

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA BENVENUTI CAMARGO DA FONSECA

**RURALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO:
desafios e propostas educacionais**

Juiz de Fora

2008

PATRÍCIA BENVENUTI CAMARGO DA FONSECA

**RURALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO:
desafios e propostas educacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto

Juiz de Fora

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA BENVENUTI CAMARGO DA FONSECA

RURALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: desafios e propostas educacionais

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto - Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Clareto
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF

Juiz de Fora, 11 de abril de 2008.

Dedico este trabalho a um grande mestre, Professor Doutor Roberto Alves Monteiro, que participando pelas entrelinhas, mostrou-me a grande oportunidade que esse trabalho me traria. A oportunidade de resgatar uma história em minha memória. Um verdadeiro mestre. Um mestre que não busca seus discípulos, mas que os conquista simplesmente com seu cativante olhar. Um mestre com uma sabedoria ínfima, a “pedra da sorte” em meu caminho. Nesse momento não encontro palavras que possam expressar toda minha gratidão, mas me rendo a um muito obrigada, principalmente por acreditar em minhas potencialidades. Muito obrigada por tudo professor!

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento aos professores e amigos do mestrado, e em especial a Professora Doutora Sônia Maria Clareto, que com suas doces colocações, construções e desconstruções, fizeram com que eu compreendesse e enxergasse o mundo de uma forma muito particular. Valeu Soninha!

A minha mãe, Vanda, uma grande companheira, que se fez presente em minhas ausências e, do seu jeito singelo, vibrou e acreditou nessa minha nova conquista.

A você pai, incansável trabalhador da terra, meu eterno agradecimento, pois foi participando de suas lutas no campo, e tentando compreender suas angústias enquanto produtor rural, é que na verdade busquei algo nesse contexto para pesquisar. Tenho certeza de que ainda caminharemos juntos por entre diferentes matas.

Ao meu marido, Marcelo, que particularmente soube entender os obstáculos que teríamos que vencer, conseguindo manter-se seguro de que estaríamos no melhor caminho. Obrigada meu amor!

As minhas princesinhas, Camila e Bruna, que sentindo meu esforço, dividiram o computador e se comportaram, mesmo ainda pequenas, como grandes mulheres que na verdade se tornarão.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto por me acolher e ser paciente num momento difícil de transição. Obrigada.

Ao Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes, por aceitar fazer parte da banca e também pelas inúmeras sugestões de leitura. Obrigada.

Ao meu avô paterno, Adalberto José Camargo, homem simples do campo, que com suas histórias e poesias nos transportava para mundos perfeitos, mundos bem vividos, mundos ainda não desvendados, mas cativantes, e que hoje, como mulher, mesmo diante de sua ausência, posso plenamente compreender, e melhor buscar minhas raízes.

Ao Rafael, motorista da Kombi escolar, que me levou pelas mais lindas estradas onde as dificuldades devido às várias porteiras que tínhamos que abrir e gado que tínhamos que tocar, transformavam-se não em obstáculos, mas em entradas para diferentes mundos.

Aos pequenos, mas grandes sujeitos dessa pesquisa, que muito me ensinaram com sua simplicidade e esperança.

E finalmente, a todos aqueles que cruzaram minha estrada e ao longo do trajeto me trouxeram a oportunidade de vivenciar situações indescritíveis e inimagináveis, espaços e lugares que somente os olhos despídos de quaisquer conceitos poderiam descrevê-los na grandeza de sua simplicidade.

SAUDADES DA MINHA SERRA

Tenho saudades do meu recanto
Lugar onde eu vivi
A natureza me deu tudo
Aquilo que eu mereci.

Ouvi o canto do bem-te-vi
O canto triste da rolinha
E o pranto da juriti
Os pássaros todos me visitaram
Só depois veio o colibri.

Felicidade igual a esta
Em lugar nenhum jamais senti
Hoje estou um caco velho
Não sei para onde ir
De uma coisa tenho certeza
Vou para onde Deus permitir
Minha cama está preparada
Para o meu eterno sono dormir.

ADALBERTO JOSÉ CAMARGO

FONSECA, P. B. C. **Ruralidade e escolarização**: desafios e propostas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora. 2008. 111 f. Orientador: Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa apresenta uma proposta de investigação que visa a compreensão do papel que as práticas educacionais no meio rural exercem na formação de seus sujeitos. Busco também identificar como essa educação contribui para a formação de suas realidades, criando outras posturas perante a sociedade. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola rural vinculada à Prefeitura Municipal de Juiz de Fora - MG, através de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Os dados colhidos no campo, através de entrevistas não estruturadas e observações participantes, foram posteriormente analisados em suas particularidades para uma melhor descrição do fenômeno educacional. Foram utilizados, também, como instrumentos de análise, as fotografias com a intenção de uma maior aproximação acerca da relação dos sujeitos com seu ambiente. Para descrever os fenômenos educacionais compreendidos no meio rural, se fez necessário um maior entendimento acerca de alternativas já existentes, não com a intenção de promover um modelo, e sim de levantar novas possibilidades nesse contexto. É trazida então, a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a Pedagogia da Alternância, e também a Educação Ambiental como propostas emergentes que partem do conhecimento acerca dos problemas locais, visando, posteriormente, a intercessão global. Percebe-se que o meio rural ainda traz um modelo educacional deficiente, entretanto as alternativas são inúmeras, diante de um povo que necessita ser mais bem reconhecido em sua simplicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Rural. Pedagogia da Alternância. Matrizes Pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This work presents a proposal for investigation which aims to understand the role that the educational practices in rural areas, pressure of its students. Search also to identify whether that education contributes to the transformation of their realities, creating new positions at the society. This study was conducted in Juiz de Fora city council, through a qualitative approach with a ethnographic study. The data collected in the field, through unstructured interviews and participants observations were later analyzed in its characteristics for a better description of the educational phenomenon. Were also used as instruments of analysis, photographs with the intention of greater clarification of the students relationship with their environment. To describe the education phenomenas in that rural areas, were necessary to greater clarification about alternatives already exist, not with the intent to promote a model, but to raise new possibilities in this context. Then bring the Movement of Landless Workers pedagogy, the Alternance Pedagogy, and the Environmental Education like emerging proposals that departing on knowledge about the local problems, aiming later a global intercession. I understand that the rural area still has a poor educational model, however the alternatives are numerous, front of a people that needs to be recognized in their simplicity.

KEY WORDS: Rural Education. Alternance Pedagogy. Movement of Landless Workers pedagogy . Environmental Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Vista panorâmica de Porto das Flores	21
Gráfico 1	Gráfico 1 – População residente, por situação do domicílio / Brasil 2000	28
Quadro 1	Temáticas dos materiais editados pelo Setor de Educação do MST	54
Foto 2	Mãe levando o filho ao encontro da Kombi.....	84
Foto 3	Uma das estradas percorridas para se chegar a escola.....	85
Foto 4	Crianças a espera da Kombi	85
Foto 5	Escola Municipal do Vale do Amanhecer.....	88
Foto 6	Ambiente onde é feita a refeição.....	88

LISTA DE SIGLAS

AGRIFAM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Agricultura Familiar desenvolvido do NEC/FACED/UFJF.

ARCAFAR/PA – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

EFA – Escola Fazenda

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais

FAPEMIG – Fundação de Amparo a Pesquisas de Minas Gerais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEC – Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia da Faculdade de Educação- Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

OEA – Organização dos estados Americanos

ONGs – Organização não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONAF-M-Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar nos Municípios

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 RESGATANDO MINHA MEMÓRIA	16
2. DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E UM DESAFIO FUTURO	26
2.1 Um panorama sobre a Educação Rural no Brasil	37
2.2 Buscando alternativas pedagógicas: duas propostas inovadoras	48
2.2.1 Matrizes pedagógicas do MST	49
2.2.2 Pedagogia da Alternância: uma alternativa	58
3 RECONHECENDO CAMINHANTES EM DIFERENTES MATAS	65
3.1 Desbravando Fronteiras	65
3.2 Concepções de Identidade	72
3.3 Trajetória metodológica.....	75
4 O CONTEXTO INVESTIGATIVO	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

No contexto rural, onde comecei a desenhar minha história, percebi que as necessidades educacionais estão fortemente presentes, no entanto precisam ser trabalhadas de forma diferente, com interesses diferentes, pois os sujeitos, as culturas e saberes não são os mesmos de outras escolas no contexto urbano.

Todavia, admito ser também um desafio para os profissionais que se doam e tentam trabalhar com a intenção de verdadeiramente educar, devido às inúmeras porteiras que são obrigados a abrir. Não somente porteiras que abrem espaços, mas porteiras que escondem mundos distintos. Porteiras que carregam não somente o peso da madeira com a qual foram fabricadas, mas também guardam e cercam diferentes sujeitos.

Neste trabalho apresento uma proposta de investigação visando a compreensão acerca das práticas educacionais no meio rural, e como o processo educacional contribui para a formação e transformação de suas realidades, criando outras posturas perante a sociedade.

Essas são metas traçadas diante de minha vivência, através de ensinamentos desconexos, descontextualizados, nos quais muitas escolas estão inseridas. É nesse sentido também que procuro desenvolver os capítulos desse trabalho, buscando trazer alternativas e possibilidades que se fortalecerão através de minhas vivências, somadas à satisfação em estar trabalhando com um tema presente em minha vida.

O capítulo 1, intitulado “Resgatando minha memória”, foi dividido em duas partes. Na primeira, busco minha história no meio rural, onde iniciei uma trajetória a procura de novos desafios, discutindo o contexto rural como algo que para mim era de pura aventura, mas que constituiu uma série de conceitos e valores que se fazem presentes em minha vida. Na segunda parte, destaco minha vivência hoje como educadora.

No capítulo dois, “Desenvolvimento e educação rural, um olhar sobre o passado e um desafio futuro” retrato a história de um Brasil que muito clamava pelo seu desenvolvimento, porém não enxergava propostas educacionais distintas e caracterizadas para seu povo. Desvendo as propostas de educação do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra, bem como alternativas e desafios educacionais presentes em suas escolas nos assentamentos. Destaco também a Pedagogia da Alternância em que os métodos pedagógicos baseiam-se na realidade das famílias envolvidas, num processo que prioriza o desenvolvimento das comunidades locais.

No capítulo 3, “Reconhecendo caminantes em diferentes matas”, incluo minhas experiências num trabalho de campo realizado no ano de 2005, denominado “Estudo exploratório com abordagem qualitativa em propriedades de agricultura familiar na região do leite em Juiz de Fora”, sob a sigla AGRIFAM, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, na qual participei como pesquisadora. Esse estudo proporcionou-me inúmeras possibilidades em minha pesquisa. Discuto as várias concepções de identidade presentes nos contextos pesquisados e esclareço nesse ponto, além da opção pelo lugar escolhido para o desenvolvimento de minha pesquisa, a metodologia com a qual pude desenvolvê-la. Trago também aspectos relacionados aos muitos diálogos surgidos no contexto rural e pensamentos que certamente modificaram minha compreensão de algumas realidades que até então dormitavam em meus dias.

No capítulo 4, “O contexto investigativo”, apresento as inúmeras particularidades do ambiente onde minha pesquisa se desenvolveu, bem como os achados no tocante às características da escola e de seus sujeitos. Apresento nele a educação ambiental, como uma possibilidade pautada numa educação emancipatória, onde os sujeitos terão a alternativa na transformação de suas realidades. Ainda destaco as diversas modificações ocorridas no

contexto pesquisado, num curto espaço de tempo em que me ausentei do campo, e então exponho minhas considerações sobre todo o caminho percorrido.

Nesta pesquisa pretendo, além de poder contribuir na construção de propostas que adéqüem os conteúdos desenvolvidos nas escolas rurais às realidades reais de seus sujeitos, reencontrar-me enquanto caminhante num contexto que fortemente marcou minha memória.

1 RESGATANDO MINHA MEMÓRIA

O rei mandou me chamar, pra casar com sua filha.
Só de dote ele me dava Europa, França e Bahia.
Me lembrei do meu ranchinho, da roça, do meu
feijão. Seu rei mandou me chamar, ó seu rei, não
quero não.

FOLCLORE BRASILEIRO

Não existe coisa mais agradável no mundo do que percorrer caminhos na companhia do vento, poder escutar o barulho das águas, enxergar seu traçado por entre a mata. Um privilégio que poucos conseguem ter.

Alguns, ao assumirem o papel de caminhantes, se sentirão desprotegidos e ameaçados perante a imensidão e grandiosidade que um caminhar poderá lhes proporcionar. Outros, porém, já acostumados a desvendar novos caminhos, terão seus ouvidos aguçados, treinados para o reconhecimento dos sons que uma mata lhes oferece. São caminhantes que sabem que suas vidas estarão conectadas àqueles contextos, e que, sem eles, seus mundos, seus desejos estarão por tempos silenciados, mudos, impedidos de seguir por suas trilhas, por seus serenos caminhos.

Conforme Certeau (1994, p. 179) propõe,

A caminhada afirma, lança, suspeita, arrisca, transgride, respeita, etc., as trajetórias que falamos. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessos, e com intensidades que variam conforme momentos, os percursos, os caminhantes.

Ao assumirmos o papel de caminhantes, nossas dificuldades se multiplicam conforme nossos trajetos, nossos lugares, nossas matas. Então Certeau (1994, p. 183), afirma que “caminhar é ter falta de lugar. É um processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio”. O importante talvez seja percorrer por diversas trajetórias, por diversas matas,

revelando, perante as inúmeras possibilidades que um caminhar poderá nos proporcionar, o reconhecimento de nosso eu.

Num lugar singular com um nome sugestivo “Porto das Flores”, me fiz caminhante. Nesse lugar modesto, vivem grandes atores, grandes sujeitos que desfrutam de seus encantos. Durante toda a minha vida, participando do movimento desse lugar, construí em minha memória uma firme e rica história dentro de um complexo e excitante universo. O universo das flores, das cores e dos sons; o universo dos toques, dos cheiros; o universo rural, o universo da minha história de vida, que ainda se faz presente em meus dias.

Nesse universo, quando criança, costumava dizer estar no sítio de meus pais. Mais adolescente e atropelada por um turbilhão de conceitos e valores, já morando na cidade, ia à fazenda de meus pais. Agora adulta e amadurecida ainda busco naquele lugar minha memória, minhas histórias, por entre inúmeras matas. Quando estava em outros contextos rurais, às vezes trabalhando, outras pesquisando, algo sempre me reportava àquele particular universo, àquelas trilhas desenhadas no meu antigo trajeto, à minha história de vida. História essa que está além de conceitos, além de ser modificada ou rasurada pelos cruzamentos de meu destino e de outros caminhos percorridos, está firmemente marcada em minha memória.

Nesse ambiente, as crianças e jovens com os quais encontrava nos meus passeios, passavam-me, através de suas falas e olhares, um pedido. Tinha a impressão que me olhavam diferente, talvez como alguém que poderia mostrar-lhes algo de novo, por morar longe dali, ou até levá-los por entre minhas trilhas, mostrando meus passos, meus rumos em outros lugares.

Alguns se mostravam interessados em minhas histórias, em meu universo urbano. Pareciam ter certeza de que meus passos, meus caminhos eram mais certos, mais cheios de aventuras, mais verdadeiros. Perguntava-me por que, pois sabia que aqueles eram meus passos. Diferentes, inventados, marcados em meu caminho, meus passos. Não que eram

certos, definidos, mas foram sendo construídos e constituídos através de minhas experiências.

Como pontua Nietzsche (apud LAROSSA, 2005, p. 46),

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, – isso, a meu ver, sempre repugna! Preferia perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foram todo meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este – é meu caminho, – onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe!

Aqueles amigos, sempre argumentavam sobre minha vida na cidade, sobre as diferenças que ali se faziam com relação à educação, a oportunidades, à vida. Diziam ter vontade de viver também na cidade, mas tinham receio de que poderiam perder a ingenuidade, a segurança e a clareza que a mata e seus arredores lhes proporcionavam. Perderiam o contato diário com a natureza, que para eles se fazia tão presente e parceira. Mas também se mostravam atraídos pelas grandes segredos e produções que outros lugares poderiam lhes expor. Conheciam somente através da tela da televisão, ouviam notícias de rádio que ao mesmo tempo os assustavam e os despertavam.

Parecia que me viam como alguém que tinha mais oportunidades na vida por estar na cidade. Talvez não mais oportunidades eu tivesse, mas por estar vivendo num mundo voltado todo tempo à competitividade, tivesse que buscar alternativas diante de calmarias e tempestades que se fazem constantemente presentes nos centros urbanos. Não que no contexto rural a competitividade não exista, mas compreendo-a de uma forma mais amena. Meus companheiros ainda não tinham codificado que todo o cenário rural, para eles tão presente e por isso comum, aguça a imaginação dos que vivem nas cidades, como um cenário que instiga a busca pela vitalidade do corpo e espírito.

No entanto, compreendo que a indiferença coletiva, presente nos habitantes da cidade, faz com que suas relações humanas se tornem impessoais, o que não acontecesse, a meu ver, em pequenas comunidades. O arquiteto Allan Jacobs, ao ser questionado por que tanta gente sonha viver no campo, explica:

[...] as pessoas associam o campo a um estado de pureza e inocência raramente encontrado nos grandes centros urbanos. O campo representa um tipo de vida mais básico em que, depois de um dia de trabalho, se pode ver concretamente o que foi produzido. É um ambiente sem grandes segredos. Nas cidades, o homem é forçado a se tornar um ser mais sofisticado. O resultado é que as cidades estão se tornando lugares acima da compreensão dos seus cidadãos. As pessoas não sabem mais a origem do mundo que as cerca. Elas raramente sabem de onde vêm os produtos que utilizam ou quem é o dono do quê na cidade. As coisas acontecem sem avisar ou mesmo sem a participação das pessoas. É um mundo alienígena para a maioria de seus habitantes. [...] Quanto mais as cidades se tornam indecifráveis, mais as pessoas tendem a se retrair da vida em comunidade para se isolar num mundo mais privado limitado. Isso é um desafio para os planejadores urbanos e explica muito a solidão dos moradores das cidades. Embora nas áreas urbanas as pessoas estejam mais próximas umas das outras, a vida comunitária pode ser bem pobre. No imaginário do cidadão urbano, o campo é o oposto.¹

Assim compreendia aquele contexto, aquele universo às vezes bucólico, que pertencia somente a eles. E eu, na verdade, “passeava” por entre aquelas matas, mas almejava todo aquele cenário. Entretanto, tinha a convicção de que nunca iria conseguir distinguir o canto dos pássaros com a mesma exatidão que aquelas pessoas, entender o traçado das formigas, pois aquele não era meu dia a dia, muito menos modelar os bonecos de barro com a mesma perfeição com que aquelas pequenas mãos trabalhavam.

Porto das Flores fica a 77 quilômetros de Juiz de Fora, no sentido de Valença - RJ. Lugarejo calmo, que atrai visitantes pelas inúmeras fazendas imponentes da época do ciclo do café, que circundam suas estradas. Característica reportada em muitas telenovelas e que muito

¹ Entrevista concedida á Revista Veja, São Paulo, em 04/10/1995.

orgulha seus moradores. As famílias que ali se instalaram, trazem consigo lembranças de uma época rica, onde o café era a atividade principal.

Já num período mais recente, o ouro encontrado no rio Preto, que margeia a região, trouxe para o lugar uma confusa mistura de hábitos e culturas, pois ali encontrei mergulhadores de todo o país. No entanto, com o passar dos anos, a maioria daqueles que ali haviam dedicado seus dias, enriquecidos ou não, voltaram para suas origens, outros decidiram por permanecer no local e começar uma nova vida.

Eu e meus irmãos assistíamos da centenária varanda da casa toda aquela movimentação, mas não tínhamos a verdadeira proporção daquela invasão. Para aqueles que ali se criaram, o sentimento era verdadeiramente doloroso, como se tivessem arrancando algo que os pertencia. Para meu avô “Bebeco”, homem austero, ao longo de seus noventa e poucos anos, aquilo era uma catástrofe, estavam destruindo o rio que foi muitas vezes seu aliado.

De suas varandas, o povo observava a tudo calado, sem muito ter o que fazer, sem muito ter a quem recorrer. Hoje, com o rio mais “pobre” restam só histórias, histórias que continuam sendo contadas nas varandas, uma característica dali. No “Porto”, os mais velhos ao entardecer se acomodavam em suas cadeiras de balanço a espera dos filhos e netos, para que pudessem contar suas histórias, herança dos ricos coronéis do café. Conforme Durço (2006, p. 15),

As histórias contadas pelos mais velhos tinham gosto de sabedoria, instigavam a imaginação e o saber. Educavam e estimulavam a criatividade, continham emoção, precisão, riqueza de conteúdo sobre suas vivências e as de seus familiares, falavam como se os fatos estivessem acontecendo e ao mesmo tempo, sempre demonstravam apreço por seus parentes e amigos. O passado parecia estar próximo e acessível, tal era a clareza e riqueza de detalhes. Suas conversas pareciam estar sujeitas a uma outra escala de tempo.

Tudo isso se fez muito presente ao longo de minha vida, assistir à transformação dolorosa do rio, que recebia grandes doses de mercúrio, fazendo desaparecerem seus peixes.

Drogas que surgiram junto aos mergulhadores e que também levou muitos jovens à prostituição e ao vício. Realidades presentes num lugar “virgem”, que devido à avassaladora busca por riqueza, fez com que suas belezas fossem expostas a um mundo até então não conhecido por seus sujeitos. Mundo com propostas duras demais para todo aquele povo.



Foto 01 – Porto das Flores
Fonte: João Adalberto Camargo Durço

E como a vida passa, meu caminho se fez num ambiente urbano, mas com resquícios rurais. Pode se dizer que Juiz de Fora, em seus inúmeros bairros, entornos, e distritos, ainda se nota uma forte tendência ao ruralismo. Nota-se uma grande diferença do centro urbano, no coração da cidade, onde o intenso barulho dos carros esconde o cantar dos pássaros, e a poeira urbana encobre as folhas das árvores, para os condomínios rurais, nos distritos, onde a presença de animais como vacas e cavalos se faz com a intenção de um resgate do ruralismo, antigamente mais forte. São pessoas, que como eu não conseguem mascarar seu passado, que de uma outra forma deixou marcas.

