

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.006

AS POLÍTICAS CULTURAIS PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA: **LUTAS E DESAFIOS**

MÔNICA ANDRADE SOUZA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/PÓSCRITICA, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Letras, Literatura e Artes/ DELLARTES – Campus II - Alagoinhas-BA. Semestre 2022.1. e-mail: monicaandrade_23@hotmail.com.

RESUMO

As políticas culturais pensadas para o contexto das escolas estaduais do campo no estado da Bahia trazem como desafio a consolidação da própria identidade da escola enquanto projeto dos coletivos que fazem parte dos vários cenários de lutas em todo o território nacional. As escolas enquanto presença do estado nas comunidades campestinas são ao mesmo tempo ferramentas de emancipação dos sujeitos e grupos sociais e entidade reprodutora das desigualdades e injustiças. Ao reivindicarem seu espaço e o atendimento das suas especificidades, os coletivos de lutas encontram na cultura a referencialidade de lugar de onde partir, chão onde pisar. Entretanto o desafio que se coloca para o cenário de implementação das políticas culturais no âmbito educacional da educação do campo é não olharmos para este lugar com um olhar engessado ou apequenado, que vê as políticas apenas como práticas pontuais, esvaziadas de sentido, da materialidade que regula a vida cotidiana dos sujeitos.

Palavras-chave: Políticas Culturais Estaduais. Educação Básica. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Há muito se busca um projeto educativo que leve em consideração a especificidade das realidades vivenciadas pelas populações que vivem no campo. A transição do conceito de educação **no** campo para educação **do** campo faz parte desse processo de consolidação das lutas em torno do reconhecimento das identidades plurais que compõem a diversidade característica dos nossos territórios da existência. Em âmbito nacional há, desde o final dos anos 90, a partir das primeiras Conferências e Seminários Nacionais por uma Educação do Campo, um esforço pela unificação das lutas e movimentos organizados em prol de um modelo de educação que parta do lugar da identidade que está em construção, em movimento, e que ao mesmo tempo reivindica uma unidade sem, no entanto, abrir mão do direito à diferença, à singularidade.

Entretanto ainda há muito a ser feito nessa seara. Apesar do grande número de políticas setoriais postas em ação desde há alguns anos, graças ao esforço e insistência dos movimentos sociais que compõem o coletivo de lutas organizado em prol das pautas das comunidades camponesas, ainda há a necessidade de consolidação dessas lutas bem como das conquistas obtidas. A fragilidade das nossas instituições, bem como das políticas nacionais e estaduais, que se fragmentam e esvaziam a cada troca de governos ou mudanças na gestão, faz com que este seja um eterno recomeçar e retomar dos processos de mudança em curso.

No estado da Bahia esse movimento tem chegado até as escolas, principalmente àquelas que estão situadas em áreas, ou comunidades, nas quais os Movimentos Sociais organizados já vinham fazendo essa reivindicação, a exemplo das Escolas Família Agrícola – EFAs e de outros modelos de educação de base comunitária. As EFAs, ao surgirem dentro do contexto dos movimentos de Educação Popular e de base confessional/religiosa se apresentam como um modelo de educação camponesa que busca a transformação das realidades sociais onde o estado ainda não houvera chegado, e mesmo após, ou apesar da presença dele.

Um outro fator relevante a ser observado quanto às lutas pelo reconhecimento das especificidades da educação do campo e da garantia de direitos fundamentais às populações camponesas é a dificuldade da comunidade escolar em se reconhecer como atores, sujeitos que estão dentro do contexto do campo, principalmente aqueles que se situam em contextos semiurbanos, ou urbanos cujas instituições escolares recebem, em sua maioria, educandos das comunidades rurais. Desse

modo a dificuldade em estabelecer uma relação de pertencimento faz com que o processo educativo nesses espaços ainda continue a reproduzir os modelos hegemônicos extremamente excludentes e colonizadores do pensamento e das identidades.

