

O ACONTECIMENTO EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE: UMA PERSPECTIVA DELEUZIANA

Bruno Gonçalves Borges*

Resumo: O objetivo deste texto é analisar, a partir da filosofia da experiência de Deleuze, a potência presente na proposta de formação de professores dos cursos de educação do campo ao mesmo tempo em que são analisados os obstáculos dedicados à produção de sua inviabilidade. O resultado a que chego identifica essa potência nos indivíduos do campo e na possibilidade de fazerem viver seus desejos para além dos agenciamentos, estatal e militante.

Palavras-chave: Deleuze; educação do campo; filosofia; acontecimento; universidade.

Resumen: El propósito de este trabajo es analizar, a través de la filosofía de la experiencia de Deleuze, la potencia presente en la propuesta de formación de profesores de los cursos de educación del campo, al mismo tiempo en que analiza los obstáculos a la producción de su inviabilidad práctica. El resultado alcanzado identifica este poder en el ámbito de las personas y la posibilidad de hacer vivir sus deseos más allá de los “agenciamientos”, estatales y militante.

Palabras claves: Deleuze; educación del campo; filosofía; acontecimiento; universidad.

Diversos textos tratam do aparecimento dos cursos de educação do campo em universidades país afora. Aqui, entretanto, não faço eco ao discurso que toma a educação do campo com milagre ou conquista, mas como uma confluência de forças, discursos e práticas, que possibilitou a disseminação desse tipo de curso nas universidades brasileiras. Portanto, este texto tem o propósito limitado de expressar a percepção de quem se encontra às voltas com este tema. Um curioso que se deparou com o desafio em tomá-lo a partir da filosofia da educação.

A educação do campo na universidade é um fenômeno relativamente novo, com expressividade apenas nos últimos quatro anos. Nesse movimento, contudo, é possível identificar ao menos dois movimentos principais em torno desse objeto: (i) A iniciativa de grupos organizados e acadêmicos simp-

tizantes que possibilitaram a criação de projetos experimentais; (ii) iniciativa governamental, decorrente do alinhamento de pensamento com o primeiro movimento e, que, utiliza de sua maquinaria na construção de um programa institucional de educação do campo.

Ao considerar esses dois movimentos nas suas complexidades, proponho correspondê-los ao conceito de agenciamento, criado por Gilles Deleuze (1925-1995) e recorrente em diversas obras individuais e em co-autoria com Félix Guattari (1930-1992). Este conceito expressa e determina uma multiplicidade de condições que circunstanciam as relações individuais e coletivas. Em *Kafka, por uma literatura menor*, de 1977, Deleuze, inicialmente, define esse conceito como um objeto de duas faces, mas, depois retomará o conceito afirmando a sua pluralidade. De todo modo, aqui interessa retomar a ambivalência do agenciamento, agindo

* Professor de Filosofia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Contato: bruno_borges@ufg.br

sobre a enunciação e o desejo¹. Dessa forma,

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo *lados territoriais ou reterritorializados*, que o estabilizam, e *pontas de desterritorialização* que o impelem (DELEUZE, 1995, p. 27).

Na ocasião, o agenciamento opera o pensamento em torno do que é a educação do campo, ao mesmo tempo em que operacionaliza as condições para a sua concretização. Não se trata, pois, de iniciativas desconexas, mas da fusão dos diferentes agentes produtores do consenso sobre a matéria “o que é educação do campo”. Exemplo disso é a insistente batalha pela imposição da nomenclatura educação *DO* campo, aniquilando outras, como educação *NO* campo ou educação rural. Não há, portanto, forças opositoras na sua constituição, pois elas são sistematicamente repelidas para fora do fluxo.

Aqui, não tratarei, contudo, da história de criação e implantação desses cursos no âmbito da política nacional, primeiro por não acreditar que a história seja a melhor forma para isso, pois tende a produzir discursos totalizantes que limitariam o real objetivo deste texto. A genealogia configuraria uma alternativa a este conceito de história,

muito trabalhosa por sinal, enfrentada por poucos como, por exemplo, Nietzsche e, especialmente, Foucault. Segundo, pelo fato de que interessa apresentar o curso como ele é e não como deveria ser a partir de documentos ou dados oficiais.

Logo, este texto foi feito entre o desejo de produção de um ensaio e a aversão em redigir uma comunicação científica para tratar de um tema que procura, justamente, uma linha de fuga ao padrão acadêmico instituído. Por ser uma escritura de transição, que vai da comunicação ao ensaio, ela teve de ser constituída atravessando um estilo de escrita aberto, alimentando-se tanto de dados verificáveis quanto criando cenários, com o intuito de provocar o senso de normalidade que está sendo produzido acerca da educação do campo.