Numa visita a um desses distritos, distante 11 quilômetros de Porto das Flores, conheci uma escola que muito se aproximava do que gostaria de entender melhor: a educação apreendida no meio rural.

Os sujeitos que viviam naquela comunidade passavam os finais de semana nos bailes no Porto, ao mesmo tempo em que faziam compras nos grandes magazines de Juiz de Fora. Conheciam toda a realidade descrita anteriormente, porém por se aproximarem mais do centro urbano, pela facilidade de terem uma linha de ônibus que circulava na região, a educação desenvolvida em sua escola era algo que se diferenciava nas minhas buscas como educadora. Eram sujeitos incrustados no meio rural, bem perto de minha história, mas recebiam uma educação vinda do meio urbano, eram sujeitos totalmente ligados no desenvolvimento urbano, embora tentassem sobreviver culturalmente através de suas características rurais. Ali pude deixar nascer uma pesquisa.

Não que não busque outros caminhos, mas como educadora, posso nitidamente entender que meu caminho, através da educação, far-se-á como por uma viagem singular, às vezes percorrendo estradas asfaltadas, às vezes percorrendo estradas de terra. Entrecruzando-as e reconhecendo seus traçados, suas histórias. Não que eu consiga ser capaz de seguir os hábitos estabelecidos por estes diferentes caminhos, as regras comuns a certas culturas, mas buscarei também, pelos cruzamentos, uma melhor saída na construção de minha identidade como educadora. Tentarei permitir que aqueles, com os quais encontrar nessa estrada, leiam-me, ouçam-me e vejam-me como uma exploradora de territórios desconhecidos.

Larossa (2005, p. 28) aponta que “o homem é capaz de ver a si próprio somente quando os artistas o ensinam a olhar-se à distância e de longe, quando o põem diante de si mesmo convertido em uma superfície legível, em um texto que tem de aprender a ler, a interpretar”.

A arte de educar traz a possibilidade de despertar nos outros, com os quais deparamos em nossos caminhos, os segredos das nossas mais extraordinárias viagens, nos mais variados contextos, sem a intenção de transmitir-lhes um método, um melhor caminho, mas multiplicando-lhes as perspectivas de se desenvolverem e, portanto, de se transformarem em novos sujeitos. E, ainda conforme Larossa (2005), “[...] dando-lhes tempo para que formem um caráter livre e intrépido”, ou então, que sejam capazes de inventar sua própria alternativa de vida, mas que realmente sejam capazes.

Não podemos, no entanto, ensinar a um povo um enigma para seu desenvolvimento, mas podemos cobrar de um povo que lute pelo seu crescimento, adequando planejando, repensando e, principalmente, em se tratando do povo rural, expulsando vínculos clientelistas de dependência e dominação.

Busquei então, antes mesmo do início desta pesquisa, participar de projetos acadêmicos que me levaram ao encontro, em matas diferentes, de caminhantes descalços e sujos pelo estrume do gado, com mãos calejadas pelas foices, que comandavam novos traçados na mata, mas com palavras firmes, vocábulos bem construídos e totalmente passíveis de serem entendidos.

Pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mais especificamente no NEC² fui convidada por um sábio e destemido caminhante, Professor Doutor Roberto Alves Monteiro, a participar de um projeto de pesquisa intitulado “Estudo exploratório, com Abordagem Qualitativa, em Estabelecimentos de Agricultura Familiar no Sistema Agroindustrial do Leite” (AGRIFAM), financiado pela FAPEMIG, em parceria com a EMBRAPA. O objetivo da pesquisa era compreender como se dava a absorção de tecnologias pelo homem do campo, e como eram repassadas em suas propriedades, ou mesmo inseridas, enquanto aumento de

² O Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia – NEC, é um organismo localizado no Centro Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, composto por professores participantes de projetos de diversos departamentos universitários e instituições parceiras.

produtividade ou melhoria no manejo com o gado, etc. O estudo teve como foco principal, alguns agricultores familiares na região de Cataguases, Muriaé, Leopoldina e Juiz de Fora.

Nesse projeto, enquanto pesquisadora pude encontrar realidades bem próximas às quais me deparei no início de minha trajetória no meio rural, que serão posteriormente descritas. Aqueles “companheiros” de caminhada estavam novamente presentes naquelas realidades. Eram crianças que trabalhavam nas lavouras, com os pais no retiro, no preparo da terra, que dividiam seu tempo na lavoura e na escola, algo familiar para mim.

Relacionavam-se com todo o contexto em que viviam de uma maneira muito particular, respeitando a natureza e entendendo sua importância em suas vidas. Porém demonstravam em suas palavras, terem na escola uma esperança de que de alguma forma seus dias ficariam melhores, conquistariam seu desenvolvimento, desenvolveriam suas propriedades com o ensinamento de pessoas letradas. Enxergavam ali um “porto seguro”, ou um ponto de partida para um mundo diferente daquele em que seus dias aconteciam.

Sobre isso, Neto (1998) mostra que o homem da zona rural valoriza muito o estudo, apesar da alfabetização, nessa área, ainda ser muito pequena e necessitar reformulações curriculares.

No Brasil dos anos sessenta e setenta, a substituição de formas tradicionais de agricultura e pecuária, por formas globais que melhorassem e, mais rápido, atendessem o mercado propunha uma globalização da economia e uma mundialização da cultura, trazendo outra nova dinâmica para o campo. Para isso, era necessário que agricultura e pecuária, se reorganizassem a fim de que a circulação de mercadorias e dinheiro fosse facilitada.

O pequeno produtor, ou aquele proprietário que não conseguia fazer com que sua propriedade produzisse mais, pois não dispunha de tecnologia adequada ao plantio e desenvolvimento de suas terras, viu-se diante de um confuso dilema: tentar buscar formas de

investimento, que por vezes não se adequavam às suas possibilidades, em prol de seu desenvolvimento para uma adequação ao mercado.

Um desenvolvimento que não dependeria só de um incentivo para acontecer, mas, especificamente, de políticas públicas que o tomassem como argumento para uma prática transformadora.

2 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E UM DESAFIO FUTURO

A neve e a tempestade matam as flores, mas nada podem contra as sementes.

KHALIL GIBRAN

O povo busca seu tão sonhado desenvolvimento, mas se choca muitas vezes com políticas públicas que bloqueiam seu campo de ação. O desenvolvimento rural é muito pensado e discutido, mas o povo rural, desprovido muitas vezes de uma educação que lhe permita entender como se dá esse desenvolvimento, não se torna parceiro das instituições governamentais.

É sabido que as mesmas necessitam de estudos, tais como impactos ambientais, monitoramento ambiental, ordenamento de territórios, etc., que acontecem sem muita avaliação histórica do povo que habita esse meio. Assim, o que seria um plano estratégico de desenvolvimento para o rural, torna-se um pesadelo para as populações que constantemente se restringem a uma pequena fatia. Não conseguem por falta de preparo, de discussões e se encarregam sozinhas de seu próprio desenvolvimento.

Conforme Navarro (2001, p. 43), a expressão “desenvolvimento rural”, tem uma característica específica, “trata-se de uma ação previamente articulada que induz (ou pretende induzir) mudanças em um determinado ambiente rural, destacando-se também a melhoria das populações como objetivo final.”

No século XX, mas especificamente nos anos setenta, a busca por oportunidades que melhor atendessem o mercado, fez com que se lançassem prerrogativas para um crescimento do país. Assim, seria necessária uma melhor absorção de insumos modernos para um aumento na produtividade. Novas tecnologias despontaram, mas devido ao grande período de ausência de incentivos por parte do governo, as oportunidades foram declinando e o conceito de

desenvolvimento rural, desde então, tem-se alterado e encaixado às condições que ele mesmo propõe aos interessados.

A esse termo, têm sido agregadas outras nomeações, dentre elas “desenvolvimento rural sustentável”, surgido nos anos de 1980 , no século passado. Ele refere-se a ações e estratégias no plano ambiental, que foram então percebidas devido aos constantes impactos ambientais no período pós Segunda Guerra. Há também o termo “desenvolvimento local”, derivado do grande número de ONGs, que por atuarem em ambientes mais restritos e com um raio de atuação menor, criavam estratégias locais para serem desenvolvidas. Assim, suas responsabilidades não seriam mais orientadas pelo Estado e sim por essas organizações responsáveis pela fatia do contexto que estariam inseridas.

Apesar dos significados e expressões acima se fundirem, as várias dimensões relativas ao desenvolvimento rural devem ser analisadas de forma separada, considerando-se seus impactos e transformações possíveis em cada região. As análises de desenvolvimento talvez devam ser feitas de forma segmentada, para que então sejam entendidas em seu contexto.

Passador (2006, p. 89) argumenta que “entre 1960 e 1980, o êxodo rural alcançou a cifra de 27 milhões de pessoas, consolidando intenso movimento migratório visto em poucas nações.” No modelo Pau-de-Arara, quase metade dos migrantes, 10.8 milhões, sentiram-se atraídos para os grandes centros, principalmente pela construção da estrada Belém-Brasília. Nos anos sessenta, a região Sudeste foi a que mais sofreu a migração, o “declínio caipira” se deu devido a várias formas atrativas oferecidas pelas metrópoles, como colheita de café em São Paulo e norte do Paraná. Na década de setenta, denominada “O Sul em busca do Norte”, o nordeste teve cinco milhões de pessoas migrando, devido a oportunidades por trabalhos assalariados de baixa qualificação e também à expulsão dos “moradores” dos engenhos. Na década de oitenta, a região Centro-Oeste, já com uma tradição pecuária e uma oferta nacional importante de grãos, refletiu uma nova expansão da fronteira agrícola. Mesmo que sua região

tenha migrado apenas com 10% das demais áreas, 49% de seus habitantes migraram para outras regiões, sendo esta uma das regiões que mais se desruralizou.

Na década de noventa o fenômeno migratório teve sua extensão na região nordeste, 54,6% sobre as demais regiões do país, 31,1% de sua população rural buscava subsistência fora do campo (ABRAMOVAY apud PASSADOR, 2006).

Devido a esses aspectos, tanto as regiões urbanas quanto as rurais, no Brasil, ainda são muito diferentes em suas particularidades. Em algumas, nota-se a forte intensificação econômica, como por exemplo, a região Sul com relevante significação econômica no mercado interno e externo. Em outras, conforme Balsadi (2001, p. 13), “parecem dormir em contextos passados, tanto nas relações políticas, quanto nas questões sociais.”

Esses movimentos migratórios segmentaram o mundo entre a cidade e o campo onde se nota uma estrutura agrária caracterizada muitas vezes pela polaridade latifúndio-minifúndio (WERTHEIN e BORDENAVE, 1981, p. 69).

Conforme os dados relativos ao Censo 2000 pode-se afirmar que somos quase 170 milhões de habitantes no Brasil. Nossa população já é estimada à quase dez vezes mais que a população existente em 1900. Somos aproximadamente 86 milhões de mulheres e 84 milhões de homens, distribuídos em áreas urbanas e rurais, conforme o gráfico a seguir:

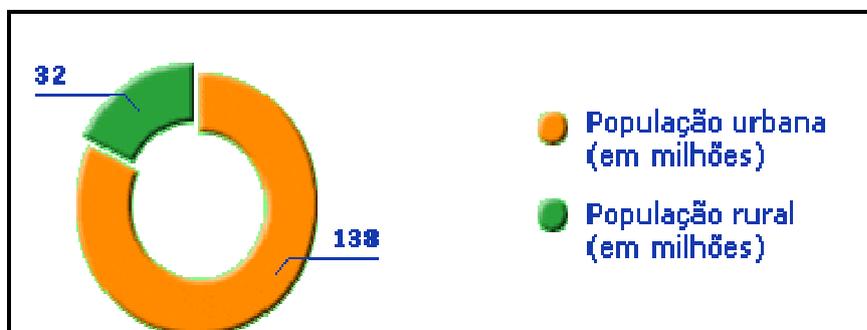


Gráfico 1 – População residente, por situação do domicílio / Brasil 2000.
Fonte: IBGE, 2000.

“A população rural, minoritária, tende a decrescer numa tal progressão que poderia se prever, para 2030 sua completa extinção” (WANDERLEY. 2003, p.51-2). As estatísticas mostram uma total separação entre o rural e o urbano, que nas considerações do IBGE (2000) se distinguem devido aos espaços demográficos.

Independente do número de habitantes e de suas funções, é “urbana” toda sede municipal e “rural” o entorno desse núcleo, mesmo que em pequenos grupos. E ainda, dependendo da cidade, o rural é caracterizado pela ausência do poder público, ficando assim à mercê dos interesses da população “urbana”. Ainda conforme Wanderley (2003, p. 52-3), “O rural quando melhora torna-se urbano”. Mas conforme Veiga (2003, p. 46),

[...] de um total de 5.507 sedes de municípios existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2.000 habitantes, 3.887 com menos de 10.000, e 4.642 com menos de 20 mil. Portanto a grande maioria do que é chamado indistintamente “cidade” não passa de pequenas aglomerações.

Se a densidade demográfica for levada em consideração, pode-se afirmar que o Brasil é mais rural do que se imagina, Veiga (apud WANDERLEY, 2003, p. 56) aponta que,

[...] se fizermos um corte de 80 hab/km² – permitiria distinguir nos espaços urbanos, propriamente ditos, 12 aglomerações metropolitanas, 37 aglomerações não-metropolitanas e 77 centros urbanos. Vivem neste conjunto urbano, de 455 municípios, 56,8% da população brasileira. Além destas aglomerações, há a registrar 567 municípios ambivalentes ou intermediários, isto é, aqueles que têm populações entre 50 e 100 mil habitantes e os que, tendo menos de 50 mil habitantes, apresentam densidades superiores a 80 hab/km². Vivem nestas áreas 21,7 milhões de brasileiros, o que corresponde a 12,8% da população do País. Finalmente, o Brasil rural é formado por 4.485 municípios, lugar de vida de 51,6 milhões de brasileiros. Em segundo lugar, o “mundo rural” não pode ser associado indistintamente a espaços degradados, atrasados e vazios. Heterogêneo, ele é portador, em várias regiões, para surpresa de muitos, de um expressivo dinamismo demográfico, registrado no aumento da população entre 1991 e 2000, datas dos últimos Censos.

Diante destes números pode-se concluir que nossos “Brasis” estão repletos de contradições, o que se entende “rural”, e se trata como “rural”, deveria receber os mesmos

tratamentos e regalias do que se denomina “urbano”. Este espaço, muitas vezes, não possui políticas públicas diferenciadas, tendendo a enfatizar uma dicotomia que difere em números e principalmente estratégias de crescimento.

É preciso assumir que as relações sociais específicas, baseadas em grupos menores, que tendem a preservar suas raízes, explorar seus espaços naturais, não são valorizadas. Sua qualidade de vida é por muitos almejada, mas no sentido apenas de lazer, não como opção de transformação ou de aproximação com bens, signos e símbolos naturais. Esses aspectos serão trabalhados em outros capítulos.

A distinção vivida pelos habitantes do “rural” não deve se fazer através de seus sujeitos, que muitas vezes tendem a não ter seu valor cultural reconhecido, devido a cálculos demográficos que não mais atendem sua demanda.

É notoriamente percebida a mistura de culturas no Brasil, que se afirma, se transforma e transforma a identidade de seus sujeitos. Ressalto então, novos valores e conceitos que estão a todo instante sendo construídos e desconstruídos por alguns sujeitos que ainda trazem em sua memória o ranço de um Brasil que conceituava o camponês, o ruralista, de uma maneira folclórica, caricaturada, camuflado culturalmente, por configurarem somente o espaço urbano como espaço da moralidade, do progresso e do desenvolvimento social.

Entretanto, a substituição de formas tradicionais de agricultura e pecuária por formas globais, que melhorassem e mais rápido atendessem o mercado, e, sobretudo, que os reorganizassem para que a circulação de mercadorias e dinheiro fosse facilitada, propunha uma globalização da economia e uma mundialização da cultura trazendo nova dinâmica para o campo.

Para Hall (1998, p. 24) a globalização pode ser entendida como processos atuantes numa escala global que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo. Ela torna o mundo em

realidade e em experiência, mais interconectados, sente-se que “o mundo é menor e as distâncias mais curtas”. Magnoli (1997, p. 7) diz que globalização é o processo pelo qual o espaço mundial adquire unidade: “Um mundo que morre e outro que nasce perante os olhos da humanidade.”

O fenômeno da globalização trouxe consigo a imposição de um enquadramento aos modelos do mercado em que a mão de obra se tornaria então supérflua, desnecessária, aumentando o número de desemprego no campo.

É sabido que durante o período no qual as migrações aconteciam, novos investimentos e empresas chegavam ao meio rural, pois para que o desenvolvimento do sistema capitalista acontecesse, a “periferia” deveria ser produtora de matérias primas e alimentos e também consumidora de bens manufaturados. Essas empresas tenderam a diversificar as especificidades de cada região com relação ao seu desenvolvimento e cultura. Surgiram, então, para essas regiões, representações de interesses para temas como lazer, preservação ambiental, turismo, etc., que promoveram uma exploração de oportunidades para se obter ganhos velozes, mas sem uma prévia ou posterior preocupação com os reais problemas enfrentados pelos proprietários ou moradores daqueles contextos.

Diferente da grande parte do meio rural, caracterizada pelo minifúndio e agricultores de subsistência, somente para uma fatia desse contexto o desenvolvimento acontecia. De uma forma desenfreada, muitas famílias alocaram seus espaços em busca de oportunidades de desenvolvimento e crescimento, sem uma organização social ou política capaz de defender seus anseios. Para Balsadi (2001, p. 14),

[...] é preciso que as políticas assumam um enfoque integrador das atividades agrícolas e não agrícolas presentes no campo, ao mesmo tempo em que utilizem instrumentos de política econômica e social para promover um modelo de desenvolvimento rural que permita aos seus habitantes melhorarem suas condições de emprego, renda e qualidade de vida.

Na Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural, em Roma no dia 21 de Julho de 1979, o então Presidente da Tanzânia, Julius K. Nyerere (apud, WERTHEIN e BORDENAVE, 1981, p. 19) já dizia: “a terra e o trabalho são para serem usados para cultivar uvas em vez de trigo, palácios são construídos, ao invés de casas para os trabalhadores e camponeses”.

Para o presidente, o mercado já favorecia aqueles que estavam no patamar dos ricos, que possuíam patrimônios, os “educados”, àqueles que conseguiam investir em grandes oportunidades nas cidades. Porém, aqueles que não tiveram as mesmas chances nas áreas rurais, ou oportunidades acadêmicas, ainda não conseguiam desfrutar das mordomias do mercado.

O termo “política do transbordamento” é usado por Nyerere (apud WERTHEIN e BORDENAVE, 1981, p. 19) também para expressar uma indignação, pois somente o que transbordava era dirigido aos pobres. Percebe-se, então, que a fala do presidente poderia ser repetida nos dias de hoje. Os investimentos de capitais e tecnologias para o homem do campo dependem ainda mais de questões políticas, que infelizmente estão mais voltadas a alocações de poder, do que a questões relacionadas simplesmente com técnicas de produção e investimento.

Conforme aponta Nyerere (WERTHEIN e BORDENAVE, 1981, p. 20) “a população do mundo já estava dividida em dois grupos: os que têm acesso aos recursos que o mundo lhes oferece, e os que não têm acesso.” Os ricos conseguem investir na produção de maiores riquezas e aumentam seus patrimônios, os pobres não conseguem investir, ou quando isso acontece é de um modo tão pequeno que o seu desenvolvimento não é percebido. Em seu discurso conclui que,

A raiz da pobreza no mundo, bem como sua substância, situam-se nas áreas rurais. A pobreza urbana a mais óbvia, as favelas e a degradação de algumas cidades dos países em desenvolvimento atraem a atenção dos cidadãos mais ricos e de ocasionais visitantes de outros estados. Porém, a massa de favelados e de mendigos em nossas ruas migraram para as cidades porque foram expulsos das áreas rurais pela inexistência de terra, de trabalho e de esperança. É portanto, nas áreas rurais que temos condições de, efetivamente, atacar a longo prazo, os problemas da pobreza urbana, bem como lidar com a grande quantidade de miséria existente, que até hoje não tem sido vista, mas que não deixa de ser sentida por aqueles que a sofrem. (NYERERE, apud WERTHEIM e BORDENAVE, 1981, p. 20)

Os problemas de subdesenvolvimento existentes em zonas rurais, não só no Brasil, mas também em outras áreas do globo, estão relacionados à falta de incentivos fiscais. Isso é sabido e notório, e devido a essa falta nota-se obviamente um grande aumento da pobreza e da miséria em grandes centros. Seria como se o mal não fosse atacado pela raiz.

Já a reforma agrária surgiu como um degrau a ser atingido nessa luta, a qual se objetiva pela transferência de terra para o povo, seguida de equipamentos, sementes e novos conhecimentos em seus contextos comunitários. As associações comunitárias aparecem para aquelas comunidades que necessitam de um gerenciamento de sua produção e consumo e, principalmente, para fazer jus frente a pressão imposta pelo mercado que se alimenta de injustas competições e desleais políticas econômicas para o camponês.

Portanto, para que esse rural seja competitivo, provido de bem estar e efetivas alternativas, é preciso que seu desenvolvimento se faça voltado significativamente para as suas necessidades. E ainda, que sua riqueza seja canalizada para seus próprios investimentos no que se refere à tecnologia, saúde, educação, moradia, etc., e priorizadas suas características culturais e sociais.