No município de Andorinha-BA temos uma amostra dessas duas realidades: o município conta com duas escolas estaduais que se caracterizam, por diferentes motivos, como escolas do campo, entretanto, apenas uma delas se localiza efetivamente na área rural, tendo sido projetada e pensada a partir de um processo de implementação do modelo de Escola Rural de caráter essencialmente assistencialista, e a outra que foi “transicionada” de escola urbana para escola do campo, a partir da implementação das políticas nacionais e estaduais de valorização da educação do campo, com a consequente injeção de recursos e melhorias estruturais daí obtidas.

Nesse contexto torna-se necessário que façamos algumas reflexões e provocações quanto às tensões e complexidades envolvidas nesses processos. Sabemos que as mudanças almejadas ainda passarão por um longo curso, e que as reivindicações dos grupos sociais organizados ainda caminham a passos lentos para sua efetivação. Resta-nos pleitear que essas mudanças aconteçam também no chão da escola, com o olhar principalmente para os fatores que se relacionam às identidades plurais dos povos do campo e a um projeto de educação que seja efetivamente decolonial e emancipatório.

O projeto oficial de educação que foi pensado para o campo seguiu o mesmo modelo do projeto de educação proposto para o país como um todo: sem uma ressonância com as necessidades e com a realidade vivenciada pelas populações camponesas e com um atraso de séculos. Sabemos que as bases históricas da educação brasileira seguiram a cartilha assistencialista e desenvolvimentista, já em sua origem fazendo uma forte distinção entre o projeto educacional das elites e o das classes trabalhadoras.

O Brasil como um país de raízes agrárias predominantes prosseguiu reproduzindo o modelo colonizador mesmo após sua emancipação e posterior transição para a república e desenvolvimento da economia industrial atrelada à urbanização nascente. O campo permaneceu fora desse processo e atrelado ao caráter de oposição com o urbano, visto como sinônimo da modernização que se pretendia instaurar. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

nas Escolas do Campo e a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2001):

(...) a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

Percebe-se que esse rudimento de proposta de educação pensada para as populações camponesas ainda estava carregado dos ranços do recente passado escravista, profundamente segregador e padecente da falta quase completa de recursos, o que levava a uma visão meramente assistencialista das incipientes ações educativas que visavam inicialmente diminuir o analfabetismo quase que endêmico do Brasil rural.

A partir da década de 1930 a educação nacional começa a ser problematizada e pensada como uma forma de reparar os séculos de distanciamento entre o projeto das elites e o atendimento das necessidades da classe trabalhadora. É desse período o manifesto por uma Escola Nova, idealizado por educadores progressistas como Anísio Teixeira. No plano político-econômico o Brasil passava por diversas transformações relacionadas ao declínio da agricultura cafeeira e início da era industrial estimulada pelo governo Getúlio Vargas (Arroyo, 2004).

O desenvolvimento passa a ser visto como sinônimo de urbanização, estimulando, ainda que sem nenhum critério, as migrações em peso da população rural para as grandes cidades. Entretanto o acesso à educação pensada para as populações camponesas chegaria a conta-gotas. As escolas rurais, que possuíam as mesmas matrizes curriculares e princípios da escola urbana somente viriam a se estruturar a partir das pressões dos Movimentos Populares que começam a pressionar os governos por mudanças necessárias.

O final da década dos anos 50 e início dos anos 60 foi fecunda para a eclosão dos movimentos de Educação Popular, cujo maior expoente é Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora. Segundo Arroyo (2000), "a educação popular e o movimento Paulo Freire nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com

os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura” (Arroyo, 2000, p. 14).

Os Movimentos Populares viriam a ser também os maiores impulsionadores das reivindicações por uma educação do campo articulada com as demandas sociais e com o reconhecimento e valorização das identidades culturais plurais que também vinham de um processo de folclorização, quando não de caricaturização ou apagamento pela escola oficial de modelo urbano.

