



EDUCAÇÃO DO CAMPO: um novo paradigma

Juliano Batista dos Santos*

Thiago Barros Miguel**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar querelas relacionadas às políticas públicas voltadas ao campo, em específico à educação do campo, tanto na formação quanto na escolha do educador, bem como em sua eficácia na relação com os discentes das áreas rurais. Durante a discussão é abordado a ideia de que não basta simplesmente a existência da lei como garantia de direitos aos sujeitos de direitos, é necessário que a mesma seja eficiente. Para tanto é definido um novo paradigma, que é o próprio conceito de Educação do Campo em contraposição a Educação Rural; a diferença é que naquele existe uma identidade dos envolvidos no processo pedagógico, no último não. Assim, para que a teoria da identidade possa se concretizar na prática, tornando a Educação do Campo um investimento público seguro e eficaz, é preciso atribuir o benefício dessa educação aos significantes dos signos do campo. Quem seriam essas pessoas? Eis aqui o ponto chave do artigo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos sociais. Identidade. Paradigmas e campesino.

1 INTRODUÇÃO

O direito, não somente à educação, mas a toda forma de caminho que guia o homem a plena cidadania, seja no campo ou na cidade, exige, sempre que o mesmo não é cumprido

* Especialista em Educação do Campo pelo IFMT. Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Sociologia do IFMT, *campus* Cuiabá – MT.

** Especialista em Educação do Campo pelo IFMT. Bacharel e licenciado em Biologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Biologia do IFMT, *campus* Confresa – MT.

pelo Estado burguês, a organizações de movimentos sociais que venham não apenas a exigir, mas a consolidar o que é ou o que são direitos dos sujeitos (TELLES, 2006), como é o caso do Movimento dos Sem Terra (MST) que há décadas vem promovendo a desapropriação de terras latifundiárias improdutivas.

Os movimentos sociais voltados ao rural começaram a ganhar força no final da década de 50 e início da década de 60, do século passado (VIDAL, 2003). Nos anos 90 esses movimentos passam a exigir uma Educação do Campo, nos moldes apropriados para um nato campesino.

Posteriormente, a partir de reuniões e debates, esses movimentos conseguem dos governos a criação de políticas públicas capazes de atender a um grupo específico, no caso àqueles que vivem ‘no’ e ‘do’ campo; a diferença essencial é que a Educação do Campo, ao contrário da Educação Rural, não é fruto do paradigma hegemônico do capital.

O rompimento do então paradigma dominante, imposto por uma ideologia que se arrasta desde o Brasil Colônia (PRADO JÚNIOR, 2000) e que está assentado na completa falta de interesse em promover, aos não latifundiários, condições de permanência e produção de uma vida digna na pequena propriedade rural, só foi possível graças e após a consolidação da **Constituição** de 1988, que consolidou o maior direito humano em sociedade, a saber: a liberdade, que juntamente com o interesse e a organização coletiva, nos movimentos populares, construíram para si meios de desenvolvimentos adequados às suas realidades.

Essa mesma liberdade, como unidade do direito natural e civil (HEGEL, 1997), permitiu, logo depois, a legitimidade dos movimentos populares, bem como o apoio e representação político-partidária, que passaram, ao lado daqueles, a exigir, melhorar e resgatar uma série de outros direitos ignorados pelo poder público, em especial, direitos relacionados a tríade: saúde, educação e segurança, que ora são completamente inexistentes, principalmente no campo, ou ora suas existências são efêmeras e ineficazes na prática.

Por isso, na tentativa de se evitar essa ineficácia, no caso em discussão, da política pública de Educação do Campo, é proposto a tese de que a mesma deva se voltar aos sujeitos, docentes e discentes, que se adequam aos signos do rural, na medida em que esses símbolos apenas possuem sentido se o significante significá-lo, e para isso o indivíduo deve ter suas raízes, ou identidade, ‘no’ e ‘do’ campo.

