

HELOISA VITÓRIA DE CASTRO

**A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA
ESCOLA MUNICIPAL ARMINDA ROSA DE MESQUITA
CATALÃO (GO) : entre o ideal e o essencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do Território

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais

Orientador: Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessoa

**CATALÃO (GO)
2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia

HELOISA VITÓRIA DE CASTRO

**A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA
ESCOLA MUNICIPAL ARMINDA ROSA DE MESQUITA -
CATALÃO (GO) : entre o ideal e o essencial**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Vera Lúcia Salazar Pessôa (Orientadora) – UFG/CAC

Professora Dra. Maria Marta Lopes Flores – UFG/CAC

Professora Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes – UFG/CAC

Data: _____/_____/_____

Resultado: _____

À minha mãe Maria das Vitórias Rodrigues, inspiração deste trabalho. Uma professorinha que começou nas salas multisseriadas do campo e se tornou uma professora à frente do seu tempo, realizando o seu trabalho com muita dedicação e competência, sem jamais se esquecer de suas raízes.

Ao meu esposo pelo incentivo para continuar sempre.

Ao meu filho pelo carinho incondicional através do seu sorriso encantador.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte da minha história, seja acadêmica ou pessoal durante esta caminhada.

Às minhas irmãs e sobrinhos, pelo incentivo e reconhecimento do meu trabalho.

À minha orientadora Profa. Vera Lúcia Salazar Pessoa por reacender em mim o ânimo pelo mestrado em um momento de desgaste que quase desisti da caminhada acadêmica. Obrigada por aceitar o desafio de orientar um trabalho na área do ensino. Mais uma vez, obrigada pela dedicação.

Aos meus amigos do Grupo de Oração São Francisco de Assis pelo carinho e intercessão espiritual durante esta caminhada.

Ao Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão, pelo incentivo para ir além na minha formação. Obrigada pela confiança.

Ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, pelo esforço em formar profissionais competentes e qualificados.

À Escola Arminda Rosa de Mesquita por abrir as portas da escola com uma relação de confiança e respeito. Aos alunos desta escola, que me ensinaram a importância de se respeitar e valorizar nossas origens.

À Profa. Maria Marta Lopes Flores por me levar a refletir sobre o que é “qualidade” na educação e pela boa vontade em me emprestar livros, dissertações e material para realização da pesquisa teórica. Obrigada pelo carinho e disponibilidade.

À Profa. Estevane de Paula Pontes Mendes pela leitura atenta e valiosas considerações durante a qualificação.

À minha amiga Profa. Adriana Prado Sadoyama pela leitura atenta, contribuindo com as correções de Português.

À CAPES pelo subsídio financeiro através da bolsa de mestrado.

À todos meus amigos do mestrado, por me fazerem perceber que eu não estava sozinha.

À todos muito obrigada

“A mesma cultura que nos toma como indivíduos biológicos (seres da natureza) e nos transforma em seres sociais (sujeitos de uma cultura). Uma idéia que nos vem de Marx lembra que somos seres naturais, mas seres naturalmente humanos. Nós, construtores de espaços e de lugares, de terras, de territórios, de casas e nomes de casas. E também de conceitos, canções e teorias a respeito dos tempos e dos espaços que de algum modo pertencem a nós, na mesma medida em que pertencemos a eles.”

(Carlos Rodrigues Brandão, 2009, p.17)

RESUMO

A presente dissertação discute a Educação do campo e a relação campo cidade no ensino de Geografia. A discussão proposta esteve pautada em analisar a realidade de uma Escola do campo do município de Catalão (GO), partindo de uma análise histórica da constituição da Escola do Campo no Brasil para compreender a realidade local, escolhida, para realização da pesquisa. A Educação no/do campo é uma reflexão recente iniciada a partir de 1990 com a articulação de movimentos sociais e entidades não governamentais que propunham uma reflexão sobre o papel da escola, do educador, do currículo e do homem do campo na constituição de uma educação que valorizasse a cultura do campo. A luta pela educação fez parte da luta pela terra liderada por estes movimentos, impulsionados pelo anseio de conquistar o direito de viver da terra e permanecer no campo. A análise histórica proposta por este trabalho parte da escola rural do império no século XVI e chega a discussão de uma Educação Básica do campo do século XX. Este trabalho traz elementos teóricos dentro de uma análise empírica, tendo como lócus a Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita. A relação campo cidade e o ensino de Geografia foram analisados aliando à pesquisa de campo ao Projeto Político Pedagógico da escola e o material didático utilizado do 3º ao 5º ano. Há uma diversidade de elementos que se entrelaçam na realidade do campo, dentre elas, a desvalorização da educação que acontece no campo, a falta de conhecimento das políticas públicas que deveriam atender a Escola do campo e a falta de reconhecimento da importância do homem do campo para sociedade urbana. Estes elementos refletem na proposta curricular e pedagógica ofertada nas escolas. Ao longo dos anos a Educação do campo foi atendida de forma extemporânea e rotulada, o que por vezes causou a desmotivação de quem acreditou que era possível ter no campo uma escola de qualidade. Para alcançar os objetivos da pesquisa foram utilizadas a pesquisa teórica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A partir das intervenções na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita e pautando-nos na pesquisa teórica poderíamos definir esta escola como “rural” ou uma escola “no campo” e não necessariamente uma Escola do campo. Entende-se que pensar a Escola do campo vai além de se pensar simplesmente a escola. Não é possível desconsiderar o papel do professor frente às reflexões realizadas em sala sobre a importância do campo na relação que estabelece com a cidade e desconsiderar que as políticas públicas que permeiam a educação devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico, permitindo desta forma que haja conscientização do papel destes alunos na sociedade como sujeitos de direito que, devem lutar para que estas políticas sejam efetivadas plenamente em todas as instâncias da sociedade.

Palavras- chave: Educação do campo. Ensino de Geografia. Relação campo-cidade. Catalão (GO).

ABSTRACT

This paper discusses the field of education and relationship education in the city field of Geography. The proposed discussion was guided by analyzing the reality of a school field Catalan city (GO), from a historical analysis of the constitution of the School of the field in Brazil to understand the local situation chosen for the research. Education in / of the field is a recent discussion started from 1990 with the articulation of social movements and nongovernmental entities proposing a reflection on the role of the school, the teacher, the curriculum and of the countryside in the constitution of an education culture that valued the field. The struggle for education was part of the land struggle led by these movements, driven by a desire to win the right to live off the land and stay on the field. The historical analysis proposed by this work part of the rural school of the empire in the sixteenth century and comes to a discussion of basic education field of the twentieth century. This paper presents theoretical elements within an empirical analysis, with the locus Municipal School Arminda Rosa de Mesquita. The relationship between city and countryside teaching geography were analyzed by combining field research with the analysis of the Political and Pedagogical school textbooks used in the 3rd to the 5th Year There are a variety of elements that are interwoven in the reality of the field, among them the devaluation of education that happens on the field, lack of knowledge of public policies that would meet the school field and the lack of recognition of the importance of the rural to urban society reflected in the curriculum offered in schools and educational. Over the years the field of Education was answered extemporaneously and labeled, which sometimes caused the discouragement of those who believed it was possible to field a quality school. The objective of this research is to understand the organization of the contents of the full curriculum of geography in schools and multigrade serial field, with emphasis on rural-urban relationship. To achieve these goals were used in theoretical research, desk research and field research.

Keywords: Education Field. Teaching Geography. Rural-urban relationship. Catalão (GO).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1 - Dependências da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita-2011.....	43
MAPA 1 - Escolas Zona Rural e Distritos – Município de Catalão (GO)- 2008.....	44
DESENHO 1- Níveis e modalidades de ensino da escola (%) região Centro-Oeste-2011.....	59
DESENHO 2- Representação das pessoas que moram em sua casa/aluno 3º Ano-2011.....	64
FOTO 2 - Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: sala multisseriada, quadro com dados do comitê- 2011.....	72
FOTO 3 - Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: Cantinho da Matemática, Cantinho da Leitura e Caixa de Sugestões- 2011.....	73
FOTO 4 - Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: Frequência do mês e combinados-2011.....	74
FIGURA 1 - Atividade realizada sobre a matéria prima do iogurte-2008.....	91
FIGURA 2 - A relação entre o campo e a cidade: produtos da cidade abastecem o campo- 2008.....	92
FIGURA 3 - A representação da parabólica como elemento da vida urbana que faz parte da paisagem das propriedades rurais- 2008.....	94
DESENHO 3- A cidade e o campo no imaginário de uma aluna do 4º Ano-2011.....	95
FIGURA 5- Colagem sobre a profissão escolhida de um aluno e uma aluna do 5º ano-2011.....	97
FIGURA 6 - Colagem sobre a profissão escolhida- 2011.....	98
FIGURA 7- Ilustração de como a cidade depende do campo e como o campo depende da cidade- 1998.....	99
FIGURA 8- Atividade proposta no livro do Programa Escola Ativa- 1998.....	100

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Distribuição da População Brasileira por Grupos de Tamanho.....	19
TABELA 2- Grandes números da pesquisa nacional da educação na reforma agrária	31
TABELA 3 - Caracterização da escola segundo dependência administrativa.....	33
TABELA 4 - Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo.....	35
TABELA 5- Níveis e modalidades de ensino da escola (%) região Centro-Oeste.....	57
TABELA 6- Distribuição de Assentados não estudantes segundo sua escolaridade.....	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DE UMA ESCOLA NO CAMPO PARA UMA ESCOLA DO CAMPO: percursos e percalços.....	16
2.1 Um percurso histórico sobre a Educação do campo	16
2.2 Os movimentos camponeses e a educação do campo: novas propostas, velhos dilemas	28
3 SABERES DA CULTURA CAMPONESA: os sujeitos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita nas “nas trilhas” da investigação.	39
3.1 A “construção” do caminho da pesquisa	39
3.1.1 Pesquisa teórica	40
3.1.2 Pesquisa documental	41
3.1.3 Pesquisa de campo	42
3.2 A Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: o lócus da investigação	43
3.3 A escolha dos procedimentos de coleta	45
3.4 As categorias geográficas presentes no estudo da escola do campo.....	49
4 SINGULARIDADES NA PLURALIDADE: a escola do campo nas políticas públicas.....	55
4.1 A Educação além da sala de aula.....	55
4.2 A educação no campo como direito constituído.....	61
4.3 A Escola Ativa e as salas multiseriadas: por uma política pública que atenda a coletividade.....	67
5A CAMINHO DA ESCOLA: o ideal e o essencial.....	76
5.1 Escola no campo, sonhos na cidade: o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa	76
5.2 O campo e a cidade representado pelos alunos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.....	78
5.3 Entre o campo e a cidade: a relação campo cidade expressa através da escrita ...	81
5.4 O Projeto Político Pedagógico e a Escola do campo	82
5.5 O trabalho com o livro didático e as aulas de Geografia	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
APÊNDICES	110

APÊNDICE A - Questionário 1: direcionado aos alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.....	110
APÊNDICE B- Questionário 2: direcionado aos alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.....	111
APÊNDICE C- Questionário 3: direcionado aos alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.....	112
APÊNDICE D- Roteiro de entrevista 1: direcionado aos alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.....	113
APÊNDICE E- Questionário 4: direcionado aos pais e responsáveis.....	114
APÊNDICE F - Questionário 5: direcionado à direção, à coordenação e aos professores da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.....	115
APÊNDICE G- Roteiro de entrevista 2: direcionado à direção da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita	116

1 INTRODUÇÃO

A constituição da escola no/do campo apresenta elementos que permeiam o direito universal à educação e o papel que a escola se propõe a assumir no campo, estabelecendo uma relação que se situa entre o ideal e o essencial.

Pensar a Educação Básica do Campo, como direito que deve ser garantido à população do campo, traz à luz a discussão sobre como este é negado, ao passo que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, esta etapa do ensino agrega a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, estas três etapas, não são contempladas da mesma forma. Para tanto, garantir este direito se torna um anseio de cumprimento das políticas públicas educacionais que, entende como sujeito de direitos, todo cidadão brasileiro independente de onde habite. No texto preparatório da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” escrito por Fernandes; Cerioli ; Caldart (2004),

um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI ; CALDART, 2004, p. 49)

A discussão de políticas públicas que atendam a população do campo deve sustentar as propostas de uma Educação Básica do Campo, condizente com a demanda do campo, implementando medidas que promovam o desenvolvimento social e garantam a valorização da população do campo. Para Arroyo (2004) a educação básica tem que ser vinculada aos direitos, e é por isso que, esta educação deve chegar até o trabalhador do campo. Para o autor o “movimento social representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO, 2004, p.72). Diante desta discussão se faz imprescindível pensar em uma prática pedagógica, em uma estrutura escolar e em uma escola que consiga promover este direito à educação básica. (ARROYO, 2004).

A escola é um importante instrumento na luta por uma Escola do Campo e, para que, cumpra seu papel é importante que haja uma transformação no seu alicerce. Para Caldart (2010) a escola deveria trabalhar por um projeto histórico pelo qual os movimentos sociais lutam e para isto, a escola deve ser transformada “[...] transformada como escola pública, que no formato da sociedade capitalista atual acaba sendo privada.” (CALDART, 2010, p. 19). Para a autora

educação é mais do que escola. Na construção do projeto histórico que defendemos é preciso instaurar um projeto educacional que coloque os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis. (CALDART, 2010, p. 19).

A importância da participação dos movimentos sociais na luta por uma Educação do campo tornou-se representativa no fato destes movimentos situarem a luta por educação, no âmbito dos direitos, vinculando educação com saúde, cooperação, justiça e cidadania (ARROYO, 2004). A reflexão sobre a Educação Básica do Campo é recente, iniciou-se nos anos de 1990 com as reivindicações de movimentos camponeses, que aliaram a luta por terra à luta por uma escola que não fosse apenas localizada no campo, mas trabalhasse a cultura do campo.

No ano de 2001, em resposta às diversas discussões sobre a importância de uma escola que não fosse tratada somente como uma escola localizada na zona rural e, portanto, denominada “Escola Rural” foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Após as discussões e resistência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) em rever esta nomenclatura usual de Escola Rural, os movimentos camponeses conseguiram que esta escola fosse tratada por “Escola do Campo”, até mesmo pela proposta e representatividade destes movimentos na construção desse documento.

Ao trazer a discussão sobre a educação do/no campo para a análise da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, tivemos a preocupação sobre como a cultura do campo está sendo colocada nas salas de aula e como estes alunos veem a relação campo-cidade.

A pesquisa na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita nos leva a refletir sobre dois elementos a serem considerados ao pesquisar uma escola no campo: a escola pensada pelos movimentos sociais e a escola que não tem a influência destes movimentos.

Durante o relato histórico realizado na pesquisa vê-se como a educação do homem do campo somente foi privilegiada quando os interesses políticos e econômicos estavam envolvidos. Pensar a educação como direito constitucional a ser garantido e que independe das relações econômicas e políticas é um grande desafio que, deve permear as discussões na escola. É preciso romper com a visão hierárquica da escola que, vê a Escola do Campo submetida às Escolas Urbanas para que a educação se efetive como direito.

Neste contexto, foi analisado como a escola e todos os seus partícipes têm um papel importante na construção de uma escola que rompa com o estigma do atraso e, ocupe o seu lugar como importante elemento na construção histórica do conhecimento, acumulando saberes e cultura que é inerente aos saberes acumulados pela sociedade.

Dessa forma, o objetivo geral que norteou esta pesquisa está em compreender a organização dos conteúdos do currículo pleno de Geografia nas escolas do campo multisseriadas e seriadas, com destaque para a relação campo-cidade.

Ao delimitarmos os objetivos da pesquisa, nos dedicamos em buscar elementos que contribuíssem na construção deste trabalho, realizando um diálogo entre a relação campo-cidade no ensino de Geografia e a proposta de uma educação básica do campo. Para compreendermos a dinâmica da Escola do Campo, a elaboração teórica surge como um norteador da pesquisa de campo estabelecendo um diálogo entre a realidade observada e as discussões sobre o tema.

A dissertação está estruturada em quatro seções além da introdução e das considerações finais. As seções buscam articular a relação histórico-social da escola do campo às políticas públicas e a realidade didático-metodológica da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.

Na segunda seção intitulada “DE UMA ESCOLA NO CAMPO PARA UMA ESCOLA DO CAMPO: percursos e percalços” foi feito um histórico sobre a constituição da escola rural e de como ela se constrói como educação no/do campo. Esta

reflexão perpassa por elementos sociais, políticos e econômicos que influenciaram esta educação no Brasil e em Catalão (GO).

Na terceira seção “SABERES DA CULTURA CAMPONESA: os sujeitos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita nas “trilhas” da investigação” delineamos representar a construção deste trabalho e o caminho metodológico escolhido para realizar a coleta e análise dos dados, considerando a realidade pesquisada.

Na quarta seção “SINGULARIDADES NA PLURALIDADE: a escola do campo nas políticas públicas” o sujeito da escola do campo é representativo. Houve a preocupação em levar a reflexão sobre a universalidade do direito à educação, e, de como o homem do campo deve ter sua singularidade respeitada para que seja efetivado o direito coletivo à educação e a cultura.

Na quinta seção “A CAMINHO DA ESCOLA: o ideal e o essencial” discutimos sobre o que é o ideal e essencial para escola do campo. Através das falas dos alunos, da análise do Projeto Político Pedagógico e do livro didático são tratadas a relação campo-cidade no ensino de Geografia da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.

Estabelecer estes diálogos ao longo do trabalho se tornou um desafio que, se localiza entre vivenciar a realidade da escola do campo escolhida para a realização da pesquisa, e, se despir de todo pré-conceito que ora tenha feito parte de uma reflexão inicial.

Compreender que, a educação básica do campo busca romper com o paradigma da “escola do atraso” através de uma leitura de mundo que considere as especificidades do homem e do tempo do campo, como lugar de saberes culturais e históricos.

Refletir como isso se efetiva em uma proposta educacional foi desvelado ao longo deste trabalho, tornando-se uma análise pertinente na busca de se estabelecer a relação campo cidade em uma perspectiva de inter-relações e não de subordinação.

2 DE UMA ESCOLA NO CAMPO PARA UMA ESCOLA DO CAMPO: percursos e percalços

2.1 Um percurso histórico sobre a Educação do campo

A Educação Rural envolve normalmente por interesses de cunho político, ideológico e econômico, ao mesmo tempo em que chega para garantir o direito à educação, muitas vezes ignorou os saberes do campo e quis tecnicá-lo.

Dessa forma, vamos nortear este percurso percorrendo alguns momentos históricos que contribuíram para a efetivação desta escola, procurando destacar seus percursos e percalços. A análise deste trabalho situa-se do século XVI com a Educação Jesuítica à aprovação do Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de Educação do Campo no ano de 2010.

No século XVI com a influência do padre jesuíta Manoel da Nóbrega inicia-se no Brasil a discussão sobre a educação que deveria acontecer no campo. O padre jesuíta apontava a importância desse tipo de educação que qualificasse o que o campo oferecia. A análise histórica retoma as discussões de como esta educação passa a ser oferecida, e em quais interesses ela está calcada.

A influência internacional é um dos fatores que impulsionaram a criação das escolas rurais, porém, modelos prontos que não se adequaram a realidade brasileira, mas que correspondia aos interesses políticos.

As leis e decretos impulsionados pela luta dos movimentos sociais surgem propondo adequações ao trabalho rural e, conseqüentemente, a oferta de uma escola de qualidade que dialogasse com a realidade do campo. Estes movimentos, representados pelos Movimentos Sociais Populares Rurais/do campo e articulados como sujeitos políticos coletivos, se tornaram representativos na luta por uma escola que fosse no campo e que acompanhasse a discussão de um educação do campo que, denota a luta pela terra e a perspectiva de um projeto popular de sociedade. A autora Caldart (2002) ao definir Educação no/do campo, afirma que “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18, grifos da autora).

Discutir a Escola do campo em Catalão perpassa por elementos que vão do econômico ao social, do cultural ao ambiental. Realizar uma análise histórica destas relações traz à luz algumas questões intimamente ligadas à configuração espacial que,

ora se estabeleceu no campo e que refletiu nas questões sociais e culturais destas populações.

A “cultura” do agronegócio que surgiu nos anos de 1970 incentivado pelo desenvolvimento tecnológico promovido pela EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), alavancando uma nova organização rural, influenciando a migração que ocorreu nas últimas décadas, a evasão do campo causada pela mecanização da força de trabalho, o avanço das cadeias produtivas e as desapropriações para instalação de barragens. Todos estes elementos influenciaram o movimento da Escola Rural, pois convergiram em programas e políticas a partir de interesses políticos e econômicos do país em relação ao campo.

De acordo com Leite (1999, p.14), “[...] pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo.” Porém a educação do homem do campo muitas vezes foi marcada pelo desprezo e preconceito, acontecendo de forma instrumental e desqualificada.

Inicialmente falamos de uma “escola rural” por ser esta a definição presente na Legislação Educacional. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas,

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, caíças, 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, DECRETO N. 7352 DE 4 NOVEMBRO 2010, p. 1).

Vale salientar que, o termo Educação do Campo é um conceito que vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho. Para Ribeiro (2010, p.41), “[...] campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.”

No ano de 2010, após oito anos da aprovação das Diretrizes Operacionais, foi aprovado o decreto nº 7.352 que vem dispor sobre uma escola no campo e que deve atender inclusive a demanda da reforma agrária no país. Este decreto cria a política de educação do campo, e destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação

básica e superior à população que vive no campo. De acordo com o decreto o atendimento será feito pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O percurso histórico rural, e o conceito de Educação do campo permitem compreender a diversidade de elementos que formam a trama da construção desta escola. Esta discussão vai além do atendimento da demanda escolar mas, busca se efetivar como um projeto popular para o Brasil. Para Ribeiro (2010, p.41),

contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação.

A análise histórica se faz imprescindível na reflexão sobre a constituição desta escola para que, se possa compreender a diversidade de elementos que se entrelaçam na realidade do campo e de sua clientela escolar.

A desvalorização da educação que acontece no campo perpassa pelo descaso e pela ignorância de uma sociedade urbanizada que não consegue compreender a subjetividade do homem do campo que, muitas vezes, divide o labor da roça com a sala de aula. Ao longo dos anos, a Educação no campo foi atendida de forma extemporânea e rotulada, o que por vezes, causou a desmotivação de quem acreditou que era possível ter no campo uma escola de qualidade.

No século XVI, no período colonial no Brasil, os padres jesuítas se tornaram os principais educadores da colônia brasileira. A partir deste contexto, pode-se delinear o cenário da educação no país e as prioridades estabelecidas. Apesar de ter uma centralidade catequética na educação dos índios e colonos, “[...] o plano de estudos inicial, elaborado por Nóbrega, instituía o ensino profissional e agrícola nos recolhimentos¹ como opção, ao lado do ensino da gramática latina.” (RAMOS, 1987, p.11). Esse currículo sugerido pelo Padre Manoel da Nóbrega² não chegou a ser

¹ Locais de múltiplas funções, os recolhimentos da colônia abrigavam devotas e religiosas, meninas para serem educadas e mulheres tidas como desonradas.

² Missionário jesuíta português responsável pelas cartas que descrevem a chegada do processo civilizatório impostos pelos portugueses aos nativos.

realizado, pois este morre no ano de 1570 e “[...] Morre com ele aquela que poderia ser a primeira experiência nacional de educação rural.”(RAMOS, 1987, p. 11).