Cabe citar aqui o PRONAF, programa do Governo Federal que visa investimento em propriedades rurais e traz como alternativa o incentivo através de recursos para o plantio, colheita, etc., conforme afirma Veiga (2003, p. 15),

As informações disponíveis sugerem que o Pronaf poderá engendrar um verdadeiro salto de qualidade da política agrícola brasileira se conseguir escapar de todas as sabotagens que vêm sendo armadas contra ele. Pela primeira vez, o Brasil está tentando colocar em prática uma das principais lições da experiência internacional desenvolvimento agrícola – que o potencial econômico dos agricultores familiares é muito maior do que se imagina. O problema é que essa idéia contraria, por aqui, não somente muita tacanhice, como poderosos interesses.”

O PRONAF possibilita o fortalecimento da agricultura familiar, oferece apoio técnico e financeiro colocado à disposição do pequeno produtor agropecuário ou não agropecuário, explorado mediante emprego direto da força de trabalho do produtor rural e de sua família. Esses produtores devem se enquadrar às especificidades constantes no programa para que possam se utilizar do financiamento³.

Os créditos do PRONAF tendem a financiar atividades, como implantação ou ampliação e modernização da infra-estrutura de produção no estabelecimento rural ou áreas próximas. “O programa é proposto como mobilizador, facilitador e regulador das atividades da sociedade civil, completando-se sem substituí-la” (BRASIL. GOVERNO FEDERAL, MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E DO ABASTECIMENTO, 1996).

Já o PRONAF-M, surgido pelas linhas do PRONAF, estabelece o financiamento de infra-estrutura e serviços, visando promover investimentos baseados em negociações entre beneficiários, poderes estaduais, municipais e sociedade civil. Tem como objetivo ampliar a infra-estrutura que necessita a agricultura familiar, a fim de eliminar os muitos gargalos que impedem ou atrasam o desenvolvimento dos agricultores familiares em suas áreas, como foi o caso do PRONAF (ABRAMOVAY apud VEIGA, 1999).

Apesar de serem conhecidos como programas de incentivos propostos pelo governo, para a melhoria do desenvolvimento da população do meio rural, segundo Campolin (2007,

³ Para informações específicas sobre o PRONAF, consultar site: www.bcb.gov.br.

p.31) “um dos maiores limitantes a esse desenvolvimento, de modo especial dos agricultores familiares, ainda tem sido o baixo nível de envolvimento das comunidades nos projetos sociais.” É, portanto, essencial uma reflexão acerca da autonomia dessas comunidades no seu processo de desenvolvimento. Campolin (apud VEIGA 2003) afirma que devem se levar em conta os seguintes itens: (i) interesses e necessidade das comunidades; (ii) capacidade de suas organizações; (iii) redistribuição de poderes dentro das comunidades; (iv) a dimensão educativa com a finalidade de capacitação coletiva; (v) conquistas econômicas, sociais e culturais.

Com relação ao último item, entendo que a valorização da cultura e conhecimentos locais significa um melhor reconhecimento dos problemas locais acerca de suas realidades. Assim diagnosticados, produzirão respostas através de novos conhecimentos constantes, principalmente no que se refere a novas propostas educativas. Conforme Neto (1998,p.98),

Um dos grandes problemas dos países menos desenvolvidos é sem dúvida, o analfabetismo no meio rural. Mesmo que se entenda que a destinatária desse bem (educação rural) seja sempre a população que trabalha no meio agrícola, para solucionar os problemas deste meio - entre eles a educação - a reforma agrária constitui-se num pré-requisito básico. Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que este setor, via de regra, não faz parte da dotação orçamentária dos Estados, ficando à mercê dos orçamentos da escolarização urbana, o que dificulta ainda mais as formas de viabilização da educação no campo.

Entretanto, nos últimos anos têm surgido em várias partes, diferentes modelos pedagógicos que são aplicados nas escolas, correspondentes a realidades específicas de suas comunidades. Tais modelos fazem com que o desenvolvimento das áreas rurais aconteça de forma vinculada ao interesse de seus protagonistas. Então é importante afirmar que esses protagonistas, na maioria das vezes, são pessoas pelas quais a agricultura e a pecuária representam meio de sustentação e de sobrevivência, pelo processo de subsistência. E a educação desse meio, muitas vezes, é responsável por transformar essas realidades, ou ainda, transportá-los para realidades mais dignas.

O sonho da escola rural que visa uma educação transformadora e emancipatória é alvo de muitas discussões, mas seus aspectos se diferem entre vários autores.

Werthein e Bordenave (1981) destacam cinco aspectos que repercutem diretamente na educação, são eles: (i) As populações rurais estão na categoria de “menores rendas”, compostas por pequenos agricultores e assalariados agrícolas, o que conseqüentemente agrava o rendimento escolar do aluno devido até a carência alimentar, o que requer que o mesmo seja tratado de modo especial; (ii) necessidade de incorporação dos filhos em idade precoce ao trabalho para a colaboração no sustento familiar; dificultando seu acesso nos horários definidos pela escola; (iii) as técnicas utilizadas ainda tendem a ser rudimentares com a utilização eminentemente manual, não supondo uma qualificação técnica ou cultural maior; (iv) os integrantes da população agrícola possuem quantidades de terras mínimas, de pouca produtividade o que faz com que a exploração irracional provoque desequilíbrios ecológicos difíceis de serem superados e trabalhados pela escola; e (v) organização da população e suas baixas possibilidades de acesso ao serviço público.

A adequação de conteúdos é vista por Souza (2006, p. 35) como um processo que pode gerar exclusão ou inclusão social, pois “as escolas e professores ainda estão presos a uma cultura secular caracterizada pela rotina escolar, fragmentada em seu currículo”.

Passador (2006, p. 65) argumenta que “na verdade, não existe educação rural, mas, sim, fragmentos da educação escolar urbana introduzida no meio rural”. Ainda ressalto que isto se dá devido aos centros decisórios em sua maioria, localizarem-se nos centros urbanos. Porém não é mais uma regra, destaca-se também neste cenário, grupos que se desenvolveram e chegaram a grandes transformações através de propostas pedagógicas inovadoras (que serão trabalhadas em capítulos seguintes) e que vêm fortalecendo a imagem do camponês. Imagem esta, que devido à precariedade econômica e às instabilidades presentes no desenvolvimento

de suas áreas, clamam por uma proposta educacional diferente daquela que lhes é oferecida, um arremedo da escola urbana.

Finalizando, Campolin (apud VEIGA 2003) coloca que, em se tratando da sobrevivência das unidades de produção familiar, a fixação da juventude no campo é o fator que mais deve ser enfatizado na busca por uma alternativa educacional, pois os filhos dos pequenos agricultores são responsáveis pela continuidade das atividades agropecuárias da família. Assim os conteúdos ministrados nas escolas são eminentemente importantes, pois fazem uma ponte direta entre o conhecimento operativo recebido dos pais e àqueles relativos à natureza, adquiridos nos espaços educativos (conhecimento científico). Esse elo, teoria-prática e educação-trabalho, é fundamental na busca de alternativas para o desenvolvimento rural.

Faço a partir de agora um panorama do que tem sido a Educação empreendida nas áreas rurais, bem como a diferenciação dos termos Educação Rural e Educação no Campo, com a intenção melhor compreender as realidades numa extensão global, para então chegar a análise do contexto local específico deste trabalho.

2.1 Um panorama sobre a Educação Rural no Brasil

Tem quem prefere que a gente pare de se mover, pare de sonhar, pare de pensar. Mas se cada pessoa deste pudesse olhar para estas imagens da realidade, só isto deveria bastar para que todos se movessem [...].

JOSÉ SARAMAGO

A Educação por estar ligada à constituição da base do desenvolvimento em uma sociedade faz com que inúmeras particularidades, principalmente regionais, sejam descritas

em trabalhos e pesquisas acadêmicas. Isso leva a crer que o Brasil se divide em várias realidades, várias sociedades, vários caminhos que se entrecruzam, na busca de alternativas de desenvolvimento para seu povo.

Conforme propõe Damasceno (1982), o fenômeno educacional encontra-se profundamente relacionado com fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade quais sejam: a produção, a reprodução e a transformação social. Pode-se entender, a partir daí a dimensão histórica da educação como possibilidade de transformação social.

Assim quando se considera como objeto de estudo um fato social específico, como a educação no meio rural, evidencia-se a singular importância de investigá-lo, levando em conta não apenas suas relações com as condições de existência, mas o modo de pensar do camponês, sua integração com o mundo e suas perspectivas e concepções através da educação. Nesse sentido, e até em consequência de uma ideologia educacional que desvalorizava o mundo rural e o trabalho rural, especificamente da agricultura familiar, o educador muitas vezes é responsável por abrir um amplo abismo cultural entre gerações do mundo rural. Por isso, muitas vezes, é necessário se pensar em uma ressocialização, para que consiga se desvincular do peso imposto por uma educação que moldava o cidadão nos parâmetros educacionais que constituíssem uma mão de obra específica para o mercado.

A escola rural, em certos aspectos, apresenta como referência uma cultura urbana, em grande parte postiza, mais como ficção do ideário de professores e da política educacional, do que expressão da realidade em que seu aluno vive. Reis (2000, p. 29) pontua que

A educação no meio rural, quando realiza o urbano no rural, se identifica com a atuação do técnico extensionista que leva treinamento em técnicas agrícolas, usualmente importadas, para o homem do campo. Por sua vez, a professora do meio rural leva informações científicas atreladas a valores urbanos. Assim, tanto o professor rural com formação urbana, como é o caso da grande maioria dos professores da escola rural, quanto o técnico agrícola extensionista, promovem uma educação “domesticadora” que se baseia no depósito de informações externas em relação ao ambiente cultural do homem do campo. Raramente se pensa o jovem do campo como preservador e

criador de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural. É quase sempre concebido como um passivo à espera do messias cultural que vai educá-lo, “civilizá-lo”.

Considera-se que o ensino em áreas rurais teve seu desenvolvimento através da história, refletindo de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país. Assim foi-se impondo, aos poucos, como uma forma de suprir as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia.

Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, mesmo tratando-se de um sistema econômico caracteristicamente calcado no colonialismo, no latifúndio e no trabalho escravo, a educação rural não é contemplada nas constituições de 1824 e 1891.

Nesse panorama, a educação escolar é voltada para os setores da sociedade que vão compor e ocupar os espaços e processos de industrialização. Existe, pois, uma ausência de consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais qualquer preparação, nem mesmo a alfabetização, como explicitado anteriormente, constatando a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. Por outro lado, Souza (2006, p. 2) afirma que

[...] a difusão do ensino elementar nos países pobres, com o advento da Segunda Guerra Mundial, em especial a educação de jovens e adultos e a educação rural sofreu acentuado processo de mudança. O contexto surgido da Guerra acirrou a centralidade pretendida pelos EUA no controle do pólo capitalista mundial, ao mesmo tempo em que informou ao mundo as fragilidades do sistema capitalista: pobreza, miséria social, analfabetismo, mortalidade infantil, fome, etc. A necessidade urgente de consolidação da democracia liberal representativa colocou o controle político-ideológico da América Latina como elemento fundamental do evento da bipolarização ideológica. As condições reveladoras do subdesenvolvimento e das desigualdades sociais entre os países ricos e a África, Àsia e a América Latina, foram irrestritamente condenadas, o que transformou os problemas do desenvolvimento desigual do capital em “males” a serem combatidos diante do “atraso” econômico. Desta maneira, a escolarização da população dos países pobres transformou-se em panacéia de organismos internacionais

como UNESCO, OEA e CEPAL. A cooperação internacional apareceu como paradigma central das nações, que passaram a se “responsabilizar” pelo combate aos “males do atraso”.

Entretanto, o Brasil foi o país escolhido, em 1949, para sediar o Seminário Interamericano de Educação promovido pela UNESCO e OEA, com sede no Rio de Janeiro, devido às várias iniciativas referentes a estudos realizados pelo INEP, dirigido por Lourenço Filho, que fez parte do Movimento dos Pioneiros da Educação. Esse movimento fez surgir várias campanhas como, a Campanha Nacional de Construção de Escolas Rurais e a Campanha Nacional de Educação de Jovens Adultos e Adolescentes, que tornaram o Brasil referência na alfabetização de jovens e adultos.

O seminário tinha como meta, momentos de reflexão e sistematização das diretrizes para práticas em educação rural que se estenderiam pelos anos 50.

Souza (2006, p. 45) argumenta que, “o Seminário estabeleceu que as massa indígenas e rurais deveriam ser incorporadas à vida nacional, assim o objetivo era o da habilitação dessas massas à atuação de forma construtiva na vida social.” Devido ao analfabetismo dessas populações, a missão histórica foi impedida de acontecer, pois o seu desenvolvimento desafiava o pólo modernizador, o qual tinha como principal característica o predomínio pelo latifúndio, o que mais tarde tornou-se um dos pontos fortes para a formação dos processos de sindicalização dos trabalhadores. Um modelo, no entanto, que pregava a subordinação do campo aos processos de industrialização modelados pelo capitalismo, requerendo das populações rurais uma intensa adequação à cultura moderna.

No início do século XX, nos anais dos seminários e congressos realizados naquele período, quando os “poderes” socioeconômicos intensificaram o debate sobre o assunto, foi decidido utilizar a educação como instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos. As metas eram proporcionar

ocupação para os menos pobres das regiões rurais e urbanas e elevar a produtividade no campo.

O movimento iniciado pelos chamados “pioneiros da educação”, em meados dos anos 20, refletiu também em ações governamentais e políticas públicas, mas apenas no governo Vargas, foi que na verdade esse conjunto evidenciou a necessidade de uma intervenção com a função de retificar as debilidades da economia rural (SOUZA, 1999 p. 2). Como é sabido, a partir da década de trinta até fins da década de cinquenta, atribuía-se ao ensino realizado em áreas rurais a prerrogativa de fixar o homem ao campo. Mas por outro lado Silva (1981, p. 165) afirma que

A expansão das grandes empresas capitalistas no campo criou também um novo tipo de programa educacional para áreas rurais: O treinamento profissional rural. Não se trata agora, apenas de fixar o homem ao campo, mas habilitá-lo às práticas modernas de cultivo do solo consonante os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo.

As Constituições Brasileiras, desde a primeira em 1824 até a de 1988, como cita Baptista (2003, p. 5) “nunca haviam se referido à educação rural como uma forma específica de valorização étnica e cultural para se trabalhar em sala de aula”. Só na Constituição de 1988, no seu artigo 212, é proclamada a educação como “direito de todos e dever do estado” abrangendo todas as modalidades de ensino em qualquer parte do país. A partir daí começou a se pensar numa educação mais adequada às escolas rurais, propostos para a nova LDB, que engloba temas mais concretos e adequados ao currículo do meio rural.

Passador (2006) afirma que os jovens do meio rural, até os anos 40, não tinham acesso ao ensino formal. Quando isso acontecia, conheciam um mundo completamente diferente do seu, principalmente os jovens lavradores, que tinham a escola como algo de pouca importância, pois ali não iriam aprender o que na verdade lhes interessava. A escola lhes oferecia meios de trabalhar em bancos, comércio, insumos, mas não na lavoura ou na

pecuária. Em sua maioria, os jovens lavradores aprenderam a lida do dia a dia na observação direta com os pais. Muitos não chegaram a completar o ensino primário na escola, assim reconheciam aquele lugar como lugar de “contra-educação rural”.

Porém, com as conquistas constantes no desenvolvimento das cidades e a idéia de que na cidade o sujeito letrado tinha maiores condições de crescimento, o camponês percebeu então a escola como lugar no qual conseguiria legitimar seus conhecimentos através, somente, da leitura e cálculo. Não era o lugar em que os conhecimentos adquiridos em suas propriedades, aqueles apreendidos na observação dos pais, pudessem ser reconhecidos na construção de outros conhecimentos. Portanto, a escola se torna apenas um depositário de conteúdos para quem busca uma sobrevivência principalmente das unidades familiares, casos específicos da juventude no campo.

Para Campolin (apud VEIGA 2003), os filhos dos pequenos agricultores, são responsáveis pela continuidade das atividades da família. Assim os conteúdos ministrados nas escolas são eminentemente importantes, pois fazem uma ponte direta do conhecimento operatório (recebido dos pais), principalmente os relativos à natureza, aqueles adquiridos nos espaços educativos (conhecimento científico).

Baptista (2003) argumenta que “os conhecimentos novos quando construídos de forma inovadora, provocam e conduzem os participantes do processo a novas ações e posturas”.

Diante dos dados acima citados cabe a pergunta: por que ainda somos utópicos e discutimos formas de aprender e ensinar na neutralidade, na descontextualidade de conhecimentos e produções, valorizando interesses maiores dos opressores, daqueles que buscam através da educação as rédeas do poder?

A formação de sujeitos críticos e desafiantes, a meu ver é papel da escola, onde a necessidade do sonho e da esperança toma seu real sentido. Essa esperança buscada e

proferida tem o poder de transformar realidades oprimidas e desesperançadas em forças capazes de transpor os mais ferrenhos e fortes obstáculos.

Romper com as muralhas que foram empurrando a escola para aproximar-se de uma agência burocratizadora, perpassada de expedientes “bancários”, não pode prescindir do reconhecimento subalternizado de que a escola está sendo produzida através de alianças. Tais alianças tomam o controle e lhe tira toda a autonomia que sempre lhe deveu pertencer. Esse controle que leva a esquecer interesses mais concretos e importantes, para a alimentação saudável do cerne da sociedade, faz assumir compromissos opressivos, cobranças burocráticas, reproduções de desejos que mal conjugam a educação como prática da esperança.

Freire (1992) desvela as possibilidades para a esperança acontecer fazendo necessárias situações de enfrentamento, quebra de obstáculos, que deverão ser percebidos e vencidos como formas de luta e reencontro com os desejos e anseios pela vida. Ações necessárias para romper “situações-limites”, ou “atos-limites”. Estes se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da orientação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo e aos novos paradigmas. Só assim é possível formar sujeitos claramente conscientes, que refletem e agem para derrubar essas “situações-limites”, que os deixaram, a quase todos e todas, limitados a “ser-menos”, e não mais eles mesmos, proibindo-os de se humanizarem.

Sem essa quebra de paradigmas, não se consegue formar sujeitos que desejam montar o que foi desmontado, rejuntar a vida e unir peças de um enorme quebra-cabeças, que se fortalecerá e completará ao longo de alegrias e necessidades, afirmando-se. Como diz Freire (1992, p. 240) “[...] tomarem as suas histórias como reflexão e, ‘destacando’ seus problemas, enfrentarem-no.”

As práticas cotidianas em que a escola tem-se sustentado, através de discursos utópicos, historicamente ultrapassados, sem sequer aguçar a curiosidade de seus sujeitos, deveriam perder seu lugar para uma escola de sonhos, onde as imaginações e ações seriam compartilhadas perante uma sociedade sedenta de instrumentos. Instrumentos esses que despertem a cidadania, a reflexão-ação, as ações solidárias, a superação de desafios, as lutas e reflexões coletivas e, principalmente, a “leitura” dos sujeitos históricos através da permanente contextualização em seus espaços.

Todavia, a contextualização evoca áreas, âmbitos e dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural. Mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados são explícitos pela LDB como o trabalho e a cidadania. Para Reis (2000, p. 30),

Cabe indagar quais seriam as vantagens de um ensino contextualizado. Essas vantagens são apresentadas por Freire (1992), quando fala sobre o relacionamento do homem com seu mundo. Segundo ele, nessa relação com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem encontra-se marcado pelos resultados positivos de sua própria ação. “Atuando, transforma, transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar”. Isso quer dizer que, se o ensino partir da realidade cotidiana do aluno, este poderá manifestar seus conhecimentos espontâneos que, na interação com os científicos, poderão gerar a transformação de que fala Freire.

No entanto, durante o período da Guerra Fria, na década de 50, a constituição de um mercado consumidor fundava a consolidação do bloco americano (PASSADOR, 2006). Assim, as escolas brasileiras tiveram em sua estrutura curricular o modelo norte-americano, essencialmente urbano. Esse modelo, mais uma vez, não conhecia o camponês, não propunha um currículo diferenciado ou voltado para suas buscas por conhecimentos que se aplicariam a suas realidades, levando consigo o poder transformador de suas realidades.

Somente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução nº. 01, de 3 de abril de 2001, da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho

Nacional de Educação (CNE), propôs uma identidade para a educação rural, refletindo, pois, para quem essa educação se destina, destacando também que:

A Educação do Campo tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Foi explicitado também por este órgão que é de suma importância desenvolver

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p. 25).

Souza (2006) ressalta que emerge, nesse período, um conjunto de iniciativas impulsionadoras da inserção da Educação do Campo na agenda política. Para a autora, o campo não precisaria, a partir dali ser um lugar caracterizado como atrasado, a construção e articulação de uma vida digna seria possibilitada.

As Diretrizes Operacionais definem também o que é toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações. Leva em conta os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, bem como formas de compartilhar e contextualizar a vida.

A semente foi jogada, mas décadas já haviam se passado com relação ao reconhecimento de uma população que clamava por uma nova perspectiva. Muitos ainda eram os caminhos a se percorrer, muitos ainda eram os passos diante das diretrizes para um total enquadramento educacional. Muitos foram os anos que se perderam tentando moldar sujeitos que, devido a mãos calejadas, não conseguiam segurar o lápis para escrever seus nomes.

Amarguras, rancores de um período pós-guerra, de um período isento de buscas por conhecimentos, um período em que simplesmente importava-se o conhecimento pré-estabelecido por pessoas jamais conhecidas que defendiam o “saber mercadológico”.

Posso neste ponto enfatizar a preocupação descrita por Freire (1992) em buscar a força da cultura local e da valorização do senso comum, e sua inserção num currículo vivenciado por jovens, principalmente do meio rural, filhos da classe camponesa, que através de um ensino descontextualizado, urbano, tentavam, quando adultos, reafirmar sua cultura de origem buscando manifestações como folias de reis, cavalgadas, quermesses, como estratégia de sobrevivência cultural. Sobrevivência que a escola poderia tomar como argumento para construção de um saber voltado às práticas cotidianas, práticas de vida, práticas vividas, práticas culturais que ficam ameaçadas ou colocadas de lado pelo fenômeno globalizante do saber, feito e constituído conforme interesses de uma minoria, que tende a tornar a educação uma peça mercadológica.