2 HISTÓRIA, ORIGEM E CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A compreensão do termo Educação do Campo, fruto da exigência dos movimentos populares por políticas públicas ligadas à reforma agrária, que em sua gênese apoiou-se na exigência de capacitações que fornecessem aos camponeses autonomia produtiva e financeira como forma de evitar o abandono da terra e a expansão dos latifúndios, levou o governo à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (FERNANDES, 2006).

Os conceitos de Educação do Campo e a Educação na Reforma Agrária nasceram simultaneamente. Apesar de distintos entre si, enquanto conceitos são complementares na prática. Na lógica clássica, tendo como referência a quantidade das proposições, o primeiro é particular e o segundo é singular, apesar de ambos serem subpartes do gênero Educação (CHAUI, 2009:108). Ou seja, a Educação na Reforma Agrária é uma modalidade de Educação do Campo, que como política pública educacional, foi criada para o desenvolvimento de assentamentos rurais.

A Educação do Campo, como política de desenvolvimento às áreas rurais, está voltada para o camponês, que pode ou não pertencer aos assentamentos rurais. O problema é que existem duas ideologias fisiocratas da terra no Brasil, a saber: a do pequeno ou médio produtor e a dos latifundiários.

Em todo o caso a definição de pequeno, médio ou grande produtor, na prática, ainda se confundem, não deixando evidente de quem é o direito de Educação do Campo, uma vez que a educação direciona-se ao homem e não a terra, ainda que seja a extensão espacial dessa última o critério de atribuição ao direito acima referido.

No entanto, utilizar porções de propriedade de terras como elemento de distinção entre os homens do campo ‘com’ ou ‘sem’ direito à educação, levaria ao erro na elaboração de parâmetros na decisão de ‘para quem?’ oferecer os benefícios dessa política pública; não obstante, ainda prevalece na ideia de espaço geométrico, o uso do senso comum como mal juízo de valor.

Definir a identidade¹ entre o indivíduo e a terra formulará o ponto arquimediano (SANTOS, 2004) necessário a criação de parâmetros que não permitam o nascer de dúvidas ‘a quem?’ deva pertencer o direito socioeducacional de políticas de Educação do Campo, bem como outros direitos relacionados e dirigidos ao mesmo.

A identidade homem-terra, no campo, pode ser pensada de diferentes modos, a saber, econômico, político, cultural e até filantrópico. No primeiro seria uma visão marxista, no

¹ Em sentido lógico identidade é o que é idêntico a si mesmo, pois o que é e o que não é não é (CHAUI, 2009:63).

segundo uma visão contratualista, no terceiro uma visão antropológica, no último uma visão de responsabilidade social. Em todos esses casos, ou em qualquer outro não mencionado, a identidade tem comportamento pragmático, portanto, possível de ser distorcido.

Para evitar distorções identitárias, no plano das relações práticas, pois o utilitarismo como vir-a-ser não permite a elaboração de postulados, salvo o que convém a cada sujeito, fica a definição de que o direito à Educação do Campo pertence a todos àqueles que vivem ‘do’ e ‘no’ campo, e não somente ao que vivem ‘do’ campo (CAVALCANTE, 2010). Nesse sentido, o indivíduo que vive ‘do’ e ‘no’ campo será aqui chamado de campesino.

O campesino, de alguma forma não muito explicável, é o homem que possui uma espécie de ligação ‘mágica’, ‘mística’, ‘espiritual’ no local que onde reside e produz. Na Grécia antiga esses homens eram chamados de autóctones, que significa sementeiros, ou parte nativa do local.