A educação rural no Brasil se inicia, efetivamente, ainda na República Velha, no final do século XIX, com o objetivo de inserir o país na modernidade do século XX entendendo que a educação poderia ser esta alavanca. E, por este mesmo ideal de modernidade pautado por uma sociedade urbano-industrial que se instalava no Brasil, é que, a educação rural somente voltou a ser discutida após a intensa migração da população do campo para as áreas onde se iniciava a industrialização já nos anos de 1910/1920.

No Brasil, a partir da I Guerra Mundial que vai de 1914 a 1918 e da intensificação da migração do campo para as cidades, houve uma política de incentivo de retorno ao campo. Esta política visava não somente incentivar o retorno ao campo, mas também, fixar as pessoas que ainda permaneciam no campo. De acordo com Leite (1999, p.28),

[...] concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campestre, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.

A partir deste movimento para a fixação do homem ao campo surge o Ruralismo pedagógico que, tinha como maior objetivo formar uma escola integrada às condições locais regionalistas, colaborando com este movimento. O Ruralismo pedagógico perdurou até a década de 1930, uma vez que, a escolaridade mantinha-se vinculada a tradição colonialista (LEITE, 1999).

Os movimentos migratórios foram os grandes responsáveis pelo processo de concentração urbana. Para Camarano e Beltrão (2000, p.15), “o crescimento vegetativo é tradicionalmente mais baixo nas áreas urbanas, notadamente nas cidades maiores. Estimativas apontam para um volume de aproximadamente 55 milhões de pessoas que deixaram a área rural entre 1940 e 1996.” Os autores expressam essa relação na tabela

1.

Tabela 1- Distribuição da População Brasileira por Grupos de Tamanho (em %)

	1940	1950	1960	1970	1980	1991	1996
Grupos							
Urbana	31,2	36,2	45,4	55,9	67,7	74,8	78,0
500 e +	10,8	14,2	21,4	26,7	32,3	35,2	35,7
100-499	5,1	4,9	4,4	6,5	9,6	10,7	11,3
50-99	1,7	2,2	2,6	3,2	4,1	5,4	9,1
20-49	1,9	3,0	4,3	5,1	6,3	7,6	10,4
<20	11,7	11,9	12,7	14,0	15,5	16,4	11,8
Rural	68,8	63,8	54,6	44,1	32,4	24,5	22,0

Fonte: IBGE, Censos Demográficos in Camarano e Beltrão (2000, p.15).

Com o início de transformação no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade conquista um espaço mais amplo. Junto com estas mudanças econômicas, surge no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, buscava diagnosticar e dar novos rumos às políticas educacionais tendo como premissa que a educação deveria ser dada a todos os cidadãos, inspirados pelos ideais de uma escola democrática.

Nesta proposta, educação no campo ou na cidade eram igualmente contempladas. Entretanto, havia uma separação entre a educação das elites e das classes populares e esta, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007, p.11),

não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional promulgada a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.”(grifos do autor).

A inserção precoce do homem do campo na força de trabalho torna-se um dos aspectos relevantes na análise da escola do campo. Em algumas realidades os alunos estavam inseridos na mão de obra das fazendas e, dividiam o tempo entre o trabalho na terra e as atividades na escola. Outro aspecto relevante é que, os professores eram selecionados no campo mesmo por diversos motivos dentre eles a facilidade de locomoção. Não era raro que o professor fosse alguém que tivesse algum conhecimento, mesmo que elementar e, repassasse o que sabia aos alunos.

As manifestações de movimentos revolucionários com forte cunho liberal trouxeram ao Brasil uma nova visão sobre o processo produtivo e econômico se propondo a lutar por bem-estar, direitos e participação política. Este período, liderado pelo governo de Vargas visualizava um processo industrial de base como forma de manter o ideário do Estado Novo. Diante desta política voltada à industrialização, a escola do campo ficou esquecida, já que, o foco na educação estava na capacitação profissional (LEITE, 1999).

As discussões sobre educação que ocorreram na década de 1930 impulsionaram após a II Guerra Mundial um novo olhar para a escola do campo. A educação do campo passa a estar de acordo com a política externa norte-americana, momento em que foi criado a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que

tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo etc), e também a criação e implantação dos chamados Clubes agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 1999, p.32).

Com a implantação destes projetos educacionais, criou-se a expectativa de desenvolvimento da Educação no campo. A partir da criação do Programa de Extensão Rural acreditou-se que, as populações do campo experimentariam a mesma realidade norte-americana. Porém, com uma forte característica de ensino informal, o projeto se propunha a ser um programa diferenciado ou, até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar.

O programa tinha como base material da ação educativa a empresa familiar. Para o Programa de Extensão Rural o importante era convencer a todos os membros da família a usarem os recursos técnicos para aumentarem a produção e, em conseqüência, o bem estar social.

O principal objetivo da Extensão Rural era combater a carência, a desnutrição e as doenças, bem como, a ignorância e outros fatores negativos dos grupos empobrecidos do Brasil (FONSECA, 1985). Mesmo tendo objetivos que poderiam garantir o bem estar da população rural, o programa perpetuava uma visão colonialista e exploratória, usando um rótulo de “desenvolvimento agrário”. Para Fonseca (1985, p.55),

a preocupação das elites brasileiras para com a educação rural no Brasil data da passagem da primeira para a segunda década deste século, quando a migração rural para as zonas urbanas passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo [...] A necessidade de conter esta migração e a idéia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais. [...] o agrário e o industrial.

Na década de 1950 com o intuito de promover a organização das comunidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento rural, o governo federal volta a ter uma preocupação com a educação rural elementar, porém acaba fracassando com as “Missões Rurais” o que resultou na extinção da Campanha Nacional de Educação Rural em 1963 (RAMOS, 1987).

Ao fazer uma análise histórica da educação rural Ribeiro (2010) mostra que essa abordagem

permite captar um movimento contraditório; de um lado, observa-se que, nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades. O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial. [...] O segundo período, correspondente aos anos de 1950- 1960, coincide com o processo de substituição das importações associado à industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada. (RIBEIRO, 2010, p. 172).

O período de 1950 a 1996 vai testemunhar a criação de leis importantes que direcionaram a educação no Brasil. São elas a LDB 4024/61, Lei 5692/71 que complementava a anterior e, que, discutia a estruturação do ensino fundamental e secundarista e a LDB 9394/96. A estruturação da escola fundamental da zona rural pela LDB 4024/61 ficaria a cargo dos municípios, desta forma, omitindo-se quanto às responsabilidades e necessidades da escola rural, já que, a maioria dos municípios não tinha condições financeiras de assumir tal encargo. Para Leite (1999),

desta feita, com uma política educacional nem centralizada, nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p.39).

Diante deste impasse, o momento acabou sendo propício para o surgimento de movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, posteriormente o Movimento Educacional de Base (MEB). A ideologia destes movimentos estava sustentada nas condições de trabalho dos trabalhadores rurais e outras entidades que, protegiam os até então desprezados da zona rural. Esta luta dos movimentos culminou com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214/63.

A Lei 5.692/71 foi aprovada em meio à efervescência do período militar e, ao interesse destes em manter a ordem. Ao invés de grandes transformações acentuaram-se as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e, consagrou o elitismo que sempre esteve presente nas decisões políticas no país. Esta lei estava distanciada da realidade da população do campo por se pautar principalmente na profissionalização do ensino e, tratar os trabalhadores rurais como possível mão-de-obra a ser absorvida pelo mercado.

No percurso histórico da Educação no campo vamos nos deparar em muitos momentos com a precarização da educação e, a negligência do poder público. As leis que regem a educação brasileira trouxeram dentro de suas propostas e sanções, etapas ou modalidades da educação básica que deveria ser privilegiada.

No conteúdo das leis vê-se que a Educação do campo, a valorização do professor do campo, a organização curricular coerente com a realidade vivida e a construção de escolas que acolham estes alunos com maiores condições não foi destacada. Somente no ano de 2010, a resolução CNE/CEB nº4 definiu a Educação do campo como uma modalidade da Educação Básica, prevendo adequações necessárias as peculiaridade da vida no campo e de cada região.

Na LDB 9.394/96, está previsto que a “escola rural” deve ter um planejamento condizente com a realidade vivida pelos seus alunos, de certa forma, desurbanizados. Para Leite (1999), “[...] não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas (sic).”

No âmbito social e educacional nota-se o quanto a cultura ruralista vem sendo distanciada do que se ensina na escola. O meio rural é visto, muitas vezes, como “atrasado”, “caipira” e desconectado do mundo urbano deixando de levar em consideração todo conhecimento que vem do campo e, de suas tradições.

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.11) discorrem sobre a perspectiva dada a Educação do campo ao refletirem que, “[...] a Educação do Campo nasce de outro olhar

sobre o campo. Interroga-nos porque nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista conseguiram colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação.” Alguns questionamentos são levantados pelo autores sobre as possibilidades que justifiquem o descaso com a Educação do Campo:

[...] O olhar negativo, preconceituoso, do campo e seu lugar no modelo de desenvolvimento seriam responsáveis? A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como um modo de produção, de vida, de cultura em extinção? Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo à parte? [...] O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões do campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores é que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico.(ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.11).

Sobre a diversidade da Educação do campo, o Decreto nº 7.352 foi aprovado em 04 de novembro de 2010 e dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao analisar o Decreto nº 7.352 percebemos que, os princípios ora estabelecidos vão ao encontro de uma perspectiva de uma educação do/no campo que surge como política educacional que procura dialogar com a realidade da população do campo, respeitando sua diversidade e particularidades.

O Decreto nº 7.352, ao tratar das particularidades do homem do campo, interpreta que este é dono de uma cultura própria, envolta em tradições e saberes que constituíram o campo. Brandão (2009, p.17) fala da “cartografia da pessoa”, dizendo que, “[...] cada um de nós habita e é habitado por espaços e lugares, terras e territórios, regiões e paisagens interiores”. Para o autor, tempos e espaços pertencem a nós, da mesma medida em que pertencemos a eles.

A constituição histórica da escola do campo no cenário brasileiro e, a forma como se construiu as discussões em torno desta modalidade se fez pertinente ao analisar a Escola Arminda Rosa de Mesquita e o contexto regional e local em que está inserida. Ao estado de Goiás, herdeiro da cultura do homem do campo, não coube pensar a cidade sem compreender que ela tem muito do campo, mesmo que seja dentro de cada um que nela habita. Na história de Goiás e especificamente no caso de Catalão houve um período de grande concentração demográfica no meio rural.

A história social e política da cidade e sua influência foram determinantes para a constituição das escolas rurais no município. Gomez; Chaul; Barbosa (1994) assim descrevem a sociedade de Catalão nos últimos anos do século XIX:

[...] o quadro que daqui emerge é o de uma sociedade formada por pequenos roceiros, de plantação familiar para o consumo, talvez com um pequeno excedente, e que ao mesmo tempo criam alguns animais domésticos, engordam alguns porcos e têm também umas poucas cabeças de gado. (PALACIN; CHAUL; BARBOSA, 1994, p. 35).

De acordo com Palacin; Chaul; Barbosa (1994) a agricultura, a criação, a caça e a pesca, a indústria fabril e o comércio eram neste período rudimentar e destinado ao consumo local. O município de Catalão vivenciou diversos momentos que modificaram o modo de vida de seus habitantes, seja ele político, social ou econômico.

No que tange a economia, a chegada dos trilhos da estrada de ferro no ano de 1912, ampliou consideravelmente a população da cidade. A mineração, que vai apresentar na história da cidade momentos de ascensão e declínio, também refletiu na organização da cidade e do campo.

Essa organização da cidade vai contribuir para compreendermos a escola do campo em Catalão e, as questões de poder que a envolveram em toda sua trajetória característica que não foi própria da cidade de Catalão, mas também, das cidades goianas.

Um fator que influenciou também a modificação do cenário da região Centro-Oeste situa-se em meados de 1950, com novas perspectivas de crescimento econômico e, o incentivo das políticas de desenvolvimento da agricultura que facilitaram esse crescimento se tornando peças chave na expansão da fronteira agrícola, principalmente durante o período do “Milagre Econômico³” vivido no Brasil.

Vários programas governamentais foram criados para fortalecer o agronegócio introduzindo melhores infra-estruturas e, favorecendo a produção agrícola. Dentre eles podemos destacar: O Programa Especial de Desenvolvimento da Grande Dourados, O Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília e o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil.

³ O "milagre econômico" é a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico ocorrido durante a ditadura militar no Brasil, ou anos de chumbo, especialmente entre 1969 e 1973.

Entretanto, os programas que representaram maior impacto sobre o crescimento da agricultura de Cerrados foram: o Programa para o Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO), que durou de 1975 a 1982 e tinha como um dos focos transformar a agricultura de subsistência em uma agricultura empresarial, isto devido ao incentivo à pesquisa agrônômica, e ainda, o Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER), que foi idealizado em 1974 pelo governo brasileiro e japonês, implementado em 1978 e ainda vigente no país. O principal objetivo era desenvolver e estimular a implantação de uma agricultura moderna, eficiente e empresarial de médio porte. De acordo com Gobbi; Cleps Junior; Pessoa (2003, p.77),

[...] no Brasil, as mudanças no espaço rural, desencadeadas pelo processo de modernização, têm início na década de 1950, porém a manifestação de forma intensa e ampla ocorre após a ruptura política institucional, e sob o comando do regime autoritário militar implantado no país a partir do golpe de 1964.[...] Nessas três décadas (1970/80/90) de intensa ocupação desordenada, primeiro pela pecuária extensiva com o apoio de culturas financiadas como o arroz e, depois, pelas grandes culturas de grãos (soja e milho), com incentivos de grandes projetos de desenvolvimento como o POLOCENTRO, Programa de Desenvolvimento dos Cerrados e o PRODECER, Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de desenvolvimento dos Cerrados, num ecossistema reconhecidamente frágil, o que se constatou foram grandes danos ambientais para essa região.

Essa nova realidade impulsionou a organização dos trabalhadores rurais em sindicatos e, posteriormente, a criação de movimentos camponeses que lutavam por terra e educação. No início dos anos de 1960 houve uma forte reação dos latifundiários ao avanço do movimento social pela reforma agrária. Esses movimentos estavam sendo apoiados por lideranças políticas, como os governadores Leonel Brizola (Rio de Janeiro) e Miguel Arraes (Pernambuco). Com o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura, o processo de organização e avanços dos movimentos de luta pela terra foi interrompido, após terem suas organizações destruídas, lideranças perseguidas e assassinadas (RIBEIRO, 2010).

No final dos anos de 1970, os movimentos sociais populares retomam suas organizações “[...] quando se pode perceber, novamente a forte presença da Igreja e de partidos políticos de esquerda nesse processo.”(RIBEIRO, 2010, p.33). Em janeiro de 1984 aconteceu o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em

Cascavel no Paraná, sendo fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). De acordo com Ribeiro (2010, p. 41), “nos anos de 1990, os movimentos sociais populares rurais/do campo, liderados pelo MST, incluem a educação como uma de suas primeiras demandas associada a um projeto popular para o Brasil.”

No ano de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação e, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O ENERA foi o primeiro espaço constituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo, para se discutir a educação do campo e seus desdobramentos. Este encontro apoiado por instituições religiosas, organizações não-governamentais e movimentos sociais iniciou a construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.

A partir da elaboração do projeto, surgiu um documento que foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (RIBEIRO, 2010).

Para o PRONERA, a Educação do Campo é um direito de todos e deve se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa. Para que isso se efetive, o PRONERA quer fortalecer o mundo rural em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas. De acordo com Ribeiro (2010),

O objetivo do Pronera (sic) é promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas da reforma agrária. [...] Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar. (RIBEIRO, 2010, p. 190).

Os movimentos sociais e sindicais do campo que lutam pela posse da terra, através de encontros, conferências, debates, fóruns, marchas e cursos de capacitação, constroem processos permanentes de educação popular, trazendo para a sociedade civil a discussão sobre “Cidadania” e “Educação” do homem do campo perpassando pelas dimensões presentes no PRONERA. Para Arroyo, “[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores.” (ARROYO, 1999, p. 9).

Compreender o campo como um espaço com suas particularidades e possibilidades, conferiu à Educação do Campo o papel de representar um novo projeto de educação que, fortaleça a identidade e autonomia das populações do campo. Este fortalecimento se dá, ao se refletir sobre o papel do campo e sua relação com a terra, com o trabalho e com a educação.

As relações de trabalho e produção presentes no campo estão intimamente relacionadas a sistemas de parentescos. As propriedades familiares dependem do trabalho familiar para manterem a estrutura da propriedade. O Censo Agropecuário de 1995/1996 reflete o papel econômico dessas propriedades rurais pertencentes a grupos familiares. De acordo com Guanziroli apud SECAD (2007, p. 28),

o Censo Agropecuário 1995/1996, realizado pelo IBGE, revela que, naquele período, aproximadamente 85% do total de propriedades rurais do país pertenciam a grupos familiares. A atividade agrícola, para 13,8 milhões de pessoas representava, praticamente, a única alternativa de vida, em cerca de 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que correspondia a 77% da população ocupada na agricultura. Cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira vêm desse tipo de produção Rural.

Nota-se que as propostas de atendimento a Escola do Campo surgiram como forma de garantir a fixação do homem no campo mas, não necessariamente atendendo suas necessidades educacionais e o reconhecendo como cidadão de direitos. Na perspectiva da luta de uma Escola no/do campo está a conquista de uma proposta educativa que, alie a educação, direito universal, com o desenvolvimento para o campo. Para Arroyo; Caldart; Molina (2005, p.72),

[...] O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação,

justiça e cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. É aí que vocês estão colocando a educação básica: por que educar o trabalhador no campo, a trabalhadora, os sem-terra, por quê? Porque são sujeitos de direitos.

A luta pela terra, iniciada pelos movimentos sociais, lançou outro olhar para a Escola no campo propondo uma educação que atenda a demanda e saberes do campo. O movimento social no campo “representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação.”(ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 73). Esta nova consciência representada pelos movimentos deixa claro o quanto estes cidadãos se reconhecem como sujeitos de direitos. Este reconhecimento é um importante elemento que contribui para que ao reconhecer a importância destes direitos garantidos, o homem do campo lute por ele.

2.2 Os movimentos camponeses e a educação do campo: novas propostas, velhos dilemas

No início dos anos de 1980, impulsionada pelos conflitos por terra e aliada a modernização da agricultura nos anos anteriores, a reforma agrária ganhou visibilidade no cenário brasileiro. A discussão sobre a reforma agrária adentra as universidades e passa a fazer parte das produções acadêmicas.

No estado de Goiás esta trajetória de lutas por terra teve como um dos estudiosos o professor Jadir Pessoa que, se propõe em seu livro “A Revanche Camponesa” sistematizar e analisar as ocupações de terra em Goiás e alguns assentamentos derivados destas ocupações. O autor define seu estudo com “[...] um caráter eminentemente dinâmico, tornando-se realmente impossível analisar assentamentos a partir de um modelo teórico unívoco.” (PESSOA, 1999, p. 25). Entretanto, Pessoa (1999, p. 25) entende que não se pode “entabular um texto desta natureza totalmente ao sabor dos fatos, falas e elementos etnográficos elencados no seu transcurso.” Neste sentido, o autor justifica as sucessivas inserções teóricas ao longo do texto, pela importância de se fundamentar num horizonte teórico. Para trazer a empiria e a teoria sem negligenciar nenhuma, acredita que uma “socioantropologia do cotidiano, numa interface com a história das mentalidades, pode desempenhar tal tarefa.” (PESSOA, 1999, p.25).

A reflexão sobre as questões do campo estão presentes em outras obras do autor, dentre eles, está o livro “Educação e ruralidades”(PESSOA, 2007), organizado a partir dos trabalhos de dissertação de mestrado dos seus orientandos no programa de pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Este livro traz a idéia da diversidade do campo, sugerindo que não há uma única realidade caracterizada como rural, ou seja não existindo no Brasil nenhuma realidade especificamente rural, sem nenhuma influência urbana. Sendo assim, Pessoa (2007) acredita que, já não se pode falar somente de “rural”, mas sim, de “ruralidades”. Esta diversidade de realidades traz também, uma diversidade de se pensar a educação. E este pensar a educação a partir do contexto vivenciado acompanhou as lutas por terra dos movimentos camponeses.

Nesta perspectiva da relação entre urbano e rural, RUA (2002, 2006) promove um debate acerca da conceptualização do rural trazendo a reflexão sobre a idéia de “urbanidades no rural”, e considera que estas acontecem em espaços híbridos, onde há integração entre o rural e o urbano. Para o referido autor somente a chegada de infra-estrutura no campo, ao alterar o cotidiano dessa área, não é suficiente para transformá-la em urbana, tampouco extermina a tradição rural já existente, mesmo que a remodele.

Assim, RUA (2002) considera que, a chegada de infra-estrutura no campo deve ser entendida como a difusão de “urbanidades no rural”. Para ele, urbanidades “seriam todas as manifestações do urbano em áreas rurais sem que se trate esses espaços formalmente como urbanos.” (RUA, 2002, p.57). O autor faz uma análise histórica de como a relação urbano-rural veio acompanhada da dicotomia “adiantado/atrasado”. Para RUA (2006, p.2), “a Geografia pode resgatar a diferença e enfatizar que cada um tem sua própria história, que se materializa em espacialidades/ territorialidades próprias.” Neste contexto, o autor nos leva a compreender que o rural e o urbano devem ser percebidos como o resultado de interações múltiplas, transescalares e não-hierarquizadas.

Nessa linha de pensamento, constata-se que, historicamente, criou-se uma subordinação do campo à cidade, e ,consequentemente, da escola rural à escola urbana, como se a segunda fosse modelo a ser seguido. Para o aluno que vive no campo, partilhando da realidade da cultura do campo e enfrentando as adversidades desta escola situada no campo, um programa escolar que realize discussões que não vão ao encontro da realidade vivida cotidianamente, perde-se o significado.

Na luta pela terra também esteve presente a luta pela educação. Pessoa (2007) leva à reflexão de que não se deve pensar somente em uma escola localizada no campo que,

continua subjugando de todas as formas a realidade das populações rurais entendendo o aluno como “[...] o aluno universal ou, pior ainda, um aluno urbano universalizado.” (PESSOA, 2007, p.15).

Devido a esta subjugação, consolida-se uma política de descompromisso com a realidade rural, que ignora a importância de um currículo adequado a um atendimento integral a esses alunos, desconsiderando a rotina diferenciada dos alunos do campo que, se inicia inclusive com o acesso a estas instituições. Essa nova escola rural, para Ramos (1987, p.111), “é uma reprodução do modelo urbano “adaptado” [...] ela é imposta pela cidade, não partindo da reivindicação da população rural.”

Em busca de uma educação que fosse do campo, os movimentos camponeses têm um papel importante, pois lutam para que seus filhos possam aprender também o que vivem e se reconheçam no ambiente escolar. A escola pensada pelos movimentos vai além da escola que esteja construída no campo e, busca-se uma escola que atenda a demanda escolar das populações camponesas, respeitando sua cultura e sua realidade.

No ano de 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) faz a primeira análise diagnóstica sobre a educação nos assentamentos de reforma agrária no Brasil.