Nos anos 80, a promulgação da Constituição Federal no período de redemocratização pós ditadura militar trouxe em seu texto a garantia do acesso à educação para todos os brasileiros e em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) se instituiu como um marco nas conquistas do povo camponês com relação ao acesso a direitos fundamentais tais como adaptações pelos sistemas de ensino e “adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (LDB 9394/96, artigo 28).

A partir da institucionalização da Lei os sistemas de ensino ficariam obrigados a “adaptar” seus currículos e práticas de acordo com as realidades socioculturais dos povos do campo, diferenciando-os dos currículos e contextos urbanos. Ficaria evidente então um contexto educacional com seus anos de ausência de políticas específicas e o desafio que teriam pela frente os sistemas, as instituições de ensino e os educadores para preencherem uma lacuna histórica. O principal desafio, entretanto, seria, e ainda é, a constituição de uma política de formação para os professores, em sua maioria ainda leigos ou vindos de contextos urbanos com uma formação também urbanocêntrica.

Mais uma vez a atuação dos movimentos sociais do campo seria crucial tanto para o desenvolvimento de políticas de formação e de adaptação/formulação de propostas curriculares em consonância com as questões sociais e com as demandas culturais específicas dos povos do campo, reconhecidos em sua pluralidade identitária ligada à terra e às lutas sociais ou embates com as forças produtivas dominantes a quem não interessava a emancipação dos povos tradicionalmente postos em lugares de opressão e subserviência econômica, intelectual e cultural.

Alguns marcos dessas lutas e conquistas foram as Conferências e Fóruns Nacionais que deram origem ao movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, evento fruto de parceria entre o MST, celeiro de grande

parte das conquistas para a fundação de um projeto de educação do campo, a UnB, o Unicef e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a Unesco (Caldart, 2005).

Durante a Conferência foram postas em debate questões relacionadas à maior parte dos problemas relacionados à ausência de uma proposta de educação do campo, superando o modelo de educação rural até então vigente. Tornava-se urgente também a formulação de projetos pedagógicos imersos nas diversas matrizes de saberes produzidos a partir da relação do homem e da mulher do campo com o seu trabalho e sua cultura.

Outros marcos importantes foram a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) por meio da Portaria 10/98; A aprovação da Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; em 2004 seria criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação (Caldart, 2005). Todas essas ações buscam corrigir os danos da ausência de políticas educacionais específicas do estado.

Em certa medida, essa ausência estimulou que os sujeitos do campo se articulassem e atuassem, “na raça”, e na força do movimento coletivo para a conquista de direitos importantíssimos, principalmente nas políticas de formação de professores para atuação nos diversos contextos identitários e culturais (comunidades quilombolas, indígenas, de assentamento, fundos e fechos de pasto, dentre outras). Entretanto é inegável que poderíamos estar em outro patamar, com maiores avanços, não fosse a omissão voluntária e intencional de quem deveria assumir o compromisso da educação de qualidade para todos, de acordo com suas demandas e necessidades.

Um passo importante para o reconhecimento da necessidade do protagonismo das populações do campo na garantia de direitos fundamentais foi a luta pela consolidação do conceito de “campo”, em revisão à noção de “rural”, e, consequentemente, de “educação no campo” para “educação do campo”. Cada um desses conceitos traz em sua concepção uma ideologia, uma visão que é eminentemente política, cada uma delas trazendo uma carga de sentidos. O modelo de educação rural, predominante até meados do século XX é sintetizada por Caldart (2012, p. 240), como aquela instituída pelos organismos oficiais como “um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se

tornarem operários na cidade, (...) na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente 'colonizador' (...).

Na transição para a noção de "educação *no* campo, já há um avanço, pois, que o conceito de *campo* é uma terminologia também reivindicada pelos movimentos populares. Mais uma vez é Caldart quem retoma a trajetória da transição dos conceitos, assim explicitados em nota de rodapé do Dicionário de Educação do Campo (2012), organizado sob sua coordenação. A autora assim define essa questão:

No campo: "o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive" e *do campo*: "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da "luta histórica pela constituição da educação como um direito universal" (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26) .