A letra da canção **Manhãs na roça**, posteriormente titulada de **Saudades de minha terra**, do compositor goiano, Gerson Coutinho da Silva, de maneira artística², e até mesmo típica para alguém que tem todos os seus valores enraizados na ‘roça’, consegue exprimir essa ideia de magia. Veja:

De que me adianta viver na cidade
Se a felicidade não me acompanhar
Adeus, paulistinha do meu coração
Lá pro meu sertão quero voltar
Ver a madrugada, quando a passarada
Fazendo alvorada começa a cantar
Com satisfação arreio o burrão
Cortando o estradão saio a galopar
E vou escutando o gado berrando
Sabiá cantando no jequitibá
Por nossa senhora, meu sertão querido
Vivo arrependido por ter te deixado
Esta nova vida aqui na cidade
De tanta saudade, eu tenho chorado
Aqui tem alguém, diz que me quer bem
Mas não me convém, eu tenho pensado
Eu fico com pena, mas essa morena
Não sabe o sistema que eu fui criado
Tô aqui cantando, de longe escutando
Alguém está chorando com o rádio ligado

Que saudade imensa do campo e do mato
Do manso regato que corta as campinas
Aos domingos ia passear de canoa
Nas lindas lagoas de águas cristalinas
Que doce lembrança daquelas festanças
Onde tinham danças e lindas meninas
Eu vivo hoje em dia sem ter alegria
O mundo judia, mas também ensina
Estou contrariado, mas não derrotado
Eu sou bem guiado pelas mãos divinas
Pra minha mãezinha já telegrafei
E já me cansei de tanto sofrer
Nesta madrugada estarei de partida
Pra terra querida, que me viu nascer
Já ouço sonhando o galo cantando
O inhambu piando no escurecer
A lua prateada clareando a estrada
A relva molhada desde o anoitecer
Eu preciso ir pra ver tudo ali
Foi lá que nasci, lá quero morrer

² A palavra ‘artístico’ tem aqui um significado restrito, a saber, está voltado à ideia de arte no popular, uma vez que os filósofos alemães, Theodor Adorno e Max Horkheimer, em sua obra **Dialética do esclarecimento**, não admitem o popular como uma verdadeira manifestação da arte, mas sim como cultura de massa.

Na leitura da letra da canção é possível extrair vários versos que remetem à legítima identidade com a terra, que inclusive está muito acima do puro interesse econômico, como é o caso do agronegócio ou daquele que se interessa apenas em viver ‘da’ terra.

A questão é que a ideologia dominante fixa nas pessoas da zona rural a tese de que os valores financeiros são o fim último da relação com o campo; o que não é verdade. E é por isso que o campesino precisa entender, e ao mesmo tempo internalizar, a ideia de que a condição econômica é meio, e não o fim, para a sua permanência no campo; o fim seria, portanto, a própria constituição identitária que unifica o agricultor como parte do lugar em que produz.

Pensado desse modo as políticas públicas devem dirigir-se a criação de condições que viabilizem o desenvolvimento desse meio, que se divide em duas frentes, são elas: a primeira através de investimentos na capacitação profissional própria ao agricultor; a segunda, através da criação de financiamentos compatíveis a esfera desse agricultor.

Nesse passo, a preservação do campesino, na terra em que fora semeado, exige que o mesmo retome o orgulho em ser do campo, em ser da roça, em ser matuto, em ser caipira, de modo a evitar que o pensamento (neo)liberal não o induza a pseudo ideia de que somente nos grandes centros urbanos é possível uma vida digna, farta, feliz.

Ademais os benefícios da fixação do indivíduo campesino no campo seriam muitos. A começar pela diminuição significativa do êxodo rural, que carrega consigo uma cadeia de problemas sociais, como por exemplo: o desemprego, a violência, a falta de moradia, a ocupação indiscriminada de morros que coloca a vida de centenas de pessoas em risco, o desenvolvimento de patologias ligadas a ausência de saneamento básico e outros.

3 CONSTITUIÇÃO DE 88: nascem os sujeitos de direitos

O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, surgiu nos meados dos anos 90 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), junto a entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), resolveram colocar na mesa de negociações com o estado, as demandas e prioridades educacionais do rural brasileiro.(CAVALCANTE, 2010, p. 557).

Não como queriam e faziam as políticas públicas de ideologia latifundiária, que se diga de passagem, na prática, foi marcada pela completa falta de política educacional no rural, com investimentos efêmeros, que até hoje trás à tona a ideia de que a escola do campo é

àquela ‘escolinha’ caindo aos pedaços, sem carteiras, com professores desqualificados (quando tem professores!), salas com múltiplas séries etc.; mas sim como uma política pública própria ao campesino.