Com o intuito de realizar este diagnóstico a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) entrevistou diretores, professores, presidentes de associações de produtores rurais e famílias assentadas. A amostragem da pesquisa foi de 10,2 mil famílias de um número de 524.868 famílias, distribuídas nas regiões Norte e Nordeste que apresentaram um maior número de assentados com 33,06% e 41, 85% respectivamente, Centro-Oeste que apresentou o terceiro maior número de assentados representando 14,22 %, Sudeste 5,54 % e Sul com 5,33 % como indica em números na tabela 2.

Tabela 2- Grandes números da pesquisa nacional da educação na reforma agrária – BRASIL- 2004

Variáveis	Brasil	GRANDES REGIÕES				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro - Oeste
Assentamentos do Incra	5.595	1.082	2.546	444	680	843
Famílias Assentadas	524.868	167.932	208.071	30.187	30.238	88.440
População Assentada	2.549.605	842.303	1.067.145	141.301	136.122	362.734
Escolas	8.679	2.414	4.230	476	622	937
Estudantes Assentados	987.890	313.124	457.810	47.973	45.271	123.712

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004).

A PNERA visou caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores. A pesquisa destacou que

foram recenseados 5.595 assentamentos localizados em 1.651 municípios, totalizando os assentamentos da Reforma Agrária do INCRA instalados a partir de 1985. O levantamento realizado junto aos professores ou diretores teve caráter censitário adotando a escola como unidade de coleta. A pesquisa cobriu todas as unidades de ensino que atendem alunos residentes nos assentamentos, localizadas neste espaço ou em seu entorno. Foram identificadas 8.679 escolas com essas características. Na pesquisa junto aos presidentes de associação de produtores rurais, o levantamento cobriu todos os 5.595 assentamentos credenciados pelo INCRA, desde 1985. Em todos eles foram realizadas entrevistas com as lideranças dos trabalhadores rurais. No que se refere às famílias assentadas, a pesquisa foi amostral, garantindo a representatividade de todas as Unidades da Federação. O levantamento coletou informações de todos os moradores de cada domicílio sorteado. A expansão dos resultados obtidos na amostra foi de 524.868 famílias assentadas, perfazendo uma população de 2,5 milhões de pessoas. (BRASIL, 2005, p. 6).

Em relação à dependência administrativa destas escolas constatou-se que, na região Centro-Oeste, a maior parte das escolas são municipais. Este fato pode estar relacionado

à descentralização da educação via municipalização postos como lei no Art. 211 da Constituição Federal de 1988: “ A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 2. Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” (BRASIL, 1988) A Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, de acordo com o diretor da instituição (Aguinaldo Ferreira da Silva) é mantida pela Secretaria Municipal de Catalão e recebe recursos federais provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁴. Este programa consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municípios e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. A realidade da municipalização do ensino se repete em outras regiões do Brasil, como podemos perceber na tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização da escola segundo dependência administrativa (%) – Brasil e grandes regiões – 2004

Discriminação	Geral (Ne= 8.672)	GRANDES REGIÕES				
		Norte (Ne= 2413)	Nordeste (Ne=4255)	Centro- oeste (Ne=4255)	Sul (Ne= 4255)	Sudeste (Ne=476)
Escola Federal	4,4	1,0	4,9	11,3	4,8	3,2
Escola Estadual	8,3	9,2	3,1	9,2	24,0	27,7
Escola Municipal	83,6	89,3	87,1	77,5	64,3	60,5
Escola Privada:	3,7	0,5	4,9	2,0	6,9	8,6
	(Ne=322)	(Ne=13)	(Ne=206)	(Ne=19)	(Ne=43)	(Ne=41)
Particular	8,4	-	11,7	15,8	-	-
Confessional	2,5	30,8	1,9	-	-	-
Filantrópica	11,5	15,4	10,7	10,5	2,3	24,4
Comunitária:	77,6	53,8	75,7	73,5	97,7	75,6
	(Ne=250)	(Ne=7)	(Ne=156)	(Ne=14)	(Ne=42)	(Ne=31)
Escola de Sindicato, Associação cooperativa ou movimento	66,4	-	66,7	64,3	73,8	71,0
Escola Família Agrícola ou Casa familiar rural	11,6	85,7	11,5	21,4	-	6,5
Outra	22,0	14,3	21,8	14,3	26,2	22,6

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004).

⁴ Informação disponível no Portal do MEC.

Adaptação: CASTRO, H. V. 2012

A precarização do atendimento a essas escolas ficou por ora pautada na municipalização destas instituições, sendo que, muitos municípios não tinham condições financeiras para manterem as escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino fundamental. O fato de a escola rural atender em sua maioria o Ensino Fundamental agrega a responsabilidade aos municípios.

A luta por esta *escola material*⁵ trouxe reflexões sobre a escola que queremos. Em um processo de legitimação do direito à educação e, conseqüentemente, do direito à escola, as condições oferecidas aos alunos e professores para permanecerem nesta escola ficou negligenciada. Para Arroyo (1986, p.25),

[...] Nas últimas décadas dar-se-á prioridade à produtividade da escola inexistente, medida pelas taxas de repetência e evasão escolar. O discurso oficial tenta nos convencer de que o problema da escola pública para o povo não está na sua inexistência material, na falta de recursos físicos, humano e didáticos mínimos para sua configuração como agência transmissora de saber básico. O problema estaria no fracasso escolar do aluno que entra e sai. Não fica. Evade-se da escola existente. [...] Essa mudança de ênfase no diagnóstico da escola pública para o povo, vai redefinir muita coisa. [...] No momento em que se passa a priorizar o fracasso escolar, e sobretudo o fracasso dos alunos provenientes das classes subalternas, o Estado e sua escola são inocentados. Passa-se a culpar o próprio povo de sua ignorância.

Mudou-se o foco ao deixar de perceber que a evasão escolar seria o menor dos problemas da escola se não se buscasse as causas. As políticas públicas que deveriam atender as necessidades da escola ignoram as verdadeiras necessidades e, correm atrás de índices e perfis que justifiquem o seu fracasso. Em se tratando da escola do campo este problema se agrava, ao passo que, não há grandes interesses administrativos em se manter a escola no campo.

Adequar a escola e suas especificidades vão além de manter um prédio construído no campo. Valorizar a cultura do campo não se restringe somente a inserir conteúdos que retratem o campo. Pensa-se em uma escola no/do campo, mas não se pensam em formar professores no/do campo. Para Ribeiro (2010, p.177),

⁵ Termo utilizado pelo autor Miguel Arroyo ao se referir a luta nos anos de 1950 pelo direito do povo à educação em um espaço físico. (ARROYO, 2004)

mesmo na formação de professores, nas escolas de nível médio, modalidade normal ou magistério, e nos cursos de Pedagogia, os currículos não contemplam disciplinas, conteúdos ou metodologias referentes ao trabalho agrícola e à cultura produzida a partir deste trabalho e da vida do campo.

Se tornar um professor que dialogue com a cultura do campo perpassa pela própria experiência com esta realidade, com a práxis social deste docente que compreenda e interaja com a realidade do campo sem desmerecê-lo. A PNERA diagnosticou que ainda há um número considerável de professores que atuam em escolas do campo que, a desconhece ou não utiliza na organização do ensino da escola as Diretrizes operacionais para Educação básica do campo. Este número pode ser considerado alto se comparado ao número de professores que já leram as Diretrizes Operacionais, como descrito na tabela 4,

Tabela 4 - Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (%) Brasil e Grandes regiões – 2004

Discriminação	Geral Ne= 7.508	REGIÃO				
		NORTE Ne=2.318	NORDESTE Ne= 3.541	CENTRO- OESTE Ne=762	SUL Ne= 513	SUDESTE Ne= 374
Já leu as Diretrizes Operacionais	18,2	17,9	14,2	25,2	35,9	20,4
Diretrizes são utilizadas em parte na organização do ensino na escola	71,2	72,3	73,0	68,1	71,1	61,8
Diretrizes são totalmente utilizadas na organização do ensino na escola	15,6	17,3	14,4	12,6	15,6	22,4
Diretrizes não são utilizadas	13,2	10,5	12,6	19,4	13,3	15,8
Conhece de ouvir falar	23,1	22,6	22,9	20,8	28,3	26,3
Não conhece	58,6	59,5	62,9	54,0	35,7	53,4

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004).

Adaptação: CASTRO, H. V. 2012.

A expressão Educação do Campo em si já identifica uma reflexão pedagógica que deveria reconhecer o campo como um lugar que não só reproduz a educação, mas

também, produz pedagogia que, deve estar voltada a um projeto de educação e de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002).

A forma como os direitos destes sujeitos é vista pelo professor, interfere em como este aluno se reconhece como sujeito destes direitos. Caldart (2002) afirma que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos desta transformação.” (CALDART, 2002, p. 22).

Para que este projeto de educação aconteça é imprescindível que, o professor conheça estes direitos e, seja capaz de organizar um projeto educativo coerente e participativo. Para Molina (2002, p.26) “[...] educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.” A Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao discorrer sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo afirma que

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - 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 ao 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. (grifo nosso).

O quadro que emerge das escolas do campo de acordo com a PNERA é de falta de conhecimento destas Diretrizes por parte dos professores. Há uma deficiência na formação dos professores no que tange ao conhecimento político aliado ao conhecimento social.

Muitos professores que atuam nas Escolas do campo são professores que moram na cidade e não compreendem a realidade dos seus alunos. Esta realidade se aliada a falta de conhecimento dos direitos destes jovens, torna mais difícil pensar “propostas

pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo.

Para permitir o protagonismo do homem do campo na construção dos saberes e da qualidade social, como previsto no Art. 13 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), deve haver participação destes sujeitos no projeto de Educação do campo.

Na busca de tentar compreender o que a população do campo tem a dizer sobre esta educação que lhes é oferecida, o autor Carlos Brandão, em suas obras, fala da educação no campo da antropologia Social aplicada à análise das relações do campesinato e a escola rural (BRANDÃO, 1990).

Em sua obra “O Trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural”, Brandão (1990) tem a preocupação em falar da educação ouvindo o que o homem do campo tem a dizer sobre a escola, considerando todos pontos de vista apresentados. Ao referir-se à formação de professores, Brandão (1990) traz a discussão sobre a formação dos docentes das escolas rurais e, de como a escola rural se tornou o degrau inferior do sistema educacional, sendo que, muitos professores começam a dar aulas nas escolas rurais almejando irem para as escolas na cidade, devido às melhores condições de trabalho.

A escola no campo, muitas vezes, é vista como desnecessária por quem vive na cidade e pode freqüentar a escola sem ter que se afastar de sua família ou de sua casa por muito tempo, criando uma linha hierárquica de submissão às escolas urbanas.

Nesse contexto, o urbano é imposto como única alternativa de crescimento social e profissional. Para Flores (2000, p. 9),

[...] é preciso refletir acerca do currículo e da cultura camponesa, assim como é urgente que o aluno rural seja tratado enquanto sujeito do processo ensino aprendizagem levando-o a criticar a realidade existente no campo e se tornar um ser social capaz de transformar a sua realidade.

Pensar um currículo coerente com a realidade do campo deve perpassar por elementos sociais, culturais e políticos. Não é possível construir uma proposta curricular sem alcançar estes três elementos e seus desdobramentos. Construir esta proposta agrega uma série de valores e indivíduos que fazem parte desta escola e a compreendem com as suas especificidades e não como uma extensão da escola urbana que está construída no campo.

A Escola do Campo pensada dentro da realidade do campo e com profissionais que dialoguem com esta perspectiva de escola foi um dos legados deixados pelos movimentos sociais, para tanto, é possível verificar que escolas que não tem a influência destes movimentos tendem a seguir padrões e currículos das Escolas Urbanas.

A pesquisa na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita nos leva a fazer a reflexão sobre estes dois elementos a serem considerados ao pesquisar uma escola no campo: a escola pensada pelos movimentos sociais e a escola que não tem a influência destes movimentos. A escola pesquisada pertence ao segundo modelo, até mesmo pelo fato da escola não ter nas suas proximidades assentamentos o que, conseqüentemente, faz com que a mesma não tenha alunos assentados. Este fato não desfaz o compromisso que, esta instituição, tem em valorizar a cultura do campo, respeitando os valores e as relações destes alunos com a terra.

Na seção 3 nos propomos a estabelecer este diálogo com a Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, para compreendermos a sua realidade enquanto instituição situada no campo e, que, para tanto não é possível se destituir das suas características próprias do campo, descrevendo o caminho metodológico percorrido na pesquisa.

3 SABERES DA CULTURA CAMPONESA: os sujeitos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita “nas trilhas” da investigação

3.1 A “construção” do caminho da pesquisa

Diante de toda adversidade enfrentada pela Escola do Campo, as questões quanto ao modo como é transmitida a cultura camponesa e seus saberes para os alunos das Escolas do Campo se faz pertinente. A metodologia desenvolvida está voltada para a abordagem da relação campo-cidade no ensino de Geografia e a valorização da cultura do campo, tendo como lócus a Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.

Este trabalho de cunho qualitativo traz instrumentos de análise que contribuíram na construção do perfil da escola ao compreender a realidade cotidiana da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita. Os elementos históricos foram importantes aportes para analisar como a escola se configurou ao longo dos anos e como ela se apresenta no ano de 2011.

Para delinear a metodologia da pesquisa recorreremos a Demo (2009) quando o autor fala de desmistificar a pesquisa e levá-la para o cotidiano. Trazendo para esta desmistificação um diálogo com a realidade. A proposta de uma pesquisa participante surge na tentativa de delinear um estudo que, vá além da descrição de uma situação ou uma avaliação que não dialogue com a realidade dos participantes da pesquisa e, se perca somente em hipóteses sem chegar a um diagnóstico que possa convergir para ações concretas. Esta proposta metodológica de acordo com Demo (2008, p. 8) ,

[...] produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido de rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados.

A proposta metodológica não se pautou em levantar dados relacionados ao cumprimento ou não das Diretrizes Operacionais, Lei de Diretrizes e Bases ou Constituição de 1988, mas traz questões voltadas à realidade da escola do campo e do papel da Geografia nestes espaços, considerando o que estes participantes têm a dizer sobre sua própria realidade.

Para Demo (2009, p. 36), a pesquisa poderia ser definida como “diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e, como integrante do cotidiano.” Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados foram: pesquisa teórica,

documental e pesquisa de campo. A pluralidade dos procedimentos utilizados serve como forma de elucidar uma diversidade de elementos que estão presentes no currículo oculto⁶ da escola. Este gênero de pesquisa nos instiga pelo fato de estabelecer a relação que se faz entre sujeito-objeto e investigador-educador. Para Brandão e Atreck (2007, p. 54),

é através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que de uma forma partilhável de *compreensão da realidade social* pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (grifo do autor).

A pesquisa participante está aliada às alternativas de projeto de ação social em uma perspectiva da realidade social, assumindo um compromisso entre o pesquisador e a comunidade participante da pesquisa. De acordo com Brandão (2007, p. 54), “na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos.” Este se torna o desafio da pesquisa, compreender reflexivamente como se transmite a relação campo-cidade no ensino de Geografia aos alunos da Escola Arminda Rosa de Mesquita.

3.1.1 Pesquisa teórica

A importância da pesquisa teórica foi significativa na constituição do trabalho e, para a compreensão da realidade a ser pesquisada. Este procedimento foi um importante aliado de todos os outros procedimentos a serem utilizados, por contribuir na interpretação dos dados. Para Demo (2009, p.22), “domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade.” De acordo com este autor, um bom teórico não é aquele que se perde no conhecimento teórico por não ter nenhuma contribuição prática e aproveitável, mas aquele que “sabe perseguir análises e interpretações, conhece caminhos diferentes de tentativa explicativa, [...] aceita todo ponto de chegada como inevitável próximo ponto de partida.” (DEMO, 2009, p.23). O mesmo autor afirma que “não há pesquisa *apenas* teórica, pois seria pura especulação. Mas a ciência é sempre também maneira de pensar

⁶ Este termo foi utilizado inicialmente de forma crítica dentro do campo da sociologia funcionalista em 1968 por Philip Jackson. O sentido da palavra estava nas relações estabelecidas entre grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida em sala de aula e que coletivamente cada aluno e professor devem utilizar se quiserem se sobressair em sala de aula.(SILVA, 2010).

a realidade e de elaborar conceitos e categorias de análise.” (DEMO, 2008, p. 24, grifo do autor).

Assim, a pesquisa teórica proposta delinea-se a partir de consultas a autores que subsidiam a discussão sobre a educação do campo e, a relação campo-cidade como Arroyo (2004), Brandão (1986,1990, 2009), Caldart et al. (2010), Leite, (1999), Pessoa (1999,2007) e Ribeiro (2010) e autores regionais como Flores (2000) e Mendonça (2004). Estes autores dialogaram com a pesquisa empírica que, de acordo com Demo (2008, p. 36), “caracteriza-se pela experimentação da realidade, lançando mão de todas as técnicas de coleta, mensuração e manipulação de dados e fatos”.

Além de autores que dialogam com o tema proposto, consultamos autores que discutem espaço e território como Haesbaert (2004), Lefebvre (2008, 2001), Raffestin (1993), Santos (1988, 1999, 2005) e Saquet (2006). Outro instrumento de pesquisa está a internet, sendo uma importante ferramenta de pesquisa neste trabalho, constando, nas referências, os sites pesquisados.

3.1.2 Pesquisa documental

Nesta fase da pesquisa buscamos subsídios em documentos oficiais que balizam a educação no campo e as políticas educacionais. Analisamos as Leis de Diretrizes e Bases e as Leis complementares, as Diretrizes operacionais para educação no campo e a PNERA. Para Severino (2007, p.122), “no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Entendendo a amplitude que pode ser dada à pesquisa documental vimos a importância de incluir a análise do Projeto Político Pedagógico da escola por entender que este é um importante instrumento de análise curricular.

3.1.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2011, tornando-se um delineador desta pesquisa. A partir da participação do cotidiano da escola durante este período pudemos compreender a dinâmica da escola pesquisada e suas perspectivas.

Para Demo (2009, p.28), “pesquisa prática quer dizer “olhos abertos” para a realidade, tomando-a como mestra de nossas concepções.” O autor descreve a importância de articular teoria, método e empiria para a concretização de uma pesquisa

bem feita. Através da observação participante foi possível identificar as discussões teóricas e, dialogar com os autores que discutem a temática adequando a teoria à prática e criar o que Demo (2009, p.29) chama de “discutibilidade”. Para ele, somente o que é discutível, na teoria e na prática, pode ser aceito como científico. O autor acredita que “pesquisa prática não substitui as outras. Mais que isso, convive com as outras e pode ser unilateralizada como as outras. O cuidado teórico, metodológico e empírico, não lhe faz mal nenhum, antes lhe é constituinte também.”(DEMO, 2008, p.40).

Durante a pesquisa de campo a partir da observação participante foram utilizados como procedimentos de coleta, questionários, ilustrações, redações, conversas coletivas e entrevistas que abordam a relação campo-cidade e a valorização da cultura do campo. A escola atende 100 alunos do 1º ao 9º Ano e, funciona regularmente no período matutino, e atende duas vezes por semana os projetos pedagógicos no período vespertino.

Participaram da pesquisa 26 crianças entre 8 e 15 anos, cursando do 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Desse total de alunos, 15 são de uma sala multisseriada que atende o 3º e 4º ano e, 11 são alunos do 5º ano de uma sala regular. A escolha das turmas se deu pelo interesse em pesquisar duas realidades distintas dentro da escola do campo que é a sala multisseriada e a regular.

A escola conta com 8 professoras, todas tem nível superior com formação em diversas áreas do conhecimento, sendo 4 em Pedagogia, 2 em Letras, 1 em Biologia e 1 em Geografia. O livro utilizado na escola no ano de 2011 foi do Projeto Pitangui da Editora Moderna.

3.2 A Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: o lócus da investigação

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita (2011), a instituição faz parte da rede municipal de educação da cidade de Catalão (GO) e, foi fundada em 29 de outubro de 1992. Está localizada a nordeste do município de Catalão em uma região denominada Fazenda São Domingos e atende além desta Comunidade, outras vizinhas como Fazenda Mata Preta, Macaúba, Pires, Coqueiros, São Marcos e Lagoinha.

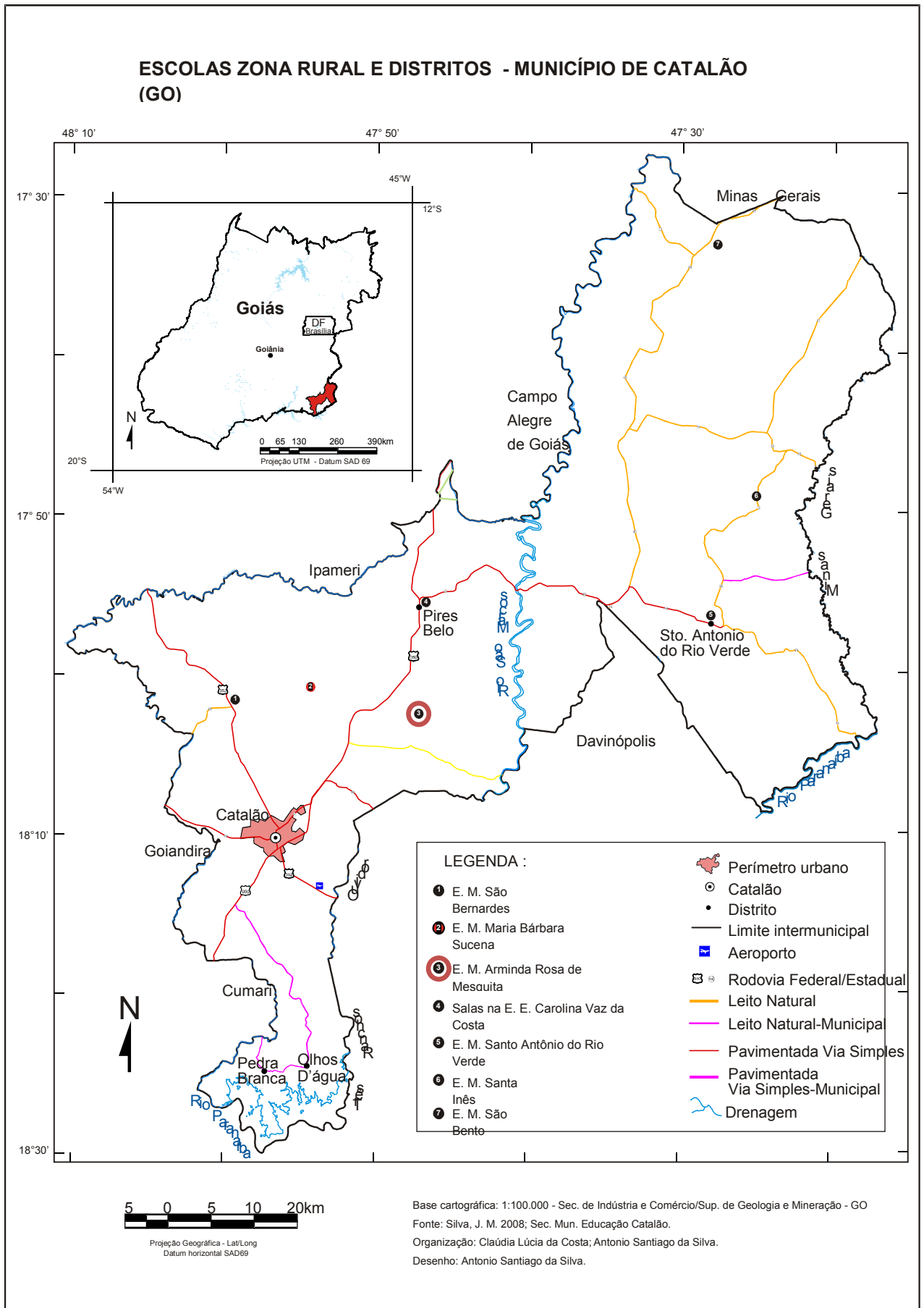
Foto 1- Dependências da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita- 2011

Autor: Castro, Heloisa Vitória, 2011

A escola (Foto 1) resultou da nucleação de 6 escolas multisseriadas: Escola Municipal Ascendino Gonçalves de Mesquita, na Fazenda São Domingos; Escola Municipal Nossa Senhora da Abadia, na Fazenda Chapada; Escola Municipal Rui Barbosa, na Fazenda Pires; Escola Municipal Tiradentes, na Fazenda São Marcos; Escola Municipal Juvêncio Alves, na Ponte São Marcos e Escola Municipal Gervásio Rosa de Mesquita na fazenda Boa Vista dos Macacos.