O objetivo do texto, portanto, é entender o acontecimento educação do campo, fora da clássica imagem do pensamento historicizante, que o reclamaria segundo as estruturas racionais do ato inaugural, do momento glorioso ou, ao contrário, da punição merecida. Também com Foucault e, antes dele, com Nietzsche, há uma negação da disciplina histórica como produtora e como guardiã da verdade. Tudo é uma construção e as construções são feitas impregnadas de sentidos próprios, produzidos no âmbito da cultura, à revelia da outorga histórica da razão. A história mostra ao contrário, que ela está mais propensa a ratificar os sentidos majoritários e a expressar o poder de seus agentes.

Em *Lógica do sentido* (2011), por exemplo, Deleuze desmonta o entendimento de que o acontecimento precisa ser interpretado e que precisa ter seu sentido revelado.

¹ Esta lógica será, pela primeira vez, subvertida na literatura, justamente, por Franz Kafka (1883-1924).

Ao contrário, ele é o próprio sentido. Esse conceito desafia o imperativo histórico e a pretensão futurística da ciência, pois nele estão compreendidos os momentos presente, passado e futuro, tanto no estado de coisas quanto na linguagem.

Em suma, o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione. Assim, o conceito de acontecimento é exposto numa *Lógica do sentido* (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7).

Portanto, neste texto, tomo o pensamento de Deleuze como potência, possibilidade e, sobretudo, abertura capaz de problematizar a educação do campo como a saída para a proposição de novos programas de vida, subversões ao instituído. Mas, para isso, como defendeu por diversas vezes o filósofo francês, a radicalização deve ser invertida, objetivando a uma revolta molecular (a partir do singular) contra toda forma de sustentação do fluxo molar subjetivado (da massa, do social) críticos ou não. Para isso, vale lembrar o que disseram Deleuze; Guattari (2010): “Frequentemente, os revolucionários esquecem ou não gostam de reconhecer que é por desejo que se quer e se faz a revolução, e não por dever” (p. 457).

Do ponto de vista metodológico, este texto parte de dados disponíveis sobre a educação do campo para então inverter a lógica instituída acerca do programa de formação que se desenha nesses cursos por meio de um mapa dos saberes e discursos produzidos por movimentos dominantes na constituição desse projeto. Diante disso, par-

ti, inicialmente, da identificação de dados obtidos por meio de levantamento bibliográfico de publicações decorrentes de eventos de abrangência nacional na área de educação do campo, realizados no Brasil nos anos de 2014 e 2015, especificamente, comunicações que se ocuparam da criação e manutenção dos cursos de licenciatura da área nas universidades federais.

Essas comunicações, tomadas como fontes de informação, são relevantes por terem sido escritas por quem de fato está envolvido com o curso e, que na maioria das vezes, encontrou um território desconhecido, que comportava, concomitantemente, expectativa e frustração. Em linhas gerais, temos o seguinte horizonte, no que diz respeito ao material analisado: Doze artigos de instituições federais em que o curso de licenciatura em educação do campo encontra-se em implantação nos últimos quatro anos, nas regiões Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Foram escritos, majoritariamente, por professores, mas também há registro de coautoria de estudantes. Estes textos se ocupam da identificação do perfil dos estudantes, da questão interdisciplinar, dos desafios e possibilidades, das identidades e metodologias presentes nos cursos.

A primeira observação dos dados é de que há uma regularidade presente nesses doze comunicações, da qual suspeito se estender à maioria dos escritos acerca da educação do campo. Basicamente, estes textos gravitam em torno dos dois principais movimentos, ou melhor, agenciamentos que indiquei no início deste texto, o estatal e o social militante.