Nesse sentido, entendemos a importância fundamental da defesa dos termos, e temos um claro exemplo de como a linguagem funciona como uma ferramenta de poder, sendo este também um território de lutas pelo qual também transita o conceito de cultura, do que ele representa no contexto de lutas dos povos do campo e principalmente no embate com o discurso das elites, e das epistemologias dominantes. Ao entender que o lugar da cultura é terreno privilegiado para as transformações que se fazem necessárias campo os passos seguintes seriam pensar sobre qual conceito de cultura se trazia, se não também aquele da visão das elites e do centro á margens do poder.

As políticas culturais voltadas para as escolas do campo vêm recebendo uma atenção maior desde o reconhecimento da "centralidade da cultura" (Hall, 1999) no processo de emancipação dos sujeitos que vivem em contextos históricos de colonização e exploração. A cultura vista como modo de vida, profundamente ligada à produção da existência traz sentido e empoderamento para os sujeitos que vivem nos territórios que se inscrevem na realidade campesina.

Desde as primeiras tratativas para a definição de uma política nacional de educação do campo a cultura esteve no centro dos debates promovidos pelas entidades e grupos organizados. A principal razão para tal é ser a cultura um lugar a partir do qual os povos do campo, assim como os demais grupos minoritários passaram a se reconhecer e a reivindicar seu lugar no mundo. Suas identidades

culturais seriam um ponto de partida para adentrar nos espaços antes vinculados apenas aos saberes e fazeres locais que somente chegavam em outros espaços através da via do folclore, ou da infantilização, esvaziamento de sentidos.

Ao reivindicarem seu espaço no centro da produção dos saberes que seria disponibilizado às próximas gerações, rompendo com o ciclo de reprodução do conhecimento alienante e mantenedor do status quo através de um modelo de educação excludente, os grupos organizados em torno da elaboração das políticas educacionais voltadas para os povos do campo também fazem com que a palavra “cultura” se referencie em seu sentido original “palavra de origem latina, *colere*, que significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar” (Chauí 1997, p. 292, *apud* Tardin, 2012, p. 180). Numa forma de organização matricial que se regula por uma lógica de não-exploração da natureza, e sim de convivência com a terra, e com os entes que dela fazem parte, os povos tradicionais dos quais se originam as populações camponesas transmitiram toda uma lógica de pensamento que vai ao encontro desse olhar alinhado com a valorização do vivido.

O desafio está, porém, voltado ainda para a garantia da efetivação desse projeto de educação alinhado com as formas de produção do existir e dos modos de vida camponeses, com toda a complexidade e diversidade que as realidades camponesas trazem no presente diante dos avanços do capital, dos embates com os projetos e políticas educacionais que mudam a cada troca de governo e que se afinam cada vez mais com as políticas neoliberais que invadem e se imiscuem na escola através dos programas e currículos sorrateiros que vão, a pouco e pouco, tentando desmontar a educação de base popular emancipatória dos sujeitos.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultado das discussões realizadas durante a realização dos créditos da disciplina Educação e Políticas Culturais, como parte da integralização dos créditos no Programa de Doutorado em Crítica Cultural, oferecido pelo Departamento de Letras, Linguística e Artes, do Campus II da Universidade do Estado da Bahia. É fruto também das reflexões a respeito da nossa experiência ao longo de toda a nossa jornada como educadora, quase que totalmente vivenciada em escolas do campo. Por esta razão, este é um trabalho que se situa entre o estudo teórico e o relato descritivo de experiência, caracterizando-o como um estudo de natureza qualitativa, sem abrir mão do entrelaçamento com leituras diversas no

campo teórico, o que o caracteriza também como uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O município de Andorinha, como a maioria dos pequenos municípios do interior baiano, traz em sua identidade uma composição fundamental e predominantemente rural. Relativamente jovem quanto à sua emancipação política, e desenvolvido em torno da exploração mineral, enfrenta o desafio dos processos de apagamento das matrizes culturais que o constituem e que fazem parte do seu processo histórico enquanto “lugar” que existe para além da instalação da exploração mineral, sequestradora das identidades e até das matrizes sócio-históricas e econômicas assentadas na relação do homem e da mulher com a terra, fortemente inserida na sua constituição enquanto território.