A escola dispõe de 1 alqueire de área⁷, mas a construção ocupa apenas 1000 m². O mapa 1 mostra a localização da escola em relação a Catalão e aos distritos vizinhos e, as escolas do campo atendidas pela Rede Municipal de Educação de Catalão (GO),

⁷ 1 alqueire goiano corresponde a 48,400 m²



No seu primeiro ano de funcionamento atendia 142 alunos matriculados, da pré-alfabetização até a 8ª série do ensino fundamental de 8 anos. No ano de 2011 atendeu 100 alunos, filhos de pequenos produtores ⁸, agregados e trabalhadores rurais das fazendas próximas.

Para o atual (2011) diretor da instituição (Aguinaldo Ferreira da Silva) as principais mudanças percebidas ao longo de seus 15 anos de docência em escolas do campo é o fato de que, os alunos antes, em sua maioria, eram filhos dos proprietários das terras e, atualmente, são os filhos de trabalhadores rurais que correspondem ao maior número de alunos na escola.

Esta realidade traz à luz a discussão sobre o quanto a Escola do campo foi penalizada com o descaso do poder público ao longo dos anos. As famílias que encontram condições mínimas de manter seus filhos freqüentando as escolas urbanas o fazem, muitas vezes, por acreditarem que o ensino na escola do campo seja inferior ao ensino dado nas escolas urbanas.

Ao observar a realidade do desempenho escolar dos alunos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, vê-se que, estes, não estão aquém dos alunos das Escolas Urbanas. Apesar das adversidades enfrentadas no acesso e na permanência na escola, estes alunos superam as expectativas dos rótulos dados ao campo e chegando às universidades.

3.3 A escolha dos procedimentos de coleta

Como procedimentos de coleta das informações foram utilizados questionários, entrevistas, ilustrações e redação. Dos procedimentos escolhidos, somente o questionário foi utilizado na intervenção com os docentes, a direção e a coordenação. Ao longo da realização da pesquisa todos se sentiram à vontade para expressarem suas concepções sobre a Educação do Campo e da escola em si. Durante o intervalo das intervenções, em momentos oportunos, os funcionários da escola contavam, de maneira informal, um pouco da experiência com a escola do campo. Muitos relatos remetiam ao período antes da nucleação, quando cabia ao professor, além da docência, os papéis de professor, gestor, cozinheiro e secretário. Este acúmulo de funções foi descrito durante

⁸ O Projeto Político Pedagógico fala de pequenos produtores, mas não determina o tamanho das propriedades e sua relação com a terra.

esta pesquisa nos estudos históricos realizados e, foi a realidade de muitas escolas, principalmente as mais isoladas.

Inicialmente, optamos por um período de três semanas no mês de fevereiro, início do ano letivo para observação, utilizando a observação participante, quando o pesquisador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados. Para Vianna (2007, p.50),

uma das vantagens da observação participante é a de que, com seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam. [...] possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos. [...] permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador.

A partir da escolha da observação participante, utilizamos a observação aberta, quando o observador é visível aos observados, ou seja, sabem que serão observados e não estruturada, sendo que, os sujeitos participantes da pesquisa sabiam que estavam participando de uma pesquisa acadêmica.

De acordo com Vianna (2007, p. 26), a observação não estruturada “consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que é possível [...]” (grifo do autor). O autor afirma que, a observação não-estruturada “é com bastante freqüência usada como técnica exploratória, em que o observador tenta restringir o campo de suas observações para, mais tarde, delimitar suas atividades.”(VIANNA, 2007, p.26).

A influência que o pesquisador pode ter sob os participantes da pesquisa e seus comportamentos, deve ser observada caso haja uma excessiva formalidade durante o processo. Os alunos e professores ficariam desconfortáveis com um pesquisador que somente fizesse a observação, sem interagir com a comunidade escolar.

Assim, a observação participante e o tempo despendido à observação foram importantes no processo estrutural da pesquisa. Ao fazer parte da rotina escolar, participando das atividades e dialogando com os participantes, as futuras intervenções não se tornaram inconvenientes, havendo menos restrições. Por ser uma sala de aula o espaço inicialmente observado e o incômodo causado pela presença do pesquisador foi levado em consideração. A curiosidade dos alunos e o receio do professor puderam ser

trabalhadas durante as observações, sendo que, o pesquisador participou ativamente das atividades em sala. Em observação na sala de aula, destaca-se:

[...] uma mudança que se opere no comportamento do professor e nos dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho da pesquisa. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que o professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação. (VIANNA, 2007, p.10).

Durante estas semanas participamos das atividades em sala de aula, iniciando a rotina juntamente com os professores que são levados da cidade para a escola em um transporte do município. A partir desta aproximação, estabelecemos o que a pesquisa participante se propõe, ou seja, a relação entre sujeito-objeto e investigador-educador. Esta relação foi estabelecida a partir da confiança e respeito que se criou entre os alunos e o professor com o pesquisador.

A elaboração dos questionários foi delineada a partir da observação, como forma de diagnosticar o perfil da escola, e dos participantes da pesquisa e, compreender como a relação campo-cidade se encontra presente no ensino de Geografia nas salas selecionadas para pesquisa. Para que fosse alcançado este objetivo foram observadas as aulas de Geografia das duas turmas.

O questionário utilizado foi estruturado e semi-estruturado, ou seja, continham questões fechadas e abertas. Havia questões pré-definidas pelos pesquisadores e outras que o sujeito pôde elaborar suas respostas, a partir de sua experiência pessoal.

Para Severino (2007, p. 125), o questionário é “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.” Quanto à estrutura dos questionários o autor diz que “as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Foram aplicados aos 26 alunos três tipos de questionários, durante três semanas consecutivas, sendo que, o primeiro foi diagnóstico, o segundo buscava compreender o que os alunos entendiam sobre campo e cidade e o terceiro tratava da relação que os alunos e os membros da sua família estabelecem com a cidade e, suas projeções quanto à natureza do trabalho que desejam realizar futuramente. Os sujeitos participantes

moram no campo ou em comunidades próximas. Todos os questionários tinham um espaço para ilustração, através de desenhos e colagens (Apêndices A, B e C).

A pesquisa mostrou a visão que os alunos têm sobre a relação entre o campo e a cidade e, o que eles aprendem através do material didático nas aulas de Geografia.

Após a aplicação dos questionários aos alunos, foi realizada a entrevista de forma coletiva. No roteiro da entrevista havia dozes questões que foram divididas em dois momentos (Apêndice D). As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Esta técnica de coleta de dados propicia uma interlocução do entrevistado com o entrevistador, sendo que, o segundo pode atuar como um mediador das questões e articulações.

Para Severino (2007, p.124), ao utilizar a entrevista como uma técnica, “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” As entrevistas foram não-diretivas, proporcionando momentos de diálogos entre o entrevistador e os entrevistados. Por meio das entrevistas não-diretivas, de acordo com Severino (2007, p. 125),

colhem-se informações dos sujeitos a partir do discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

Durante as entrevistas realizadas com os alunos, estes tiveram oportunidades de falar de suas preferências e experiências com a cidade e o campo. Foi um momento de conversa, envolvendo também a professora da turma. A participação espontânea foi elemento importante durante este processo. A pergunta inicial foi direcionada a uma criança mais participativa para evitar constrangimentos, posteriormente todos queriam responder. Durante as intervenções nas entrevistas, percebeu-se o quanto estes alunos tinham a dizer.

A seguir realizamos a técnica da redação, utilizada nas aulas de português como último instrumento para coleta de informações na pesquisa com os alunos. Foi uma avaliação subjetiva, oportunizando aos alunos relatarem suas impressões e inquietações sobre a dualidade entre o campo e a cidade presente em seus cotidianos.

Após a leitura das redações, podemos reconhecer como estes alunos se localizam nesta dualidade, colocando-se muitas vezes em posição de neutralidade e dúvida, do que

de fato representa o campo e a cidade em suas vidas. Esta neutralidade está associada ao fato do campo e a cidade estarem presentes no espaço um do outro e na realidade destes alunos. Para Pessoa (2007) não é pertinente estabelecer uma dicotomia entre cidade e campo, considerando que, a partir de uma relação dialética, o campo fica na cidade e a cidade, no campo.

Também foi importante dialogar com os outros membros participantes da escola. Para compreender as questões pedagógicas e administrativas, foi aplicado um questionário para a direção, para os docentes e para a coordenação (Apêndice F), que trazia questões sobre formação acadêmica e experiências com a escola do campo. Ainda com a direção da escola foi realizada uma entrevista (Apêndice G) que, remetia a questões sobre gestão, projetos para a escola e participação da comunidade e da família.

Outro grupo participante da pesquisa foi o de pais e responsáveis. Para estes sujeitos foi aplicado um questionário (Apêndice E), contendo questões sobre o tempo de frequência na escola, o tipo de escola frequentada e se havia estudado em escolas multisseriadas.

3.4 As categorias geográficas presentes no estudo da escola do campo

Neste trabalho utilizaremos como categorias geográficas “Território” e “Espaço”, considerando, que, para entender a Educação do/no campo deve-se compreender como o campo se constitui em um espaço de relações sociais e de poder ao longo da história. Em alguns momentos veremos traços de uma discussão que leva a compreender o pertencimento destes indivíduos participantes da pesquisa ao local em que vivem, o que, nos leva incluir ao longo do trabalho um recorte espacial, abarcando o “Lugar” e outras categorias que se fizeram pertinentes. Para Wizniewsky (2010, p. 32),

a análise da Escola do Campo, na Geografia, se aproxima da noção de “lugar” e de seus sujeitos. Tendo em conta que o conceito de lugar, conforme Vasconcelos (1999) é um espaço onde o homem está inserido, mantendo relações sociais, nos fazendo refletir sobre o nosso papel no mundo. (grifos do autor).

Inicialmente trouxemos alguns autores como Santos (1988, 1999 e 2005) e Lefebvre (2001,2008) para dialogar sobre as definições de “espaço”, como uma das categorias geográficas trabalhadas. Posteriormente apresentamos a discussão sobre território relacionado a este espaço/tempo.

Para Lefebvre (2008), o espaço é uma leitura social, processos de transformação do urbano. O autor traz quatro hipóteses que fazem parte do pensamento contemporâneo sobre o espaço.

Na primeira hipótese o espaço aparece de forma pura, excluindo as ideologias, separada de todo conteúdo, o espaço é a essência. De acordo com Lefebvre “esse espaço é vazio e puro, lugar de números e proporções.” (2008, p. 43).

Na segunda hipótese o espaço social aparece como um produto da sociedade e, depende, principalmente da descrição empírica antes de qualquer teorização. O espaço é considerado resultado da divisão do trabalho, um produto histórico, o lugar que reúne os objetos produzidos, isto é, que cumpre uma função.

A terceira hipótese considera o espaço como um meio, um instrumento, uma mediação. O espaço é um instrumento político controlável, do Estado, de uma classe dominante, ou dos tecnocratas, mas também realiza uma função, a da reprodução da força de trabalho pelo consumo. “Pode-se dizer que ele (o espaço) é o meio e o modo, ao mesmo tempo, de uma organização do consumo no quadro da sociedade neocapitalista, isto é, da sociedade burocrática de consumo dirigido.” (LEFEBVRE, 2008, p. 46). Nesta hipótese, as cidades seriam somente unidades de consumo vinculadas às unidades de produção.

A quarta hipótese defendida por Lefebvre é a que não vê o espaço como um objeto, nem uma mercadoria, nem sequer um instrumento. O espaço não é o lugar da produção de coisas, mas da reprodução das relações sociais. E desta reprodução inclui a do espaço urbano, dos espaços dos lazeres, dos espaços educativos, os espaços da cotidianidade (LEFEBVRE, 2008).

Para Santos (1988) o espaço deve ser considerado como uma totalidade, e, mostra que o

geógrafo seria funcionalista se levasse em conta apenas a função; e estruturalista se apenas indicasse as estruturas, sem reconhecer o seu movimento histórico ou a relação social sem o conhecimento do que a produziu. Impõe-se, na análise, apreender objetos e relações como um todo, e só assim estaremos perto de ser holistas, isto é, gente preocupada com a totalidade. (SANTOS; 1988, p.10).

Apesar de trazer alguns elementos propostos por Lefebvre, Santos (1999) não se limitou a eles. Para ele o espaço geográfico é “formado por um conjunto indissociável,

solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 1999, p.63). Na perspectiva de Santos (2005) quanto à relação direta do espaço com a história e, com o tempo, entendemos ser importante compreender esta constituição histórica que justificaria o espaço estudado e, todas as suas particularidades partindo do global para o local. Vê-se que, dentro da lógica do campo, vários espaços e territórios estarão presentes de forma distinta, sejam estes do camponês, da agricultura familiar, dos movimentos camponeses, do agronegócio. No entanto, a educação vista como política pública deve ser uma em todos estes espaços e territórios. Para Santos (2005),

tratando de território, não basta falar de mundialização ou globalização, se desejamos aprofundar o processo de conhecimento desse aspecto da realidade total. O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. (SANTOS, 2005, p.7).

Ainda com relação sobre o que é o espaço, Santos (1988) dizem que,

o espaço está no centro das preocupações dos mais variados profissionais. Para alguns, objeto de conhecimento, para outros simples meio de trabalho. Há desde os que o vêem como um produto histórico, até como um processo histórico. Podíamos dizer que o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos. (SANTOS, 1988, p. 1).

Para Santos (1999), a sociedade ao alterar o espaço altera a si mesma. As formas de um determinado momento anterior podem mudar sua função perdendo a função inicial e, passando a exercer outra função no espaço. Para este fenômeno, Santos dá o nome de rugosidade. As rugosidades seriam o que restaria do passado, se expressando “como forma, espaço construído, paisagem; o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e, acumulam em todos os lugares.” (1999,p.140).

Dentro da perspectiva de análise do espaço e território pode-se observar que, os autores Lefebvre e Santos trazem a relação do tempo-história, como elemento influente na formação do espaço. Considerando a dinâmica existente no espaço-tempo representado pelos autores citados vemos em Raffestin (1993) que, mesmo o território

sendo produzido a partir do espaço, estes dois termos não são equivalentes. O autor salienta que,

é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Ao tratar da dinâmica territorial considerada na multiplicidade de atores atuantes sobre os territórios e, a capacidade destes atores atuarem dinamicamente sobre o espaço, Raffestin (1993), em uma perspectiva política considerou as relações de poder que formam este território, desta forma, a população aparece como o próprio fundamento do poder. Na leitura de espaço, feita por Lefebvre, o mesmo considera que, o território é um espaço modificado pelo trabalho. Para o autor há uma diversidade de relações de poder, não podendo, portanto, desconsiderar a vida cotidiana. O referido autor afirma que

do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que 'produzem o território. [...] Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem 'territórios'." (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

Para Raffestin (1993) “é no espaço concreto que os homens agem, e o domínio do território, sua destruição e modificação é fonte fundamental do poder.” (RAFFESTIN, 1993, p.154). Nessa mesma linha de pensamento, Raffestin (1993) mostra que

[...] o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que o envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço, já é uma apropriação. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

A partir de uma leitura do espaço socialmente construído presente em Lefebvre (2001) e, da distinção entre espaço e território feita por Raffestin (1993) através de uma leitura do “espaço-tempo-vivido”, Haesbaert (2004) entende o território como múltiplo, diverso e complexo que, diverge da visão capitalista hegemônica do território unifuncional. Para Haesbaert (2004), o conceito de território pode começar a ser

definido a partir dos elementos etimológicos considerando que, este se constitui a partir de relações de poder e, expropriação do direito a terra. O autor se preocupa em desmistificar a leitura de poder apenas a partir da visão de poder político.

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”. Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. (HAESBAERT, 2004, p.1).

Ainda sobre a discussão do conceito de território, em consonância com os autores apresentados no que tange aos aspectos históricos da relação espaço-tempo considerando que, território apesar de habitar o espaço, o difere dele, Saquet (2006) entende que, o território e a territorialização como resultado e condição de um processo histórico, em que há relações socioespaciais em diferentes níveis escalares (trans-escalaridade), Saquet (2006) constrói o seu conceito de território, entendendo que “[...] espaço, tempo e território são conceitos e processos do real intimamente articulados. Não estão separados, mas são diferentes.” (SAQUET, 2006, p. 81). Para o autor,

o território é natureza e sociedade: não há separação; é economia, política e cultura; edificações e relações sociais; discontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc.. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns; apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e trans-escalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção, de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relaciona, (i) material, com diversidade e unidade, concomitantemente. (SAQUET, 2006, p. 83).

Ao analisar as reflexões sobre espaço e território com base nos autores citados vemos que, mesmo com uma multiplicidade de caracterizações há um diálogo convergente sobre o que de fato estas duas categorias representam. Ao elucidar estes conceitos nos preocupamos em levar a compreensão de que, a Escola do Campo situa-se

nesta complexidade do espaço e do território, e é neste processo que, ela busca se encontrar relacionando diversidade e unidade como descrita por Saquet (2006, p.83), “[...] O território é processual e relaciona, (i) material, com diversidade e unidade, concomitantemente.”

Neste contexto, a discussão sobre a relação campo cidade realizada na escola se faz necessária. Levar o aluno a compreender esta complexidade sem que a cidade seja sobreposta ao campo de forma autoritária, ou como Lefebvre (2001) define como “[...] movimento complexo pelo qual a cidade política utiliza o caráter sagrado-maldito do solo a fim de que a cidade econômica (comercial) o profane.” (LEFEBVRE, 2001, p. 73). Esta relação deve ser compreendida na escola como um movimento de troca e não de subordinação que, gera a certeza de uma superioridade cidadina no ambiente escolar como se a promoção para os alunos do campo fosse estudar em uma escola na cidade e, conseqüentemente, com a cultura da cidade.

Para Lefebvre (2001), a relação cidade campo mudou durante a história “segundo as épocas e modos de produção: ora foi profundamente conflitante, ora mais pacífica e perto de uma associação.”(LEFEBVRE, 2001, p. 74). Desta forma, não devem ser desconsideradas as mediações originais existentes entre a cidade, o campo e a natureza. Para o autor a relação da aldeia, dos parques, dos jardins e águas cativas presentes na realidade da cidade representaria esta realidade mediática, não podendo ser “compreendidas sem o simbolismo e representações (ideológicas e imaginárias) da natureza e do campo como tais pelos cidadãos.” (LEFEBVRE, 2001, p. 73)

Ao longo desta pesquisa buscou-se trazer elementos que representassem a realidade da escola e, a relação estabelecida entre o campo e a cidade. A partir destes dois elementos se torna possível traduzir o que representou as lutas e as conquistas por uma Escola do Campo e, o que ainda pode ser feito para transformar essa luta por escola em uma conquista de cidadania.

Nessa perspectiva, trazemos na próxima seção uma discussão sobre a importância do estudante do campo viver a sua singularidade, porém, sem ser segregado dos direitos coletivos constituídos como universais. Pensar a escola no campo como direito a uma educação no/do campo que, se realize dentro de uma perspectiva educacional pautada em ideais que contemplem o conhecimento holístico e a realidade vivida.

4 SINGULARIDADES NA PLURALIDADE: a escola do campo nas políticas públicas

4.1 A educação além da sala de aula

Pensar a escola para o povo é pensar uma escola de direitos, uma escola que rompa com o paradigma de educação elitista. Ao se retratar a Educação do Campo e, como ela vem sendo precarizada ao longo dos anos não explana uma realidade que seja diferente das escolas públicas. O papel do Estado de subsidiar uma educação competente está sendo negligenciado ao passo que, as escolas vão sendo sucateadas, os professores desvalorizados e, os alunos tendo seus direitos de uma educação integral negado.

Nas Escolas do Campo, um dos grandes desafios é ver os direitos universais que vão além dos direitos à educação serem garantidos a todo cidadão. Por mais que a discussão em torno da Educação do Campo esteja sendo promovida, muito ainda precisa ser feito para se conquistar uma educação que vá além da relação professor-aluno entendendo que, a escola precisa muita mais do que o corpo docente, discente e administrativo, a escola precisa de condições adequadas de funcionamento, um espaço físico aliado a materiais didáticos que, contemplem as necessidades dos alunos para apreender, experimentar e vivenciar o aprendido.

A escola com qualidade social oferece boas condições materiais e humanas valoriza e, forma bem seus profissionais. Além disso propicia acesso as várias formas de conhecimento, inclusive tecnológicos, realiza trabalhos reflexivos sobre a prática e, sobre a sociedade. De acordo com Pimenta (2002),

[...] a democratização do ensino não é um conceito superado. Mais do que nunca, esse conceito precisa ser colocado, porque se é verdade que conseguimos ampliar significativamente o acesso à escolaridade, não temos ainda um resultado de qualidade. (PIMENTA, 2002, p. 62).

Para a autora democratizar o ensino significa [...] garantir que todas as crianças e jovens consigam dominar os conceitos básicos das áreas do conhecimento, para poderem se situar no mundo.” (PIMENTA, 2002, p. 63) Esta afirmação difere estes dois conceitos entendidos, muitas vezes, como sinônimos e que, na verdade, exigem ações diferentes porém, complementares.

Ao se falar da singularidade e da pluralidade das pessoas que são do campo falamos que, apesar das peculiaridades presentes nestas escolas e todo o contexto que ela vivencia trata-se de pessoas que, têm direitos como todo cidadão independente de onde

ela vive e de como produz o seu sustento e, estabelece suas relações com a cidade. O que se percebe é que “precisa ser visto para ser lembrado” e ,por muitas vezes, como a precariedade da escola do campo só é vista por quem faz parte dela esta ,muitas vezes, é esquecida e não conta com o apoio da sociedade, esta escola, inclusive, é questionada por cidadãos citadinos a real necessidade de sua existência.

Ao fazermos uma leitura da Escola do campo vemos que, ela se encontra “isolada” como inclusive ficaram conhecidas algumas escolas do campo antes do processo de nucleação que se iniciou na década de 1980. O isolamento está relacionado à interpretação das leis feitas pelos seus mantenedores sobre a garantia de educação pública de qualidade como direito subjetivo do cidadão ignorando a particularidade da rotina da criança que, mora e estuda no campo utiliza o transporte que a leve a escola acorda de madrugada e, chega à escola cansada da viagem que dura horas o que, depende das adversidades da natureza. De acordo com Wizniewsky (2010, p. 36),

a escola do campo hoje é reflexo das políticas públicas levadas a cabo pelos interesses hegemônicos, relacionados ao processo de implantação do capitalismo no campo. As leis promulgadas em diferentes períodos da história brasileira trataram de homogenizar as escolas do campo e da cidade, como forma de abrir caminho para o processo de industrialização.