Já no início do século XXI, as várias manifestações e organizações sociais voltadas a exigência de políticas públicas ao rural, começa a colher os seus primeiros frutos, cultivados na ideologia do modo próprio de ser, viver e produzir do matuto, na condição de que o campesino e sua terra são tratados como uma ‘unidade de pluralidade’.

Todas essas manifestações dos sujeitos de direitos, seja ele urbano (na busca por creches) ou rural (na busca por escolas), somente se tornou possível após a **Constituição** de 88, especificamente no Título II, Capítulo I, Artigo 5º, em que o processo democrático, pós ditadura militar, garantiu aos civis a legalidade das ações sociais racionais com relação a fins (COSTA, 2005, p. 97), no caso em foco, poder exigir da União, assim como ela exige do cidadão, o cumprimento de suas obrigações; a diferença é que o civil não mais possui a fobia de ser perseguido, torturado e ou morto, como fora antes da Carta Magna.

Nesse passo podemos concluir que as manifestações, individuais ou coletivas, apenas se realizam em Estados que permitem a liberdade, seja em sentido primário ou secundário. O primeiro remete aos pensamentos, filosofias, teorias, teses, reflexões, expressões. O segundo refere-se às condutas, práxis, atos, ações, relações (HEGEL, 1997); a liberdade, ao mesmo tempo, também é o meio incondicional para desenvolver, melhorar, reformar e ou refutar políticas públicas insignificantes, improdutivas ou até mesmo ineficazes.

4 CONSTRUINDO UM NOVO PARADIGMA: Educação do Campo

Em setembro de 2005 ocorreu o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo que foi promovido pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e pela Coordenação Geral de Educação do Campo do Ministério da Educação (FERNANDES, 2006).

No centro das discussões estava a tentativa de esclarecer os paradigmas dos diferentes modelos de desenvolvimento do campo no Brasil, bem como estabelecer com precisão às categorias de ‘espaço’ e ‘território’ como demarcações estruturais necessárias ao debate da condição de educação, formal e informal, dos indivíduos da zona rural.

Na definição da categoria ‘espaço’ a preocupação fundamental foi excluir do rural campesino a visão unidimensional do capital, conhecido como agronegócios. Assim a

materialização da existência multidimensional³ do homem camponês define o seu espaço social⁴, que é construído a partir da intencionalidade⁵ de sua relação⁶ de produção com a natureza, cujo efeito é a criação de uma identidade; nesse caso a dos pequenos e médios produtores rurais que vivem ‘do’ e ‘no’ campo.

Desse modo, a multidimensionalidade do espaço é restringida ao ser delimitada pela determinação da intencionalidade. Em outras palavras: a parte é transformada em todo e o todo é transformado em parte. Isso significa que o espaço agora passa a ser compreendido segundo a intencionalidade da relação social que o criou. É, então, reduzido a uma representação unidimensional e a visão que o criou, embora parcial, é expandida como representação da multidimensionalidade. [...] [Nesse sentido a categoria *território* passa a ser definida como] o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder (FERNANDES, 2006, p. 275-276, grifo do autor).

Por ser um fragmento indissociável do espaço geográfico, delimitado por fronteira, o território, fruto de diferentes relações sociais, torna-se uma convenção ideológica conflitante e no geral bipolar; de um lado as diversas formas de organização camponesa e do outro a organização da agricultura capitalista.

A indissociabilidade dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos promove os movimentos de territorialização, desterritorialização e ou reterritorialização das propriedades. A expansão e a criação de territórios caracterizam a (re)territorialização; o refluxo e a destruição assinalam a desterritorialização.