Uma dessas matrizes sociais são as origens das pequenas comunidades, assentadas na tradicional ocupação da terra a partir da “subversão”, e da ocupação quando da tomada de posse das terras devolutas fruto dos grandes latifúndios improdutivos deixados pelas antigas sesmarias. Mais antigos ainda são os traços da matriz indígena que povoou esses sertões, sempre expulsos, “corridos” ou aculturados pelo avanço do gado, porém resistindo sempre e deixando sua marca na face e nas práticas culturais dos seus descendentes que por aqui reafirmam o existir.

A cultura produzida em torno dos fundos de pasto se faz sentir na forte presença da atividade agropecuária, responsável pelo maior PIB do município cuja exploração mineradora faz jorrar da terra, a pulso, fortunas incalculáveis que vão para longe, tão longe que não se sabe de que forma os tais investimentos na região explorada não chegam até a população, a massa de trabalhadores que também vão entrando no circuito do apagamento das identidades.

Em uma realidade tão imersa na identidade rural/campesina, seria de se esperar que os modelos de educação ofertados refletissem essa realidade, principalmente no contexto das políticas mais recentemente instituídas em torno da Convivência com o Semiárido, por exemplo. As ações nesse sentido, entretanto, ainda padecem de uma consolidação naquele que é o lugar onde efetivamente as propostas se tornam em políticas efetivas.

Um exemplo dessa dificuldade está no desmonte pelo qual as escolas com propostas de educação mais “inovadores” vêm passando. Citamos o exemplo da

antiga Escola Estadual Rural Paulo Souto, hoje alçado à categoria Colégio, renomeado com o nome de uma personalidade influente vinculada à mineradora instalada nas proximidades do distrito onde foi instalada a instituição. A Escola, fundada em meados dos anos 90 seguia os princípios da Pedagogia de Alternância, com atendimento às populações rurais do município de Andorinha e dos municípios circunvizinhos.

A proposta educativa da escola visava, primordialmente, alfabetizar as crianças e jovens das comunidades carentes e introduzir noções elementares de práticas agrícolas e agropecuárias. Entretanto, ao trazer desde a sua concepção o viés assistencialista, e, o mais problemático, ser concebida por uma Fundação ligada à empresa mineradora, estava longe de uma compreensão da Pedagogia de Alternância alinhada com os princípios da educação popular camponesa, fato que fica evidente inclusive na sua nomenclatura, concebida ainda dentro da visão de **educação rural**, ou de educação **no campo**.

Enquanto esteve sob a competência da Fundação que a mantinha, financeira e pedagogicamente, a escola desenvolveu uma proposta de educação parcialmente vinculada aos princípios da vida no campo, entretanto devemos interrogar a concepção de campo que havia à época. Se formos estabelecer uma comparação com os modelos mais recentes, dentre os quais temos como exemplo mais bem-sucedido as EFAS, podemos perceber a ausência, inclusive em sua proposta pedagógica, da participação das comunidades, dos movimentos camponeses, representados à época por sindicatos e associações de trabalhadores rurais, dentre outros, na definição de qual projeto nortearia o modelo de educação que formaria gerações de jovens que viviam no campo e que viriam a integrar a massa de “trabalhadores do futuro”.

Por não ter surgido de um projeto popular, e pelo modelo de gestão implantado, em consonância com a política de nomeação de gestores e de professores por indicações dos chefes políticos locais, em acordo com a Fundação que administrava os recursos financeiros, a escola foi ao longo dos anos passando por alguns reveses, principalmente advindos da relação de não-pertencimento desses sujeitos com as realidades Camponesas. Tivemos oportunidade de contato com a instituição no início dos anos 2000, 05 anos após sua fundação, enquanto estagiária do curso de pedagogia, quando tivemos oportunidade de conhecer a proposta educativa e o trabalho pedagógico desenvolvido à época pela primeira gestão.