Sob esta ótica vemos que, há uma concepção de que a Escola do Campo deva preparar seus alunos para experimentarem a vida na cidade, o que, se acredita que consequentemente possa acontecer com o aluno que encerra o ensino fundamental, haja vista que poucas escolas do campo atendem o ensino médio. Vimos na PNERA (2004, p.25) esta realidade na região Centro-oeste do Brasil,

Na Tabela 5 vemos que, na região Centro-Oeste, somente 10% das instituições que atendem a população do campo têm o ensino médio. O mesmo ocorre com a oferta da Educação de Jovens e adultos (EJA) que tem 0,9 % de escolas atendendo esta modalidade o que, representa menos de 1% do total das escolas. Os turnos também devem ser considerados nesta análise de exclusão escolar. A EJA ensino médio que, normalmente tem alunos trabalhadores não tem nenhuma turma atendendo no período noturno. A falta de instituições que, proporcionem a continuidade dos estudos destes alunos se torna um impulsionador da migração para cidade destes jovens que pretendam estudar.

Tabela 5 - Níveis e modalidades de ensino da escola (%) região Centro-Oeste – 2004

NÍVEIS E MODALIDADES (NE= 937)	TEM O CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS		PERÍODO DE FUNCIONAMENTO		NÃO TEM O CURSO
		HOMENS	MULHERES	DIURNO	NOTURNO	
CRECHE	0,3	14	14	100,0	33,3	99,7
PRÉ- ESCOLA	29,6	2.226	2082	100,0	-	70,4
CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	14,5	866	867	97,1	2,9	85,5
E.FUNDAMENTAL- 1. A 4. SÉRIE	79,3	21.783	19.241	100,0	0,8	20,7
E.FUNDAMENTAL- 5. A 8. SÉRIE	42,7	17.112	15.929	98,5	10,5	57,3
ENSINO MÉDIO	10,0	2.790	2.648	61,7	52,1	90,0
E. PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO	-	-	-	-	-	100,0
E. PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO	0,7	485	192	100,0	42,9	99,3
EJA-1. A 4. SÉRIE	8,8	648	817	27,8	75,0	91,2
EJA-5. A 8. SÉRIE	3,8	587	573	44,8	3,8	96,2
EJA ENSINO MÉDIO	0,9	185	230	25,0	-	99,1
EDUCAÇÃO ESPECIAL	17,0	382	250	96,9	3,8	83,0
CURSO SUPERIOR	0,1	1	0	100,0	-	99,9

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA (2004).

No ano de 2006 aconteceu em Luziânia (GO) o 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de nível médio nas áreas de reforma agrária. Foram 500 participantes provenientes de 22 estados e distrito federal envolvendo diferentes setores e, coletivos de trabalho do MST⁹ (saúde, produção, cultura, comunicação, juventude, centros de formação, secretarias nacionais, formação e educação) e educadores de 197 escolas públicas de assentamentos sendo 38 de nível médio. Estiveram presentes no evento estudantes e representantes de outras organizações como a Via Campesina Brasil, Movimento dos Atingidos por Barragens, Pastoral da Juventude rural, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas e convidados de universidades e secretarias de educação (CALDART et al., 2010). A proposta de se fazer uma discussão específica sobre o nível médio partiu do MST, ao considerar que entre as quase duas mil escolas públicas implantadas em áreas de reforma agrária, o número de escolas que atendem o ensino médio não chega a 50 escolas. Deste número, a metade são extensões de escolas da cidade. (CALDART et al., 2010). O documento

⁹ MST (MOVIMENTO DOS SEM TERRA)

final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de nível médio nas áreas de reforma agrária afirma que

[...] essa situação se confronta com o clamor da juventude sem terra pelo seu direito à escolarização e com a convicção que temos não apenas da legitimidade deste grito, mas também da importância estratégica destas escolas para o desenvolvimento dos assentamentos e o avanço do projeto de Reforma agrária que defendemos como parte de um Projeto popular para a agricultura brasileira e para a Nação. (CALDART et al., 2010, p. 210).

Este documento faz presente no debate de que o ensino médio como parte da educação básica prevista na LDB 9394/96 é um direito de todas as pessoas e, mesmo assim, não é obrigatório e tem sua oferta de forma precária nas escolas públicas brasileiras.

A realidade das escolas e as poucas perspectivas de continuidade dos estudos no campo não estão imperceptíveis para o homem do campo. Ao final do ensino fundamental, caso os jovens não consigam dar continuidade no campo, passam a freqüentar as escolas na cidade ou evadem-se da escola. Esta realidade é tratada por Rodrigues (2010) na interpretação da música Morro Velho de Milton Nascimento que traz em sua letra a relação do empregado e do filho do “sinhô” que, ao se esgotar as possibilidades de estudo na roça precisa ir embora estudar, “filho do sinhô vai embora, tempo de estudos na cidade grande”, ao voltar “já é doutor, e seu camarada, filho do empregado, segue como um trabalhador.” (RODRIGUES, 2010, p. 180).

A ideia de superioridade da Escola Urbana é presente nas falas dos alunos. Durante a pesquisa realizada na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita com alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental foi solicitado que os alunos fizessem uma redação sobre o campo e a cidade. Uma criança de nove anos escreveu da seguinte forma:

“Bom na cidade tem escola educativa que ajuda muito as pessoas ne, os pais e as crianças. Também tem aquelas no campo que pega umas crianças que são pobre inocente coitados mas são muito diguino não deve nada a niguem mas quando deve paga pelo suor deles então o campo tem que ter escolas umas 4 para varia por tem muita peissoa que mora na rrosa e que precisa de escola. E isso e tudo o que eu posso dizer”. (Informação verbal, 2011).

Vemos na interpretação do campo e da cidade feita pela criança, o lugar que ela acredita ocupar na sociedade. Para a criança a escola da cidade é “*escola educativa*” e a escola do campo é aquela que acolhe “*crianças que são pobre inocente coitados*”. A

sua preocupação está em deixar claro que, apesar de pobres são “*muito digno*” como se a condição financeira estabelecesse sua condição moral.

Para Meurer (2010), a partir da idéia de racionalidade instrumental em que o indivíduo se vê de forma subalterna cita-se que “[...] Tanto a escola do campo quanto da cidade estão articuladas a esses valores e o campo passou a ser considerado um lugar atrasado e a cidade como lugar atraente, moderno, onde tudo acontece.” (MEURER, 2010, p. 21).

Nas outras redações realizadas sobre o campo e a cidade, os alunos expressaram de forma dicotômica os dois espaços descrevendo em relação ao lazer e consumo e, não na ótica da escola. Durante as entrevistas, aparece o desejo de continuar na escola do campo dizendo “gostar do estudo”, porém gostariam de ter uma quadra de esportes, um parque e uma lanchonete. Os interesses pelo campo e pela cidade foram descritos através dos desenhos (Desenho 1).

Desenho 1 - Representação do campo e da cidade –aluna do 4º Ano - 2011



Através da interpretação dos alunos sobre esta relação campo-cidade poderíamos dizer que eles querem pouco para se sentir incluídos. A escola pública como um todo falta muito para que se alcance a qualidade do ensino em todas as suas instâncias. Para a Escola do campo ao assumir sua identidade como Escola no/do campo fica o desafio de

convencer que, a cultura do campo não é obsoleta ou atrasada e deve ser considerada. Arroyo (2004, p. 81) afirma que é preciso “[...] superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos.” De acordo com Leite (1999, p. 14),

a educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “ gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.” (grifos do autor).

A escola vem ao longo dos anos buscando sua identidade, na expectativa de cumprir o papel proposto pela Constituição Federal de 1988 no artigo 205 que prevê que a educação deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88, Cap. III, Seção I, Art. 205). Diante da responsabilidade de preparar para o exercício da cidadania, a educação representada pela escola, se vê em um impasse, prover cidadania, sem vivenciá-la de fato. De acordo com Arroyo (2005, p.74),

quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos-, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo, como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social.

Por mais que a escola se proponha ensinar a partir da realidade do aluno, ela ainda encontra dificuldades de realizar uma ponte entre o que é elementar à escola e o que o aluno traz de sua história. Este impasse reflete sobre o que de fato é ensinar e aprender na escola.

No que se refere ao conteúdo dado nas escolas do campo, situa-se na dificuldade de trazer elementos comuns a todas as escolas em consonância com as experiências do campo. Arroyo (2004) traz a discussão de como o que tem significado deve adentrar a escola do campo e alerta sobre os saberes sociais que, não necessariamente, devem pertencer ao saber escolar. Para elucidar esta questão o autor faz alguns questionamentos sobre o que é ensinar a partir da realidade:

como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rurais? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem ao campo? [...] a escola tem que se preocupar com o direito ao saber e ao conhecimento. A escola rural é muito pobre em saberes e conhecimentos. Só ler, escrever, contar, pronto? A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. [...] nem todos os saberes sociais estão no saber escolar. [...] Cuidado, há muitos saberes escolares nos programas que são inúteis! (ARROYO, 2004, p. 81).

Dentro de uma proposta emancipatória da Escola do campo deve-se pensar uma educação que promova esta emancipação humana a partir da sua própria história, de sua própria cultura, resgatando as inspirações que levaram o homem do campo a lutar pela terra e pela educação. Esta proposta deve ir além de uma escola utilitarista que, entende como realidade do campo lidar com a enxada, tratar dos animais e aprender somente o que for elementar.

4.2 A Educação no/do campo como direito constituído

A Educação no Campo se inicia ainda na República Velha, passando a ser delineada a partir da homologação das Leis de Diretrizes e Bases Nacional, pautando-se no Decreto nº 7.352/2010 e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Para tanto, trazemos elementos sobre o papel de cada uma destas leis e, de como elas estão propostas para atuarem na realidade do campo.

A Lei 4.024/61 apesar dos impasses e da demora em sua promulgação (1948-1961) deixou claro as contradições existentes na educação no Brasil, reflexo da manifestação dos escolanovistas a partir do anos de 1930, por mais que estes lutassem por uma escola laica, pública e de qualidade. A Lei 4.024/61 é aprovada mais de uma década depois de sua proposição, trazendo alguns artigos já obsoletos, devido a demora de sua aprovação, apesar de ser aprovada com vários vetos, com um caráter elitista e segregador.

A Lei 4.024/61 teve uma proposta de descentralização do ensino abrindo perspectivas para o sucateamento da educação, sendo que, esta é aprovada em um momento de massificação do ensino. Ao comentar que a estruturação da escola fundamental na zona rural ficou a cargo das municipalidades, Leite (1999, p.39) diz que “a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente financeiros.”

Diante da realidade das Escolas do Campo e o pouco respaldo dado pela LDB/61, a educação popular ganha um representante que passa a dar uma nova configuração à educação do povo. Uma educação que fosse pensada para o povo influenciado pelos movimentos de luta pela educação iniciados nos anos de 1930. Um dos grandes precursores desta luta, Paulo Freire traz na década de 1960 uma nova visão para a educação dos grupos das periferias urbanas e do campo (LEITE, 1999). Para o autor ,

dialeticamente percebido, no confronto entre a escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político-social, econômico e cultural constitui a tecedura do processo de ensino/aprendizagem e da cidadania consciente. (LEITE, 1999, p.43).

Nas décadas de 1960-70 com um novo regime de governo, a escolarização no Brasil sofreu modificações com a Lei 5.540/68 e 5692/71. Estas leis surgem mais como forma de adequar a nova ideologia vigente do que, de fato criar mecanismos significativos que favorecessem a educação. Devido ao aumento da demanda escolar que ocorre pós 1960, reflexo das lutas em prol da educação, desencadeou-se uma crise na educação.

A Lei 5692, a partir dos seus objetivos gerais e de caráter conservador dado a ênfase liberal-, não trouxe, de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional. [...] a Lei 5692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais. (LEITE, 1999, p.46).

Com a queda do regime militar e uma aspiração da sociedade por políticas democráticas, a educação que havia convivido com a crise da alta demanda escolar com o despreparo dos profissionais da educação e, com uma proposta tecnicista de ensino, visavam uma lei que trouxesse mais autonomia e democracia para dentro dos muros da escola. A intensificação do processo de descentralização do ensino incentivou a criação da Lei 9394/96. Apesar de surgir com uma proposta inovadora, a nova lei não traz explicitamente uma política educacional voltada à população do campo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases promove a desvinculação da escola rural dos meios e da *performance* escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado. Porém, não estão explicitamente colocados, na nova

LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas. (LEITE, 1999, p. 54, grifo do autor).

A nova LDB traz um artigo que trata especificamente a Escola do Campo (art. 28). No entanto os problemas que permeiam a realidade destas escolas vão além da adequação curricular. Podemos citar problemas relacionados à forte influência urbana, as condições de trabalho do professor, a condição do aluno trabalhador rural, a distância da escola, instalações precárias e, o reflexo da municipalização do ensino que pode comprometer o acesso dos alunos ao ensino médio. É notável a importância da adequação curricular, porém vemos que, o currículo das escolas ainda estão intimamente ligados a realidade urbana, em detrimento do conhecimento do campo. O Art. 28 da LDB 9394/96 prevê que,

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

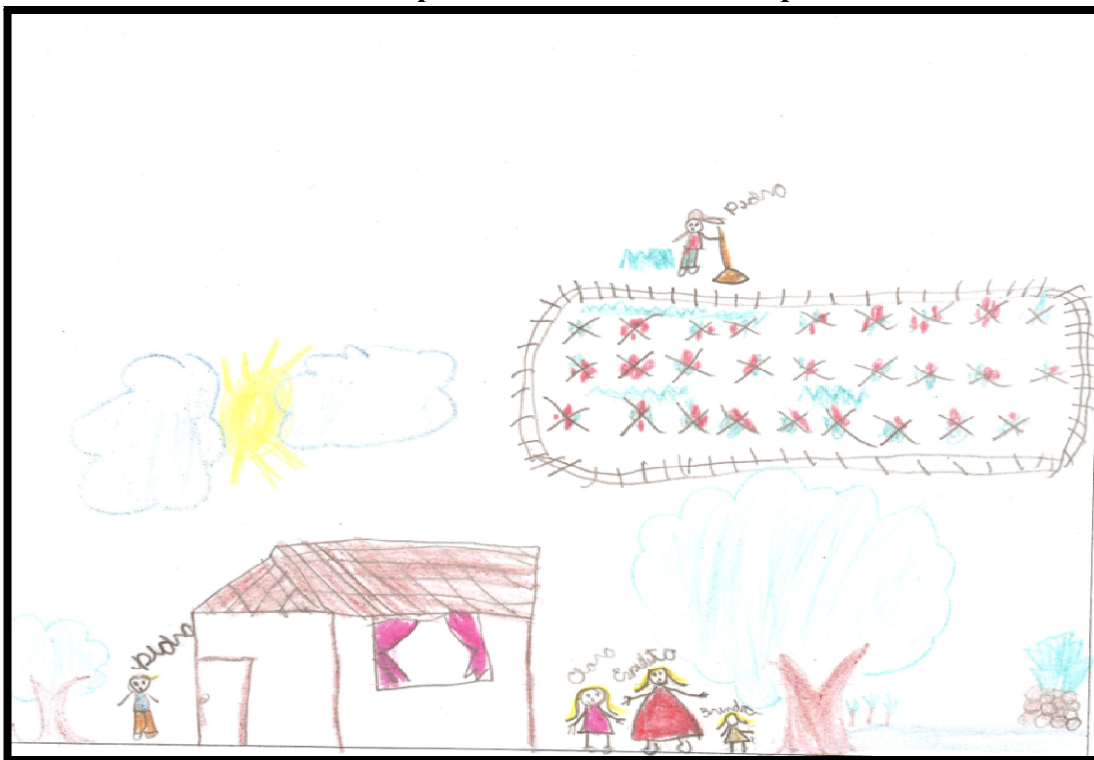
- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O legislador ao propor que haja adaptações e adequações às peculiaridades do campo ele reconhece as especificidades, considerando a diversidade sócio-cultural. A garantia de que essa realidade seja considerada deve estar presente na discussão de uma educação básica do campo. O artigo 28 dá suporte as Diretrizes operacionais no sentido de romper com um projeto global de educação, oportunizando a valorização da cultura do campo (ARROYO, 2004).

Esta realidade do aluno do campo foi representada durante os questionários aplicados na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita. No questionário, a questão que analisava a relação das famílias dos alunos com a terra foi solicitado que eles ilustrassem as pessoas que moram na propriedade e, se quisessem poderiam representar o lugar. Houve uma variedade de interpretações sobre a atividade. Dos 26 alunos, somente 3 representaram a família e as características da propriedade. O restante dos alunos representaram somente os membros da família, isoladamente do contexto vivenciado. No desenho 2 o aluno representou seus familiares e, o papel que cada um

exerce dentro da propriedade. A criança situa o pai ao lado da produção de hortaliças com uma ferramenta de trabalho na mão, remetendo ao trabalho realizado pelo pai. A mãe foi representada ao lado da casa cuidando dos filhos, sendo que, ele a desenhou ao lado das duas irmãs; do outro lado da casa, dando a impressão de estar ao fundo. O fato que nos chamou a atenção foi estar sozinho. Há uma riqueza de detalhes, no que é produzido na propriedade e a posição em que produção se localiza em relação à casa. Esta família produz hortaliças, são proprietários da terra e vendem o que produzem.

Desenho 2 – Representação das pessoas que moram em sua casa– aluno do 3º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita – 2011



A constituição da educação como direito da população do campo teve grande influência dos movimentos sociais de luta pela terra. Um marco neste processo de luta para que o Estado garanta uma educação diferenciada ao homem do campo ocorreu no ano de 1998 na Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” que assumiu o compromisso que, a Educação do Campo deveria resgatar os valores do povo, contrapondo-se, a ações individualistas pautadas no consumismo. Para Caldart (2004), discutir a educação básica do campo é necessário retomar três-idéias força que surgiram na Conferência em 1998,

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e os sujeitos.
2. A Educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção de escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2004, p. 89).

Após dezembro de 2001, em reuniões e debates sobre a importância da educação do campo, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Na época Edla Soares, então integrante do Conselho Nacional de Educação, foi relatora do parecer que deu origem às diretrizes. Dentre as negociações estava a forma como deveria ser denominada a educação oferecida no campo. Para tanto, era uma tendência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) de denominar de educação rural havendo posteriormente um consenso e, passou-se a denominar “Educação do Campo”.

Ao discorrer sobre a importância da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, Ribeiro (2010) afirma que

nessa resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida. [...] ressalta a importância da educação para o exercício pleno da cidadania e para um desenvolvimento do país que considere a solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas. (RIBEIRO, 2010, p. 191).

O desafio na elaboração das diretrizes era sistematizar as contribuições de acordo com a legislação educacional e as demandas dos movimentos. Um ganho propriamente dito das Diretrizes Operacionais está em voltar um novo olhar sobre a vida no campo levando à compreensão de que, esta população que está no campo movimenta-se constantemente e, tem sua representatividade social. De acordo com as Diretrizes Operacionais (2001),

[...] o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

A partir desta representatividade da população do campo em 2010 foi aprovado o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. O Decreto em seu Art. 1º diz que (BRASIL, 2010, Art. 1º)

a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Este decreto (BRASIL, 2010, Art. 1º § 1º) entende por populações no campo

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

E por Escola do campo entende-se

[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, Art. 1º § 1º) .

A proposta deste Decreto traz à luz a importância de se discutir a educação que acontece no campo, proporcionando uma educação que seja também do campo. Diante de tantas propostas conservadoras que pautaram a discussão sobre a educação escolar desta população, o Decreto 7.352/10 traz novas perspectivas entendendo a importância de se promover uma educação com vistas à continuidade. A descrição do que se pode entender por população no campo também surge como acréscimo a esta discussão e, promove os direitos relegados a esta população.

As políticas públicas que atuam de forma eficiente são um anseio da população, seja no campo ou na cidade. Compreender a dinâmica de como estas políticas acontecem e, de como se pode exigir que sejam efetivadas deve inquietar a escola e os cidadãos, para que seja validada a idéia de um sujeito de direitos pronto para exigí-los.

4.3 A Escola Ativa e as salas multisseriadas: por uma política pública que atenda a coletividade

A escola Arminda Rosa de Mesquita atende salas multisseriadas, estando entre elas o 3º e o 4º ano que participaram da pesquisa. Para atender e subsidiar o trabalho pedagógico de salas multisseriadas como estas, surgiu na década de 1990 o Programa Escola Ativa. Um programa do Governo Federal que nasceu a partir do modelo colombiano da “*Escuela Nueva- Escuela Activa*”. O modelo de estratégia colombiano nasceu na década de 1970 influenciado pelo escolanovismo. Na Colômbia este programa surge como forma de minimizar a violência no campo e, a pobreza que se espalharam nos anos de 1960. Os princípios pedagógicos básicos: instrução individualizada, aprendizagem ativa, uso de guias, escola primária completa, ensino multisseriado e promoção automática foram inspirados nas obras de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori (GONÇALVES, 2009). De acordo com Gonçalves (2009, p.31) “baseado nestes princípios básicos o PEA trabalha com recursos pedagógicos específicos: (1) os Guias de aprendizagem, os (2) Cantinhos de aprendizagem, a (3) Biblioteca escolar, o (4) Governo escolar e a (5) Promoção flexível. O autor descreve estes elementos da seguinte forma:

(1) Os Guias compreendem um conjunto, organizado por módulos, que oferecem uma seqüência de trabalho ao aluno e ao professor. São divididos por áreas (matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem) e por níveis, e são auto-instrutivos. Acredita-se que, através deles, os alunos possam trabalhar de maneira independente e em grupos, avançando mais autonomamente e em seu próprio ritmo. No que diz respeito ao professor, espera-se reduzir as exigências de sua qualificação e facilitar sua tarefa.

(2) Os Cantinhos de aprendizagem são organizados por conteúdo, com base em materiais fabricados pelos alunos ou recolhidos junto à comunidade, com o auxílio do professor. Eles são utilizados para consultas e pesquisas, assim como a (3) Biblioteca escolar, que deve existir em todas as escolas aderentes ao PEN e faz parte da estratégia de estímulo à leitura.

(4) O Governo escolar é importante para a organização escolar, pois busca envolver as crianças em tarefas relativas à manutenção e

funcionamento da escola e, ainda, desenvolver atitudes de companheirismo e solidariedade. Pretende identificar e estimular lideranças, e desenvolver a capacidade de tomar decisões. A escola deve realizar eleições, meio pelo qual pretende-se ensinar mecanismos democráticos dando a oportunidade para alunos experimentarem como é participar do governo.

(5) A Promoção flexível e a avaliação processual integrada ao processo de aprendizagem possibilitam ao aluno trocar de Guia ou de série, de acordo com o ritmo de seu aprendizado, independentemente do ano escolar. Essa característica não penaliza crianças que eventualmente precisem ausentar-se das aulas por um período determinado, o que acontece com frequência no meio rural. Estas crianças podem retomar o seu Guia onde o deixaram, quando do retorno à escola. (GONÇALVES, 2009, p. 31.)