A educação como mercadoria, com um currículo pré-estabelecido, deveria ser extinta, Desta forma seria possível compreender sua função criadora dentro de uma realidade. A construção dessa realidade deveria se dar com práticas cotidianas, com a valorização das características de lutas necessárias ao desenvolvimento e progresso humano.

A mercantilização do saber, combatida por Paulo Freire há muito tempo, é uma alternativa de resgate do sentido de homem, do cidadão, do trabalhador, do político problematizador, centrado na dimensão do conhecimento, no sentido de aceitação do outro, da interiorização, da intersubjetividade.

Sem dúvida, a superação de formas indevidas de educação escolar, conduz seus sujeitos a um processo emancipatório Emancipando-se o sujeito passaria de receptor à multiplicador de conteúdos. Por muitos anos, essa sabedoria não era necessária, e nem requerida por um período grande em que o camponês teve que aceitar sua hibernação. Pois as

ações que se faziam precisas, eram buscadas por organizações maiores, num pacote embrulhado para um sujeito não emancipado, calado, acuado.

Hoje, através de muitos movimentos sociais, um período de verdadeira busca por essa emancipação é vivenciado, exigindo-se, portanto, ações que sejam condizentes ao respeito aos diferentes contextos. Assim novas formas de conduzir a ação educativa, estabelecendo laços e participando da vida de um grupo, pode ser um grande passo dentro de uma perspectiva emancipatória global, que uma adequação curricular propõe.

Penso que essa adequação se torna então uma necessidade diante da construção e reconstrução de identidades numa sociedade rural. Mencionarei alguns aspectos referentes a essa adequação, com respaldo na LDB (9.394/96) conforme dispõe seu artigo 28:

Art. 28. I - Na oferta de educação básica para a população rural sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1997, n. p.)

Com relação ao currículo vale ressaltar também o artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1997, n. p.).

Recorro a Passador (2005, p. 17-8) quanto à seguinte colocação: “O Brasil arcaico que muitos denominam, é possivelmente o Brasil real. Aquele que precisa apenas acompanhar o Brasil urbano em qualidade de vida, não em estilos de vida e consumo.” Apesar dessas dicotomias, rural e urbano, já terem sido tratadas por muitos autores, entendo, portanto, que não seria preciso a insistente uniformização dos modelos para um pleno desenvolvimento

social. A educação empreendida no meio rural, atrelada a conhecimentos contextualizados e como estratégia para este desenvolvimento, seria extremamente importante. Cabem ser citados alguns modelos alternativos, bem como propostas pedagógicas, desenvolvidas em vários contextos, como assentamentos e comunidades agrícolas, pautadas numa educação que visa o desenvolvimento e emancipação social e cultural de seus sujeitos.

Não pretendo aqui ressaltar uma ou outra alternativa, mas diante de minha vivência no meio rural e, principalmente, objetivando minhas análises numa escola rural, aponto alternativas, que a meu ver são inovadoras para o desenvolvimento de uma educação. É necessário que essa educação se faça sob perspectivas e propostas de um desenvolvimento educacional pautado na busca pelo conhecimento atrelada aos interesses e sabedoria de seu povo.

Acredito ainda que diante de novas alternativas educacionais é possível construir outras possibilidades. Assim, a educação se desenvolve não se limitando aos espaços escolares, mas alcançando ambientes que não se restrinjam a detentores do saber.

2.2 Buscando alternativas pedagógicas: duas propostas inovadoras

Dos campos das cidades,
 Das frentes dos palácios,
 Os Sem Terra,
 Este povo de beira de quase tudo,
 Retiram suas lições de semente e história.
 Assim espremidos [...]
 Os Sem Terras sabem o que fazer:
 E plantam porque sabem que terão
 Apenas o almoço que puderem colher.
 Como sabem que terão
 “Apenas o país que puderem conquistar”.

CANTO DA TERRA

A título de esclarecimento, usarei nesta parte do trabalho os termos *rural* e *campo* com sentidos diferentes. O termo rural, ou Educação Rural, arremete a um período onde as políticas educacionais adotadas no século XX, como citado anteriormente, preocupavam-se principalmente com as ações destinadas a superar o atraso que acontecia entre os moradores e trabalhadores rurais. Já o termo campo, ou Educação no Campo, está diretamente ligado às ações educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais surgidos no campo, e em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o qual valoriza a identidade cultural do trabalhador e tem como proposta a emancipação social e intelectual do camponês, como explanação a seguir.

2.2.1 Matrizes pedagógica do MST

Nos últimos anos, a Educação do Campo tornou-se presente na agenda político/pública no país em função da ação organizada da sociedade civil, em especial do MST, na reivindicação da escolarização nas várias modalidades para os trabalhadores assentados e acampados. Para Souza (apud ARROYO, 2006, p. 10),

[...] a Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo.

Já a Educação Rural, como explicitada anteriormente, surgiu sem promover políticas, nem desenvolvimento, pois tinham um pensamento, “manter a subordinação” proposta por políticas civilizatórias, sem possibilidades de contestação da ordem estabelecida.

Para os camponeses, a limitada visão de mundo dos ruralistas não servia, pois buscavam sua autonomia para que pudessem pensar sua própria educação, construir sua própria identidade educacional, pautada na melhoria da produção e desenvolvimento de suas tecnologias, gerindo territórios, operacionalizando suas realidades, enfrentando seus altos índices de analfabetismo, ao passo que elaboravam sua pedagogia sem aceitar módulos educacionais, empacotados no exterior e despejados num contexto rural desconhecido, apenas imaginado.

O camponês reconhece o campo como o lugar em que suas relações sociais e políticas estão abertas aos movimentos que emergem desses espaços. Caldart (2000, p. 32) aponta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e que, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro.

A origem da organização educacional do MST deu-se nos anos de 1980, com o surgimento de discussões advindas dos trabalhadores e assessores vinculados e ele, sobre o que deveriam fazer para garantir educação de qualidade para as crianças nos assentamentos. Sem poder contar com a ajuda oficial dos governos durante o período de acampamento, os integrantes do MST tiveram que encontrar alternativas próprias para manter as crianças estudando, pois durante esse período, o Estado não reconheceria o direito de cidadania das pessoas que ali estavam, alegando que isso seria reconhecer como legítima a ocupação de terras. Caso o MST não assumisse esse papel, as crianças ficariam condenadas a perder o período escolar. Daí a grande importância do setor educacional no interior do MST, notadamente no período de acampamento (NETO, 1998, p. 109).

Segundo o MST, da combinação da luta pela terra com a educação proverá a construção de um “novo homem”, através da reeducação para a vida no coletivo. Isso só seria

possível numa sociedade socialista. Esse homem novo, construído a partir de uma educação socialista, iniciada com a Reforma Agrária, consistir-se-ia na base da estrutura social apreendida pelo MST, devendo ser forjado na luta pela terra do homem que ainda precisa ser educado e formado para tal.

Pensava-se numa educação formal que movesse a participação dos assentados, num ideário principalmente no que diz respeito à presença da escola pública nos assentamentos. Buscava-se então uma formação escolar pautada em ultrapassar, nos espaços destinados à educação formal, os limites impostos por práticas individualistas, assim a proposta pedagógica do MST não estaria vinculada a nenhum modelo tradicional e, então, uniria pensamentos existencialistas cristãos, como de Paulo Freire; nacionalistas, como de Jose Marti; construtivistas, como de Piaget e, ainda, marxistas como Makarenko.

Nesse ecletismo, evidenciava-se a preocupação com a organização social e política dos assentados, construía-se uma educação para o povo, uma educação proposta para romper com práticas arcaicas de submissão educacional. Uma educação que nunca tinha existido para as classes populares. Preocupava-se com a formação social do sujeito pensante, capaz de agir e militar nas lutas populares. Conforme Neto (1998, p. 91),

A educação é vista, nessa perspectiva, como possuidora de uma vocação redentora da miséria a que a maior parte da sociedade brasileira está submetida pelos “desmandos” da classe dirigente do país, formada por uma burguesia capitalista aliada a um segmento agrário retrógrado e mal intencionado, que procura manter o povo na ignorância como forma de facilitar a dominação dos trabalhadores por essa classe de parasitas.

No ano de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, durante o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, o MST e suas propostas foram formalizadas, mas somente no ano seguinte (1985), no I Congresso Nacional em Curitiba, firmou seus objetivos, que são: lutar pela Reforma Agrária sob uma sociedade justa e sem exploradores. O MST

surgiu com características ideológicas e culturais, destacando-se a importância no campo educacional, para além da educação formal nos assentamentos.

Conforme Souza (2006, p. 32), “O ideário educacional, proposto pelo MST, está preso no desejo da conquista de um pedaço de terra que possibilita a tomada ou inserção no trabalho com a agricultura, agroindústria ou pecuária.”

As primeiras escolas de assentamentos surgiram em Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Em 1985, depois do I Congresso Nacional do MST, onde também se articulava a criação do Setor de Educação. Entre os anos de 80 e 90, a discussão em torno da educação formal, fez com que surgisse o primeiro curso de magistério para a formação de professores das escolas localizadas nos assentamentos (SOUZA, 2006, p. 33).

Para ser mais específica, entre 1989 e 1990, o movimento educacional do MST habilitou professores rurais até então leigos, e estruturou suas regionais. Em 1991 e 1992, priorizou-se a alfabetização de adultos através de campanhas de incentivo e implantou-se o curso supletivo de 1º grau com formação agropecuária para jovens que trabalhavam nas cooperativas dos assentamentos. Em 1993, as oficinas de capacitação priorizavam a formação de seus professores (HADDAD, 1994, p. 20).

Não posso deixar de enfatizar, que a adequação do material para o ensino nas áreas rurais é também um dos principais problemas enfrentados, pois as editoras não se rendem aos gastos para essa elaboração, visto que seriam infinitamente maiores devido ao número menor de usuários. Portanto, enquanto a preocupação básica for com o lucro e não com o cidadão, essa parcela da sociedade permanecerá excluída do acesso ao saber.

A partir então do ano de 1993, foram sendo produzidos pelo MST, materiais pedagógicos com propostas curriculares para as escolas dos assentamentos, referenciadas principalmente por Paulo Freire. Posteriormente, já no ano de 1996, os princípios filosóficos pautados na educação para o trabalho e na cooperação, visando principalmente à formação e à

transformação humana e pedagógica, como relação entre prática e teoria, realidade como base da produção do conhecimento tiveram destaque nas propostas curriculares.

No lançamento do *Caderno n.º. 8 de Educação*, o Brasil e muitos pesquisadores educacionais puderam se alimentar com propostas educacionais inovadoras que o MST promovia. Souza (2006) traz em sua obra um quadro ilustrativo, que apresento a seguir, com as temáticas constantes nos materiais editados pelo Setor de Educação do MST nos anos de 1991 a 2003, incluindo as datas específicas de seus lançamentos.

MATERIAL	TEMÁTICA	PUBLICAÇÃO
Série formação Caderno n°. 18	O que queremos com as escolas dos assentamentos	1991, 1995 (Brasil) 1994, 1996 (Espanhol)
Série Formação Caderno n°. 19	Calendário Histórico dos Trabalhadores	1991, 1998
Caderno de Educação n°. 01	Como fazer a Escola que queremos	1992, 1993, 1995
Caderno de Educação n°. 02	Alfabetização	1993, 1994, 1996, 1998
Caderno de Educação n°. 03	Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar	1994, 1996, 1998
Caderno de Educação n°. 04	Alfabetização de Jovens e Adultos: Didática da Linguagem	1994, 1996, 1998
Caderno de Educação n°. 05	Alfabetização de Jovens e Adultos: Didática da Matemática	1994, 1995, 1996, 1997
Caderno de Educação n°. 06	Como fazer a escola que queremos: planejamento	1995, 1996
Caderno de Educação n°. 07	Jogos e brincadeiras infantis	1996, 1997
Caderno de Educação n°. 08	Princípios da educação no MST	1996, 1997, 1998
Caderno de Educação n°. 09	Como fazemos a escola de educação fundamental no MST	1999
Caderno de Educação n°. 10	Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender	2003

Quadro 1 - Temáticas dos materiais editados pelo Setor de Educação do MST
Fonte: Souza (2006, p. 93-4)

É sabido e notório, que estas propostas foram primordiais para a construção e reflexão na elaboração, no final dos anos 90, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em dezembro de 2001.

Os princípios norteadores da educação proposta pelo MST, não vão ao encontro daquela educação bancária, proposta anteriormente pelas políticas educacionais direcionadas ao meio rural, combatida por Paulo Freire e muitos outros estudiosos. Nela seus sujeitos eram disciplinados para o silêncio, eram moldados por uma sociedade impostora que buscava a

submissão e não a participação no seu, ou do seu desenvolvimento. Uma educação incapaz de levar a voz do ruralista a clamar por sua emancipação social e intelectual. Educação proposta por moldes capitalistas, sem menos esclarecer o porquê da não contestação no que se referia a seus princípios, sua filosofia e, principalmente, a sua pedagogia: a pedagogia do silêncio.

A dimensão histórica do MST vem sendo definida principalmente pela herança cultural a ser deixada como modo de vida. Um jeito de se colocar na sociedade, uma identidade construída com lutas e materializada nas categorias que distinguem os filhos das famílias assentadas como crianças Sem Terra ou Sem Terrinha. Crianças estas, que crescem na coletividade de ações que emergem nas lutas, e muitas vezes na superação dos próprios limites.

Segundo Neto (1998, p. 81),

Partindo desses princípios, o MST reivindica do Estado que a escola pública do meio rural seja pensada e organizada para o trabalho no campo, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e o trabalho intelectual, rompendo assim com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra. O MST entende, portanto, que partindo da prática produtiva para a educacional estariam fazendo uma relação dialética entre teoria e prática.

Portanto, esse processo de formação humana que nasce com o Movimento Sem Terra, faz surgir a *pedagogia do movimento*, cujo sujeito se constitui pelo próprio e no próprio movimento de luta. Como princípio educativo o movimento produz e reproduz sua identidade. Para Caldart (2000), a educação se torna um processo no qual as relações entre a educação e a vida produtiva se destacam entre a formação humana a cultura, entre educação e história.

A dimensão de experiência humana trabalhada na pedagogia do movimento vem ao encontro da dinâmica interna do movimento, das várias histórias de luta, dos confrontos e das experiências de ocupação vividas pelos Sem Terra nos acampamentos.

A autora acima citada define, dentro do processo da pedagogia do movimento, oito eixos educativos, que são responsáveis pela formação do sujeito sociocultural do MST. Ela os denomina “matrizes pedagógicas”

1^a- **A primeira matriz** (pedagogia da luta social) inspira-se na experiência de luta, assim educar-se para transformar o mundo através de experiências de luta, para que as crianças possam se fortalecer através dos valores apreendidos: a contestação social, a sensibilidade, a indignação perante injustiças, o inconformismo, a criatividade e a esperança.

2^a- **A segunda matriz** (pedagogia da organização coletiva) é a organização coletiva, se educa na coletividade, na cooperação, no desafio de dividir tarefas e, principalmente, em se preocupar com o bem estar de todos.

3^a- **A terceira matriz** (pedagogia da terra) enfatiza a relação com a terra e vem atrelada à quarta matriz.

4^a- **A quarta matriz** (pedagogia do trabalho e da produção) enfatiza a importância do trabalho e da reprodução como fatores primordiais para o desenvolvimento nos assentamentos, pois se entende que nada nasce pronto. As relações que nascem no processo de trabalho coletivo se estendem à qualidade de vida que lhes é garantida.

5^a- **A quinta matriz** (pedagogia da cultura) diz respeito às práticas que se constituem num modo de vida, exigindo para seus sujeitos uma reflexão e conseqüentemente um aprendizado.

6^a – **A sexta matriz** (a pedagogia da escolha) enfatiza o direito de reflexão sobre o que desejam os assentados. O direito de optar e construir bases de desenvolvimento dentro de suas expectativas, definidas na base de suas histórias, fixadas em seus ideários de luta.

7^a- **A sétima matriz** (pedagogia da alternância) propõe um movimento de alternância dos conteúdos aprendidos na escola, com as necessidades de seus sujeitos em seus espaços de vivência.

8ª- **A oitava matriz** (a pedagogia da história) está alicerçada nos princípios de Paulo Freire, traz a voz aos oprimidos, aos calados. Cultiva-se a memória do movimento, das lutas e das conquistas de seu povo, faz com que sua história esteja sempre viva, para que através dela possam reforçar sua identidade.

Para Caldart (2000, p. 32),

Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra: *Sem Terra* é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: *Sem Terra do MST!*

Assim a Pedagogia do Movimento, segue implantando em seus sujeitos, uma pedagogia que nada tende a se inspirar em modelos empacotados, prontos, mas descreve um jeito de se educar, propiciando um conhecimento da realidade que se adequa às características e necessidades de seus educandos. A busca por conhecimentos é gestada coletivamente, propondo saltos, estabelecendo metas, indo além dos limites e noções pedagógicas de conformação. Um desafio educacional construído para um sujeito desafiante, que não se cala diante de um grito.

Finalizando Arroyo (2004, p. 9) argumenta que,

Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Será sua tarefa o resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes e a se descobrir como sujeitos da história. Mas, um detalhe importante: não há como desenvolver esta pedagogia sem conhecer e compreender a história e seu movimento.

Não quero aqui, portanto, analisar a proposta pedagógica do MST como única a ser seguida por outras escolas rurais, pois entendo ser significativa a possibilidade de um currículo

mínimo a ser seguido, mas entendo ser importante que a administração escolar deva ser descentralizada e estar sob o controle daqueles grupos, comunidades ou sociedades, posseiros, assentados ou não, que dela utilizam.

Dentre inúmeras possibilidades que a educação apreendida nos assentamentos sugere, a Pedagogia da Alternância se destaca, a meu ver, por muito se assemelhar às buscas por desenvolvimento em suas propriedades que o povo do meio rural tanto reivindica. Permite períodos integrais de formação, na escola, em regime de internato, que se alternam em períodos na propriedade, onde os conhecimentos são aplicados.

Falo aqui, não só como pesquisadora, mas também como alguém que em inúmeras propriedades rurais, pode notar que a educação almejada por esse povo, poderia ser útil, desde que transformasse suas realidades econômicas, de plantio e cultivo. Não que eles não quisessem saber de outro Brasil, que neste instante não lhes pertencia, mas de algo que ainda está em suas mãos, sob seu controle, suas terras, suas conquistas.

2.2.2 Pedagogia da Alternância: uma Alternativa

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais na direção ao aperfeiçoamento da Humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isto pode acontecer. [...] Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana.

IMMANUEL KANT

Modelo desenvolvido na França, Itália e posteriormente na Espanha, a Pedagogia da Alternância e as *Maison Familiares Rurales*, surgiram quando o meio rural enfrentava séria crise, por volta de 1937, referente à produção de leite e carne. O campo necessitava de uma

evolução tecnológica, o que levava seus jovens a abandonar a terra em busca de alternativas no meio urbano.

Líder sindical de uma pequena comunidade de agricultores do sudoeste da França, Jean Peyrat, juntamente com o líder religioso, padre Guannereau, iniciaram uma busca por parcerias com agricultores, empresas e governo do estado, quanto a uma nova alternativa educacional para os jovens camponeses (PASSADOR, 2005).

Surgiu então a primeira *Maison Familial Rurale*, através da qual, os jovens recebiam durante duas semanas nas respectivas *Maisons*, conhecimentos técnicos e agrícolas para que nas duas semanas seguintes fossem repassadas em suas propriedades. A esta alternância de conhecimentos e trocas entre pais e filhos, deu-se o nome Pedagogia da Alternância.

Também conhecidas como EFAs, as Escola-Família Agrícolas, apresentavam a participação das famílias como condição fundamental para a efetivação do modelo de educação proposto.

Na década de cinquenta, sua expansão se deu a outros países da Europa, e em 1975 cria-se a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância, sob a sigla AIMFR. A escola de nível pós-fundamental, correspondia ao ensino médio (3º ano) para alunos a partir de 14 anos, utilizava-se também métodos pedagógicos que se baseavam na realidade das famílias envolvidas no processo. Os jovens e as famílias participavam efetivamente da busca por conteúdos e informações, que eram repassadas pelos técnicos agrícolas, para a satisfação de suas realidades. A Escola assim conseguia um desenvolvimento grande com relação às atividades agrícolas vividas nas famílias.

No projeto inicial, elegiam-se membros para o conselho administrativo, os quais seriam eleitos pelos próprios agricultores, bem como o grupo de professores e técnicos agrícolas que deveriam ter qualificação pedagógica e familiaridade com o meio rural, para que os conhecimentos fossem discutidos e trabalhados pelos alunos nas *Maisons*.

Hoje a experiência da Pedagogia da Alternância está associada a países como a Nicarágua, Honduras, Panamá, além do Brasil, Argentina, Uruguai, países membros do MERCOSUL, que procuram constituir uma rede, a RED-ALT – Rede de Educação Familiar Rural por Alternância (PASSADOR, 2006).

No Brasil, o estado do Paraná, foi o pioneiro na implantação das Casas Familiares Rurais, que se desenvolveram em 1988 quando agricultores sentiram a necessidade de uma escola que desenvolvesse seus jovens conforme suas realidades, e não os levassem a buscar padrões de vida que não encontrariam no campo. Assim, na cidade de Barracão, agricultores se reuniram formando a Associação Regional das Casas Familiares Rurais sob a sigla ARCAFAR, e em 1989 implantaram o projeto sob a inspeção e orientação do engenheiro agrônomo Pierry Gilly tendo em vista a Pedagogia da Alternância.