Percebia-se o clima de entusiasmo com a proposta inovadora e principalmente com a intervenção assistencial que era feita junto às crianças, entretanto era perceptível também a angústia com as dificuldades de adequação de uma pedagogia que atendesse à especificidade dessas crianças que chegavam com toda sorte de demandas, desde a defasagem idade-série até as dificuldades de adaptação com uma nova realidade, uma nova “cultura”, estabelecida pelo regime de internato, criando conflitos, inclusive, de natureza intercultural.

Os professores, todos vindos de contextos urbanos, problemática que perdura até hoje, refletem em seu planejamento e em sua angústia a deficiência crônica da formação de professores no Brasil, engessada ainda nos padrões que não atendem às especificidades regionais, e às diversidades de todo tipo. Apesar dos esforços dos grupos e movimentos sociais organizados, a formação docente ainda esbarra em limitações que os cursos concebidos em contextos de luta têm conseguido, bem lentamente, a suprir de algum modo as lacunas deixadas pela inoperância do Estado.

Tais cursos, concebidos especificamente para atender às populações camponesas, ou somente a inserção de componentes curriculares voltados para as formas de vida no campo não tem dado conta, ainda de atender a tantas especificidades e principalmente à vastidão territorial do estado da Bahia, com todas as suas situações e contextos. Entretanto vemos como fator limitante ainda maior a dificuldade de convergência entre os projetos de educação e formação e as políticas de gestão nacionais, estaduais e municipais de educação.

O texto da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, traz em seu Art. 3º os seguintes princípios da educação do campo e quilombola, incisos II e III:

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; (...)

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Esses princípios vêm, no estado da Bahia, sendo a pouco e pouco sendo postos em prática nos contextos das escolas do campo, indígena e quilombola, inscritas na mesma pauta, resguardadas as suas necessidades e individualidades quanto à valorização dos saberes tradicionais e respeito às matrizes culturais que cada povo traz como expressão da sua identidade.

Entretanto essa política não tem chegado de forma equânime a todos os territórios e escolas, e, apesar dos esforços das universidades públicas estaduais e federais parceiras no processo de formação inicial e continuada de professores ainda esbarramos na incompreensão dos gestores públicos quanto à lotação desses professores nos contextos onde essa formação cumpriria seu papel de atendimento às especificidades e carências das escolas localizadas justamente nos centros mais distantes.

Ouro ponto sensível trazido pelo documento é o efetivo “controle social de qualidade” a ser realizado pelas comunidades nas quais os movimentos sociais ainda não abraçaram a pauta da educação, seja pela desvinculação desta com os objetivos do movimento seja pela dissonância, mais uma vez entre os princípios da gestão pedagogia com o contexto onde está inserida a escola, ou até mesmo receio ou visão distorcida de como seria esse controle.

A razão desse modelo de parceria dar tão certo nas EFAS, e em escolas situadas em comunidades tradicionais como as indígenas e quilombolas e ainda engatinhar nos modelos de escola do campo mais deslocados das lutas populares está justamente no olhar para esta escola como um território, um “chão” e não somente como um órgão, instituição representante do estado e como tal distante demais para se criar uma relação de pertencimento.

Pudemos observar essa situação no município de Andorinha de duas formas diferentes e ao mesmo tempo semelhantes: a antiga escola estadual rural ao ser retirado o financiamento da Fundação, fato que se deu em todas as escolas sob seu ordenamento e suporte, passa à jurisdição do estado da Bahia, inclusive no que diz respeito ao financiamento, que passa a ser igual ao das escolas convencionais. A escola, que agora passa a atender ao segmento do ensino médio encerra oficialmente a oferta do modelo da Pedagogia de Alternância no ano de 2011 já com enormes marcas de sucateamento e enfraquecimento gradativo da sua identidade de escola do campo, tornando-se uma escola convencional que está *no campo*.