Na proposta do programa colombiano, o professor tem um papel ativo e reflexivo responsável em promover a auto-estima das crianças. A comunidade, a família e o entorno da escola são elementos importantes na construção desse modelo escolar.

Em 1996 o Banco Mundial convidou alguns técnicos brasileiros em educação para compreenderem como acontecia este modelo estratégico. Estes técnicos eram dirigentes do Projeto Nordeste/MEC e participaram na ocasião de um curso da estratégia “*Escuela Nueva - Escuela Activa*” na Colômbia. O programa começou a ser desenvolvido no Brasil no ano de 1997 com o nome Programa Escola Ativa e continuou se desenvolvendo a partir da parceria Ministério da Educação e Banco Mundial com os programas FUNDESCOLA I, FUNDESCOLA II E FUNDESCOLA III¹⁰, e, mais recentemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Gonçalves (2009),

O programa FUNDESCOLA define as regiões mais pobres do Brasil como sua área de abrangência. Desse modo, exclui as regiões sul e sudeste e concentra-se em microrregiões onde a maioria da população é pobre, no norte, no nordeste e no centro-oeste do país. Pretende melhorar a qualidade das escolas do ensino fundamental e estimular a permanência das crianças nas escolas públicas dessas regiões. Trata-se de uma política indutiva, que busca investir cada vez menos recursos do FUNDESCOLA (com empréstimo do BM) e aumentar aporte do Estado, que ao final deveria incorporar plenamente a metodologia e seu financiamento. (GONÇALVES, 2009, p. 38).

¹⁰ O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa constituído com recursos de empréstimo contratados pelo Brasil junto ao Banco Mundial para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Desde 05/10/2002 até dezembro de 2007 vige a terceira fase do financiamento, o Fundescola III, acordo de empréstimo n.7122/BR, no valor de €182.800.000 (GONÇALVES, 2009).

A Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita é uma escola da rede municipal de Catalão (GO) e atende duas salas multisseriadas que estariam aptas para participarem do Programa Escola Ativa (PEA). De acordo com o diretor da instituição, quando questionado sobre o PEA, ele não tem nenhuma restrição sobre o programa e sim objeções quanto às salas multisseriadas, pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças e pelas professoras. Para ele o programa é “*uma tentativa de melhorar o ensino*”

Para compreender o que os pais tinham a dizer sobre as salas multisseriadas e conhecer o nível de escolaridade das famílias, foi aplicado pela escola a pedido do pesquisador um questionário (Apêndice E) direcionado aos 26 pais.

Do total de 26 questionários, 20 famílias retornaram as respostas. Deste número, 10 pessoas estudaram em escolas rurais e não freqüentaram a escola na cidade, 6 frequentaram salas multisseriadas e nenhum freqüentou o Ensino Médio. Dos pais que freqüentaram as duas escolas, totalizaram 5 pessoas, deste número, 3 já estudaram em turmas multisseriadas e nenhum cursou o Ensino Médio. Somente 3 pessoas, freqüentaram exclusivamente a escola na cidade, nenhuma freqüentou salas multisseriadas e somente 1 pessoa chegou a cursar o 1º ano do Ensino Médio.

Das 20 pessoas que responderam o questionário, 2 não freqüentaram a escola e a resposta foi escrita pelo aluno. O fato dos pais não terem, em sua maioria, freqüentado o Ensino Médio, alia-se aos dados da Tabela 4, sobre o pequeno número de escolas localizadas no campo que ofertam o Ensino Médio. A PNERA trouxe em seus dados o nível de escolaridade entre as famílias assentadas no campo (Tabela 6). O número encontrado reforça a idéia de ausência de escolaridade entre as pessoas que procuram a permanência no campo. O maior índice de frequência na escola se encontra nos primeiros anos do Ensino fundamental, que em 2004 atendia da 1º a 4º séries¹¹.

¹¹ A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 regulamentou o Ensino fundamental de 9 anos.

Tabela 6 - Distribuição de Assentados não estudantes segundo sua escolaridade (%) Brasil e Grandes regiões – 2004

Frequenta a escola	Geral Ne= 2.549.069	REGIÃO				
		NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUL	SUDESTE
ASSENTADO QUE FREQUENTA A ESCOLA	61,2	62,7	57,1	65,9	66,7	66,0
	Ne= 1.558.179	Ne=527.347	Ne=608.350	Ne= 238.582	Ne= 90.682	Ne= 93.238
NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA E NÃO LÊ E NÃO ESCREVE	27,1	26,6	31,4	20,1	23,4	23,5
NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA, MAS LÊ E ESCREVE	4,9	4,7	5,3	6,2	1,7	3,7
FREQUENTOU ESCOLA, MAS NÃO LÊ E NÃO ESCREVE	5,0	2,5	9,2	1,9	2,1	3,1
PRÉ-ESCOLA	0,1	0,1	0,2	0,1	-	-
CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	1,8	1,6	2,4	1,3	1,6	0,6
FREQUENTOU ATÉ EF-1º. a 4º SÉRIE	38,5	43,3	32,6	42,2	41,7	37,8
FREQUENTOU ATÉ EF-5º a 8º SÉRIE	14,7	14,0	11,8	19,0	21,8	19,6
ENSINO MÉDIO	5,6	5,5	4,4	7,1	6,4	8,9
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO	0,1	-	0,1	0,1	0,1	0,2

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004).

Adaptação: CASTRO, H. V. 2012.

Sobre as salas multisseriadas foram feitas as seguintes perguntas: Você estudou em sala multisseriada que atende mais de uma série na mesma sala? O que você achou? O que você acha da sala multisseriada atualmente? Os pais expressaram suas satisfações ou insatisfações com este modelo de ensino. Outros somente responderam sim ou não. Dentre as pessoas que se expressaram, houve a seguinte resposta: “*Sim, achei muito difícil e acho que os alunos perdem muito, pois o professor não tem como dar atenção direito aos alunos, principalmente porque são alunos que estão no começo e se não forem bem alfabetizados, com certeza terão problemas no futuro*”. A insatisfação dos pais está em ter um único professor ministrando aulas para duas séries diferentes no mesmo espaço, o que para eles, prejudica a atenção e o aprendizado dos alunos. Arroyo

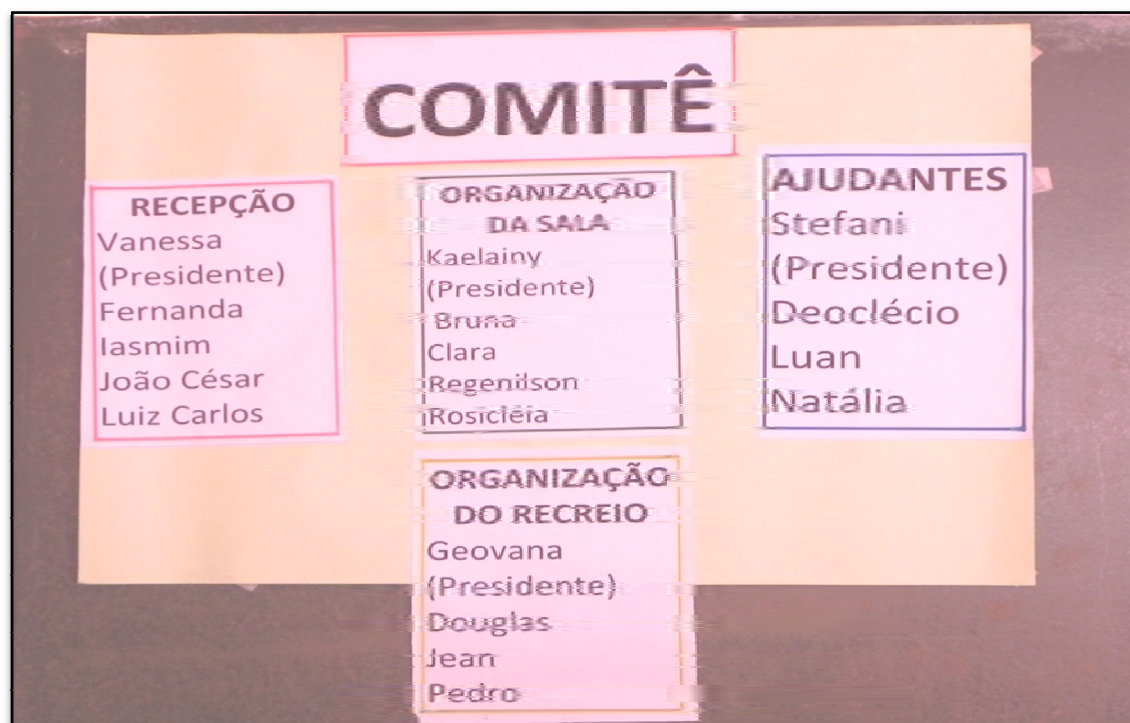
(2004) discorda deste posicionamento frente as salas multisseriadas ao afirmar que, se o campo importar um modelo seriado já fracassado nas escolas urbanas ele irá contra um modelo de escola básica do campo. Para o autor,

[...] A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. (ARROYO, 2004, p. 83).

De acordo com este autor, pensar em uma escola que atenda a demanda do campo se encontra justamente em compreender que proposta daria conta de uma educação básica do campo, sem ter o caráter seletivo e excludente das escolas urbanas (ARROYO, 2004).

O Programa Escola Ativa, a partir de uma proposta pedagógica que promova a interação entre as turmas, oferece recursos pedagógicos específicos para que sejam trabalhados com as salas multisseriadas. Na escola participante da pesquisa são feitas comissões nas salas, dividindo espaços e atividades. Na sala de 3º e 4º Ano há as comissões de recepção, organização da sala, ajudantes e organização do recreio. Todas as comissões têm seus presidentes e são expostas em um quadro fixado na parede da sala de aula (Foto 2). Durante as visitas a escola, o aluno responsável pela recepção trazia o caderno para que o pesquisador pudesse assinar registrando sua presença na escola. Todas as vezes que um visitante chega à escola é dado as boas vindas e solicitado que se assine o caderno.

Foto 2 – Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: sala multisseriada, quadro com dados do comitê - 2011



Autor: CASTRO, Heloisa Vitória, maio/2011.

Os espaços da sala são divididos em: Cantinho da Matemática, Cantinho da Leitura, Caixa de Sugestões (Foto 2), Frequência do Mês e Combinados (Foto 3). Estas orientações fazem parte do Guia de observação e de orientação às escolas ativas, anexo ao documento Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal. De acordo com Gonçalves (2009),

o Guia de observação e de orientação às escolas ativas é composto de quatro quadros, um para cada elemento da estratégia Escola Ativa. O primeiro quadro, referente ao Governo estudantil [...] O segundo quadro corresponde aos Cantinhos de aprendizagem. É composto de vinte e oito itens, com alto nível de detalhamento, para serem caracterizados como no primeiro. [...] “O terceiro e o quarto quadros são sobre os Guias de aprendizagem e sobre Articulação com a comunidade, cada um com seis itens. (GONÇALVES, 2009, p. 44).

Foto 3 - Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: Cantinho da Matemática, Cantinho da Leitura e Caixa de Sugestões - 2011



Autor: CASTRO, Heloisa Vitória, maio/2011.

As salas que não participam do programa não necessariamente precisam montar estes espaços. A sala do 5º Ano que participou da pesquisa não apresenta estes espaços, pois, não tendo ornamentação referente a proposta da escola ativa. Na sala do 3º e 4º Ano os alunos são responsáveis pela rotina da mesma, respeitando as comissões divididas anteriormente. No início das aulas um aluno faz a frequência e, sempre que, for necessário, a professora repassa os combinados (Foto 3).

Mesmo que o Programa Escola Ativa traga melhoras nas condições materiais que auxiliam o trabalho pedagógico, aparentemente com uma proposta dialógica e dinâmica, na prática o professor tem sua autonomia comprometida e, o processo remonta um caráter tecnicista. A reclamação da professora sobre o programa está no fato do professor, além de lidar com os conteúdos elementares de duas salas diferentes, terem que se desdobrarem para montar e manter o comitê e os espaços em funcionamento. Diante disso, o programa se torna insuficiente para garantir condições adequadas para todos os professores e alunos e, a autonomia do professor fica condicionada a uma intensificação do trabalho e extensão da jornada (GONÇALVES, 2009).

Foto 4- Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita: Frequência do mês e combinados.



Autor: CASTRO, Heloisa Vitória, maio/2011.

Quando se pensa em uma escola que respeite a coletividade, este pensamento se concretiza em um diálogo coletivo, propostas e ideais coletivos e não somente atividades coletivas. A Escola do Campo precisa de programas que atendam a coletividade, sem segregar. E da mesma forma que desde seu surgimento houve aperfeiçoamentos, acredita-se que haja uma avaliação do que de fato pode ser feito para dar uma educação básica de qualidade para as populações do campo.

A adequação deste modelo em uma proposta genuinamente interativa pode estar na possibilidade da autonomia dada ao professor e aos alunos de gerirem este processo coletivamente com propostas emancipadoras e, criativas condizendo com o material pedagógico que é oferecido.

As experiências pedagógicas na Escola do Campo, que consigam atender um projeto de Educação Básica com propósito emancipador devem romper com uma visão simplista de educação que, desvincula a questão pedagógica da questão sócio-cultural.

Para Almeida (2008), “não se trata de resgatar o campo em detrimento da cidade, mas de situar o campo dentro de suas especificidades e de entender a relação campo-cidade a partir do lugar destes espaços na reprodução do capital e na recriação dos homens.” (ALMEIDA,2008, p. 160).

Para tanto, na próxima seção será discutido o papel que o material didático e, o Projeto Político Pedagógico realiza ao estabelecer a relação campo-cidade para os alunos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, além das falas dos alunos, a partir dos questionários e entrevistas realizadas. A visão de mundo da escola sobre o campo e como é trabalhada esta perspectiva, deve romper com um paradigma negativo e degradada da cultura do homem do campo. Neste contexto, o livro didático surge como elemento crítico da realidade e, o Projeto Político Pedagógico como impulsionador desta reflexão.

5 A caminho da escola: o ideal e o essencial

5.1 Escola no campo, sonhos na cidade: o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa de campo

Construir o percurso de uma pesquisa faz necessário compreender o que os participantes da pesquisa têm a dizer sobre a sua própria história, seu próprio contexto e que aparentemente, está oculto ao olhar atento do pesquisador. Inicialmente é preciso desmistificar o que se propõe a conhecer, se afastar dos pré-conceitos e se permitir ver novas perspectivas.

Ao pensar o que é ideal e essencial, foi preciso saber o que necessariamente representa estes conceitos para os alunos do 3º, 4º e 5º Anos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita. O ideal para eles está na idealização da “escola” ou do “campo”? O que necessariamente seria o essencial? Nem todas as perguntas tiveram respostas. Aos olhos do pesquisador o ideal para escola está no que anteriormente chamamos “escola com qualidade social”, que possa oferecer boas condições materiais e humanas que, valorize e forme bem seus profissionais, dê acesso as várias formas de conhecimento e seja reflexiva. Superficialmente a escola ideal para estes alunos é mais fácil de ser alcançada, pois ocupa um lugar de sonhos e expectativas, que transcende uma reflexão social e política. Para Meurer (2010),

nossas reflexões e práticas precisam superar qualitativamente o que existe para resultar na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos com a escola, pois eles são capazes de ver o mundo da vida nos seus diferentes contextos. [...] Ter “espaço-tempo” para a discussão, a fim de que a escola seja capaz de encontrar ressonância no ser, no sentir, no estar, no desejo, no sonho, na expressão, na construção dos saberes. (MEURER, 2010, p. 25).

O essencial nesta perspectiva está em lidar com o que lhe é oferecido, trabalhar na adversidade da falta de materiais didáticos e pedagógicos, da ausência de profissionais capacitados, precarizando, muitas vezes, o trabalho docente para atender a demanda emergencial. Estes dois elementos se encontram de forma polarizada, um não pode ocupar o mesmo espaço que o outro ao passo que, o ideal permite que a democracia alie-se a qualidade e, permite que, seus alunos sejam participantes e capazes de construir seu próprio caminho, reconhecendo seus direitos. O essencial não permite que

a escola se reconstrua, seja autônoma e reflexiva, pois há outros problemas a serem resolvidos.

Essa realidade do ideal e do essencial é visualizada nas falas dos alunos. Assim, no questionário 1, as quatro primeiras perguntas foram no sentido de reconhecimento do grupo e abordavam consecutivamente: Qual o seu nome? Qual a sua idade? Qual série você está? Onde você mora? As outras seis questões estão relacionadas à realidade familiar e sua relação com a produção de alimentos. A partir dessas perguntas e outras que se seguem, é possível compreender o significado de campo e cidade para os alunos

A partir da quinta questão o objetivo estava em compreender o contexto em que estas famílias vivem e, de que forma produzem ou não nas propriedades em que moram. Os participantes moram em pequenas propriedades rurais e tem os membros da família como participantes ativos dos trabalhos realizados na lida diária.

Na quinta questão o objetivo foi perguntar quem já havia morado na cidade. O número de alunos que já moraram na cidade superou as expectativas. Do total, 12 crianças nunca moraram e 14 já moraram na cidade. Porém é relevante compreender o que de fato seria urbano e rural para estes alunos. Para Silva (2007, p.177), “[...] urbano não pode ser definido por critérios meramente demográfico e estatístico, já que é resultado de uma dinâmica muito mais ampla.” Estes alunos moraram em pequenas cidades com poucos habitantes e que, atende somente os serviços básicos aos seus moradores e, de fato, tem seus hábitos mais voltados à realidade do campo, do que das médias e grandes cidades.

A sexta e sétima questões referem-se ao número de pessoas que moram na casa e quem são estas pessoas. A resposta sobre quem são as pessoas que moram na casa não surpreende devido ao tradicionalismo e, os valores familiares presentes nos habitantes do campo. Das famílias dos 26 alunos participantes, 20 famílias fazem parte de um modelo de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos. Duas crianças, que são irmãs, moram somente com o pai. Uma criança mora com padrasto, mãe, irmãos, avós e um tio. Três crianças moram com os avós maternos. Destas famílias, somente uma tem menos de quatro pessoas morando na mesma casa.

As questões oito, nove e dez são relacionadas à propriedade e produção na terra. A oitava questão perguntava sobre a propriedade da terra. O resultado também surpreende devido ao perfil traçado pelo diretor, sobre a maioria dos seus alunos serem trabalhadores rurais. Porém deve-se considerar que, pouco mais de vinte por cento da comunidade escolar participou da pesquisa. Este fato ocorreu devido à inviabilidade de

se propor uma amostra maior, já que este trabalho pretendia trabalhar com salas seriadas e multiseriadas com crianças já alfabetizadas e com uma faixa etária próxima para que, não houvesse um distanciamento de compreensão entre os alunos. Dos 26 alunos, 10 são filhos de não proprietários e 16 de proprietários.

No que refere ao quanto a produzir ou criar animais e comercializar estes produtos, 19 famílias produzem ou criam algum animal. O restante das famílias, que totalizam 7, produzem também algo nas propriedades como hortaliças, milho, farinha de mandioca, polvilho, queijos, mas estão relacionados ao consumo próprio ou a produção voltada ao abastecimento das cidades próximas, sendo que, quem vende o produto é o proprietário da terra.

Após o questionário, os alunos foram incentivados a ilustrarem as pessoas que moram em suas casas e poderiam através do desenho retratar como é o lugar onde moram.

O questionário diagnóstico tornou-se um elemento essencial para compreender a realidade das crianças. A escola tinha disponibilidade somente de dados relacionados ao que é exigido para matrícula que, normalmente, são dados pessoais dos responsáveis e não traçavam um perfil desta família. Durante este exercício foi possível compreender a realidade dos alunos e delinear melhor os próximos passos metodológicos, tratando a partir deste momento de vivências que foram parcialmente representadas nas respostas e nos desenhos.

5.2 O campo e a cidade representado pelos alunos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita

Os questionários 2 e 3 trazem a relação que os alunos participantes da pesquisa têm com o campo e a cidade. O questionário 2 (Apêndice B) perguntou o que eles mais gostavam no campo e na cidade. Dos 26 alunos participantes, 3 alunos não gostam de nada da cidade e todos gostam do campo.

O questionário 3 (Apêndice C) traz questões sobre a relação que estes alunos e seus familiares têm com a cidade e o que os trouxe para o campo. Na primeira questão buscou-se saber quais famílias eram de Catalão e quantas são migrantes. Dos 26 alunos, 3 alunos são do estado da Bahia, 3 do estado de Ceará, 2 do estado de Minas Gerais, 1 do estado de São Paulo e 6 de outras cidades do estado de Goiás. A segunda questão era sobre o que motivou a família a morar no campo. Nesta questão 18 alunos afirmam que,

suas famílias foram em busca de trabalho e 8 em busca de tranquilidade. A terceira e quarta questões tratam da migração dos familiares do campo para a cidade e das relações de trabalho com as empresas da cidade de Catalão (GO). Para a terceira questão 19 alunos tem algum membro da família que, migrou do campo para a cidade. Destes 19 alunos, 2 afirmam ter parentes trabalhando em uma montadora situada em Catalão (GO), 3 trabalhando nas mineradoras, 2 estudando, 1 em supermercado, 11 em outras empresas.

A quinta pergunta do questionário 3 é sobre a profissão que os alunos querem seguir e se gostariam de trabalhar no campo ou na cidade. Dos 26 alunos, 7 gostariam de permanecer no campo. Deste número, 3 gostariam de ser professores no campo, 1 gostaria de plantar e 4 não descreveram o que gostariam de fazer. Dos 19 alunos que gostariam de trabalhar na cidade, 3 não descreveram o que gostariam de trabalhar, 1 gostaria de ser professora, 1 secretária, 1 piloto, 2 desenhistas, 5 artistas (cantores e atores), 6 jogadores de futebol.

Após a aplicação dos questionários foi realizada uma entrevista coletiva com os alunos. A entrevista aconteceu na sala de aula das respectivas turmas que participaram da pesquisa. Foram 12 questões (Apêndice D) divididas em dois momentos que aconteceram em semanas consecutivas.

Durante as entrevistas os alunos tiveram oportunidades de falar de suas preferências e experiências com a cidade e o campo. Foi um momento de conversa, envolvendo também a professora da turma. A participação espontânea foi elemento importante durante este processo.

A primeira questão “O que vocês acham de estudar em uma escola rural?” obteve várias respostas, dentre elas está a de um aluno migrante do estado do Ceará e recém chegado à escola. A esta resposta ele diz: “*Só vejo pássaro e vejo e estudo. Aqui tem terra e lá tem perigo.*” (aluno do 3º Ano). Ao dizer “Lá” o aluno se refere à cidade. Outro aluno diz gostar da escola rural, pois “*A professora não dana muito*”(aluno do 5º Ano).

Ao serem questionados se aprendem na escola alguma coisa sobre a vida no campo, os alunos interpretaram como atividades práticas relacionadas ao plantio e manejo. O primeiro aluno a se manifestar diz que a escola “*Ensina a plantar arroz, remédio pra praga*” (aluno do 3º Ano). Outro aluno complementa a resposta do colega “*Não aprendi nada sobre animal*” (aluno do 3º Ano).