Por conseguinte esse movimento dialético, expansão e destruição e ou criação e refluxo, que não acontece ao mesmo tempo e no mesmo lugar, embora possa ocorrer simultaneamente em locais diferentes, expressa os conflitos e as incoerências das relações socioespaciais e socioterritoriais, que são pilares essenciais à reflexão em Educação do Campo, e não Educação Rural como sugere os pesquisadores de ideologia burguesa.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO *VERSUS* EDUCAÇÃO RURAL: paradigmas que dividem ideias

Quando se discute a respeito do campo brasileiro, entendendo-o como áreas não urbanas, são colocados em jogo dois paradigmas, a saber: o paradigma da questão agrária e o

³ Política, cultural, econômica etc.

⁴ O espaço social é uma das diversas dimensões do espaço geográfico.

⁵ A intencionalidade é uma visão de mundo, ampla, todavia una, é sempre uma forma, um modo de ser, de existir. Constitui-se em uma identidade (FERNANDES, 2006).

⁶ As relações são formadoras dos sistemas de ações e de objetos, que de acordo com Milton Santos são contraditórios e solidários (FERNANDES, 2006).

paradigma do capitalismo agrário. A diferença básica entre ambos está na ideia de superação do capitalismo através de lutas contra políticas públicas ineficientes, para o primeiro; e soluções dos problemas do capitalismo pelo próprio capital, para o segundo, que entende não existir nenhuma querela agrária.

Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006).

Uma vez que o Rural é compreendido como relação social do campo a ser inserida no modelo econômico predominante, no caso o agronegócio, pode-se destacar que em direção contrária à Educação Rural está a Educação do Campo; para não se cometer equívocos de interpretação da definição desse último, vale ressaltar que os termos Educação e Campo devem ser refletidos como desenvolvimento e território, respectivamente.

Nesse passo, pensar o campo como território camponês em desenvolvimento significa admiti-lo como espaço de vida onde se realizam todas as dimensões da existência humana – que é a territorialidade –, e não apenas a produção de mercadorias como quer os latifundiários.

Desse modo, pode-se perceber que a “[...] relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não. E assim, criam-se diferentes leituras socioespaciais [produzindo] um espaço geográfico e ou social específico [...]” (FERNANDES, 2006, p. 276).

4 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: qual política adotar?

Várias são as questões levantadas acerca da necessidade de se pensar a educação do campo, até mesmo porque o paradigma da escola urbana determina a maior parte da legislação educacional, colocando a cultura das cidades como referência e, por conseguinte, significando a zona rural como espaço não civilizado (ARROYO, 2007).

Nessa perspectiva o campo corresponderia na educação o que há de atrasado, ultrapassado e aparentemente sem valor, na medida em que as referências dos cidadãos urbanos, em muito dos casos, não se vale da tradição rural. Ou seja, não existe identidade naquilo que não reflete para si.

Todavia, se pensar a Educação do Campo no campo vem ganhando espaço, principalmente com a promulgação da nova LDB⁷ sancionada em 1996, que requer dos docentes licenciados a necessidade de adaptação ao campo (ARRUDA, 2007), pois é sabido que apenas a prescrição da lei não basta para melhorar o aprendizado e ensino do campesino; é preciso fazer com que o campo deixe de ser considerado o ‘primo pobre’ das regiões urbanas, não somente na educação, como também em outras áreas, como por exemplo, na saúde.

Retomando a querela da identidade, que envolve a necessidade de existir significado dos signos rurais ao significante, não somente ao discente, como também ao professor, pode-se assim pensar: se as províncias urbanas não se veem no campo, podemos afirmar que a cultura da zona rural não se vê na cidade. Então, as políticas públicas que buscam deslocar os estudantes das regiões rurais aos municípios desrespeitam o princípio constitucional da diferença, que valoriza os hábitos singulares de um mesmo povo ou de povos distintos (ARROYO, 2007).