Uma análise que podemos fazer, *a priori*, dessa triste situação é que este fracasso decorre de uma conjunção de fatores. Para além dos já mencionados temos também a atuação das forças do capital representado pela mineradora fortemente imiscuída no imaginário da comunidade local como o ideal de ascensão e distinção social, pois que, desde o início dos anos 70, datas da sua instalação na comunidade essa tem representado a oposição entre o que seria visto como campo, o lugar do atraso, da miséria e da vinculação com o passado, a eterna luta inglória da enxada com o chão rachado pela seca e o uniforme brilhante, o plano de saúde, a cesta básica, o crachá de mineiro, a "participação nos lucros" e a distinção de ser um dos poucos a ter carteira assinada, a ser "fichado" em uma empresa que produz bilhões todos os anos, para quem?

Tal percepção ficaria evidente para nós numa das ultimas tentativas de manter a escola aberta e de fortalecer a sua identidade de escola do campo. No ano de 2016 quando viemos a integrar o quadro da gestão da escola, foi feita uma chamada pública para a definição dos rumos da instituição, em vias de fechamento, com a papelada já adiantada na Secretaria de Educação do Estado da Bahia por escassez de alunos! Uma das tábuas de salvação lançadas à época seria a consulta pública para a implementação do ensino profissionalizante voltado para a realidade do campo: Curso Técnico em Agroecologia e Agropecuária aproveitando-se todo o potencial e estrutura herdados da sua anterior condição de escola rural construída quando havia recursos de sobra.

A população acorreu animada, assim como as entidades e associações comunitárias, de pequenos produtores, pescadores e afins. Entretanto ficou evidente o desapontamento quando ouviram que não seria possível a implantação, também do curso técnico em mineração, "mais de acordo" com a realidade do distrito e comunidades vizinhas, na visão das famílias presentes.

Na ocasião o impedimento se dava por ausência de professores com formação técnica específica o que levava à dependência da mineradora na cessão de pessoas do seu corpo técnico para lecionarem as disciplinas específicas, recebendo em troca a remuneração básica dos professores REDA do estado da Bahia mais alguns incentivos da empresa. Entretanto este modelo já havia sido tentado e fracassado na escola da sede por absoluta falta de professores técnicos interessados em dar continuidade ao projeto, desestimulados também pelo sem número de dificuldades trazidos pela precariedade das condições de trabalho e remuneração.

Em seguida, e em decorrência também de uma demanda que existia no município, foi concedida a liberação de mais um curso, não vinculado à identidade do campo: o curso Técnico em Administração, fechando uma oferta de três cursos nos turnos diurno e noturno, vinculados à formação em nível médio e pós-médio (subsequente) durante os últimos 05 anos. De lá até aqui dois deles foram fechados por baixa procura de alunos, justamente os que tinham, pela trajetória da escola, maiores identificações com o território, os cursos de formação em Agroecologia e Agropecuária.

Este fato chocante porém não surpreendente evidencia, mais uma vez, a importância da participação efetiva da comunidade local e dos movimentos sociais organizados, de que todos os envolvidos se sintam como parte daquele projeto, que conheçam e estejam durante todo o seu processo de constituição, materialização trazendo seus sonhos e perspectivas, sua história. Sem esta base os projetos mais frutíferos desmoronam.

A segunda questão que está também no cerne da dificuldade de consolidação das políticas culturais para as escolas do campo está relacionada à forma como vêm sendo transacionadas as identidades das escolas convencionais situadas em contextos de atendimento predominante às populações das áreas rurais para a identidade de escola *do campo*. Uma transição que a princípio é meramente formal e política para angariamento dos recursos financeiros que chegam com maior proficuidade às instituições sob essa identidade, uma conquista também dos movimentos organizados em prol da garantia dos direitos dos povos do campo.