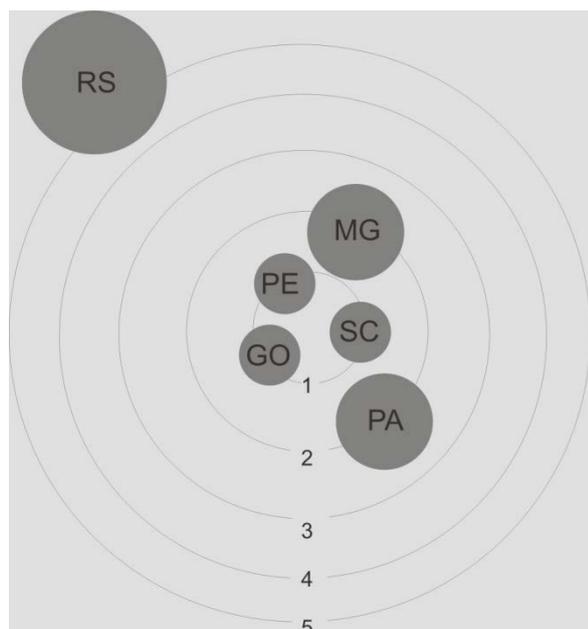


Gráfico com a distribuição geográfica dos artigos analisados. (n. de artigos/Unidade Federativa do Brasil) Fonte: Autor (2016).

Estes escritos respeitam quase sempre a mesma estrutura fechada: Partem do marco legal por meio de uma enxurrada de decretos, portarias, leis; Antes ou depois desta primeira parte, obrigatoriamente, é necessário contar a “façanha” que levou à criação dos cursos pelas mãos dos movimentos sociais ligados à vida e trabalho no campo e; que, por fim, cruzaram seus caminhos com os pensadores universitários, reverenciando-os e alimentando o círculo predominante das práticas e discursos sobre a educação do campo. Com esse rito todo, não há espaço para quase nada de inovador e, digo isso, pois já colaborei com textos nesses moldes.

O marco legal, ponto de partida desse tipo de texto, arremessa a escritura, primeiro ao agenciamento estatal, que por ser parte do controle do fluxo molar, estabelece o perfil do curso e define as formas de adesão ao projeto. O agenciamento estatal, amparado pelo aspecto jurídico-normativo, atrela ainda

as condições financeiras e operacionais para a viabilização do projeto. A combinação entre o aspecto jurídico (edital; concorrência; normas) e o determinante econômico (financiamento; vagas de concurso) impõe a sensação não apenas de normatividade e viabilidade, mas também, de normalidade e insuspeita, uma vez que impele os envolvidos a acatar e não a discutir o processo.

De um lado, portanto, está o agenciamento maquínico do aparelho estatal, que combina e passa a operar em conjunto com o agenciamento coletivo que se organiza em torno de alguns movimentos sociais ligados ao trabalho e vida na terra. Há, contudo, uma inversão operacional do processo, em que o agenciamento estatal apesar de ser acionado primeiro, é decorrente do segundo. Isso é possível, pois os agenciamentos se combinam e tem o mesmo objetivo de sujeitar os indivíduos ao fluxo normal. O agenciamento estatal só pode ser acionado primeiro pelo fato de ser sustentado pelo segundo de caráter social, onde é administrado o desejo, no caso, a idealização de um curso.

Esse agenciamento combinado sustenta a definição hegemônica a respeito da educação do campo e ganha corpo na argumentação, por exemplo, de Arroyo; Fernandes (1999), que ao falarem da educação básica e o movimento social do campo defendem dois pontos como fundamentais para a discussão: o primeiro é a afirmação de que existe um movimento social do campo que se expressa nas ações e na exposição dos grupos ligados a terra, que, consequentemente, dá conta de que o campo está vivo, *mais vivo que o asfalto da cidade*. O outro ponto é a defesa de que existe não somente uma dinâmica social no campo, mas tam-

bém, um movimento pedagógico, que os autores identificam ser a possível *renovação educativa*.

Quanto ao primeiro ponto, é visível que os movimentos sociais do campo mantêm uma estabilidade de ações, ao preço da sujeição a que os indivíduos estão suscetíveis, mesmo que pelo princípio da adesão voluntária. É perceptível também, que muitos desses grupos alcançaram, nos últimos anos, patamares antes impossíveis, fosse pela condição de oposição ao poder político, fosse pela convicção dos seus ideais e interesses corporativistas. Contudo, é importante destacar que esses movimentos desempenham um papel fundamental na cena social e não se trata, portanto, de dizer que são desnecessários ou pior, que devam ser combatidos. O problema é de análise e não julgamento, pois como qualquer agente eles não podem ser dispensados da identificação das tramas de poder presentes em seu conjunto e o que fazem com os indivíduos.