Além do mais, caso se questione os alunos das regiões ‘tidas como civilizadas’, se os mesmos gostariam de estudar no campo, possivelmente a resposta, quase que absoluta, seria não. Dessa hipótese pode-se perguntar: por que o aprendiz da cidade tem a sua identidade preservada e o aprendiz do campo não? Essa postura não é àquela típica do paradigma da educação rural, que como política pública nada contribuiu ao desenvolvimento do campesino? Por conseguinte essa ‘velha’ ideologia não revelaria o descaso e descomprometimento das autoridades com a educação, costumes e tradições de um povo tomado como ignorante?

A palavra ignorante, para este trabalho, não deve ser compreendida como a falta de conhecimento acadêmico, mas sim como ato de homens heterônomos, que por falta de coragem e autonomia não deliberam para si a melhor das ações (KANT, 2007). Ora, é notório que boa parte dos homens do campo, não todos, sabem o que é melhor para as suas vidas, e nesse sentido, exigem ou no mínimo gostariam, que o conhecimento dirigido à zona rural fizesse algum sentido para suas práticas produtivas.

Para amenizar ou até evitar qualquer crítica relativa ao conceito explorado nos dois parágrafos anteriores, é preciso esclarecer que os princípios científicos são os mesmos, seja para o discente da cidade ou do campo; a afirmação ‘fazer sentido em suas práticas produtivas’ remete às técnicas, que são relativas ao modo de uso dos saberes epistemológicos (ARISTÓTELES, 2002), no caso às ciências produtivas.

⁷ Lei Diretrizes e Bases da Educação.

Acontece que as políticas públicas existentes, mesmo com a jurisprudência que exige o respeito às particularidades territoriais, não estão sendo honradas. Nessa linha, o autor Miguel Gonzalez assevera que não tem sentido pensar e fazer generalizações de princípios legais, isso porque as especificidades não são atendidas; o que dá a entender que o direito universal dos cidadãos não cumpre plenamente o seu papel, a saber, garantir o singular ou o particular frente ao universal.

Assim políticas focadas para coletivos específicos devem ser reavaliadas com o intuito de que a igualdade de direitos, às diferentes partes culturais do todo, individuais ou coletivos específicos, seja cumprida. Daí a importância dos movimentos sociais na luta, não somente para a aquisição de novos direitos, como também para exigir a execução das leis já existentes.

De fato, a educação do campo deve ser realizada, prioritariamente, no campo, pois somente desse modo os discentes caipiras terão preservados o espaço 'identitário' de suas tradições, como também de toda a comunidade local, que durante gerações construíram símbolos próprios, perceptivos na fala, vestimentas, alimentação, música etc.

Outra necessidade é a formação docente voltada para a educação do campo às áreas da zona rural, que talvez seja o fator de maior complicação, já que a maioria dos professores quando inseridos no campo se sentem desterritorializados, uma vez que não há adequação de identidade entre costumes urbanos e rurais.

Até se poderia afirmar que eficientes políticas públicas na formação dos educadores do campo resolveria o problema do ensino no campo. Entretanto caso esses licenciados não se identifiquem com os símbolos da zona rural, como seria a sua forma de enxergar as necessidades do campo? Como ficaria a adequação entre signo, significante e significado? Afinal teorias são pensamentos que se aprende a compreender, porém não significa que existe partilha ou acordo sobre ideias propostas, defendidas, estudadas. Em outras palavras, mesmo que se ofereça cursos de especialização voltados ao campo para docentes de costumes urbanos, dificilmente haverá congruência entre esses professores e os signos campestres.

Aqui pode-se questionar: quantos professores do campo nasceram e se criaram no campo? A preocupação se justifica pois coloca em xeque a ideia de que políticas de formação de educadores(as) da zona rural resolveria a querela do ensino nessas regiões.

É claro que o artifício à formação de docentes é fundamental para ajudar amenizar o problema da instrução acadêmica no campo, contudo outra dificuldade ainda persistiria, a da identidade com a terra, por quê?

A Educação ‘do’ e ‘no’ Campo não é o único movimento que reivindica a sua identidade, o mesmo ocorre com os negros, os índios, os homossexuais e as colônias de imigrantes como os japoneses na grande São Paulo, os alemães em Santa Catarina, os russos no Mato Grosso ou os poloneses no Paraná (ARROYO, 2007).