Outra questão levantada estava relacionada à escola na cidade. A questão era a seguinte: Você já estudou em uma escola na cidade? Há diferença entre elas? Quais? Uma aluna recém chegada na escola, vinda de uma escola estadual em Catalão, é a primeira a apontar as diferenças. Para ela “*O ensino é diferente. Os colega são diferente, na cidade tem briga, chingamento, aqui não tem*”(aluna do 4º Ano). Outra aluna disse que “*gostava e não gostava de estuda lá. Os aluno não respeita o professor*” (aluna do 5º Ano).

Sobre os pais ou cuidadores já terem estudado na escola do campo a resposta é unânime. O pai, a mãe ou o cuidador responsável pelo aluno estudou na escola do campo. Segundo um dos alunos do 5º Ano, os avós estudaram em um grupo escolar e o descreveram como era: “*Tinha palmatória, o lanche era pouco*”(aluno do 5º Ano).

As duas últimas questões do primeiro dia de entrevista eram sobre o que mais gostavam de fazer no campo e quando iam a cidade. Todos os alunos viram coisas boas nas duas realidades, elegendo como ponto mais positivo do campo o fato de andarem livres, sem o perigo dos carros. Um aluno diz que gosta de andar na cidade mas, diz que “*lá é perigoso, tem que olhar para o lado*”(aluno do 5º Ano). As compras na cidade são um grande atrativo deste passeio, tendo uma diversidade de preferências nas compras como: roupas, balas, jogos eletrônicos, revistas. Ir à cidade inclui fazer visitas a amigos e parentes.

No segundo momento da entrevista a turma novamente se reuniu na sala e houve a participação de todos os alunos. A sétima questão tratava da frequência com que os alunos vão à cidade. Dos 26 alunos, 16 vão uma vez por semana, 10 pelo menos uma vez ao mês. A oitava questão foi sobre a continuidade dos estudos na cidade. Dos 26 alunos, 13 alunos gostariam de permanecer no campo e o restante quer estudar na cidade de Catalão. A nona questão trata do anseio em frequentar a universidade, 17 alunos querem fazer curso superior. Dos que querem fazer um curso superior, 5 alunos se manifestaram da seguinte forma: 1 quer ser professora, 1 quer ser agrônomo, 1 professor de matemática, 1 policial. Dos alunos que não querem fazer um curso superior, 1 se manifestou dizendo “*Não vou estudar faculdade, vou morar na roça*” (Aluno do 5º Ano). Na interpretação deste aluno, lidar com a terra, para “morar na roça” não é preciso estudar.

De acordo com Arroyo (2004) as experiências educativas não podem ter uma visão simplista da educação como a imagem de que para lidar com a terra, para viver no campo, “para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras” (ARROYO,

2004, p.71). Para o autor, a Educação básica do campo deve ser colocada na luta pelos direitos, “como direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.” (ARROYO, 2004, p.71)

A Educação nesta perspectiva leva o aluno da Escola do Campo a pensar a escola como uma forma de posteriormente chegar à cidade. Durante a pesquisa de campo notou-se o interesse desses jovens pelas coisas da cidade e o que elas representam ou são representadas muitas vezes pela própria escola, como desenvolvimento e progresso.

5.3 Entre o campo e a cidade: a relação campo-cidade expressa através da escrita

A redação foi a última técnica utilizada nas intervenções da pesquisa. As redações foram feitas na sala de aula, durante as aulas de Geografia. Inicialmente houve uma conversa com os alunos sobre as suas impressões destes dois espaços, campo e cidade. A partir das falas retomando as conversas anteriores sobre o que haviam representado nos questionários e nas entrevistas, os alunos foram solicitados a escreverem uma redação com o tema: a cidade e o campo. Sempre que necessário para enriquecimento da discussão, algum trecho presente nas redações será retomado. Inicialmente pode-se observar a representação do campo e da cidade feita por uma aluna do 5º Ano intitulada de “Maravilhas do campo e da cidade”:

Aqui onde eu moro á muitas coisas que eu adoro como tomar banho no rio, andar a cavalo e bicicleta.

Eu adoro saborear os frutos que o campo nos da e ouvir o canto dos pássaros.

Na cidade é bom que lá eu tenho o prazer de comprar várias coisas como roupas, sapatos e outros. Também não posso me esquecer de visitar meus parentes que adoro muito.

Em fim os dois lugares me faz muito feliz porque não conseguiria ficar sem saborear frutos e sem comprar algumas coisas.

(Aluna do 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita)

Para Meurer (2010, p. 16) “[...] o que muitos percebem é que a escola também é um espaço de formação que interessa ao capitalista [...] As comunidades rurais também são “atingidas” pelo incentivo ao processo massivo de consumo.” A relação entre o campo e

a cidade e o que estes oferecem pode ser vista no texto de um aluno do 5º Ano que, intitulou sua redação de “A cidade e o campo”:

Na cidade não tem o que tem no campo, no campo pode plantar lavoura de milho e na cidade não pode plantar lavoura. Na cidade tem loja para as pessoas comprar roupa, tem restaurante para comer, loja de sapato, sandália, brinco, eu acho bom morar na cidade porque lá tem muita coisa boa para comprar agenti pode ir no clube do sesi tomar banho, jogar bola, balançar, pode se escorregar e no campo não tem tudo isso, a uma grande desigualdade por isso que e bom morar na cidade e bom ver os caminhões passar no asfalto, os carro, moto, por isto que é bom mora na cidade e só ruim que tem ladrões que roubam muita coisa; bujão, tanquinho e várias coisas.

Na perspectiva do aluno os pontos negativos da cidade estão em não poder plantar a lavoura e ter muitos ladrões. A dificuldade de acesso ao consumo de alguns produtos esteve presente nas redações que vêem este quesito como vantagem de morar na cidade. As desvantagens estão na violência e no trânsito. Para os alunos, morar no campo permite ver os pássaros cantarem, tomar banho nos rios, andar a cavalo, comer o fruto sem ter que comprá-lo e sempre que der vontade andar de bicicleta.

A valorização do campo como um bom lugar de se viver também faz parte das interpretações dos alunos. A redação de um aluno do 3º ano intitulada “O campo e a cidade”, descreve as coisas boas que o campo pode oferecer e a forma como se sente parte deste espaço,

O lugar onde eu moro e muido bom, eu vejo os pássaros cantar, as vacas os cavalos eu adoro ir tomar banho nos rio perto da minha casa, eu adoro pescar, andar de cavalo.tudo isso você não podi fazer na cidade e por isso que eu adoro viver no campo, é tranqüilo, você pode faze o que quiser. Na cidade é tudo poluído, os rios xeios de lixos, os esgoto poluidor e na zona rural você pode respirar ar puro, você podi ver os pássaros cantar perto da sua casa, você o tucano e os outros animais

Durante as intervenções o apreço pelas duas realidades está presente e, os alunos ficaram divididos entre o que o campo e a cidade podem oferecer conseguindo trazer elementos positivos e negativos para as duas realidades.

5.4 O Projeto Político Pedagógico e a escola do campo

O Projeto Político Pedagógico da escola é um instrumento de organização das propostas pedagógicas da instituição escolar. Deve ser uma reflexão coletiva que contribua para formação dos alunos, oportunizando uma ação reflexiva do trabalho pedagógico. Na década de 1980 algumas escolas experimentaram a prática da construção do projeto pedagógico e foram bem sucedidas (PIMENTA, 2002), posteriormente a LDBEN 9394/96 legalizou esta prática ao regulamentar o princípio constitucional da gestão democrática, estabelecendo no Artigo 12 que,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A preocupação sobre a legitimidade da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) está em promover uma discussão que seja coletiva e não uma proposta individual que atenda somente burocraticamente, já que, construir anualmente o PPP é uma exigência feita pelas secretarias de educação. Para Veiga (1998),

[...] a primeira ação que [...] parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto político-pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja seu objetivo político pedagógico. (VEIGA, 1998, p.157).

Ao se pensar o PPP como um processo comprometido em coordenar e orientar a ação educativa acredita-se em uma proposta que articule os sujeitos da escola e seja assumido coletivamente. Esta proposta deve trazer explicitamente os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, a organização escolar, as bases organizativas e o processo de seleção e avaliação do conteúdo da ação educativa.

O PPP da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita propõe como visão de futuro “promover a formação do indivíduo, ir além do repasse de conteúdos, dotarmos de habilidades no campo afetivo, no cognitivo e no psicomotor tendo sempre em conta suas raízes rurais.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESCOLA MUNICIPAL ARMINDA ROSA DE MESQUITA, p.19).

Para alcançar estes objetivos a escola propõe algumas ações pedagógicas e projetos tais como: Recreio dirigido, Mães na escola uma parceria de sucesso, Retomando o conhecimento, Lendo o Brasil, Datas comemorativas, A matemática na perspectiva do letramento, Sarau “Arminda Rosa”, Mini projetos desenvolvidos no contra-turno. Dentro dos projetos a escola pretende oferecer condições para que o aluno:

conheça o seu lugar e tenha leituras e conhecimentos suficientes para agir sobre ele, na melhoria de suas condições de vida [...] de tal forma que, se por motivos alheios a sua vontade tenha que migrar para a cidade esse indivíduo terá condições de disputar o mercado de trabalho. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESCOLA MUNICIPAL ARMINDA ROSA DE MESQUITA, p.19).

A diversificação dos espaços está colocada como pressupostos metodológicos, através de oficinas, danças, saraus e festas culturais. Essas ações se desenvolvem ao longo do ano dentro dos projetos de trabalho institucionais e culminam em alguns dos projetos em datas comemorativas como: carnaval, páscoa, dia das mães, datas cível e natal.

Na prática pedagógica da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita é possível identificar os princípios e valores que aparecem descritos no Projeto Pedagógico, evidenciando uma proximidade e certa coerência entre o proposto e o executado. Exemplo desta coerência está à participação das famílias e da comunidade nos projetos realizados na escola como forma de contribuir na formação humana dos alunos.

Não está presente no PPP da escola como os valores do campo farão parte da proposta de trabalho, apesar de estarem presentes em seus objetivos. Este impasse não é uma particularidade da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita. Várias escolas do campo vivem esta realidade por terem seus currículos adequados a uma realidade da escola urbana, como se estas não tivessem suas particularidades. Para Meurer (2010),

A escola tornou-se distante da sociedade. Os muros a separam do cotidiano da vida dos educandos, pais, comunidade. A comunidade na qual a escola encontra-se inserida, no campo, com possibilidades e saberes acumulados por agricultores e agricultoras, aparenta estar desconectada dos conhecimentos apresentados pelos educadores. (MEURER, 2010, p. 15).

O PPP é um instrumento que permitirá à escola a compreensão das concepções que esses alunos têm sobre a vida no campo, da escola no campo e dos lugares que eles desejam ocupar neste espaço. Para tanto, será necessário que a partir do diálogo, estes alunos expressem a sua visão de mundo, suas opiniões, angústias, perspectivas, concepções sobre a política e a sociedade, dentre outros assuntos que podem estar presentes nos projetos desenvolvidos pela escola, sem fragilizar a discussão sobre o campo.

Para Pimenta (2004, p. 71), “o trabalho pedagógico na escola é ação a partir da reflexão. Então esse movimento de identificação, de conhecimento da realidade é fundamental para que, transformemos as práticas escolares, na direção de identificá-las com as finalidades.” O conhecimento deve dar acesso ao mundo, independente de onde se realize, ou o direito à educação não será consolidado. Na proposta administrativa da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita há uma preocupação em fazer com que esta escola seja reconhecida nas suas particularidades como escola do campo, com um currículo e rotinas próprias. Este ainda é um desafio para seu gestor, que através de diálogos, consiga mudar esta realidade.

Pensar em uma proposta curricular adequada à realidade do campo deve estar aliado à reflexão de rompimento com o currículo oculto estabelecido dentro da escola. Para

Silva (2010), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2010, p. 78). Para o autor entre outras coisas o currículo oculto ensina o “[...] conformismo, a obediência e o individualismo. As crianças das classes operárias aprendem atitudes próprias do seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais próprios da dominação.” (SILVA, 2010, p. 79). A organização do ambiente escolar e das relações estabelecidas no cotidiano da escola refletem na forma como estes alunos se vêem como sujeito de direitos independente de onde habite.

A visão de uma Escola do campo abarcada na construção histórica da sociedade deve fazer parte deste ambiente escolar para que se concretize. Para Silva (2010), o currículo oculto deve ser identificado dentro das escolas, para que os professores tomem atitudes de mudanças, tendo consciência do oculto para, de alguma forma, desarmá-lo, podendo assim diminuir com a opressão das classes sociais dentro da escola.

Oportunizar estas discussões abrirá a perspectiva de uma reflexão sobre como realizar este projeto de escola contemplando os valores do campo. Nesse diálogo devem estar presentes as questões sobre as concepções e as práticas pedagógicas a serem trabalhadas, a forma como a escola vê o aluno enquanto sujeito de direitos e se a escola consegue perceber o quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana (ARROYO, 2004). Se a escola não tiver a clareza da importância do homem do campo na sociedade, não conseguirá expor isso aos seus alunos e não conseguirá formar para uma educação do campo. Na escola pesquisada, nas salas que participaram da pesquisa não houve durante as observações uma interlocução entre o conhecimento do livro didático com a realidade do campo e o papel do homem do campo no desenvolvimento da sociedade.

Posto isto, a escola permanecerá no campo sem de fato conseguir convencer que, estes alunos enquanto sujeitos da terra detêm os valores desta cultura e tem direito a uma educação que seja no/do campo.

Sistematizar o conhecimento acumulado pela humanidade traduzindo-o para a prática cotidiana das escolas do campo faz com que, pensar o projeto político pedagógico alie-se ao pensar com clareza na necessidade de se refletir uma organização escolar.

A escola poderá pensar nas mudanças curriculares, como transformações que vão além de alterar conteúdos e métodos e, subsidie mudanças de ordem práticas e

pedagógicas para que, a escola deixe de ser uma mera transmissora de conhecimento e se situe como uma produtora de conhecimento que está presente dialeticamente nas relações sujeito/objeto, professor/aluno, conhecimento-trabalho socialmente produtivo, e na interdisciplinaridade (PISTRAK, 2002).

Neste sentido, refletir sobre o projeto político-pedagógico das escolas do campo inclui realizar uma reflexão sobre políticas públicas educacionais por uma Educação básica do campo que, proporcione a formação dos profissionais que atuam nestas escolas para que os princípios e os saberes universalmente acumulados caminhem junto com as especificidades do campo.

É importante destacar que ao se falar na construção de um PPP que este cumpra o seu papel como norteador das ações educativas na escola, que deva estar vinculado a um projeto sócio-histórico que, promova a reflexão do papel político e pedagógico a ser exercido pela escola, entendendo a educação como ato político.

A educação perpassa valores que não podem ser desconsiderados pela escola. O modo como o professor, o diretor vêem estes valores reforçará ou desmistificará a visão estereotipada da Escola do campo desvelando a mística do atraso e, revelando o papel social exercido pelo homem do campo na construção do conhecimento através dos seus saberes, culturas e valores adquiridos ao longo da história da humanidade. Para tanto, não pode haver neutralidade no PPP construído dentro desta premissa de uma construção coletiva e consciente do seu papel.

5.5 O trabalho com o livro didático e as aulas de Geografia

O livro didático é um importante componente dos materiais disponíveis na escola. Em algumas realidades este pode ser o único material de apoio para o professor. Posto isto, o professor tem o desafio de transformar o livro didático em seu aliado nas atividades pedagógicas, tendo muitas vezes o seu conteúdo como a única verdade.

Sob esta ótica nos cabe questionar como tem se posicionado o professor diante do livro didático, mesmo que, seja este o seu único material de pesquisa. O que podemos perceber é que historicamente o livro didático surge na escola como um “mestremudo”¹², ditando regras, que são seguidas sem reflexão por quem deveria dar uma educação crítica aos alunos. De acordo com D’Ávila (2008),

¹² Expressão usada pela autora Cristina D’Ávila para descrever o papel do livro didático nas escolas.

em si mesmo, o manual, através das prescrições metodológicas que apresenta e dos exercícios e atividades didáticas que sugere, já estabelece uma mediação entre o conteúdo sistematizado e o aluno. O que ocorre é que, muitas vezes, essa mediação é assumida pelo professor como legítima e adequada. Nesse caso, seja por desinformação, seja por comodismo, a hipótese que formulo é de que o manual acaba ditando regras do processo educativo, eclipsando o trabalho pedagógico do professor no que tange ao planejamento de ensino e sua atualização prática em sala de aula.(D'ÁVILA, 2008, p. 21).

Frente ao livro didático o professor se sente ineficiente na construção do saber. Como este material atua como “intérprete” do currículo em algumas escolas, há o receio de transgredir com o que o livro traz. Sendo assim, consolida-se uma cultura de reprodução do conhecimento, de ideologia e de culturas que não são universais.

Na premissa de que a escola deve promover o ensino a partir da realidade entende-se que, quem vivencia a escola detém maior propriedade em aliar o conhecimento socialmente produzido com a realidade local. Porém, o professor nem sempre se sente preparado para romper com a cultura do manual do professor e fazer do livro didático um aliado na construção do conhecimento, sem que este seja na prática docente insubstituível.

Um dos desafios encontrados pela escola frente ao material didático é a formação do professor quanto às áreas do conhecimento. Nos anos iniciais há uma prerrogativa de que o professor para dar aulas de Geografia, História, Matemática, Português ou Ciências Naturais, não necessariamente precisa ter formação na área, sendo permitido que o pedagogo atue nestas áreas do conhecimento. Em algumas escolas este profissional é o único professor responsável em ministrar todas essas disciplinas.

No caso da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, além das disciplinas curriculares, o professor atua também como recreador nas aulas de Educação Física. Vimos que se exigem destes profissionais uma formação que seja multidisciplinar, o que não condiz com a realidade dos cursos de formação de professores no Brasil.

Nas duas salas participantes da pesquisa, sendo as salas de 3º e 4º Ano, funcionando de forma multisseriada e o 5º Ano de forma seriada, as duas professoras são pedagogas e ministram todas as disciplinas da matriz curricular e expressaram a dificuldade em atuar em todas as áreas do conhecimento, principalmente em uma sala multisseriada o que, dificulta o ensino e a aprendizagem.

Ao analisar as aulas de Geografia destacamos alguns elementos que devem ser considerados, tais como: carga horária disponível para a disciplina de Geografia, domínio do professor quanto ao conteúdo, planejamento das aulas, material didático, interesse dos alunos e relação com a realidade dos alunos.

A carga horária disponível para a disciplina é de duas aulas seguidas, ministradas uma vez por semana. Neste ano (2011) o dia da semana escolhido para a oferta da disciplina foi a terça-feira. Das 20 horas/ aulas ministradas na semana, somente 1h 40min, são oferecidas para a disciplina. Conforme já destacado, as duas professoras participantes da pesquisa não têm formação na área de Geografia. A professora do 5º Ano relatou sua dificuldade em ministrar as aulas de Geografia e, atribui a dificuldade à sua formação e ao fato de ter permanecido alguns anos atuando na biblioteca, ficando fora de sala de aula.

De acordo com o questionário respondido pelos professores (Apêndice F) esta professora atua há 23 anos como professora, estando a 11 anos na Escola no campo. Tem duas formações universitárias, é formada em Pedagogia e Serviço social. Na questão sobre o que motivou a escolha em ser professora ela afirma que, foi a falta de opção na época em que iniciou a carreira. Esta professora mora na cidade e vai todos os dias com o transporte oferecido pela Prefeitura municipal de Catalão que administra a escola. Quanto as mudanças que ocorreram na escola durante a atuação profissional ela acredita que, os alunos estão mais “urbanizados”. Sobre a relação campo-cidade trabalhada na escola, não vê “*grande diferença, porque o material didático usado na cidade é usado na escola rural*”.

A professora do 3º e 4º Ano diz ter mais facilidade em trabalhar com o conteúdo. Ela é formada em Pedagogia e atua há mais de 20 anos em escolas rurais, estando prestes a se aposentar. Esta professora mora no campo e ao elaborar suas aulas tem como principal subsídio o livro didático.

Na sala de 3º e 4º Anos encontramos um mapa do Brasil que é utilizado com frequência pela professora para mostrar as direções cardeais e colaterais¹³. Os alunos aprenderam a fazer o esquema que representa estes pontos que é a Rosa dos Ventos e tiveram acesso a bússola, que faz parte do material disponibilizado pelo Programa Escola Ativa.

¹³ Os pontos cardeais indicam as direções Norte, Sul, Leste e Oeste.
Os pontos colaterais indicam Nordeste, Sudeste, Sudoeste e Noroeste.

Nas duas salas, as aulas são realizadas com muita leitura e interpretação de textos, ocorrendo no período observado, poucas aulas práticas. A leitura da unidade é feita e, posteriormente, passada a atividade do livro para ser copiada e respondida a partir da interpretação do texto. Quando o tempo é insuficiente as atividades são terminadas como atividade para casa e, na próxima aula são corrigidas. Há um desinteresse dos alunos em participar destas aulas expositivas, o que pode ser observado pela conversa com outros colegas ou a distração com outros objetos. Resende (1986, p.39), ao refletir sobre que Geografia que queremos ensinar, diz que

sentimos que ela não traduz a verdade do espaço e podemos comprovar a cada dia em sala de aula que esta ausência de verdade acaba sendo igualmente sentida pelos alunos. A desvalorização da Geografia não é somente institucional (patrocinada pela escola), mas também de status científico.

A partir da leitura do livro didático¹⁴ de Geografia utilizado na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita viu-se que, os alunos e as professoras encontram dificuldades em relacionar a realidade do campo e da cidade sem que, o campo seja visto com subordinação ao urbano. No livro utilizado a cidade é representada pela diversidade de serviços e opções de lazer que oferece e o campo é retratado como lugar atrasado e dependente da cidade. Este fato deve levar em consideração o apelo comercial que circula dos veículos de informação e mídia.

Durante as primeiras aulas observadas o conteúdo trazia discussões sobre a área urbana e a área rural. Ao ler o texto um dos alunos do 3º Ano pergunta: “*Tia, na roça é rural?*”, antes que a professora respondesse outra criança interfere e diz: “*Eu não acho não. A roça não é rural.*”. Ao responder a professora disse “*Na roça é rural e na cidade é urbano.*”

A partir da leitura do texto que discutia sobre o que há na área rural na área urbana era preciso responder algumas questões. Dentre elas estava a seguinte questão: “Qual é a matéria prima do iogurte?” (Livro didático Projeto Pitangua, Geografia, 3º Ano) (Figura 1). Um dos alunos, o mesmo que havia perguntado se *na roça é rural*, perguntou ao pesquisador: “*O que é iogurte?*”. A resposta foi a seguinte: “Você sabe o que é coalhada?” o aluno respondeu que sim. “*Você já comeu a coalhada com sabor de morango ou outros sabores?* Novamente a resposta foi positiva. “*O iogurte é isso, uma*

¹⁴ O livro didático utilizado na escola é da editora Moderna, Projeto Pitangua

*coalhada com sabor, que pode ser produzido em uma indústria. E agora me responda, qual é a matéria prima da coalhada?”*O aluno sabia a resposta. Após ter compreendido o que era iogurte, o aluno conseguiu concluir qual era a matéria prima utilizada.

Figura 1 - Atividade realizada sobre a matéria prima do iogurte - 2008



Fonte: Projeto Pitangüá, 3º Ano, p. 64.