Um dos protagonistas desse cenário é Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que conforme Bezerra Neto (2005), é “um movimento que diz defender uma proposta socialista ao mesmo tempo em que aceita as políticas reformistas dos governos de plantão” (p. 137), o que parece encontrar justificativa segundo a combinação entre os agenciamentos estatal e social. Ainda, segundo o autor,

[...] considerado como um dos movimentos mais importantes do Brasil, o MST, em que pese se reivindicar um caráter revolucionário acaba assumindo posturas conservadoras, ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade (BEZERRA NETO, p. 137).

Segundo Alves (2009), “a proposta de educação do campo, formulada pelo MST, saiu dos limites do movimento e transformou-se em política pública (...) (p. 151)”. Nessa direção, passa a ser cada vez mais necessário que os homens da terra estejam com o pé no asfalto da cidade, dentro dos gabinetes governamentais.

Em tempo, um segundo ponto defendido por Arroyo; Fernandes (1999) de que existe, paralelamente a um movimento social do campo, um movimento pedagógico do campo, portador de uma revolução na educação brasileira é no mínimo suspeito. Há um exagero em enaltecer o discurso da especificidade, que se tornou categoria primordial nas atuais políticas (ALVES, 2009, BEZERRA NETO, 2009).

A pretensa especificidade é exaustivamente repetida nos diversos documentos e publicações de movimentos representativos e em normativas governamentais. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, publicadas em 2004, é possível identificar que para além do simples caráter da especificidade, há o imperativo desejo de exclusividade, quando estas prevêm que muito mais do que acesso, inclusão ou pertencimento a uma rede de escolas públicas já existentes, exige-se a adaptação delas às necessidades próprias do campo.

Alves (2009), no entanto, afirma que “embora as diferenças existam, a manutenção e mesmo a perpetuação dessa diversidade não é autoexplicativa e essas diferenças são muito mais quantitativas do que qualitativas” (p. 111). Percebo isso quando me deparo com a sistemática de produção de uma identidade do campo, que pouco tem a

ver com o campo real. E, aí, vejo uma situação embaraçosa que é a dificuldade dos movimentos sociais hegemônicos da educação do campo em entender o papel da identidade e o prejuízo ao condicioná-la no meio social através do agenciamento maquínico do desejo de especificidade, que leva à exclusão.

É possível, ainda que de forma tangencial, relacionar a identidade do campo que tomo como um desejo por parte dos agentes envolvidos na produção de um padrão hegemônico à crítica tríade que Deleuze faz à psicanálise no agenciamento do desejo: (i) *O desejo como algo natural* - O campo é o que sobra da cidade (ARROYO; FERNANDES, 1999), ou seja, é inata a condição de exclusão e subsistente a forma de existência; (ii) *O desejo como busca do prazer* - Existem valores e culturas do campo que precisam ser preservadas (ARROYO; FERNANDES, 1999), em que forças externas são acionadas para a redenção e; (iii) *O desejo como falta* - Gerações deseducadas e currículos deslocados (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002), que leva ao ressentimento e culpabilização generalizada.

Já no campo da literatura, conforme Raymond Williams (2011),

Em torno das comunidades existentes, cristalizaram-se e generalizam-se atitudes emocionais intensas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida, de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações, de saber, comunicações, luz e, porque não, progresso e civilidade. Também se constelaram poderosas associações negativas a ambos os espaços: a cidade passa a ser caracterizada como lugar de barulho, mundanidade e ambição. O campo passa a ser lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste, entretanto,

entre campo e cidade, enquanto forma de vida fundamental, remonta à Antiguidade clássica (p.00).

Estes três padrões – natural; falta e prazer – são chamados contra-sensos por Deleuze (1998) ao analisar como se dá a produção do desejo. Segundo o filósofo, não há desejo quando ele, de antemão, é tomado como espontâneo, pois ele é sempre agenciado e não dado nem inato. O desejo também não é fruto da falta, da privação, pois como afirmam Deleuze; Parnet (1998) “só se deseja em função de um agenciamento onde se está incluído” (p.120). Daí, o insucesso a que estão fadadas as abordagens tradicionais dos agenciamentos estatal e social que apostam na falta como fonte de mudança e na formatação de um coletivo desejante, que comprime os desejos individuais. O desejo como prazer, ou mesmo como festa, levaria a conclusão de que a sonhada identidade seria consagrada e efetivada e, a partir de então, nada mais seria necessário. Mas, ao contrário, o indivíduo sempre deseja e não objetiva o fim de algo, mas a superação.