O objetivo principal nas Casas Familiares Rurais é a formação de filhos, que alternam conhecimentos com os pais, o que vai totalmente ao encontro dos objetivos educacionais propostos pelo MST. Duas gerações em busca de uma melhor utilização de técnicas e métodos de plantio, criação, etc., fixando-os em suas realidades, onde a qualidade e a competitividade de seus produtos e serviços são valorizadas, e os tornam responsáveis pela melhoria da qualidade de suas vidas numa perspectiva da Economia Solidária

A Pedagogia da Alternância aplicada nas Casas Familiares Rurais é caracterizada por alternar a formação dos alunos em momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar. Já nos assentamentos, faz com que a realidade existente seja discutida coletivamente na busca de soluções para os problemas enfrentados. Nas duas semanas em que os jovens ficam na propriedade ou no meio profissional, realizam um plano de estudo, sempre junto com a família e profissionais. Esses planos devem provocar reflexões para que possam ser planejadas ações e soluções para as suas realidades, disseminando assim novas técnicas nas comunidades. Durante a semana na Casa Familiar Rural, os jovens colocam em comum, com

ajuda dos monitores, os problemas e as situações levantadas nas suas realidades, buscando novos conhecimentos para a aplicação de melhorias em suas propriedades.

A reflexão acerca de problemas diagnosticados, seja nas propriedades, seja nos assentamentos, torna possível a emancipação do educando que sempre está movido a conquistar seus interesses através de estratégias que surgem no enfrentamento diário de lutas. Em relação aos educadores, a Pedagogia da Alternância aplicada pelo MST, propõe uma ação reflexiva no que diz respeito a práticas pedagógicas. Para Souza (2006, p. 102),

[...] o professor que chega ao assentamento, oriundo de uma cultura urbana, pode escolher entre o desafio de aprender as relações que se passam no espaço do assentamento rural ou a acomodação diante dos desafios impostos pela realidade desconhecida.

A Pedagogia da Alternância visa à permanência do jovem na sua região, aliada a uma valorização cultural, buscada entre seu corpo docente. Nesse sentido, outra relação pode ser estabelecida com uma das matrizes da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: a pedagogia da cultura. A formação social, profissional e pessoal que revelam o potencial dos envolvidos na produção de conhecimentos adequados a suas realidades está presente nas duas propostas.

As disciplinas do ensino fundamental são trabalhadas de forma a enfatizar a realidade dos alunos, reconhecendo o saber próprio para que sejam buscadas tecnologias alternativas. Conforme afirma Passador (2005, p. 81):

[...] os assuntos debatidos nas disciplinas são elementos componentes da realidade do meio rural do qual os alunos fazem parte. Dentro do tema solo, por exemplo, a disciplina língua portuguesa trabalha texto e acentuação em matemática, medidas de área; em história, pode-se discutir como aconteceu no processo de colonização para que se estabelecesse a estrutura fundiária atual; em geografia as formas de relevo e suas implicações na agricultura interpretação de mapas; em educação artística, pode-se discutir a ação das minhocas no solo e o potencial destas para a transformação da matéria orgânica em decomposição em fertilizante orgânico. Dentro do tema milho, na disciplina língua portuguesa é trabalhada redação, em história, o folclore criado a partir da cultura do milho, em geografia, clima e solo adequados para o milho e em educação artística, o artesanato que pode ser produzido a partir do milho.

Depois dos três anos que passam nas Casas Familiares Rurais ou EFAS, os filhos de agricultores, tornam-se competentes o bastante para administrarem suas propriedades e, através da agricultura familiar, investirem de forma consciente no seu patrimônio. Observei, através do levantamento da literatura pertinente, é que devido à falta de conhecimento e técnicas alternativas para a preservação ambiental, processos de desmatamento, uso de agrotóxicos, preparo do solo, falta de propostas educacionais voltadas ao contexto rural, são fatores responsáveis por promover a desigualdade social e cultural do homem do campo e, principalmente, pela evasão em suas escolas. De maneira geral, segundo a ARCAFAR/PA, a Pedagogia da Alternância trabalha com a experiência concreta do aluno, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimento com atores do sistema tradicional de educação. Também os membros da família e da comunidade na qual vive o aluno desempenham importante papel por fornecer-lhe ensinamentos sobre aquela realidade. Atualmente, existe uma série de instrumentos especialmente elaborados para trabalhar em regime de alternância, como: Plano de Estudo com temas geradores, escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local; o Caderno de Pesquisa; o Caderno de Acompanhamento, entre outros.

Com o apoio de várias OGNs, empresas estatais e municipais que contribuem com poucos recursos, o trabalho idealista que os participantes e suas famílias desprendem para a permanências das EFAs, é o que difere de outras pedagogias e propostas educacionais para o

meio rural. Seus princípios, segundo ARCAFAR/PA, vão ao encontro de itens como Promoção do Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário; Pedagogia da Cooperação; Valorização da Cultura e dos Calores do Campo; Promoção da Cidadania; Economia Solidária; Formação Integral do Jovem: social, profissional e pessoal e, além disso, segundo Passador (2000, p. 79):

O envolvimento da comunidade é primordial para a consecução dos objetivos do Projeto, cuja implantação só acontece a partir da demanda da própria comunidade. A partir daí, começa a se desenvolver o senso de responsabilidade pelas escolas, a busca por soluções para os problemas da região, a valorização do agricultor como cidadão e como profissional. Conseqüentemente, o Projeto acaba despertando a iniciativa e a participação comunitária, além de uma atuação conjunta por parte dos órgãos executores e parceiros do Projeto. E ainda, cria projetos de desenvolvimento regional oriundos das aspirações da população local e dos ensinamentos da Casa Familiar Rural. As Casas têm evoluído de acordo com a maturidade política das comunidades. Nas cidades em que as lideranças são constituídas e os agricultores compreendem suas atribuições junto ao Projeto, este se torna a mola propulsora da agricultura no município ou na região.

Mas a ARCAFAR/PA aponta várias dificuldades que são enfrentadas, como por exemplo, necessidade, no nível federal, de reconhecimento e regulamentação da Pedagogia da Alternância; falta de apoio financeiro para o funcionamento do modelo; ausência de formação acadêmica dos monitores/educadores, especificamente para questões da alternância; necessidade de instalações inadequadas; carência de equipamentos e materiais didático-pedagógicos.

O MST por sua vez, adotou a pedagogia da alternância como uma de suas matrizes pedagógicas, por muito assemelhar-se às suas propostas. Mas várias singularidades ainda se destacam no processo educacional se pensarmos nas diferentes realidades que trazem os ruralistas ou camponeses. Foi com esse intuito que busquei uma escola inserida no meio rural para mais de perto conhecer a realidade de seus sujeitos e o desafio de seu corpo docente, para então compreender como é trabalhada essa educação.

Busco, no capítulo que se segue, fazer uma ligação do meu primeiro projeto de pesquisa AGRIFAN com o campo pesquisado neste trabalho, para assim cruzar dados e elucidar questões que permaneceram latentes ao longo de minhas pesquisas.

3 RECONHECENDO CAMINHANTES EM DIFERENTES MATAS

3.1 Desbravando fronteiras

Precisamos parecer um pouco com os outros para compreender os outros, mas precisamos ser um pouco diferentes para amá-los.

PAUL GÉRALDY

Em vários momentos em minha pesquisa no AGRIFAN, nas propriedades visitadas, ouvia pais orgulhosos por terem seus filhos formados por uma escola urbana, mesmo morando no meio rural. Isso para mim reforçava o impasse que me propunha analisar. Havia também pais amargurados por não poderem dar um estudo melhor aos seus filhos.

Eram filhos descalços e sujos que buscavam uma forma de se preparar para o mundo, e, talvez através da educação, mudar suas realidades, ou então transformá-las. Ouviam o ensinamento dos pais, como se estes fossem mestres do saber. Enfatizavam suas conquistas através do senso comum, mas entendiam que o conhecimento científico era preciso no mundo que os esperava.

Mas aquela escola, modesta, lá no cantinho da fazenda, inserida naquele ambiente, não seria capaz de fortalecer os conhecimentos do senso comum, pelos quais aquelas pessoas se constituíam, e conseguiria melhorar a qualidade de vida, ali mesmo no campo, através de uma educação voltada a suas realidades?

Os sujeitos inseridos no meio rural tendem a não compreender seu verdadeiro valor enquanto criadores de uma cultura e identidade própria. Essa função muitas vezes não provém dos interesses da escola e sim de uma maioria que dirige e dita as regras para uma satisfatória educação. Entretanto não prestigiam uma enraizada ruralidade. Compreendi que isto gerava um grande impasse educacional: a educação poderia estar não prestigiando seus sujeitos, e estes, por sua vez, poderiam estar perdendo seu interesse por essa educação.

Como propõe Santos (2005), o paradigma da ciência moderna assumiu-se como uma ruptura em relação às outras formas de conhecimento, principalmente a do senso comum, mas muitos desses conhecimentos foram tidos como vulgares e ignorantes. O conhecimento científico tornou-se hegemônico pela promessa de transformação. Somente através de uma quebra de paradigmas, ou, talvez, através de uma transição paradigmática será possível enxergar que não existe um conhecimento único que sustentará os anseios e interesses de todos. Só assim se abrirá outro campo de argumentação para nossos interesses. Acredito que se não fizermos uma adequação, não conseguiremos fazer com que o conhecimento tido como único saia do mais alto patamar e dê lugar a uma educação que conhece os anseios de seus sujeitos e os respeita.

Entendo essa quebra pelo hegemônico como um fortalecimento para conceitos que construímos e que muitas vezes temos que deixar hibernar, como no campo do senso comum, mas eles são passíveis de serem “acordados” quando os interesses, principalmente pela emancipação intelectual ou pelas mudanças e transformações, soarem mais fortes.

Para Santos (2005, p. 88) “a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado”. O autor argumenta que o conhecimento vulgar e prático existente no senso comum é o que nos orienta e dá sentido às nossas vidas, no entanto a ciência moderna o considerou falso e se constituiu contra ele. Já a ciência pós-moderna reconhece suas virtualidades, e aposta que, em sua dimensão libertadora e utópica, o senso comum pode ser reconhecido pelo conhecimento científico. Esta mesma ciência reconhece o senso comum como transparente e evidente ao mesmo tempo em que é conservador e indisciplinar, pois se reproduz espontaneamente no cotidiano.

Numa das fazendas visitadas no projeto acima mencionado, encontrei um senhor, aqui denominado José, que expressava sua imensa felicidade por ter um filho formado em uma

escola agrotécnica da região, pois muito lhe ajudava na fazenda. Ele misturava dois sentimentos, o de gratidão por ter conseguido tirar da terra o sustento dos filhos e podido lhes dar condições de estudo e, outro, de tristeza por sentir que os outros filhos em busca de novas oportunidades, tiveram que se afastar de suas raízes. Numa entrevista, senhor José diz:

[...] a profissão dele (de um dos filhos) é técnico agrícola. Ele andou bem aí fora e entende bem mesmo. De veterinária ele entende bem, não é veterinário formado não, mais ele entende bem. Ele roda por essas fazendas aí fora tudo. Os sujeitos chama ele, e ele vai. Quando ele veio de novo pra cá, os outros veterinários foi tudo embora, acabô tudo. E tem veterinário até saindo do ramo e ele ficando. O pessoal gosta do serviço dele, mais barato, né? Hoje ele tá ficando mais sem vergonha, tá saindo fora, né? Ele faz coisa da área que não é dele, faz cesariana muito bem. É um troço difícil, você tira um bezerro de uma vaca⁴

Através do ensino empreendido pelo filho do senhor José, a propriedade hoje fatura bem mais do que nos anos anteriores, os espaços são mais bem aproveitados e o gado tem um tratamento diferenciado para que seu produto final, o leite, tenha uma boa qualidade.

Ainda analisando as perspectivas de futuro inseridas pelo homem do campo na escola dos filhos, numa outra fazenda visitada encontramos o senhor Antonio que quando indagado por um dos pesquisadores quais eram suas perspectivas de futuro com relação à família e propriedade, respondeu:

Eu acho que o futuro a gente tem que ter esperança que vai melhorá, né? Vê se consegue fazer mais algumas coisas, vê se consegue terminar de formar os pastos, e as meninas estão estudando. Às vezes elas formando vê se melhora um bucado, né, tem que ver se elas consegue formar pra podê melhorá, porque aí depois eu passo a trabalhá pra mim, né, porque agora eu tô trabalhando pra ajudar elas.

O senhor Antônio tem a escola como uma grande aliada para o futuro dos filhos, mas não aquela escola lá da roça. Na entrevista ele diz que o ensino na cidade é bem melhor, e

⁴ Utilizarei o formato itálico onde serão transcritas as falas dos entrevistados, bem como professores, coordenadores e diretor. Usei nomes fictícios no intuito de resguardar suas identidades.

compreende que o trabalho realizado no campo hoje é basicamente para que as filhas se formem, pois no campo não terão oportunidade.

Já numa terceira propriedade, o senhor Pedro quando é indagado sobre perspectivas de futuro para os filhos, pontua:

[...] o meu filho tem 15 anos, ele pretende estudar pra medicina, eu dou força, eu tô dando força pra ele porque eu acho que trabalhá na roça, a gente trabalha muito pra ganha pouco, mas o importante é gostar. Eu gosto dessa profissão e não tenho arrependimento não. Ele estuda se ele quiser estudar, e eu se notar que ele merece estudar, não tá tomando pau, eu dou a maior força pra ele, eu faço pra ele e pra minha filha, entendeu. Eu tô contribuindo pro futuro deles, eu não ligo de sofrer não, mas eu quero ver a felicidade deles, né? A minha expectativa é que eles se formem, eu pretendo fazer de tudo pra deixar o sítio pra eles, se eles formarem e achar que compensa vender o sítio pra comprar um consultório, alguma coisa assim, fica a critério deles. Eu não falo nada. Eu acho que pra ficar aqui na roça a pessoa tem que trabalhar muito, entende, tá muito difícil, mas são poucos os proprietários que estão sobrevivendo hoje. Os que não melhorá a tecnologia, não tivé um gado leiteiro melhó, não forem esforçados para melhorá o seu gado com alimentação, eles vão parar de tirar leite.

Nessa fala, pude notar outro perfil nascendo no homem do campo. A propriedade e seus investimentos, muitas vezes herdados dos pais, estão voltados para manter o estudo dos filhos e lhes garantir um futuro longe dali, mesmo que no fundo de suas almas, gostariam de ter sempre seus filhos por perto. Esses pequenos proprietários, não esperam que seus filhos empreguem seus conhecimentos em suas propriedades, mas quando isso acontece se sentem orgulhosos. Porém não mostram expectativas de que eles continuem no campo, e nem que suas propriedades possam, através do ensino empreendido pela escola dos filhos, terem crescimento e valorização.

São perfis que nos fazem pensar em mudanças, em movimentos diferentes no campo. Atitudes que podem ser interpretadas como escudos para que essas pessoas possam se resguardar e proteger das constantes disputas que a sociedade os impõe. São sujeitos a todo

tempo se tornando fortes e frágeis perante as discontinuidades assumidas em seus interiores.

Giddens (apud HALL, 1998, p.16) ressalta que,

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas seriam para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana.

Analisando além dos objetivos propostos pela pesquisa, mas também as particularidades das famílias visitadas no AGRIFAM, como riqueza na linguagem e em seus costumes, seus trejeitos, e entendendo que se trata de uma cultura que vem sendo constantemente hibridizada pelos mecanismos de transformação que a sociedade contemporânea propõe, reconheci um povo forte que não teme desafios. Porém ainda trazem nas costas um peso grande de um Brasil onde o rural era sinônimo de atraso, onde os moradores da cidade os caricaturavam e não admitiam o importante valor que ali era dado ao senso comum. Cabe aqui dizer, muitas vezes esquecido também nas propostas curriculares de suas modestas escolas. Não são poucas as pessoas que ao se reportarem ao homem do campo lhes estigmatizam como ignorantes e detentores de um saber pequeno e hostil.

Ranciére (2002) faz referências à necessidade de uma emancipação intelectual, para que se quebre a desigualdade existente e impregnada naqueles que são chamados de ignorantes ou embrutecidos. O autor ainda afirma que o conhecimento é a trajetória de um ponto de ignorância específico para um ponto de saber específico, assim existem diferentes ignorâncias como também diferentes formas de saber.

Freire (1992) ressalta a necessidade de enfrentar os paradigmas, os dogmas, quebrando barreiras, para que as lutas possam ser percebidas, para que o saber do povo seja respeitado e valorizado.

Com relação a nós, pesquisadores do AGRIFAM, unicamente por morarmos na cidade, éramos chamados de doutores, devido ao fato de termos estudado em escolas urbanas fomos tidos como detentores de um imenso saber.

Todavia tanto o saber do homem do campo quanto o saber do homem urbano, são saberes que se cruzam por caminhos cada vez mais curtos, distâncias que se tornam ainda menores devido às constantes formas de hibridação que vivemos. Hall (1998) argumenta que o hibridismo advém da fusão de diferentes tradições culturais, produzindo em seus sujeitos, diferentes formas de cultura.

Macedo (2005) ressalta que as trocas culturais não são próprias da contemporaneidade, mas já eram apresentadas como uma demarcação de fronteiras e territórios entre o tradicional e o novo, o campo e a cidade, o oriente e o ocidente, no intuito de romper com a organização de bens simbólicos produzidos pela modernidade. Ainda, conforme Macedo (2005, p. 3),

A descolação dos sistemas culturais organizados envolve a ruptura com os sistemas de organização de bens simbólicos. Um sistema que, além de localizar esses bens em um quadro de hierarquias, conferia àqueles que o dominava o poder para estabelecer diferenças.

A autora destaca ainda que os sistemas globais se constituíram na interface com os saberes locais, mesmo conhecendo que muitas culturas, propõem padrões culturais universais, muitos de seus saberes foram incorporados e apropriados pela assimilação de algumas particularidades incrustadas nas culturas locais.

Em relação às culturas híbridas, ou que sofrem constantes hibridismos culturais, Hall (1998, p. 89) acrescenta que as pessoas que foram deslocadas para sempre de sua terra natal, mas continuam a reter fortes vínculos com seus lugares de origem e tradições, todavia sem

ilusão de um retorno, são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas, porém, não perdem completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, da língua e das histórias particulares e, principalmente, familiares pelas quais foram marcadas, mas nunca serão unificadas, pois pertencem a várias casas.

Penso que numa cultura híbrida ,onde os saberes se cruzam, se misturam, brotam nos ambiente de trocas, de relações entre sujeitos, de relações entre culturas, a educação deve ser trabalhada, com a intenção de fortalecer pontos fortes e sem imaginar que seus sujeitos possam estar sendo moldados para que se adequem às necessidades da sociedade. Acredito serem um dos maiores desafios educacionais presentes em nossas escolas, trabalhar de forma que nossos alunos nos fortaleçam culturalmente, e assim então referenciarmos uma amena troca cultural. Penso ser coerente que além de mestres, educadores, pudéssemos ser pesquisadores, pesquisadores de culturas, de saberes, e então construirmos bases firmes em nossas diferentes casas.

Nas palavras de Hall (2000, p. 87), “o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras”.

Diante de algumas fragilidades, decorrentes principalmente da queda nos recursos financeiros, as dinâmicas presentes nos espaços rurais se alternam, se hibridizam, e assim podemos notar atividades econômicas não agrícolas, diferentes da agricultura de subsistência nascendo. O pequeno proprietário sede seus espaços para que sejam utilizados como espaço de lazer ou até residência secundária. Alojamentos para turistas são construídos, e, às vezes, nas próprias residências dos nativos. Como argumenta Teixeira (1998, p. 65),

[...] há casos em que pequenos proprietários vendem suas terras produtivas para se tornarem empregados do novo proprietário de origem urbana como

jardineiros ou caseiros em sua antiga propriedade. Outros, porém, abrem espaços para atividades de lazer em suas propriedades como restaurantes, passeio a cavalo, pesca de lazer “pesque e pague”, bares, etc.

Temos então, o homem do campo passando de proprietário a empregado de um cidadão urbano, o qual vem implantando tecnologias, mostrando sua cultura em empreendimentos e grandes investimentos. No entanto, muitas vezes, descaracterizam uma identidade presente por séculos e enraizada por sentimentos e ideologias.

3.2 Concepções de identidade

Respeitar em cada homem o homem, se não for aquele que é, pelo menos o que ele poderia ser, que ele deveria ser.

HENRI FRÉDÉRIC AMIEL

Hall (1998, p. 38) argumenta que:

A identidade é algo formado pelo indivíduo ao longo do tempo, através de processos inconscientes, estando presentes sempre algo no ‘imaginário’ ou ‘fantasiado’ sobre sua unidade, determinando para esse indivíduo características singulares, mas porém em pleno andamento, sendo então preenchidos a partir do nosso exterior e pelas formas através das quais imaginamos ser vistos pelos outros.

Para o autor devido às mudanças na sociedade moderna, o indivíduo está perdendo o sentido de si, está sendo deslocado, tanto de seu mundo social e cultural quanto de si mesmo e isso acaba por constituir uma “crise de identidade”.

Para Silva (1981, p. 12) “a construção das identidades principalmente se tratando dos jovens no rural brasileiro, vai acontecendo num emaranhado de conflitos. Muitas vezes, estes

são próprios da juventude, diante da necessidade de procurar garantir um futuro melhor.” No centro do conflito, situam-se a família e suas tradições.

Por outro lado, aqueles jovens que optaram por viver no espaço urbano, se vêem diante de uma grande e confusa troca cultural. Muitos desses jovens, quando adultos, reafirmam sua cultura de origem, como estratégia defensiva (para poderem sobreviver culturalmente) comprometem-se com grupos folclóricos, tais como folias de reis, grupos de violeiros etc. Essa estratégia social auto-protetiva, auto-defensiva é típica de grupos culturalmente ameaçados.

As concepções de identidade propostas por Silva (apud HALL, 2000) vão do sujeito do iluminismo ao sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo se destaca por ser um indivíduo centrado, individualista, auto-suficiente, onde o seu “eu” era sua própria identidade. O sujeito nascia com um “centro”, um núcleo interior e com ele se desenvolvia, permanecendo essencialmente o mesmo ao longo do tempo. O sujeito sociológico do mundo moderno se caracteriza por transferir seu “eu” para a sociedade. Sujeito complexo, que media os valores, os sentidos e símbolos que fossem importantes para ele. O sujeito ainda tem um núcleo interior, mas este “eu real” é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores.