A diferença é que nessas colônias os imigrantes perceberam que a cultura somente se mantém viva se os agentes envolvidos se identificarem com os seus símbolos. Por conseguinte, não há sentido um professor nascido e criado no interior de Pernambuco ministrar aulas aos holandeses residentes no sul, é por isso que essas e outras comunidades se voltaram à formação de docentes com os mesmos valores culturais. Outro problema é que independentemente da cultura, a maioria dos licenciados passam por uma formação urbana e generalizada, cuja adaptação dos saberes aos costumes dependeria da competência de cada docente.

Assim sendo, os movimentos de reivindicação dos direitos dos licenciados para o campo devem continuar, não apenas para estabelecer formações voltadas às especificidades da zona rural, como também para que os benefícios dos professores das cidades se estendam aos profissionais do campo, dando preferência, na capacitação e formação docente, aqueles que se sentem parte desse processo pedagógico voltado ao meio rural, uma vez que a identidade, do educador e do educado, com a terra, é a chave-mestra para o sucesso na relação dialética entre o ensinar e o aprender.

5 CONCLUSÃO

Partindo do exposto das discussões dos três questionamentos fundamentais, já enunciados no título desse artigo, referentes à Educação do Campo, torna-se possível, mesmo que ingenuamente enquanto teoria ainda não aplicada, sugerir, em síntese, uma possível solução à eficiência dos investimentos públicos em Educação ‘do’ Campo.

Para tanto vale ressaltar que essa eficiência está diretamente ligada a escolha dos docentes beneficiários dos recursos financeiros aplicados em sua formação e capacitação ao ensino no campo.

Assim esses professores devem, necessariamente, possuir raízes com o rural, de modo que o discentes possam perceber em seus educadores uma unidade dos mesmos com a terra; no caso em questão, a mesma terra em que os alunos identificam (significante) os seus símbolos (signos) que permeiam às suas vidas (significado).

**COUNTRYSIDE EDUCATION:
a new paradigm**

ABSTRACT⁸

This article seeks to point out some discussions related to public policies towards the countryside, specifically those one related to education, both in formation and in the choice of the educator, as well as their effectiveness in relation with students from rural areas. During the discussion it is addressed the idea that it is not enough the simply existence of the law to guarantee of the people's rights, it is also necessary that this law be efficient. To this end it is present a new paradigm, that is the concept of Countryside Education in opposition to Rural Education; the difference is that, while in the first concept there is exists a identity of those involved in the educational process, on the last, it does not exists. So, to the identity theory could be realized in practice, making the Countryside Education a safe and effective public investment, it is needed to give the benefit of this education to the signifiers of the signs of the field. Who could be these people? Here's the key point of the article.

Keywords: Countryside. Social movements. Identity. Paradigms and peasant.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Ediouro, 2002.

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

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 05 out. 2011.

ARRUDA, André. **LDB - Lei Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96**. 2. ed. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.

BRASIL. **Constituição** (1988). Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br> >. Acesso em: 12 jul. 2011.

⁸ Transcrição realizada de própria autoria e revisão pela professora Leandra Ines Seganfredo Santos (CRLE – Revista **Eventos Pedagógicos**).

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, set. 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **A pesquisa em Educação do Campo**, v. XX, p. X-I, 2006.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

PRADO JÚNIOR, C. **A questão agrária**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SANTOS, J. Batista. Comentário sobre os quatro primeiros parágrafos da segunda meditação cartesiana – a descoberta do cogito. Xª Semana de Filosofia. **Filosofia e Reflexão Social**, UFU – FAFCS/DEFIL/COCFI/ CAFIL, 2004.

SILVA, G. Coutinho da. **Saudades da minha terra**. Disponível: <
<http://letras.terra.com.br/sergio-reis/355035> >. Acesso em: 27 mar. 2011.

TELLES, V. S. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VIDAL, D. Gonçalves; FARIA FILHO, L. Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003.