Apesar dos equívocos em torno de sua construção teórica, a presença do curso de licenciatura em educação do campo, rompe com a estrutura saturada da universidade, indicando ser uma linha de fuga possível. Mas, o que é de tão revolucionário na educação do campo? Caldart (2002) chega a anunciar na coletânea de publicações decorrentes da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo a empolgante proposta de tornar os jovens e adultos do campo “sujeitos de sua própria formação”, no entanto, alguns percalços têm revelado a dificuldade em superar o modelo tradicional

de educação, dos quais destaco, brevemente:

a) A produção de identidade: Ao contrário do que parece, identidade pouco ou quase nada tem a ver com aquilo que é próprio, único e capaz de realizar diferenciação. Identidade corresponde, inicialmente, à qualidade daquilo que é idêntico e que expressa sentido de igualdade e paridade. Por isso, mesmo o sentido que toma a identidade como um conjunto de características pessoais, em última instância, está a serviço do reconhecimento externo, portanto, da identificação. Nessa direção, o desejo de produção de uma identidade para a educação do campo é uma tarefa que objetiva a estabilização de consensos quase intransponíveis. Exemplo disso é a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo e da imposição do termo educação *DO* campo.

b) A formação militante: Todo processo de formação de subjetividade leva a uma sobreposição do interesse molar ao molecular, ou seja, do social ao individual. A formação militante, por isso, não é melhor por ser crítica, nem libera o sujeito para uma autoformação, pelo contrário, causa exposição a um radicalismo primitivo. O problema da formação militante é a constituição de uma milícia que enxerga um mundo que não existe. A saída, talvez esteja na distinção feita por Veiga-Neto, que libera o ativismo das amarras clássicas da militância.

Enquanto a *militância* é necessariamente coletiva, o *ativismo* é acentuadamente individual. Isso não significa, é claro, uma aposta no individualismo, pois cada um, mesmo naquilo que chamamos de sua indi-

vidualidade, não é livre para pensar, dizer e ver qualquer coisa, de qualquer maneira e em qualquer momento (VEIGA-NETO, 2012, p. 272).

É a partir da redescoberta das máquinas desejantes que atravessam a todos e da sua consecutiva reprogramação que os verdadeiros desejos passam a existir, na forma de um direito ao desejo, que cria uma nova condição social. De fato, o desejo é social e emerge dele, mas não, necessariamente, deve ser produto da massificação.

c) Uma escola reacionária: Alguns autores dentre os quais destaco Alves (2009) e Bezerra Neto (2005) apresentam ressalvas ao sentido de escola revolucionária postulada pelo movimento hegemônico. Segundo estes autores, a educação do campo se parece mais do que imagina com a escola geral, mantendo as mesmas práticas e métodos, além do fato, de apregoar princípios pré-capitalistas em um mistura do campesinato europeu e da visão bucólica arcaica do campo brasileiro. Exemplo disso, a defesa da intensificação da relação trabalho e escola, o que segundo Alves (1998), não apresenta ineditismo uma vez que a mesma fórmula está na origem das questões pensadas por Comenius, que na sua “empreitada, foi impregnado pela certeza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens” (p. 08).

d) A pobreza teórica presente no movimento hegemônico da educação do campo, resultado da combinação dos dois principais agenciamentos, o estatal e o militante, tem um potencial negativo, principalmente, por se pautarem pelo princípio da exclusão. Logo, o campo deve se afirmar como campo

e não como ausência/distinção da cidade. Tal movimento é inócuo a começar pela consideração feita por Alves (2009), Arruda & Brito (2009) de que a vida no campo foi invadida pelo capitalismo assim como a vida na cidade também foi. Há, portanto, um descompasso em defender um estilo de vida campesina uma vez que o próprio modo de vida que o justifica desapareceu junto com o feudalismo, segundo o mesmo autor.

Por sua vez, a potência revolucionária da educação do campo não está nos movimentos sociais corporativos, nos expoentes acadêmicos financiados pela máquina estatal e associados ao agenciamento militante, nem nas políticas que delineiam a educação do campo, mas nos indivíduos, que estão na linha de frente de uma batalha cotidiana.

Sílvio Gallo (2001) no texto *Transdisciplinaridade e meio-ambiente* faz um exercício de pensamento, em que elenca três tarefas necessárias à pedagogia que podem encontrar espaço de criação no âmbito da educação do campo. “Em primeiro lugar, seria necessário deixar de lado qualquer pretensão científica da pedagogia”, assim como, urgente seria abandonar “qualquer pretensão massificante” e, por fim, abdicar da “pretensão ao uno, de compreender o real como uma unidade multifacetada, mas ainda assim unidade” (p. 24).