Com o capitalismo emerge uma concepção mais social do sujeito, localizado e definido no interior das grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. Surge então o sujeito pós-moderno, que trouxe consigo uma identidade fragmentada, provisória e problemática. Ele leva a pensar que não existe, porém, uma identidade plena, permanente, pois os sistemas de representação cultural se multiplicam e, assim, as identidades se multiplicam, e dentre elas, podemos nos identificar com umas ou outras, mesmo que temporariamente. Estas identidades são formadas e transformadas continuamente e definidas historicamente e não biologicamente.

Laclau (apud SILVA,2000) coloca que as sociedades da modernidade são caracterizadas pela diferença. Já para Giddens (apud HALL,1998) “As práticas sociais são constantemente arrumadas e reformuladas à luz das informações recebidas sobre aquelas práticas, alterando constitutivamente seu caráter.”

Os jovens que muitas vezes optam por uma escola no universo urbano e que continuam mantendo vínculos com o meio rural, através de suas famílias e costumes, muitas vezes são reconhecidos por terem essa identidade fragmentada. Eles se vêem diante de um grande quebra cabeça identitário, porém as partes de suas identidades culturais, aquelas que carregam consigo deste seu nascimento, devem, por uma ordem natural, serem encaixadas a uma nova identidade caracterizada por traços de uma cultura híbrida, imposta pela sociedade da modernidade.

Para Hall (1998) as identidades culturais, não são fixas, mas estão suspensas, em transição, entre diferentes posições. Estas identidades retiram seus recursos, ao mesmo tempo de diferentes tradições culturais, que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais. Estão, porém, cada vez mais comuns num mundo globalizado e de constantes fusões entre diferentes tradições.

Há, numa outra esfera, o jovem que optou por continuar sua caminhada no meio rural, e depois de certo tempo, sem alternativas para sua própria subsistência e de sua família, não mais enxerga nesse contexto um futuro possível. Então mesmo que contrariado, tende a buscar outros caminhos.

O mundo hoje vive em torno da competitividade que às vezes gera infelicidade e exploração humana. Temos menos ousadia e medo do futuro. O tempo é de desesperança com os sistemas políticos. Acredito ser a educação a melhor alternativa para que consigamos recuperar as características de trajetórias que se fizeram através de lutas e práticas sociais

emancipatórias, produzindo esclarecimentos sobre melhores condições de vida no contexto rural.

3.3 Trajetória metodológica

O procedimento mais legítimo do espírito é o que se esforça para apreender, mais do que a verdade das coisas, o movimento das coisas.

EDGAR MORIN

Todo esse exercício anterior de pesquisa de campo serviu como base para que meu trabalho se desenvolvesse. Tinha o objetivo de entender como a educação que lhes era oferecida, se vinculava á suas lutas diárias no campo. Analisei diversos contextos rurais, com diferentes caminhantes, em diferentes matas. Um lugar me chamou mais a atenção, talvez pela proximidade com minhas referências familiares, talvez pelo simples fato de reunir o que buscava em minha pesquisa numa simples e modesta escola.

Não tive, porém, o objetivo de particularizar ou então enfatizar as relações dos que ali se instalavam, mas analisá-las como um todo, através de pequenos fatos do dia a dia, que pudessem estabelecer relações e permitissem a minha interpretação de suas realidades.

Recorri então à pesquisa com abordagem qualitativa, partindo do pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 83). Cinco características são enfatizadas como importantes na investigação qualitativa: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Assim aqueles que se propõem pesquisar, devem freqüentar seus locais de estudo, pois se preocupam com ele; (ii) é descritiva. Os dados recolhidos, não são números, mas palavras, imagens ou significados, para que analisados, possam ser compreendidos minuciosamente; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou

produtos; (iv) os dados são analisados de forma indutiva. A teoria é composta depois do recolhimento dos dados; e (v) o significado é de grande importância. O que surge nos meandros do processo de observação é construído pelo modo como os sujeitos constroem suas significações e sentidos.

Conforme Monteiro (1998, p. 7) “podem ser ditas investigações qualitativas aquelas cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de causa e efeito”.

Portanto, a relação com os sujeitos se dará de forma a não se buscar a verdade. Através de interpretações acerca das descrições densas, é preciso dar sentido a tudo aquilo que se vê, enxergar significados por meio das ações e das falas dos sujeitos, tornando-os participante da pesquisa enquanto que o pesquisador se mostra um interpretador de culturas.

Sobre o investigador qualitativo Bogdan e Biklen (1994, p. 22) asseguram que

[...] passar a ser um investigador qualitativo é como aprender a desempenhar qualquer outro papel na sociedade (professor, pai, artista, aluno universitário). Não é só preciso aprender os aspectos técnicos da forma como se deve proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e que se ajusta a si.

A investigação de cunho etnográfico possui características particulares, pois os estudos recorrem a observações participantes e entrevistas em profundidade. Isso leva o pesquisador a uma inserção intensa no campo para que possa continuamente questionar os sujeitos de investigação no que diz respeito à compreensão, à percepção, à experimentação e à estruturação de seu mundo social (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 4).

Geertz (1989) ressalta quatro características da descrição etnográfica: (i) ela é interpretativa, (ii) o que ela interpreta é o fluxo do discurso social, (iii) a interpretação envolvida consiste em tentar resgatar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extingui-se e fixá-lo em formas pesquisáveis; e (iv) ela é microscópica.

Essa última característica aponta que um dos objetivos principais da descrição etnográfica é a percepção que o pesquisador deverá ter para que, num fato estritamente pequeno e aparentemente sem grande valor, possa apoiar suas especificações mais complexas. Como explica Monteiro (1998, p. 11),

[...] a teoria na investigação qualitativa não é para ser imposta ao fenômeno, como modelo explicativo, mas para alimentar a imaginação interpretativa do investigador e iluminar os *insights* que venha a ter diante da intensidade da experiência vivida dos sujeitos da sua investigação.

Contudo, uma investigação qualitativa deve se estender pelos meandros de todo um processo extremamente dinâmico, em pleno movimento.

Para que todo esse movimento se completasse, alguns instrumentos de pesquisa da etnografia visual, como fotografia e vídeo, foram utilizados. No entanto, estes instrumentos transpuseram as barreiras entre pesquisador/pesquisados, acerca da definição de seus mundos no que se refere a lugares mais importantes e posições em que os sujeitos da pesquisa se colocam em relação a seus contextos. Entendo, porém, que as fotografias não são respostas, mas ferramentas que me levaram a elas. Salgado (2005, p. 5) afirma que

A fotografia que registra tão somente a imagem é sem dúvida incompleta. Mas a fotografia de que falamos aqui é a fotografia que além de fazer um “instantâneo” da imagem social que queremos aprender, também instaura a discursividade, o diálogo entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Apoiada novamente em Geertz (1997), afirmo também que para acontecer de fato uma pesquisa etnográfica é necessário deixar de lado nossa concepção de eu. É preciso ver as experiências dos outros em relação a sua própria concepção de eu. Para esse autor, os “eus” adquirem sua definição através das relações associativas com a sociedade que os circunda, e as relações que lhes são atribuídas.

Outro instrumento secundário de pesquisa que utilizei neste trabalho foram os “mapas narrativos”. A intenção de sua utilização foi a de buscar nos sujeitos pesquisados, trazer à tona

a relação com seus contextos e entornos. Segundo Imbke e Zinnecker (2005, p. 11)⁵ “os mapas narrativos como instrumento de investigação, visam a reconstrução dos espaços pessoais da vida dos sujeitos e a relevância subjetiva de seus espaços.”

Em se tratando de mapas narrativos, os desenhos e biografias foram utilizados como formas de representação e tiveram o intuito de focalizar e centralizar a experiência dos espaços e lugares vivenciados pelos sujeitos. Esse instrumento da etnografia visual me possibilitou analisar uma parte do mundo pessoal bem específica do cotidiano e a relação dos sujeitos com seus espaços de vivência. Conforme Imbke e Zinnecker (2005, p. 5),

O procedimento do mapa narrativo consiste numa combinação entre um desenho e uma entrevista biográfica (entrevista narrativa com um fio condutor). Crianças e adultos são convidados a representarem desenhando ou relembrando, os seus espaços próximos imaginados ou lembrados. São documentados e preparados para a avaliação o desenho, o relato literalmente transcrito como também o processo da gênese do mapa.

Estes mesmos autores orientam que, em relação à produção do mapa narrativo, duas fases devem acontecer: (i) o desenho narrativo espontâneo com explicações; e (ii) o desenho numa transparência com esclarecimentos, seguindo uma lista de perguntas diretrizes num formulário.

Conforme Geertz (1997, p. 91) podemos ser uma raposa entre raposas, crocodilo entre crocodilos, sem perder o sentido de quem somos. Então, munida de todo esse aparato metodológico, parti em busca de ouvir meus sujeitos e me integrar com suas dinâmicas, ao mesmo tempo tão distantes, mas também tão próximas das minhas. No desenrolar da minha pesquisa, busquei um momento particular para aplicar os mapas narrativos com a intenção de melhor conhecer meus sujeitos e suas relações com aquele lugar. Isso ocorreu em meados de 2007, quando as crianças já tinham retornado das férias escolares.

⁵ FÓRUM de Investigação Qualitativa. CLARETO, S. M, MATTOSC. L.G. (Orgs.) **Anais. IV FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, III PAINEL BRASILEIRO/ ALEMÃO DE PESQUISA**, de 18 a 20 de agosto de 2005. Faculdade de Educação da UFJF, Juiz de Fora, MG: FEME Edições, 2005. 1 CD-ROM.

Percebi que todos já se sentiam mais a vontade com minha presença, então chamei a turma da primeira e segunda séries, onde haviam crianças de 6 á 8 anos Começamos com uma conversa bem informal, perguntei ás crianças o que mais gostavam de fazer quando estavam em casa, se brincavam somente perto de suas casas, e se seus pais deixavam ir á todos os lugares que queriam.As respostas foram animadas, e alguns ressaltavam o perigo, com relação aos animais peçonhentos no meio das matas como motivo de não poderem brincar longe .Eu insistia também nas perguntas com relação aos espaços que eles percorriam para chegarem ao encontro da Kombi escolar. Muitos andavam as vezes até dois quilômetros para esse encontro, pois não haviam estradas nas propriedades que moravam.Eles nunca ressaltavam suas dificuldades.

Notei que muitas meninas, permaneciam durante todo o período que não estavam na escola, ajudando as mães na lida doméstica, algumas possuíam bonecas e até aparelhos eletrônicos, mas não partilhavam com os amigos, pois muitos moravam longe. Percebi naquelas crianças uma vontade grande de partilharem comigo seu dia a dia. Queriam me contar como eram suas casas, seus quartos e seus brinquedos. Então percebi que não mais as incomodava, já me percebiam como alguém que participava da vida daquela escola. Brincavam com meu gravador, faziam desenhos carinhosos para me presentear, queriam saber do meu dia a dia. Não mais me sentiam como uma intrusa, queriam me passar algo importante de seus dias.Minha pesquisa então caminhou fluída e serena.

4 O CONTEXTO INVESTIGATIVO

O trabalho de Hart (1979) intitulado “Children Experiences of Place” me fez despertar para uma rica possibilidade de aplicação dos mapas narrativos dentro da minha pesquisa e, então, conhecer um pouco sobre a ruralidade de algumas crianças e suas manifestações no espaço escolar.

O pesquisador utilizou os procedimentos etnográficos com um grupo de crianças, para buscar compreender aonde elas iam quando saíam de suas casas todos os dias, como elas diferenciavam esses lugares e se sentiam neles. O objetivo era descrever a conduta das crianças nesses ambientes em relação à conduta dos adultos, pois raramente estes têm noções de tais limites no que diz respeito à segurança e desejo daquelas. Para o autor os adultos têm muito conhecimento do que poderia ser proibitivo para o desenvolvimento e conduta de tais crianças em certos lugares.

Para que a pesquisa de Hart (1979) se desenvolvesse, as observações aconteceram através de uma intensa inserção do pesquisador no meio, e então se chegou a uma categorização dos dados colhidos, através da reflexão sobre diferentes métodos que uma investigação qualitativa demanda. Entre tais métodos, Hart (1979) optou também, pelos mapas narrativos como ferramenta e buscou, através deles, compreender a importância de certos lugares para algumas crianças.

Nesta pesquisa, busquei uma pequena escola localizada num povoado denominado aqui “Vale Verde”⁶, que se localiza a 30 km de Juiz de Fora, para o seu desenvolvimento .

Primeiramente a escola foi escolhida por ficar somente a 15 km de Porto das Flores, lugar onde minha história se inicia, também pela proximidade de Juiz de Fora e facilidade de

⁶ Como já ressaltado, os nomes aqui referidos, tanto de professores, camponeses, alunos e escola são fictícios, no sentido de resguardar os sujeitos e os lugares da pesquisa.

ser uma escola pertencente ao município de Juiz de Fora e estar inteiramente revestida de características comuns á população rural, ou seja, as crianças pertencem á famílias de agricultores, ou retireiros.

Os primeiros contatos me levaram a uma escola Pólo, onde funcionava o Ensino Fundamental no período da manhã e noite e o Ensino Médio no período da noite. Lá chegando, fui recebida pela coordenadora, que muito particularmente me disse que a Kombi que transportava os meninos estava quebrada há cinco dias, então alguns não estavam vindo. Quis saber de onde estavam vindo, ela me respondeu:

Bem, de todo canto sai menino, a Kombi vem de Juiz de Fora e vai passando e pegando os meninos. Alguns atravessam o rio de canoa, outros vêm a cavalo.⁷

Ali percebi que as dificuldades não seriam pequenas, teria que conviver com múltiplas situações que aconteciam no cotidiano daquele lugar.

Conforme Heller (apud SALGADO,2004, p. 17) “o homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão.”

Passeando pelo cotidiano desse lugar, pude notar que a poucos minutos de um centro urbano, os sons eram diferentes, as pessoas se relacionavam de uma maneira particular, andavam devagar, sem pressa nenhuma, as crianças brincavam a beira da calçada sem se importarem com os poucos carros que circulavam calmamente por suas rotas. Os homens? Os homens estavam ali, alimentando seus cavalos, lustrando seus carros, trocando idéias...

Homens do interior, homens que fazem seu interior com sabedoria, que trazem sabedoria do seu passado de lutas e eternas buscas.

⁷ As falas dos professores, diretor e demais funcionários da escola serão transcritas no texto em formato itálico, com fonte e espaço entre linhas menores, sem recuo de parágrafo.

A vida serena e simples do lugar segue o trajeto do rio, seu traçado vai sendo marcado por curvas que a todo tempo remetem-me a minha antiga história. A conexão entre meu passado e minha pesquisa estava novamente sendo ressaltadas por todo aquele contexto. Na concepção de Lara (apud REIS, 2000, p. 45),

O homem rural é produtor de sua cultura, muito diferente da do homem urbano cujos valores são outros. Enquanto que no espaço urbano a vida assume um caráter imediatista, no rural o homem está habituado a esperar muito, acompanhar o clima da região e respeitar o ciclo dos vegetais na natureza; tem um outro tipo de relação com o seu objeto de trabalho, a terra.

Essa perspectiva de um ritmo diverso dos alunos, vivenciado numa escola (rural) que tenta reproduzir e replicar uma escola (urbana) concebida para outro ritmo foi um pressuposto presente em toda coleta de dados.

As crianças que moravam mais longe das escolas dependiam única e simplesmente do transporte escolar, que vinha de Juiz de Fora. Numa das entrevistas com o diretor perguntei por que não teriam um transporte ali do local, por que terceirizar, se esse serviço a meu ver, poderia ser oferecido pela comunidade.

É burocrático, né? Alguns a gente sabe que a estrada não permite, outros você não pode, porque o contrato da prefeitura com o transporte ,eles têm um contrato lá de duzentos e quarenta quilômetros por dia, se eu tiver que buscar um aluno mais longe, não dá porque o contrato com a prestadora de serviço não pode mudar todo dia [...].E quem vai pagar essa quilometragem a mais? A secretaria vai falar que não paga porque o contrato dele é com duzentos e quarenta, então eu não vou, porque eu não vou pagar, não vou gastar mais gasolina do que o contrato permite [...].

O problema vivenciado aqui, não se diferencia de muitas outras escolas rurais existentes em nosso país. Devido a não conservação das estradas rurais, o tráfego veicular se torna inviável, e assim aqueles estudantes que moram mais distantes, tendem a caminhar quilômetros até o encontro do transporte escolar para que possam chegar à escola. Tal circunstância evidencia o grande número de desistência ou evasão escolar nessas áreas. Não

cabe aqui, porém, uma discussão acerca de problemas burocráticos que envolvem essa escola, contudo é sabido que esse é um fator importante no que tange a perspectivas para o seu pleno desenvolvimento.

A integração e participação da comunidade no desenvolvimento escolar são, indiscutivelmente, fatores imprescindíveis para o êxito de uma escola rural, considerando como “êxito” o cumprimento do objetivo mínimo que constitui uma identidade da comunidade e sua população com o processo educativo.

Ainda com relação ao transporte, indaguei ao diretor se aquela comunidade não seria capaz de se organizar para solucionar esse problema, visto que alguns de seus alunos estariam sendo prejudicados.

Não porque aqui não tem firma que faz transporte. Mas se alguém aqui algum dia quiser comprar um transporte, entrar na concorrência, criar uma pessoa jurídica, pode entrar, mas aqui não tem ninguém da comunidade que se interessa. Inclusive se tivesse essa pessoa iria ganhar, porque colocaria um preço muito melhor do que o de lá (referindo-se à Juiz de Fora) [...]. Antigamente a Kombi ficava aqui, agora passou a ser a gás, é mais barato, então ela vai e volta.

Em muitas viagens na Kombi escolar pude perceber, pelos mais diferentes e escondidos caminhos, surgirem rostos pequenos, rostos serenos, rostos de crianças que buscavam, através das porteiças que abriam, novas propostas, novas oportunidades por meio da educação que lhes era oferecida. Pude notar também uma forte amizade entre o motorista da Kombi e a família das crianças, que pareciam entregar seus filhos com a certeza de estarem fazendo o melhor.

Havia três escolas anexas localizadas em outras comunidades, Vale do Amanhecer, Encosta do Sol e Vale da Cigarra, todas nos arredores da escola Pólo que se localiza no Vale do Sol. Estas escolas atendem as crianças que moram nas fazendas e sítios naquelas regiões. A Kombi escolar faz até duas viagens em cada turno, percorrendo estradas por entre abismos e encostas, para que todas as crianças estejam no horário marcado em suas salas de aula. O

horário escolar da escola anexa do Vale do Sol é adaptado ao horário do ônibus urbano, de uma linha de Juiz de Fora, que leva e traz os professores. O turno é de 9h às 13h. A Kombi escolar sai de Juiz de Fora às 5h 45min, chega ao Vale do Amanhecer em torno de 6h 45min para começar a apanhar os primeiros alunos às 7h.



Foto 2 - Mãe levando os filhos ao encontro da Kombi Escolar.
Fonte: Acervo pessoal.

A dificuldade de locomoção que os alunos e professores enfrentam, muitas vezes faz com que desistam dos estudos e/ou aperfeiçoamento e qualificação. Esse é um fator que compromete o bom rendimento da escolar rural, como dito anteriormente. As estradas naquele local, não são conservadas, às vezes se torna difícil encontrar as marcações laterais, não parecem estradas, mas caminhos onde os animais circulam e dormitam.



Foto 3 - Uma das estradas percorridas para se chegar às escolas.
Fonte: Acervo pessoal.

É notória a presença de moradores que fazem o serviço de limpeza dos matos para que a Kombi escolar possa trafegar.



Foto 4 - Crianças à espera da Kombi escolar.
Fonte: Acervo pessoal.

As escolas anexas funcionam com classes multiseriadas de primeira à quarta série, assim quando chegam à quinta série tendem ir para o Vale do Sol onde se localiza a escola Pólo, que lhes oferece também o Ensino Médio.

Nas palavras de uma coordenadora, das três escolas anexas que funcionam naquela localidade, a do Vale do Amanhecer:

Parece ter sido plantada do nada. As crianças aparecem do nada, nada existe ao redor.

Mas na verdade pude perceber que ela se localiza no meio a um rico contexto, numa grande mata. O que difere aquela pequena escola das outras, por mim visitadas, não são somente as cores que circundam seus espaços, mas os sons que nos remetem a outra dimensão. Um vale onde seu amanhecer tece por entre a mata uma perfeita luz que mais parece uma sintonia entre mundos.

O verde é a cor predominante nos seus entornos, não existem blocos de concretos, sinais de trânsito desenhados em cartolinas pregadas nas paredes, nem mesmo barulho e poluição ambiental. Toda aquela particular imensidão vivida por aquelas crianças no Vale do Amanhecer as distingue por algo muito particular, seus sons são serenos, nenhum outro barulho pode ser tão alto que consiga ofuscar seus encantos. Um lugar maravilhosamente completo e expressivamente rico em sua simplicidade. Um lugar onde a grandiosidade de seus pequenos espaços, incute em seus sujeitos um estilo de vida singular, diferente daquele por muitos de nós conhecidos. Pude ver com clareza um grande espaço a ser desbravado e um lugar singular para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Realizei então meu trabalho de campo, no período de fevereiro a dezembro de 2007. Procurei, num primeiro momento, acompanhar as crianças na hora do recreio, em suas brincadeiras nos momentos de lazer, em passeios na cachoeira ou no riacho, em outras atividades que lhes foram oferecidas pela escola Pólo. Também em suas salas de aula, no intuito de conhecer suas ruralidades e também me familiarizar com elas.

Como mencionado, na escola funcionam duas turmas multiseriadas de primeira à quarta série, totalizando dezenove alunos. Dois professores são contratados pela prefeitura de

Juiz de Fora e se desdobram para atender a todos. As salas são pequenas e enfeitadas com letras do alfabeto. O mobiliário parece ter sido reaproveitado, pois são bem velhos. Em ambas as salas existem estantes que guardam livros e revistas para serem usadas durante as aulas.