No município no qual situamos nossa observação enquanto educadora podemos perceber essa situação a partir da transição recente, evidenciada inclusive também na mudança de nomenclatura: de “Colégio Estadual de Andorinha” para “Colégio Estadual *do campo* de Andorinha” em meados do ano 2019. A escola, a primeira instituição escolar pública estadual do município, situada no perímetro urbano desde a sua abertura, sempre atendeu majoritariamente as populações das áreas rurais no modelo tradicional de oferta de ensino urbanocêntrico, com professores também sem formação para atendimento às especificidades que hoje são tão debatidas.

O modelo de educação ofertado, concebido em um contexto que ainda negava as diversidades para igualar os sujeitos acabava por ser excludente, desde a forma de acolhimento que se dava em turnos diferentes entre estudantes da sede do município e das comunidades rurais, modelo que impera até os dias de hoje

na maioria dos municípios baianos, até a não-adaptação do currículo para o atendimento das necessidades e demandas específicas desses jovens que vem até a escola urbana com o desejo de se moldar ao modelo urbano já que a igualdade que lhe é oferecida no tratamento das diferenças mais acentua a distância entre esses dois mundos que se intercambiam.

Entretanto são perceptíveis os esforços dos sujeitos que fazem o processo educativo na escola, os professores, coordenadores pedagógicos, gestores, dentro dos seus limites e possibilidades tem tentado ser gota no oceano de mudanças a se fazerem. Uma alternativa encontrada nos últimos anos, tanto a nível municipal quanto nas escolas estaduais é trazer o paradigma da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido para o interior da escola, embora ainda trazendo um conceito de semiárido que ainda passa pelo estereótipo do rural, com representações cristalizadas em torno do conceito de natureza, de homem, mulher sertaneja, e do próprio conceito de convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos recortes de duas realidades mais próximas para refletirmos sobre a forma como as políticas culturais chegam às escolas do campo, e como o fator intercultural ainda é um caminho em construção nesses contextos de transição entre o conceito de escola urbana, rural, no campo e do campo, percebemos que há muito ainda a ser debatido, principalmente no chão da escola. Além dessas questões históricas temos um outro complicador representado pelo desmonte promovido pela ascensão dos governos conservadores, a serviço do mercado, tais como o que temos atualmente no Brasil, ou governos de esquerda que ainda flertam com as políticas neoliberais em curso.

Uma mostra desse cenário sombrio é a implementação em todas as escolas do proplado “Novo” Ensino Médio e da “nova” Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sabemos o que este adjetivo tem representado nos últimos tempos, motivo que nos causa, aos educadores, angústia e incerteza. Nesse sentido o “novo” representa o esvaziamento das pautas identitárias, a negação da diversidade social e cultural, da diferença. Ao defender o ensino por competências, a BNCC se alinha aos ditames do mercado e desconstrói todo o processo de luta através do qual a escola no Brasil vem se constituindo enquanto espaço de formação integral do sujeito.

Precisamos, nós que fazemos parte do cenário de lutas no campo da educação, elaborar estratégias de resistência fundadas na ressignificação dessas políticas, investindo no fortalecimento dos mecanismos de participação popular e dos grupos organizados em torno das lutas comuns. Precisamos também fortalecer a relação de pertencimento da escola com o contexto no qual ela está inserido, começando do lado de dentro, formando novas gerações de jovens camponeses que sabem reconhecer bem o lugar de onde vem, sem aprisionamento ou fixação à terra, caso não seja o seu desejo, mas que, ao desejar ampliar seus mundos o façam por opção, e por desejo de escrever uma nova história.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Miguel Gonzalez. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOAVENTURA, EM. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Políticas culturais e educação. pp. 255-268. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 30-08-2022.

CALDART, Roseli Salete. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In Cadernos temáticos: educação do campo/ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In.: Revista Educação & Realidade. Jul/dez. 1997. Pp. 15-46.

LDB. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em 29-08-22.

MEC. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 De abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em 31-08-2022.

MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&Itemid. Acesso em 31-08-2022.

MEC. Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf>. Acesso em 29-08-2022.

TARDIN. José Maria. **Cultura camponesa.** In.: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.