No campo de batalha em que se encontra a educação do campo na universidade, essas três tarefas defendidas por Gallo (2001) são a expressão máxima da tensão que representa o ingresso desse campo do saber em um ambiente saturado. A pedagogia reclamou por muito tempo a abordagem interdisciplinar do conhecimento, esgotada na virada do último século. A massificação

do ensino deu a pedagogia reconhecimento social de sua função, agindo, sobretudo, no controle das massas. Por sua vez, a pretensão ao uno é uma herança da ciência positiva que orientou sua constituição no final do século XIX e metade do século XX.

A educação do campo caminha para a ruptura de qualquer barreira disciplinar, quando estabelece um ponto de partida que comporta o mundo vivido e não projetado, ainda que essa mudança também seja fruto de agenciamentos múltiplos, que atuam para a recolocação do conhecimento a um patamar funcional e não mais técnico como ocorrera no século XX. A organização dos cursos de licenciatura em áreas do conhecimento e não mais por disciplinas é resultado da combinação de interesses que vão além da necessidade do indivíduo que vive no campo e isso deve ser dito. Além disso, a ênfase nos saberes e não tanto no conhecimento é outro fator positivo para a educação do campo, mas que também não é originária desta proposta.

Contudo, não está propriamente no curso a potência transgressora, que é imobilizada pela ação convergente dos agentes estatal e militante que fazem uso dela em benefício próprio. A transgressão acontece na micropolítica e não nos gabinetes e nem mesmo nos movimentos sociais, pois ela deve afetar e ser afetada pelo risco, pela experimentação dos indivíduos e não pela planificação produzida pelas máquinas de guerra que atuam, justamente, contra o desejo verdadeiramente revolucionário.

Todo desejo é social e se digo que ele está no indivíduo é porque, necessariamente, passa pela singularidade, a redescoberta do desejo, o desnudamento dos interesses

terceirizados que produzem o eco social. Exemplo disso é o caráter coletivo do trabalho que a educação do campo exige. Não por acaso, o mundo rural valoriza o coletivo, seja pela colaboração entre os indivíduos, seja entre eles e a natureza. O trabalho coletivo, entretanto, é a maior ameaça à universidade, pois estabelece uma forma de ação que rompe com o arcaico modelo de castas ou mesmo de relações domésticas (uma vez que cátedra é coisa de outro mundo). Contudo, a colaboração não é um fim, mas um meio, por isso, nada tem a ver com a mobilização clássica conclamada pelos movimentos hegemônicos da educação do campo. O sujeito não hiberna e nem tem o modo *stand by*. Não está à espera de estímulo, pois é constantemente bombardeado pelo fluxo molar e motivado pelos seus desejos.

Outro ponto positivo da educação do campo e, que, compartilha parcialmente com o que proclama o interesse hegemônico, é que a universidade deve ser ocupada, fazendo cair a ideia de uma universidade aberta, que de fato, não está. A ocupação da universidade se dá de fato pelos sujeitos do campo e não por políticas públicas ou organizações. Seus agentes devem observar mais a natureza, que conhecem bem, do que as estratégias militares dos admiradores das táticas bélicas incorporadas pelos movimentos clássicos. Esse território precisa ser ocupado de forma rizomática e não hierárquica ou militar. É ao olharem para a grama, que se alastra sem ordem, se acomoda no menor espaço conquistado e que consegue sabotar a hierarquia da arborescência dominante, que os sujeitos encontrarão a inspiração para a revolução.

O que há de mais potente no acontecimento educação do campo na universidade é a força que vem do próprio campo e a relação que os sujeitos estabelecem com ele para além de qualquer mediação. Esses sujeitos, produtos e produtores da micropolítica não precisam de tutores ou porta-vozes, eles conhecem suas demandas e querem fazer viver seus desejos. Não se contrapõem ao mundo tecnológico ou as mudanças culturais, não procuram o isolamento e a mitificação de seus valores. Por isso, o alerta de que seus inimigos estão mais próximo do que imaginam, atuando no agenciamento de seus interesses e excluindo-os, incessantemente, da política em nome de um “bem maior”.

Com o objetivo de exemplificar e dar visibilidade a tudo isso que afirmei até aqui, apresentarei, daqui em diante, três episódios, acreditando que a descrição que farei encontrará semelhanças em diversos espaços pelo país, uma vez que é a expressão radical dos apontamentos tangenciais e recatados presentes nos doze trabalhos científicos que serviram de fonte de informação para a criação do presente texto.