Existe ainda o espaço onde as crianças almoçam, dois banheiros e uma pequena horta. A cantineira prepara com carinho, o almoço e o lanche das crianças. Os mantimentos são recebidos pela escola Pólo que os repassa para as anexas. A preocupação com a alimentação das crianças por parte da cantineira, que trabalha naquela escola à quatorze anos, é notória.

Eu conheço muita gente aqui, os pais dessa crianças, nós estudamos junto, fomo criado junto tudo aqui. Aqui as crianças são muito bonzinhas, e, além disso, eu acho que a gente aprende muita coisa com eles. Muita coisa boa. Na cidade é diferente. Cada dia eles têm uma novidade pra contar sobre a casa deles. Eu até ia trabalhar na cidade na minha rua, mas eles (os pais) quiseram que eu ficasse aqui. Os pais entregam os filhos na minha mão. Na cidade os professores nem tem tempo de conversar com as criança, aqui não. Cê viu na hora do almoço, eles sentam aqui junto comigo e vem me contar as coisas deles. Eles têm tempo de contá pra gente. Na cidade eles nem chegam perto. Pra eles tudo é novidade, então eles vêm com conversa sadias, boas, coisas novas que eles estão descobrindo, é muito bom. Cê vê o dia que não tem aula pra eles, eles sentem falta.

Percebi nessa fala a importância de se preservar a confiança exposta pelos pais aos professores e demais funcionários de uma escola. Todavia a efetiva participação deles na vida escolar dos filhos é o que faz com que os conhecimentos apreendidos na convivência familiar, seja na plantação, na ordenha etc., sejam articulados logicamente, no intuito de integrar o observado e o conhecimento sistematizado.

Reis (2000, p. 56) argumenta que “o resgate dos conhecimentos da criança cria a chance de começar a introduzi-la ao conhecimento científico. Esses saberes podem interagir em benefício do desenvolvimento do aluno da escola rural.”



Foto 05 - Escola Municipal do Vale do Amanhecer.
Fonte: Acervo pessoal.

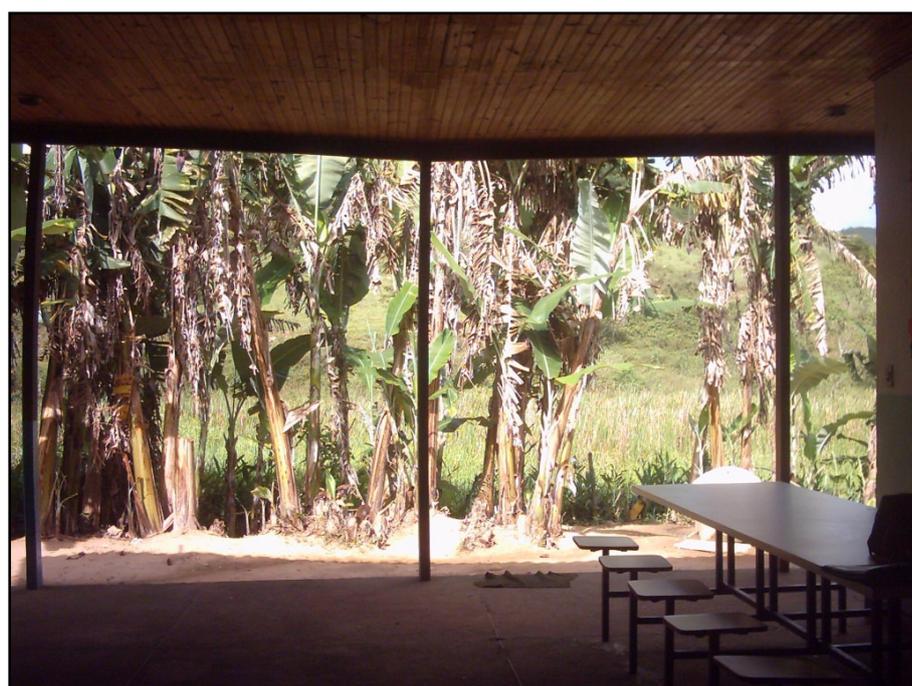


Foto 06 - Ambiente onde é feita a refeição.
Fonte: Acervo pessoal.

Nada mais expressivo pude notar do que as laterais da escola, que ao contrário da maioria conhecida por mim, não possui muros, sendo cercada por toda a imensidão do lugar. Aquela era uma diferença singular.

As crianças se dividiam em duas salas, uma de primeira e segunda séries e outra de terceira e quarta séries. No início estranhei todo aquele movimento, ao mesmo tempo tentava compreender as dificuldades, como um só quadro negro daria conta de satisfazer, ou ser capaz de acolher todo o conteúdo que deveria ser ministrado para as duas turmas em uma só sala. Indaguei a professora “folguista⁸” da sala da 3ª e 4ª séries, como era então o funcionamento, a dinâmica daquela sala, ela me disse,

Eu divido o quadro no meio e vou passando a matéria, enquanto uma turma copia, eu explico pra outra.

Mas uma não atrapalha a outra? E o professor respondeu:

Não, eles já estão acostumados.

Não quero aqui apontar que as salas multiseriadas sejam ineficientes, mas exige uma organização dos espaços de forma que as crianças se adéquem a esse ambiente, e assim possam desenvolver seu lado cognitivo. Nesta sala havia crianças de 9 a 14 anos que muito se diferenciavam pelo tamanho, maturidade e interesses na hora das brincadeiras. Muranin (2006, p. 23) aponta que

Um dos problemas está na preparação do profissional de forma adequada. Os nossos cursos de formação inicial, seja Pedagogia ou de Ensino Médio, ou Magistério, não preparam o professor com essa multiplicidade, que significa a realidade do campo. Os professores são preparados para formar em série, nisso não importa se tem idade diferente ou possui maturidade diferente. A cabeça dele é formada para série e ponto final. O professor é mal preparado para a educação do campo. Além disso, tem a questão de equipamentos adequados, salas adequadas, instrumentos pedagógicos adequados, é isso que falta.

⁸ Termo utilizado aqui, em referência aos professores que vão apenas uma vez à semana em cada turma, para que seja dada a folga semanal ao professor regente de sala.

Já na outra sala, funciona a 1ª e 2ª séries com crianças de 5 a 9 anos. O professor quis me contar sobre aqueles meninos.

Bem esse aqui (apontando para um deles) é hiperativo, não pára quieto na sala, é até difícil dar aula quando ele tá aqui. Esse outro (apontando para o outro) foi encaminhado pelo agente de saúde para fazer um tratamento dentário, porque tava com a boca toda inflamada e nem comia direito, nem falar ele falava, trocava todas as palavras, agora ele tá melhorando. Já até conversa um pouco, né?

É notória sua dificuldade de comunicação, talvez pelo problema dentário que teve, talvez por outros problemas. Recebi da cantineira e do professor a informação que essa criança havia sido encaminhada também para um exame específico. O Professor ainda completou:

Como eles aqui falam, um exame de cabeça e que no final das contas não deu em nada.

Dentro da sala o professor da primeira e segunda séries sempre oferecia massinha de modelar e tampinhas de refrigerantes para que esse aluno pudesse desenvolver a coordenação motora, enquanto os outros, ao mesmo tempo em que participavam daquela dinâmica na sala, eram alfabetizados.

Para um melhor entendimento acerca daquela escola, busquei o planejamento pedagógico, que segundo informações do professor, era recebido no início do ano pela escola Pólo e, assim, repassado para anexas e as alterações com relação aos conteúdos iam sendo feitas conforme cada comunidade, cada escola, cada necessidade. Ouvi também do diretor:

Isso fica mais a caráter do professor, ele é que dá essa diretriz nas aulas dele. A orientação que a gente dá, é que eles adéqüem esse conhecimento que eles trazem de casa, na questão de horta, o próprio saber que eles trazem de casa. Eu enquanto professor de zona rural, enquanto a gente tá na escola, a gente trabalha com uma aula diferente. Dá muitos exemplos, aí vai falar de meio de transporte, de barco, de navio, a gente fala de carro de boi, de cavalo. Tem o rio que passa ali, na parte de hidrografia, né, essa é a orientação que a gente dá pra eles. O cara tá de frente aquele com

ribeiraõzinho que passa ali, não justifica a gente falar do rio Amazonas, né. Tem o planejamento geral que vem da Secretaria Municipal de Educação, que a gente recebe e aí cada escola deve fazer sua adequação, né?

Dentre os muitos temas expostos no planejamento, os que mais me chamaram a atenção foram com relação à “identidade” e “animais”. No tema identidade ressalto a seguinte colocação:

Sabendo-se da importância de a criança conhecer primeiro a si própria para depois entrar em contato com o mundo que cerca, é fundamental que a escola a auxilie nesse processo. Esse trabalho tem por objetivo favorecer o autoconhecimento, a aceitação de si mesma, despertando na criança o sentimento de auto-estima. (Planejamento Pedagógico Escola Vale do Amanhecer).

É expressa a preocupação com relação ao processo identitário dos sujeitos. Então, a identidade do homem do campo é trabalhada de forma a se preservar uma cultura ou se apagar rastros de um rural antepassado? Busquei essa resposta com um dos professores. Queria saber se as propostas enfatizadas no planejamento pedagógico eram seguidas através da adequação dos conteúdos à realidade daquelas crianças. Ele me disse:

Bem a gente costuma fazer sim, dentro dos nossos limites, é claro, mas a gente fala pra eles sobre como plantar, como enterrar o lixo, como lavar bem os alimentos. Isso é mais com a professora de Ciências, ela é que ensina. Aqui também é diferente, o andamento do raciocínio dos alunos é diferente, mais devagar. Os pais também não têm como ajudar, então fica difícil só pra gente, né? Por exemplo, um problema de matemática que é mais complicado, isso eu não posso dá. Tem que dá um mais razoável, entendeu ?

A fala do professor revela que o planejamento feito pela escola Pólo é o mesmo usado ali na anexa. Deste modo as adaptações são feitas conforme o desenvolvimento das turmas. O professor ressalta:

Algumas coisas, a gente não consegue dar tudo aqui, então a gente seleciona uns conteúdos e vai dando. Aqui a gente tinha uma coordenadora, lá da Pólo, que vinha uma vez por semana, aí a gente passava pra ela as dificuldades da parte de conteúdo e ela dava algumas orientações. Agora o contrato dela acabou e nós estamos sem coordenadora. Mas nos conteúdos a gente vai trazendo para a realidade deles, se vai falar da água, por exemplo, a gente fala da casa deles, da horta, de como é importante. Isso não vem da secretaria não, isso fica a critério do professor. Esse planejamento da gente é da escola urbana, a gente é que vai puxando pra realidade deles.

Existe por parte dos professores, uma preocupação na problematização dos conteúdos, mesmo que sendo adaptados, tendem a ressaltar a realidade cotidiana daquelas crianças. Essa problematização é enfatizada por Reis (2000, p. 33),

A preocupação com a problematização do ensino teve suas raízes alicerçadas no desenvolvimento do aluno como um todo, preparando-o para interagir no seu meio, ampliar e repensar seus próprios conceitos. Portanto, a escola não deve ser fonte exclusiva do saber, e sim uma base conceitual na construção da aprendizagem do aluno, esta é a dinâmica da aprendizagem, através da reelaboração dos conceitos científicos, criar alternativas de convívio no ambiente que se vive, buscando respostas e refletindo sobre elas.

Rodrigues(2004, p. 11) ressalta que “a participação ativa dos alunos é essencial nesses processos. É relevante a preocupação da escola com a participação dos alunos, considerando sobretudo, que a proposta interdisciplinar também guia a construção de conhecimentos na escola.”

Durante minha pesquisa, pude observar a preocupação que aqueles professores demonstravam com a integração de seus alunos e o conteúdo que era dado, porém faltava, sim, uma melhor adequação dos materiais, das aulas expositivas e mesmo a qualificação daqueles profissionais, para que todo aquele movimento de problematização acontecesse. Um dos professores explanou:

Antigamente os professores que iam atuar na zona rural, tinham uma formação específica pro meio rural, hoje não tem mais entendeu? Não têm. Por que tinham essa formação, e só trabalhava na zona rural quem tinha essa formação, entendeu. Hoje, tipo assim, não tem mais, então hoje em dia qualquer professor pode vir e trabalhar na zona rural. Então, tipo assim, ele pode até ter uma

dificuldade para entender eles, e outra coisa, o professor também tem que gostar de trabalhar na zona rural, né, senão não tem jeito [...] Aqui a questão de respeito, disciplina, os pais tem respeito, então aqui a gente tem mais tranqüilidade. E tem a questão de material, o que dificulta muito, não tem mapa, não tem muita coisa pra gente trabalhar.

A esse respeito, Neto(1997, p. 64) ressalta,

[...] os problemas da educação no Brasil não se restringem ao meio rural, nem os problemas da educação rural se restringem à falta de escolas ou de propostas para esse setor. Englobam também os professores que trabalham nesse meio, pois estes são preparados para atuar no meio urbano, com material típico do setor urbano. Segundo Haddad (1994:16), há falhas de formação nesse sentido, visto que “*não há uma proposta de formação específica para o professor da zona rural*”, que leve em conta as especificidades desse meio e o conhecimento que a criança traz em sua bagagem.

Cadart e Cerioli (apud REIS 2000, p.108) afirmam que a dificuldade na ação dos docente está, de modo geral, ligada à falta de programas para a formação de professores, incluindo os cursos de aperfeiçoamento, que raramente chegam ao professor da área rural.

Busquei, através das análises do material recolhido em campo, entender mesmo com todos os empecilhos encontrados e explicitados pelo professor, como era feita essa problematização por parte de uma das crianças. Se realmente através dos ensinamentos apreendidos naquela escola elas conseguiam modificar algo em seu cotidiano, em seus dias no campo junto com a família. Escolhi uma aluna aqui denominada Ana⁹, estudante da quarta série, com quatorze anos, por achar que talvez por ter um pouco mais de maturidade conseguisse expressar melhor o que eu buscava.

P: Ana, eu queria saber se o que você aprende aqui na escola, você ensina para os seus pais em casa, por exemplo, sobre como plantar, quais os períodos melhores, etc., consegue?

A: Já, eu peguei um negócio desse de plantá e mostrei pro meu pai, [...]tem que primeiro molhar o caroço pra depois a gente plantá, vingá e depois dá flô.

P: Na questão do adubo, a tia já ensinou alguma coisa que você pôde ensinar pro seu pai?

⁹ Usarei as letras A para designar a aluna Ana, P para designar a mim, enquanto pesquisadora.

A: Hummm, já. Ele pode pô isso no pé de laranja. Mostrei meu caderno pra ele, e aí ele fez daquele jeito. Eu aprendi também que toda comida que a gente joga fora, a gente pode interrá ela, que depois ela vira adubo. E aí depois põe nas plantas.

P: Seu pai já sabia disso?

A: Não, agora a gente já faiz.

A fala da aluna ressalta o grande valor incutido no contexto escolar com relação a adequação curricular para as escolas da zona rural, visando um desenvolvimento não só intelectual, cognitivo, mas também organizacional para as famílias. Conforme Pinto (apud WERTHEIN e BORDENAVE, 1981), “A escola deve mudar radicalmente seus métodos, conteúdos, horários e, principalmente, seus objetivos e propósitos. Necessita deixar de ser uma agência urbana no campo, para se transformar em uma agência do desenvolvimento rural.”

Mesmo diante da grandiosidade de seu entorno, de uma rica possibilidade acerca de discussões sobre o ambiente, a escola pesquisada não traz em seu planejamento pedagógico a inserção do tema educação ambiental em projetos como forma de se enfatizar as riquezas presentes naqueles espaços. Conforme a fala do professor, às vezes, nas aulas de Ciências, são enfatizados alguns pontos, mas sem a preocupação curricular do tema. Portanto, esta escola ainda forma sujeitos que não se apropriam de seu ambiente com a devida precaução e visão de que a natureza não é imortal.

Sem dúvida, a superação de formas indevidas de educação escolar, conduz a um processo emancipatório que exige ações condizentes ao respeito às diferentes experiências vividas. Assim novas formas de conduzir a ação educativa, estabelecendo laços e participando da vida de um grupo, podem ser um grande passo dentro de uma perspectiva emancipatória global que a educação ambiental sugere.

Em todas as alternativas educacionais propostas anteriormente, tive a intenção não só de citar autores condizentes ao que estava sendo exposto, mas também enfatizar propostas que

visivelmente podem ser adequadas às nossas realidades educacionais. Minha pesquisa não só buscou alternativas relevantes para a educação rural, como também tentou trazer alternativas que são passíveis de serem aplicadas. E um dos principais temas da humanidade, o meio ambiente, a meu ver não poderia ser passado somente como uma alternativa a mais de introdução curricular, mas deveria ser pensado como proposta de emancipação dos sujeitos do processo.

Embora a escola pesquisada esteja inserida num rico ambiente (com sujeitos que conhecem seus espaços, tem sede de conhecimento, tem a natureza como aliada ao seu processo de desenvolvimento), o potencial da educação ambiental como estratégia pedagógica não é trabalhado. O entorno não é visto, talvez nem mesmo percebido. O currículo fragmentado distancia professores, que não buscam a interdisciplinaridade em suas aulas. Às vezes expõem tópicos comuns, mas não os compartilham.

Segundo Cozensa (2004, p. 47),

Os conteúdos, tomados isoladamente pelas disciplinas na escola, estão permanentemente relacionados, na vida, como fios de um só tecido. Ao puxar apenas um fio, tratando-o como fato único e isolado, cada área especializada do conhecimento não apenas perde a dimensão do conjunto, mas pode também criar condições para uma leitura reducionista das realidades. A estrutura curricular que favorece a fragmentação dos conteúdos e da aprendizagem gera um isolamento entre professores, fechando-os em suas disciplinas e em seu mundo particular.

É sabido que a questão ambiental está, em potencialidade, ligada ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza. Torna-se incondicionalmente importante, por parte da escola, a total compreensão do seu “pano de fundo” para o desenvolvimento de projetos que partam da realidade local e do cotidiano dos seus alunos e de suas famílias, para a compreensão de seu espaço em totalidade.

Na antiguidade, os povos primitivos não viam a natureza como mundo físico e inanimado, destituído de alma. Projetavam sobre ela seus temores, fantasias e esperanças.

Hoje, essa visão de “mundo sagrado” vem deixando de ser percebida, ficando somente a cargo de algumas comunidades rurais e indígenas sobreviventes. Para esta última, a natureza tem um significado sagrado, onde é protegida e respeitada como divindade, pelo fato de fornecer a própria sobrevivência e, assim, não se pode violá-la (LOUREIRO, 2004, p. 25).

Com o advento da modernidade, o iluminismo e, mais tarde, a Revolução Industrial, o homem então deixa de ser parte integrante da natureza e se registra numa visão dualista opondo-se a ela. Para Silva, G. (2000, p.32) “a perda do sentido do sagrado se dá sempre que a racionalidade subjuga o imaginário”. Nesse sentido, Cosenza (2004, p. 31) argumenta,

Foi, sobretudo, com a influência judaico-cristã que a oposição homem-natureza e espírito-matéria adquiriu maior dimensão. Essa visão dualista tem na ideologia judaico-cristã um alicerce moral, um fundamento ético para a exploração da natureza pelo homem. A natureza é vista como uma realidade não-humana, sendo pura e dada por Deus, idealizado no topo de uma cadeia hierárquica, que permitiu aos homens que crescessem, se multiplicassem e exercessem domínio sobre todas as coisas. Essa visão de mundo possibilitou o entendimento do homem como aquele que, abaixo de Deus, ocupa o lugar mais elevado na criação e contribuiu, segundo alguns autores como Montibeller-Filho (2001), Brügger (1999) e Capra (1982), para a idéia de que o progresso humano requer o domínio da natureza através das técnicas e das invenções.

Um conhecimento absoluto, uma relação utilitarista, pressupondo um homem não natural, cristalizado pela civilização industrial, produz o dilema ambiental pelo qual passam os seres terrestres.

Neste ponto, cabe enfatizar a importância da educação ambiental, pensada como uma estratégia dentro de uma proposta pedagógica que visa à possibilidade de mudança e reconhecimento desses sujeitos, de seus conhecimentos e de seus contextos, enquanto supostos agentes transformadores do processo emancipatório global.

Veja a educação ambiental como uma opção que não se restringe à preservação ou conservação dos recursos naturais. Trata-se, principalmente, de uma alternativa capaz de fazer

com que seus sujeitos reflitam acerca de sua capacidade, não só de reconhecimento, mas também de destruição do próprio ambiente.

Nesse sentido, Baptista (2003) argumenta que a escola inserida no campo tem como pano de fundo as matas que desafiam seus sujeitos a entendê-la e participar de suas transformações. Portanto, seus espaços pedagógicos de formação não deveriam ser só os espaços da sala de aula, mas também aqueles da produção agropecuária, da família, da convivência social, da cultura, e principalmente, da relação com a natureza. A sala de aula deveria ser um lugar específico de sistematização, análise e síntese.

Reporto-me à Loureiro (2004, p.12) quando argumenta que “todo ser vivo sempre atua no ambiente em um movimento dinâmico de transformações e busca do equilíbrio”. No entanto, na sociedade moderna, consolidou-se a concepção de que o ser humano tem por direito o domínio sobre o restante da natureza. Essa dominação se baseia na aceitação da superioridade e da inferioridade, o que leva a concluir que o processo de dominação da natureza é parte do processo de dominação entre seres humanos, instituído na sociedade de classes.

Como resultado de todos os movimentos, locais e mundiais, contrários à dominação da e na natureza, vem-se consolidando nas últimas décadas, movimento denominado ambientalista. A esse respeito, o autor acima citado, pontua que o mundo, hoje, vive em torno da competitividade. Isso gera a infelicidade e exploração humana. É preciso que o ser humano tenha menos ousadia e mais medo do futuro. O tempo é de desesperança com os sistemas políticos.

