**

identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. p. 89-101.

FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene. **Trabalho Educação Lazer:** construindo políticas públicas. Pelotas: Educat, 2001.

GARCIA, R. Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo, RS: UPF, 2003.
_____. **O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo.** 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social). Faculdade de Educação. Universidade Católica de Pelotas/RS.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
JARES, Xesús. **Educar para a verdade e para a esperança:** em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

LAVAL, CHRISTIAN. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LEITE, Sergio C. Escola Rural: urbanização e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.
LOVATO, Deonice M. Castanha. **A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo.** 2003. 157 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS.

MARTINS, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a Terra:** ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004.

MARTINS, J. de Sousa. **A reforma agrária e os limites da democracia na “nova república”.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARÉS, Carlos F. **A Função Social da Terra.** Porto Alegre: Sergio A. F. Editor, 2003.
OLIVEIRA, Ariovaldo UMBELINO. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Coord.). **A questão agrária hoje.** Porto Alegre, RS: UFRGS, 1994. p.45-68.
KOLLING, Edgar J.; NÉRY Irmão; MOLINA, C. Mônica. **Por Uma Educação Básica do Campo.** Fundação Universidade de Brasília, 1999.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária:** práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra; trabalho e educação:** experiências socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, M. H. Rocha. **Escola pública localizada na zona rural:** contribuição para a sua estruturação. Campinas: Papirus, n. 33, p. 9-42, 1993.

Recebido em 08 de novembro de 2014. Aprovado em 05 de janeiro de 2015.