PRIMEIRO episódio: Setembro de 2012

Este curso nasceu para morrer na maioria das instituições em que foi criado. Isso porque o que estava em jogo em setembro de 2012 era como se beneficiar de um programa governamental que oferecia vagas de professores e técnicos sem, de fato, avaliar o impacto da adesão ao projeto, com temática, na maioria das vezes, desconhecida.

Foram aprovadas mais de quarenta propostas em todas as regiões do país², sendo que grande parte delas em instituições que tinham demanda, mas não o *know-how* necessário por parte dos seus proponentes.

Diante desse cenário surgiu uma profusão de (des) entendimentos e o principal deles foi o seguinte: cumprido o edital o curso deve ser extinto. Claro que esse grupo não pensava em devolver as vagas de professores e técnicos, isso seria, talvez, uma indenização devida, que, na verdade, remedia ao seu verdadeiro interesse. Portanto, o curso seria um mal necessário, no menor tempo possível.

Tão logo se deu a aprovação dos cursos, deu-se início ao loteamento das vagas de concurso público, tanto de professores quanto de técnicos, que acarretou o esvaziando das áreas de demanda de um curso recém-criado, a que as vagas deveriam ser originalmente destinadas. A precariedade, inevitavelmente, se instalou em grande parte das instituições, revelando sua face mais cruel na dificuldade de manutenção dos estudantes no curso, pois, a maioria, advinda das zonas rurais ou de cidades pequenas, encontrava dificuldade em frequentar as aulas.

Certo é que vivemos um setembro mais longo do que de costume, pois ele se impõe com os seus fatos ainda hoje. Após o ano de 2012, não há data mais esperada que dezembro de 2017, ano decisivo em que

os responsáveis pelos cursos não estarão mais diante do aparato jurídico-normativo e, sim, do compromisso e posicionamento éticos. Que estes cursos resistam! Fortes como a grama e as ervas daninhas.

SEGUNDO episódio – “somos todos, educação do campo”

Se o subtítulo que inaugura esta seção se transformou em um *slogan*, infelizmente, não transmite uma mensagem de alegria que professores e alunos receberiam na forma de boas-vindas à universidade. Ele, ao contrário, oculta a perversidade da máquina de guerra programada para o aniquilamento da educação do campo como proposta inédita no interior do neurótico e saturado modelo de educação superior.

Grande parte das propostas aprovadas foi criada ou acomodada no âmbito dos departamentos, faculdades e centros de educação ou de qualquer outra nomenclatura, mas dedicados à formação de professores. Contraditoriamente, estes espaços se tornaram a primeira resistência frente à novidade da educação do campo.

Quais resistências? A partir dos artigos analisados, posso dizer que se estabeleceu um cenário de competição pelo mesmo espaço, desde aquele de ordem física envolvendo, salas, laboratórios e até mesas e cadeiras, chegando ao de ordem teórica e metodológica.

Fato é que em muitos desses lugares que acolheram os cursos de educação do campo ressentem-se de uma vanguarda que nos dias atuais aparece como deslocada dos problemas educacionais emergentes. Seja pela apropriação de um marxismo de bolso,

² No Diário Oficial da União, publicado no dia 27 de dezembro de 2012, consta a relação e classificação das instituições contempladas. Em síntese, 70% dos cursos foram aprovados em campus do interior, dos quais aproximadamente 50% em instituições criadas a menos de quinze anos. As regiões Nordeste e Sul tiveram o maior número de projetos contemplados, mais de 45% do total.

com pouco rigor teórico ou dogmático com instrumentos insuficientes, seja pela cristalização de uma prática universitária que os cursos da área de educação assumiram na medida em que desejavam fazer parte do mesmo jogo de poder.

Diante disso, a hipocrisia parece ter sido a condição geral, afinal de contas, como podem aqueles que um dia lutaram por ideais sociais como a educação pública, gratuita e de acesso universal se colocarem contrários a uma proposta de educação para os povos do campo?

TERCEIRO episódio – a política do outsider

Deleuze fala em outsider especificamente quando analisa a literatura de origem anglo-saxônica. O filósofo argumenta que a autores norte-americanos e ingleses foram considerados marginais em relação aos países da Europa continental por se caracterizarem pela liberdade criativa e por se apresentarem livres das amarras conceituais que funcionavam como moldes intransponíveis para se ter um “bom livro”.