Loureiro, (2004, p. 14) aponta que

A Educação Ambiental institui novos modos de ser e compreender, e então posicionar-se perante os desafios de nosso tempo, surge então com a preocupação da sociedade com a qualidade de vida para as futuras gerações, e assim como prática de conscientização à má distribuição no acesso aos recursos naturais.

É bem verdade dizer que, a partir da catástrofe nuclear, o mundo deixou de ser o mesmo. Vivemos da esperança de que nossos dias possam ser lembrados como algo que na verdade construímos, não como algo que por um segundo nos tornou vítimas de nossa própria inteligência. Vivenciamos uma crise ambiental que atinge o mundo e, da sua maneira, cobra-nos defesa aos seus impactos.

Conforme propõe Buarque (apud LIMA, 2002, p. 54), essa crise é distinguida entre poluição da miséria, onde observamos água, lixo, esgoto sem tratamento adequado e poluição da riqueza com a presença de usinas nucleares, chuva ácida, doenças, etc. Assim, nosso contexto é nomeado como socialmente mestiço e traz consigo uma visível *apartheid* transnacional que é também notada no meio rural.

Numa sociedade em que vivenciamos vários contextos e principalmente situações de risco, Rinkevicius e Beck (apud LIMA, 2002, p. 34), destacam que mesmo os países que já conseguiram se desenvolver cientificamente, não podem ainda se excluir da obrigação de conviver com problemas que atingem todas as outras sociedades.

Muitos desses riscos produzidos pela modernidade, em princípio, passam invisíveis, imperceptíveis, mas depois, devido à tamanha amplitude, levam-nos a acionar a comunidade científica, que devido ao seu monopólio afasta-se dos interesses comuns e do bem estar público. Ela toma decisões e desenvolve negociações conforme seus interesses, sem levar em a grande massa, o mundo como um todo.

Para Giddens (apud LIMA 2002, p. 68-9) “não se pode deixar para os especialistas a decisão do que é bom para nós”. Porém esses riscos nos atingem e, mais especificamente o meio rural, que muitas vezes ainda está desprovido de soluções imediatas. As conseqüências são muitas vezes irreversíveis e incapazes de serem calculadas ou responsabilizadas perante a

tamanha destruição. Elas são, muitas vezes, atribuídas à crise socioambiental, vindo ao encontro do capitalismo exacerbado que rege as grandes metrópoles.

Rodrigues (apud LIMA 2002, p. 116) ressalta que “onde mais deu certo a produção de mercadoria, é onde mais se destruiu a natureza”, apontando assim não só para uma crise ecológica, como também para uma crise civilizatória, onde o homem usa indiscriminadamente seu espaço e “inconscientemente” destrói seu habitat.

A meu ver, inserir a educação ambiental no currículo rural com o compromisso de propostas de renovação da atual estrutura social conservadora, faz com que seus principais sujeitos saiam da neutralidade de saberes e consigam se mobilizar. Essa mobilização se dá por meio de ações e reações, de idéias e decisões contra os efeitos e problemas da degradação ambiental em suas comunidades .

Como inserção de reflexões sobre esses problemas, a educação ambiental representa uma forte tendência na promoção e emancipação da causa ambiental, também vivida no campo, bem como a construção e articulação de práticas sociais ligadas ao setor do ambientalismo.

Lima (2002, p. 133) coloca que a educação ambiental é politicamente transformadora, pois tenta desenvolver a consciência na questão ambiental, desenvolvendo a noção de qualidade de vida e estimulando sua redistribuição e conservação de ecossistemas naturais.

Ressalto aqui a importância para nosso bem estar e, principalmente, para nossa sobrevivência, o conhecimento acerca dos problemas ambientais que nos cercam, pois insistimos em depositar nossos “restos” onde voltaremos a aproveitar nossos espaços. Conforme propõe Georgescu-Roegen (apud LIMA 2002, p. 24) “o sistema econômico não passa de um mero subsistema do ecossistema biofísico do qual depende como fonte supridora de recursos, e como meio onde deposita seus insumos no final do ciclo”. Somos às vezes

hipócritas e insensíveis perante questões tão fortes e que dependem simplesmente de nossas ações para tornarem nossas vidas melhores de serem vividas.

Penso que, como proposta pedagógica, a Educação Ambiental é transformadora da realidade local. Porém cabe entender a devida importância da palavra **participação**¹⁰, que poderia ser comparada à construção com uma base sólida, iniciada pela escola; ou ao solo, sendo preparado para o esperado plantio. Assim, estaríamos assegurando uma bem sucedida, farta e prazerosa colheita.

Porém, coloco mais uma vez que a educação ambiental não deve se limitar apenas às escolas, aos processos formais de ensino, pois não caberia somente aos professores essa função. Todos que direta ou indiretamente participam e desejam uma maior conscientização acerca dos problemas ambientais devem estar envolvidos. Entretanto, uma vez inserida no contexto escolar, a educação ambiental precisa de uma sólida sustentação para que o seu discurso não seja varrido por outros interesses que satisfaçam a ordem do dia.

Loureiro (2004, p. 36) argumenta que “a escola rural que repensa seu olhar sobre a relação entre sociedade e natureza, deve por si só orientar seus sujeitos na busca por atitudes e comportamentos ecologicamente corretos”. Compreendo então, conforme propõe Carvalho (2004, p. 23) que,

Os jovens portadores de valores éticos, atitudes e comportamentos orientados incidirão sobre o plano individual e coletivo tendo o espaço ambiente em que vivem um espaço relacional, interagindo conscientemente e evoluindo através de uma visão socioambientalista construída e discutida, enxergando a natureza como parceira de seu desenvolvimento.

Para Carvalho (2004, p. 23) “o sujeito ecológico constitui-se, deste modo, tanto num modelo de identificação para os indivíduos quanto num horizonte sócio-histórico de justiça ambiental para a educação ambiental emancipatória”.

¹⁰ A palavra participação, segundo o dicionário Aurélio, significa informar, comunicar, ter ou tomar parte em participação, participante.

Penso numa educação , no sentido de preparar seus sujeitos para a completa integração com todo o ambiente que lhes cercam. É possível ir mais longe em seus olhares, buscando em suas matas, em seus contextos ,a identificação como sujeitos coletivos, emancipados, interessados e dedicados na compreensão da complexidade do mundo capitalista, sem a desvalorização de suas histórias, de suas raízes , de suas buscas. São caminhantes, precisam construir seus passos impulsionados pelas reflexões acerca de suas trajetórias e da importância da apropriação de conhecimentos e valorização de seus contextos.

As diversas sementes foram lançadas num solo fértil e passível de fazê-las germinar. Bastava o trabalho ser também um movimento dinâmico diante das inúmeras possibilidades que uma educação com o sentido emancipatório e com possibilidades construtivas nos ressalta. Cosenza (2004, p. 30) coloca que, “a Educação Ambiental, por sua natureza complexa e interdisciplinar que questiona a qualidade de vida e articula ambiente e sociedade, carrega um forte potencial emancipatório.”

Portanto, para que sua aplicabilidade se efetive, devemos partir para a ação ou para um reconhecimento do “solo” e, então, lançarmos as “nossas” sementes. Sementes que serão de diferentes texturas, de diferentes cores, de diferentes tamanhos, pois germinarão em solos diferentes. E para cada solo, encontraremos a semente ideal, por isso ressalto novamente a importância do pleno reconhecimento de nossos sujeitos para que uma vez envolvidos numa nova dinâmica se mobilizem com a certeza de conquista e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

FERNANDO PESSOA

Todo o movimento que vivi, durante o período desta pesquisa, foi de grande importância para meu crescimento. Todas as pessoas pelas quais busquei nesse caminho me ensinaram, em suas particularidades, que a vida pode se tornar simples à medida que nos livramos dos mais variados paradigmas existentes. Consegui me tornar uma leitora, não só de livros, que por sinal foram muitos, mas de pedras, sons, águas, animais e pessoas, quebrando minhas próprias verdades, refazendo meus próprios devaneios. E como já disse Larossa (2005, p. 27),

[...] todo o texto, como o mundo, como o próprio homem é fluido, é um devir que nunca se aproxima do ser, pois não existe ser, um movimento que nunca se aproxima à verdade, pois não existe verdade. O mundo é uma fábula; seus sentidos, infinitos; a leitura, uma arte. Lê-se com os olhos, mas também com o olfato e com o gosto, com o ouvido e com o tato, com o ventre, inclusive com a ajuda de martelos e bisturis.

Hoje, a partir de tudo que foi observado, outros questionamentos surgiram, outros porquês estão latentes. Talvez até para outro movimento de pesquisa maior ou então para uma mudança de postura perante a sociedade em que vivo.

Minha experiência enquanto professora sempre me trouxe inquietações no que tange ao ensino desenvolvido no meio rural. Perguntava-me por que as experiências vividas pelos alunos no campo não eram aproveitadas no desenvolvimento de planos pedagógicos em suas escolas. Por que a tão almejada educação não era capaz de transformar suas realidades, ou então, por que não formavam sujeitos conscientes dos problemas ambientais que viviam?

Outras questões foram aparecendo no decorrer do meu trajeto, mas não cabe aqui dar respostas definitivas a elas. Pretendo, portanto, dialogar com os autores levantados na pesquisa, apoiada nos dados colhidos em campo, e, assim, contribuir para a adequação de um ensino voltado às necessidades das crianças do meio rural.

Percebi na escola pesquisada, que quase sempre, ou de alguma forma, os alunos trazem seus conhecimentos e situações vividas em seu cotidiano para a escola. Seja através de suas brincadeiras na hora do recreio, seja pelos casos contados aos professores, seja pelo simples olhar para o céu buscando chuva ou sol para o próximo dia, seja nos animais com os quais confrontam durante um jogo de futebol. No entanto, a escola não aproveita, nem explora todo esse aparato na construção de sua “educação”. Continua a moldar seus sujeitos para uma sociedade com padrões educacionais engessados pelo capitalismo excludente.

Em algumas aulas, os professores tentam fazer a conexão entre o cotidiano de seus alunos e os conteúdos que irão ensinar. Mas, na verdade, por morarem em áreas urbanas, não detêm o conhecimento preciso e, sem nenhuma formação específica para destrincharem todo aquele universo, ficam à mercê de seus antigos conteúdos. Nasce aí um conflito, para não dizer uma invasão cultural. Isso, a meu ver, foi uma das maiores dificuldades, para não dizer obstáculos, encontradas entre professores e alunos daquela escola. Por vezes achei que não falavam a mesma língua.

A apropriação dos conteúdos por parte das crianças e a integração deles, na lida diária com os pais, deixa a desejar. A família não é presente no universo escolar. A escola não vai à comunidade, nem mesmo para conhecer seus anseios, isso fica á desejar...Embora sejam conhecidos seus problemas e expressas suas dificuldades, nem assim suas realidades são trabalhadas. Esse envolvimento família/escola favoreceria a integração e a potencialização da educação no sentido de contribuir para o progresso do meio rural e introduzir os alunos ao conhecimento científico.

A comunidade do Vale do Amanhecer tem a escola como uma aliada para o futuro de seus filhos, mas a escola não tem essa comunidade aliada ao seu planejamento educacional. Isso seria um grande ganho pra a comunidade, pois, uma vez que conhecendo suas angústias, poderia transformar suas realidades. Por vezes notei até certo distanciamento. Também por “questões políticas” alguns alunos tiveram que se deslocar para a escola Pólo, pois o transporte escolar, com sua quilometragem estabelecida, não poderia conduzir as crianças, causando uma plausível indignação por parte dos pais. Houve comentários de que por “questões políticas” acabariam com a escola do Vale do Amanhecer, devido a pequena quantidade de alunos, pois assim seriam menos professores e funcionários contratados.

Numa das entrevistas com o diretor, não percebi que estas questões seriam resolvidas, o que pairava no ar eram palavras como “não sei”, “ talvez”, “depende” e, assim, todos os envolvidos iam ficando à cargo de questões inerentes aos seus desejos.

Contudo, o sentimento de pertença que pude notar nos alunos, em relação à escola, é muito grande. Aqueles espaços eram realmente “seus lugares”, “seus mundos”, onde através do cotidiano, traçariam seus rumos.

À medida que fui me aproximando de todo o processo, pude notar que as crianças tinham sede de saber, de desvendar seus espaços, mas a escola não lhes oferecia, através de seu discurso e de sua prática, ferramentas para que isso acontecesse. Os instrumentos eram fracos e não despertavam interesses maiores. Todavia, elas estavam ali, dispostas a conhecer mais e se mostravam capazes de interceder nas diversas situações que surgiriam naqueles, ou talvez, em outros caminhos.

Em vários trechos desta dissertação apresentei alternativas de ensinamentos contextualizados, existentes em diversos contextos. Mesmo em si tratando de assentamentos, como foi o caso do MST, ou de comunidades rurais, onde são aplicados os princípios da pedagogia da alternância, já presente em escolas rurais em Minas Gerais. Não houve, com

isso, a intenção de estabelecer modelos pedagógicos, mas a de despertar, talvez, em meus leitores, outras possibilidades que o trabalho daqueles que se dedicam à área da educação rural propõem. Modelos que não precisam ser copiados, mas são passíveis de serem adaptados em nossas escolas rurais.

Na época que antecedia o Natal, a escola Pólo ofereceu aos alunos das escolas anexas, um dia diferente, onde teriam apresentações de teatro, cachorro quente e brincadeiras. Fui então convidada a participar. Estava de posse de todos os dados da pesquisa de campo, já estava em fase de terminá-la, mas mesmo assim aceitei o convite. Para meu espanto, fiquei sabendo que haviam fechado uma turma na escola do Vale do Amanhecer. Alguns alunos migraram para a escola Pólo e, os oito que ficaram, estavam reunidos em uma única sala, e com um único professor. Sabia que, como pesquisadora, não poderia incutir sentimentos em meu trabalho, mas naquele momento meus olhos não conseguiram esconder toda a angústia que senti. E, mais uma vez, a resposta que tive foi que por “questões políticas” seria mais viável diminuir uma turma e, assim, a Kombi escolar já não mais ultrapassaria seus limites de quilometragem pré-estabelecidos.

Posso dizer, entretanto, que mesmo com todo o esforço do professor, não seria possível uma educação que despertasse a curiosidade daquelas crianças, que agora dividiam o mesmo espaço. Eles apresentavam níveis intelectuais diferentes por terem idades diferentes, alguns vivenciavam sua infância, enquanto outros já eram pré-adolescentes.

Essa foi para mim a grande surpresa e o grande ensinamento que a pesquisa de campo me trouxe. Percebi que os anseios e desejos de todas aquelas crianças, depositárias de sonhos, pescadores de esperanças, chocavam-se com a rigidez e a descontextualização de uma escola pensada por pessoas que nunca haviam percorrido aquelas sinuosas estradas. Pessoas, que vivendo num ambiente diferente daquele, trancafiadas entre paredes, planejavam o que de melhor se “encaixaria” para aquelas crianças. Por “questões políticas” seus desejos seriam

silenciados e talvez nunca legitimados. Além disso, como transformariam aquelas realidades, sem nunca terem vistos os seus rostos? Como contextualizariam as aulas de Ciências, ou de Geografia sem mesmo conhecerem seus solos e suas cachoeiras? Como permitiriam um conteúdo mais flexível, se ainda valorizavam conteúdos formais? Como perceberiam os interesses de seus alunos sem ver seus olhos brilhando diante de um enorme arco-íris?

Uma educação que ainda reprova, sem ter um intuito de identificar um problema e assim tratá-lo, e que devido ao dilema avaliativo torna-se a tão temida educação burocrática ou burocratizadora revelando a ausência de autonomia por parte dos professores. Insisto aqui em levantar um problema do campo pesquisado, onde a falta de propostas inovadoras atrelada a dificuldades no transporte, falta de materiais adequados e corpo docente despreparado, faz valer um alto índice de evasão e desistência logo nos primeiros anos de estudo.

Esta pesquisa foi para mim, o início de um processo longo na compreensão dos fenômenos educacionais, seja no meio rural ou no meio urbano, e a rica conexão entre o homem e seu ambiente. Ambiente descrito e lido nesta pesquisa, através de pés descalços e muitas vezes sujos pelo estrume do gado. Outras vezes percebido pelo barulho que os saltos faziam em tábuas corridas dentro da escola, que uma a uma encaixava ou, talvez, desencaixava a base da educação em nossas escolas.

Não foi uma leitura fácil, mas foi prazerosa, foi uma leitura de mundos, mundos que guardavam símbolos, mundos que guardavam sujeitos, sujeitos que faziam suas leituras de diferentes símbolos num mesmo mundo. E conforme afirma Nietzsche (apud LAROSSA, 2005, p. 31)

Ler é bem olhar ativamente, olhar com olhos múltiplos e interessados, saber utilizar “a diversidade das perspectivas e das interpretações nascidas dos afetos” Porque “quanto maior for o número de afetos aos quais permitamos dizer sua palavra sobre uma coisa, quanto maior for o número de olhos, de olhos diferentes que saibamos empregar para ver a mesma coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, tanto mais completa será nossa “objetividade”.

Contudo, a escola que se habitua a olhar seus sujeitos com diferentes olhos, consegue além de distingui-los, em seus inúmeros contextos, aproximar-se de suas realidades utilizando-se de suas diversidades na construção de novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARCAFAR/PA - ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO ESTADO DO PARÁ. Disponível no site: <<http://www.itsbrasil.org.br>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2008

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do campo**: traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. NEAD / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Brasília: Editora Abaré, 2003. Disponível no site: <<http://www.nead.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2006.

BASALDI, O. V. O novo rural paulista: evolução e perspectivas. **Estudos, Sociedade e Agricultura**. São Paulo, v.17, out. 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar>.> Acesso em: 22 set. 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação** Portugal, Porto: Portugal, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2007.

_____. LDB. Lei nº. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 junº. 2007.

_____. Lei nº. 9.242/96. Brasília: Congresso Nacional, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

_____. Lei nº. 10.172/01. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Congresso Nacional, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Pedagogia do Movimento Sem terra: do acampamento às escolas. **Boletim da Educação MST**. Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CLARETO, Sonia Maria. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamento de seus impactos. Texto trabalhado em disciplina no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2003. (mimeo)

DAMASCENO, Maria Nobre. A ação educativa face às relações de reprodução e transformação da sociedade rural do Nordeste. Resumo da proposta de Tese (Doutorado em Educação), FE - UFRGS, 1982. (mimeo)

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DURÇO, João Adalberto Camargo. *Giuseppe D'urso – Desdobramentos*. João Adalberto Camargo Durço (Árvore genealógica da família Durço). Rio de Janeiro, 2006. (mimeo)

FÓRUM de Investigação Qualitativa. CLARETO, S. M, MATTOSC. L.G. (Orgs.) **Anais. IV FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, III PAINEL BRASILEIRO/ ALEMÃO DE PESQUISA**, de 18 a 20 de agosto de 2005. Faculdade de Educação da UFJF, Juiz de Fora, MG: FEME Edições, 2005. 1 CD-ROM.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS)**. Brasília, DF: INEP, 1994.

HALL Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1998.

HART, Roger. *Children's experience of place*. New York: Irving Published, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**: resultado do universo. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 02 de maio de 2007.

LAROSSA, Jorge. **Nietzche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, G. F. B. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: Os desafios da Sustentabilidade Emancipatória. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P e CASTRO, R.S.(orgs). **Educação Ambiental: Repensando o Espaço da Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço escolar, democracia e pensamento educacional brasileiro. (Texto) Niterói: UFF, 2001.

LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. SP: Cortez, 2002,

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação ambiental crítica**: princípios teóricos e metodológicos. São Paulo: Cortez 2004.

MAGNOLI, Demétrio. **Globalização e espaço mundial**. São Paulo: Moderna, 1997.

MONTEIRO, R. A. (Org.). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME Edições, 1998.

MURANIN, Antônio. **Por um Ensino diferenciado no campo**. SECOM (Secretaria de Comunicação Social do Governo do Mato Grosso. Mato Grosso, Goiás, 24 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br>>. Acesso em: 19 janº. 2008.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Revista Estudos Avançados**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, vol. 16. nº. 43, USP, São Paulo, 2001. p. 45-67.

NETO, Luis Bezerra. **Sem Terra aprende e ensina**: um estudo sobre as praticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979 1998. 1998. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PASSADOR, Claudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da Escola de Campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

RAFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, José Valente. **O ensino de Ciências numa escola rural**: um olhar crítico com base no cotidiano. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

ROBERTO, Jose Moreira; COSTA, Flávio de Carvalho (Orgs.). **Mundo Rural e Cultura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

RODRIGUES, Angélica Cosenza. **A construção Interdisciplinar da educação ambiental**: um estudo de caso de saberes docentes em uma escola pública municipal de Juiz de Fora, MG. 2004. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFJF, 2004.

SALGADO, Ana Claudia Peters. **Abrindo porteiras, construindo diálogos**: compreendendo Realidades. 2004. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFJF, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências** . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. A. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Gislene. **O Imaginário Rural do Leitor Urbano**: o sonho mítico da casa no campo. 2000. 178 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais. HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.) **Nome do livro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. inicial-final.

SILVA, Vanda. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. **Caderno Cedés**. Campinas, SP, v.22, nº. 57 ago. 2002. p. 1-19.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, Rj: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, V. L. **Turismo, pluriatividade e agricultura familiar na região serrana do Rio de Janeiro**. 1998. 189 f. Dissertação (Mestrado em Turismo). CPDA/UFRRJ, 1998.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003.

VINÃO F. Antônio; ESCOLANO, Augustinº. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Resenha publicada em *Cahiers du Brésil Contemporain*, 2003, nº. 51/52, p. 293-297. Disponível no site: <<http://www.econº.fea.usp.br>.> Acesso em: 10 fev. 2008.

WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Díaz (Orgs.). **Educação Rural no Terceiro mundo**. Trad. Paulo Roberto Kramer e Lúcia Tereza Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

Mapa Narrativo 01

APÊNDICE B.

Mapa Narrativo 02

APÊNDICE C

Mapa Narrativo 03