Ao contrário da marginalidade, Deleuze fala de uma superioridade dessa literatura, principalmente, pela presença de um elemento fundamental – a fuga, recurso que nada tem a ver com covardia ou alucinação, mas com a ruptura com o imaginário em busca de uma linha que faz fugir e que valoriza outra figura por vezes desprezada, o nômade. Ele destaca que nesse tipo de escritura “o anômalo está sempre na fronteira... ele faz parte dela, mas a faz passar para outra multiplicidade, ele a faz devir...” (1998, p. 56)

O outsider, o de fora, é uma produção que se faz presente sem compor a totalidade da paisagem. Mantém o elemento externo que o caracteriza, mas adentra cada vez mais o interior desse ambiente. Outra forma de entender essa figura é a partir da obra *Os Estabelecidos e os outsiders* de Norbert Elias. Na pesquisa que originou o referido livro, o autor constata a existência de uma

[...] clara divisão entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distinto – que o grupo dominante atribuía a si mesmo (2000, p. 19).

Ou seja, tanto em Elias quanto neste texto que apresento, o problema é o embate entre grupos e a desproporcionalidade dessa relação. Apesar de Elias incursionar a uma realidade microfísica, aqui o meu objetivo é identificar traços desse mesmo problema em uma realidade ainda menor.

Em um primeiro momento a produção do sentimento outsider é resultado da repulsa do grupo dominante em reconhecer que existem outros que não vieram dos seus e que estão dispostos a ocupar o mesmo espaço. Vem desses grupos o desejo de domínio sobre os recém-chegados, que por sua vez, repelem esse investimento.

Porém, algo do tipo: Está aí e veio para ficar, então que “seja do nosso jeito” ocupa o espaço vazio deixado pela identificação superficial narrada no episódio anterior e domina o pensamento do grupo dominante.

Inegavelmente há uma tensão e ela está presente em muitas universidades que criaram o curso após 2012. Os relatos presentes nos dados analisados são diversos, tais como: a pressão por vagas, distribuição de aulas, realocação de recursos, ausência de políticas de assistência e permanência etc. O grupo de outsiders cresce a cada dia, pois é formado por professores, estudantes, familiares dos estudantes, comunidades envolvidas entre outros.

Dessa tensão resultarão duas saídas: a conformação do grupo recém-chegado ou o enfrentamento e a consciência de que a ele foi relegado o não-lugar. Há, com isso, uma tendência mista de cooptação e isolamento dos indivíduos desse curso pelo risco que supostamente representam.

Contudo, é necessário lembrar-se da fuga, ou melhor, da linha de fuga que é possível traçar como estratégia segundo Deleuze. E, se “O movimento pela Educação do Campo escolheu o girassol como símbolo. [Pois] “Esta flor representa a atitude de ‘colher o sol’, promovendo a biodinâmica dos sistemas agroecológicos ao mesmo tempo em que colhe a luz, metáfora do saber” (MARSCHNER, 2011, p. 49) eu escolho a grama como símbolo do potencial que emana dessa proposta, pois a grama subverte a ordem estabelecida pelos outros indivíduos naturais, ela trama a terra pelos espaços que conquista, não pode ser arrancada de uma só vez, se adapta ao mesmo tempo em que se impõe. A grama, o exemplo do pensamento por rizoma deleuzeano³.

³ Deleuze recorre frequentemente à imagem rizomática em seus exemplos. O rizoma, visível na botânica, é assumido pelo filósofo como a possível ruptura com o modelo hierárquico e progressivo do conhecimento arborescente. Contra a frondosidade das árvo-

res, a celeridade crucial de outros espécimes, como aqueles que, por parcialidade, denominou-se erva daninha.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Nasce uma nova instituição educacional. **Intermeio**. v. 4 n. 8, 1998, pp. 6-17.

ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no campo**. Recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação nacional por uma educação básica' do campo. São Paulo, 1999.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In. ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no campo**. Recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. **HISTEBR Online**. n. 20, p. 133 - 147, dez. 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saleti. **Educação do campo: identidades e políticas**. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e meio ambiente. **Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente**. Programa Conheça a Educação do Cíbec/Inep- MEC/SEF/COEA, 2001, pp. 15-26.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Interações**. v12 n.1, jan/jun. 2011, pp. 41-52.

VEIGA NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v.17 n.15 mai/ago 2012, pp. 267-282.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**. Na literatura e na história. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZOURABICHVILI, François. **Vocabulário Deleuze**. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação UNICAMP, 2004.

Recebido em: 21/06/2016

Aprovado em: 26/10/2016