A ilustração do livro (Figura 1) desconsidera o fato de que em pequenas propriedades o leite pode ser ordenhado de forma artesanal, terceirizado e sendo repassada esta matéria prima para a indústria. Ao observar a ilustração, o aluno não conseguiu reconhecer o processo que ele conhece ficando em dúvida do que seria o “iogurte”. Para Arroyo (2004), há muitos saberes escolares que são inúteis, alienantes “que não acrescentam nada em termos de democratizar os saberes socialmente construídos.” (ARROYO, 2004, p. 81).

No relato das professoras, as maiores dificuldades estão em materializar conhecimentos que não fazem parte do contexto dos alunos. De acordo com a professora da sala multiseriada de 3º e 4º Ano um dos conteúdos que ela encontrou dificuldades foi trabalhar o conceito de bairro. Para a professora muitos alunos não conseguiam visualizar esta realidade, pois muitos não vão com frequência às cidades.

No livro didático utilizado, as três primeiras unidades são dedicadas ao tema “O Bairro”, a Unidade 1 (Bairro: lugar de convivência), Unidade 2 (Os Bairros são diferentes), Unidade 3 (A vida no Bairro). A relação campo cidade em contrapartida é trazida em duas páginas da Unidade 4 (Os municípios) em um texto que traz uma visão de dependência que o homem do campo tem da cidade. O texto é o seguinte:

“A relação entre o campo e a cidade: produtos da cidade abastecem o campo”

Antonio e sua família moram num sítio, onde produzem alguns alimentos. Uma parte desses alimentos é consumida pela família e a outra parte é vendida.

Com o dinheiro obtido com a venda dos alimentos, Antonio compra outros produtos que a família necessita em seu dia-a-dia.

Uma vez por semana, Antonio e sua família vão a cidade.

Assim como a família de Antônio, as pessoas que moram no campo não produzem tudo o que precisam para viver. Essas pessoas consomem muitos produtos fabricados nas cidades. Roupas, calçados, máquinas e livros são exemplos desses produtos.

As pessoas que moram no campo também utilizam muitos serviços encontrados na cidade. Os serviços prestados por hospitais, clínicas médicas e dentárias, correios e bancos são exemplos de atividades que concentram na cidade. (PROJETO PITANGUÁ, 3º Ano, p. 62).

O texto apresentado traz uma visão de subordinação do campo à cidade e ao mesmo tempo desconsidera o fato de que a cidade é a maior consumidora do que é produzido no campo. Esta relação de troca de produtos e serviços é trazida posteriormente em um texto que relaciona o que é produzido no campo e que abastece a cidade, porém, sem a mesma ênfase de dependência dada no primeiro texto. Na figura 2 está a ilustração do primeiro texto.

Figura 2 - A relação entre o campo e a cidade: produtos da cidade abastecem o campo – 2008



Fonte: Projeto Pitanguá, 3. Ano.

O professor se encontra em um impasse, ter que cumprir os conteúdos programáticos do livro disponibilizado pela escola e levar o aluno a compreender muitos conteúdos que não podem ser concretizados ou materializados para a realidade

vivida destes alunos, sem que ele tenha condições de materializar este conhecimento. Para Meurer (2010),

[...] Os currículos são prontos em instâncias educacionais governamentais, para serem aplicados na sala de aula. Cada disciplina transforma-se em “dona de conteúdos e conceitos” que precisam ser “transmitidos” e, por conseguinte, “assimilados” pelos educandos. Se eles têm ou não relação com o mundo da vida dos educandos, parece ser um aspecto secundário. (MEURER 2010, p. 14).

Nesta reflexão, deve ser considerado que fazer aprender não se trata somente de dar aula; ensinar visa promover aprendizagem através de condições cognitivas e didáticas. Nesta compreensão do que é aprender, o professor atua como o mediador didático. Para D'Ávila (2008),

se a mediação didática objetiva viabilizar a apropriação e construção de novos conhecimentos, incidindo, assim no processo de objetivação cognitiva dos educandos que precisam querer aprender, e se esse processo de objetivação cognitiva dos educandos, que precisam querer aprender; e se esse processo brota do desejo, é o professor (e não o manual escolar, pois esse estabelece uma mediação de natureza estática) o sujeito capaz de produzir uma relação de encantamento entre sujeito e objeto de conhecimento. (D' ÁVILA, 2008, p. 45).

O livro didático utilizado no 3º Ano traz dois tópicos que expõem sobre os produtos da cidade que abastecem o campo e produtos do campo que abastecem a cidade. Porém sempre situa as indústrias e as melhores oportunidades de trabalho na cidade, deixando o campo somente como o produtor das matérias primas. Podemos avaliar este fato como um equívoco, sendo que, muitas indústrias atuam no campo apesar das dificuldades encontradas pelo homem do campo. É preciso, para romper com este paradigma, valorizar o campo como meio de subsistência das cidade. Considerando que há profissões que são voltadas ao trabalho no campo. Há uma generalização da visão da cidade, como se esta para existir dependesse somente concentrar os setores secundário e terciário¹⁵ e as atividades assistenciais.

No livro didático do 4º Ano há mais conteúdos abordando o campo: A Unidade 4 (Paisagens do espaço rural), a Unidade 5 (A agropecuária e o extrativismo) e a Unidade 6 (A modernização do campo e a relação campo cidade). A relação campo cidade é descrita em uma página com alguns elementos que remetem a complementação destes

¹⁵ Secundário e Terciário são setores da economia. Sendo que o setor secundário transforma as matérias-primas (produzidas pelo setor primário) em produtos industrializados e o setor terciário é o setor econômico relacionado aos serviços.

espaços, porém, a imagem utilizada para representar o campo traz elementos que remetem a pobreza. O uso da antena parabólica foi representado como elementos e costumes do modo de vida urbano emprestados à vida no campo (Figura 3).

Figura 3- A representação da parabólica como elemento da vida urbana que faz parte da paisagem das propriedades rurais- 2008



Fonte: Projeto Pitanguá, 4. Ano.

De acordo com Silva (2006, p. 77), a partir da reflexão sobre o que poderíamos chamar de região urbana ou região agrícola,

o urbano não pode ser definido por critérios meramente demográfico e estatístico, já que é resultado de uma dinâmica muito mais ampla que remete às dinâmicas do modo de produção e que somente pode ser compreendido com uma análise da complexidade das divisões social e territorial do trabalho.

Com esta visão generalista do que a cidade pode oferecer, há uma supervalorização da cidade sobre o campo o que, cria expectativas sobre o que a cidade pode de fato oferecer. Ao ilustrar a cidade e o campo, uma aluna do 4º Ano fez um desenho (Desenho 3) para representar os dois lugares. No primeiro desenho ela está sozinha no campo e no segundo desenho está na cidade com uma figura masculina, “apaixonados” na cidade. A impressão que se tem do desenho é que ela desenha a sua infância no campo e sua vida adulta na cidade, representando, além de dois espaços diferentes, dois momentos diferentes da vida. Esta aluna mora no campo com a família, dois irmãos e os

país, gosta de ir à cidade fazer compras, andar com as amigas e tomar banho de piscina e quando for adulta quer ser dançarina na cidade.

Desenho 3 - A cidade e o campo no imaginário de uma aluna do 4º Ano - 2011



A expectativa da vida na cidade, como se pode observar no desenho, faz parte do imaginário desta aluna. Hipoteticamente ela poderia crescer e se mudar para a cidade, fazendo parte de um número crescente de jovens mulheres que migram para a cidade.

A ênfase com que o êxodo rural atinge a juventude do campo, e a conseqüente masculinização, reflete na continuidade do agricultor jovem permanecer e repassar a profissão a sua descendência. Abramovay (1998) realiza a discussão sobre a permanência do homem no campo a partir de processos sucessórios profissionais, transferência hereditária e aposentadoria, tendo como campo de pesquisa o município de Saudades no estado de Santa Catarina. Para o autor é importante que o país pense na importância da sucessão profissional também no campo, sendo que, o esvaziamento do campo refletiria diretamente no abastecimento urbano. De acordo com Abramovay (1998),

[...] É urgente que o êxodo rural deixe de funcionar como o processo que ameaça fazer da reforma agrária um jogo de soma zero (ou negativa), onde os assentamentos realizados de um lado jamais

compensam os “desassentamentos” sofridos do outro, como num tanque em que a força da torneira parece ser sempre menor que o poder de sucção do ralo. (ABRAMOVAY, 1998, p. 11).

Para o autor, aliado ao envelhecimento e a masculinização da juventude do campo, há um crescente êxodo feminino. O fato das mulheres irem mais cedo para as cidades não está relacionado a oportunidades particularmente favoráveis mas, “[...] a precariedade das perspectivas assim como ao papel subalterno que continuam a ter as moças no interior das famílias de agricultores.” (ABRAMOVAY, 1998, p. 16).

Na mesma perspectiva de Abramovay (1998), sobre o esvaziamento da juventude do campo em busca de acesso a melhores oportunidades, Carneiro (1998) afirma que, a crise na agricultura familiar e dos processos econômicos recentes que diversificaram o espaço rural são responsáveis pela heteroginização do espaço rural e, conseqüentemente, impulsionadores do êxodo da juventude.

Diante dessa realidade a juventude rural sofre as maiores conseqüências, “por essa dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinada com o agravamento da situação de falta de perspectivas para os que vivem da agricultura.” (CARNEIRO, 1998, p.1).

Dessa forma, os jovens acabam migrando para cidades em busca de oportunidades de estudo e de qualificação profissional. No entanto, é quase unânime entre os jovens a decisão de não retornarem a zona rural. A partir de uma pesquisa realizada em duas áreas rurais: São Pedro da Serra, distrito do município serrano de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro e no município de Nova Pádua, na região colonial do Rio Grande do Sul, Carneiro (1998) problematizou a situação do jovem que vive no campo e afirma que, apesar de ainda se sentirem ligados à cultura de origem passam a se reconhecer como parte da cultura urbana que, “surge como uma referência para a construção de seus projetos para o futuro, geralmente orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno.” (CARNEIRO, 1998, p.3).

Esta migração dos jovens surge a partir de uma série de elementos, como falta de infra-estrutura nas escolas rurais, dificuldades de acesso à escola, currículo desarticulado com a realidade do campo e a idealização da cidade, passada muitas vezes pela própria escola. Ainda nessa linha de reflexão, Carneiro (1998) mostra que

[...] os jovens oscilam entre o projeto de construir vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de "melhorarem o

padrão de vida", de "serem algo na vida", e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que a família é o espaço privilegiado de sociabilidade nas chamadas "sociedades tradicionais." (CARNEIRO, 1998, p. 2, grifos do autor).

O terceiro questionário aplicado durante a pesquisa retrata os anseios que estas crianças e adolescentes têm para o futuro profissional. Foi feita a seguinte pergunta: Onde você gostaria de trabalhar, no campo ou na cidade? O que você gostaria de fazer? Para esta pergunta tivemos 26 alunos que responderam e depois realizaram colagens (Figura 5) sobre as profissões que gostariam de exercer.

Figura 5- Colagem sobre a profissão escolhida de um aluno e uma aluna do 5º ano



Dos alunos que realizaram a atividade, 5 gostariam de permanecer no campo. Dentre as profissões escolhidas gostariam de ser: professor do campo, pescador, trabalhar com a terra e peão. Os 21 alunos que escolheram profissões na cidade, gostariam de ser: secretária, atriz e modelo, cantora, desenhista, jogador de futebol, caminhoneiro, piloto de carro e “um homem da lua” (Figura 6), se referindo a profissão de astronauta.

Figura 6 - Colagem sobre a profissão escolhida - 2011



O Programa Escola Ativa disponibiliza, dentre os outros materiais pedagógicos, o livro didático organizado pelo programa para as salas multisseriadas. Na sala multisseriada, participante da pesquisa, o livro não é utilizado, pois a professora entende que o livro aplicado para as outras turmas apresenta melhor os conteúdos.

Ao analisar a forma como se tratam as questões do campo no livro do Programa Escola Ativa pode-se avaliar que, há uma valorização do trabalho realizado no campo sem depreciar as atividades da cidade.

No livro de Estudos Sociais para o 4º Ano, há uma referência sobre a importância da qualificação do homem do campo. No tópico “Aprendendo para melhor produzir” há uma história que ilustra esta realidade:

Antônio terminou a 8ª Série e já sabia o que queria fazer. Ele se matriculou na escola Fazenda experimental. Lá está aprendendo técnicas agrícolas e de pecuária que irá aplicar na atividade produtiva de sua família. Eles vivem no campo. Sua família planta **horta** e vende as verduras na CEASA (Central de Abastecimento S.A). [...] Assim como Antonio todo homem do campo deve ampliar seus conhecimentos para conseguir produtos de melhor qualidade, satisfazendo seus clientes. [...] A escola e os cursos são tão importantes para o homem do campo quanto para o homem da cidade. As crianças, mesmo morando em áreas distantes, devem frequentar a escola e aprender a ler e a escrever para melhor se prepararem para uma profissão no futuro. (ESTUDOS SOCIAIS 4, 4º Ano, 1998, p. 50).

As unidades do livro fazem relação com as atividades do campo, trazendo questões a serem pesquisadas sobre melhoramento da produção no campo, máquinas agrícolas e a relação com o desemprego. Tratam também da fertilização do solo, combate a pragas e políticas locais para agricultura e pecuária. Estes elementos a serem pesquisados devem ter a participação da professora.

A relação entre o campo e a cidade é passada em uma perspectiva de interdependência (Figura 7) entendendo que, um depende do outro no que tange a produtos e serviços produzidos por cada um.

Figura 7 - Ilustração de como a cidade depende do campo e como o campo depende da cidade - 1998



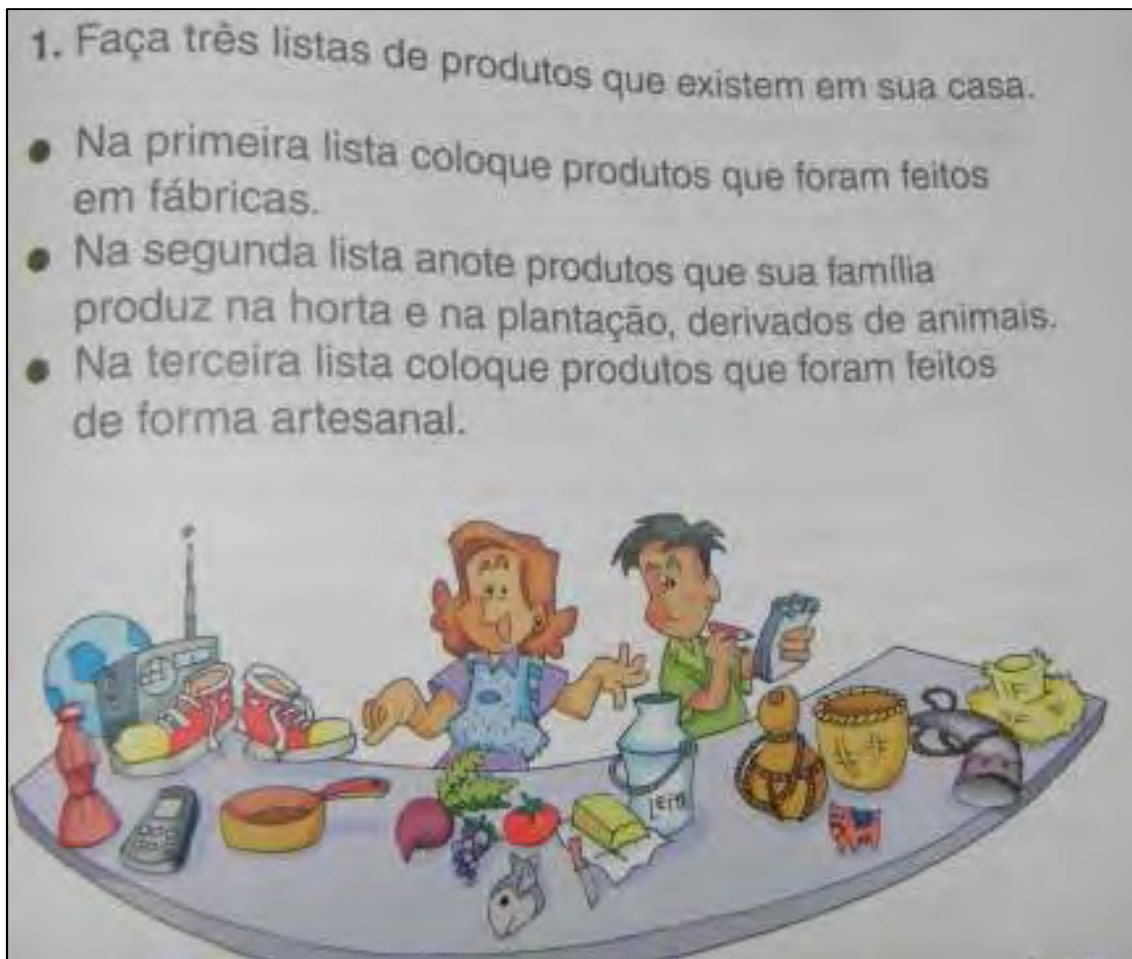
Fonte: Estudos Sociais 4 (1998), 4º Ano.

A representação da cidade feita pelo livro didático como local de consumo e oportunidades de bons empregos converge para uma visão depreciativa da vida no campo. Quando há um rompimento desta postura de superioridade da cidade em relação ao campo, é possível que haja respeito sobre o papel que cada uma exerce. Para Caldart (2004, p.196), “[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.”

A possibilidade dessa troca e a materialização da realidade nas casas do campo e da cidade é proposta no livro do Programa Escola Ativa, através de uma atividade de listagem dos produtos que são utilizados em casa e que podem ser industrializados, produzidos pela família ou feito de forma artesanal (Figura 8). Esta proposta oportuniza

que o aluno perceba a diversidade de produtos que fazem parte da rotina da família e, as diversas formas de serem produzidos.

Figura 8- Atividade proposta no livro do Programa Escola Ativa - 1998



Fonte: Estudos Sociais 4 (1998), 4º Ano.

Os problemas presentes na Escola do Campo se encontram na esfera política, social e material, que é visualizada pela falta de estrutura da escola do campo, dificuldades de acesso e permanência na escola. Visualiza-se também, a forma como o aluno não se reconhece no livro didático emprestado da cultura urbana.

As desarticulações da prática escolar e de uma proposta de educação básica do campo que, seja independente dos moldes urbanos contribuem para uma aceleração do êxodo destes jovens para as áreas urbanas. Projetos que pensem o jovem do campo como sujeito de direito, com visão política e social da sociedade, já surgem no país como forma de promover a discussão sobre o papel deste jovem no campo. Eventos como o Encontro da Juventude do Campo e da Cidade que ocorreu no ano de 2010 em

Santa Maria (RS), além de seminários e debates promovidos por entidades e movimentos como a Pastoral Jovem Rural, buscam resgatar este jovem do campo, levando-o a refletir sobre o seu papel na transformação social. Permitir que, esta discussão adentre os muros da escola seria uma alternativa para promover um projeto de educação básica do campo coerente com a proposta nas Diretrizes Operacionais para educação do campo.

O atendimento educacional deve ser oferecido ao jovem do campo que está cursando o ensino médio, oportunizando que este aluno permaneça no campo e tenha condições de continuidade dos estudos e aperfeiçoamento profissional haja vista que, há uma proposta de recursos para atendimento às séries finais das escolas do campo.

A especificidade do atendimento escolar no campo esteve presente nos mecanismos de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹⁶(FUNDEF) que previu uma diferenciação do custo por aluno das escolas rurais¹⁷. A Lei 9424/96 estabelece que

Art. 2. Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do seu magistério.

[...] § 2. A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

- I- 1. a 4. séries
- II- 5. a 8. séries
- III- estabelecimento de ensino especial;
- IV- escolas rurais

O valor por aluno/ano definido nacionalmente para o ano de 2000 foi de R\$ 632,97¹⁸(séries iniciais da zona rural), R\$ 664,00¹⁹ (séries finais da zona rural e educação

¹⁶ Os impostos que compõem os recursos do FUNDEF são os seguintes: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPI-EXP); Lei Complementar nº 87/96. São retirados destes impostos 15% do valor. (BRASIL, 2006)

¹⁷ Foi utilizado o termo “escolas rurais” por ser esta a definição presente na lei 9424/96 que regulamenta o FUNDEF

Valores em dólar

¹⁸ R\$ 632,97 - \$ 364.01

¹⁹ R\$ 664,00 - \$ 381.85

especial); e para o ano de 2006 foi de R\$ 696,25 ²⁰(séries iniciais da zona rural), R\$ 730,38 ²¹(séries finais da zona rural e educação especial).

Para Caldart (2004) é necessário um maior aporte de recursos para subsidiar o funcionamento da Escola do Campo levando em consideração a menor densidade populacional e, a relação professor/aluno. Para a autora “[...] torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito a diferenciação de custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.” (CALDART, 2004, p. 200).

Dentro da leitura das Escolas do Campo, para além das políticas públicas, se faz necessário que haja um compromisso com o cumprimento das leis. Este deve advir da escola em se comprometer a conhecer e executar o que está previsto nas leis educacionais e nas leis que regem a Educação do Campo e, do Estado em subsidiar os recursos para que seja garantido o direito ao aluno. A diversidade dos sujeitos do campo deve fazer parte das propostas educacionais. Entendendo que os sujeitos do campo, independente se estar vinculados a movimentos sociais, religiosos ou étnicos, querem o mesmo direito, que é o de permanecer no campo.

²⁰ R \$ 696,2 - \$ 400.4

²¹ R\$ 730,38 - \$ 420.02

Cotação de 26/01/2012

Fonte: <http://www.financeone.com.br/moedas/cotacoes-do-dolar/>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a relação campo-cidade na Escola do Campo perpassa por uma análise de Educação Básica do Campo. E ao trazer a Educação Básica do Campo como elemento importante a ser discutido, fica visível a influência que a luta por uma Escola no/do Campo promovida pelos movimentos sociais tem na definição desta escola.

Dentro de uma perspectiva histórica pode-se compreender que a expectativa de que a Educação no Campo fosse contemplada foi se constituindo ao longo dos anos até que se pudesse pensar em uma Escola do Campo. O contexto histórico vivenciado pelo homem do campo foi importante impulsionador da luta pelos direitos. Os movimentos que lutam por uma Educação Básica “do Campo” buscam resgatar a sua própria história, através de políticas públicas que não só materialize o direito a educação, na construção de escolas, mas que, considerem que a Educação do Campo necessita de um currículo que seja do campo, professores que valorizem e compreendam como que o campo é um espaço em movimento que faz parte dos saberes historicamente constituídos.

Ao longo deste trabalho foi possível ver as particularidades da Escola do Campo. Para tanto a observação participante e as intervenções realizadas durante a pesquisa, conseguiram revelar este universo, transcendendo a definição entendida anteriormente. Foi possível compreender que há tantas escolas quanto há definições para elas. Os autores pesquisados desmistificaram a visão tida anteriormente sobre a realidade desta escola, levando-nos a compreensão que há particularidades que devem ser consideradas e respeitadas independente do lugar que se habite.

A relação dos alunos com a música, a linguagem, a tecnologia traduz o reflexo que a cultura da cidade causa a esta escola. A proximidade com a cidade dá a impressão de que há uma extensão do campo e da cidade, ao mesmo tempo em que parece estar tão distante nas falas dos alunos.

Fazer parte do cotidiano da Escola Arminda Rosa de Mesquita oportunizou a reflexão sobre as particularidades que ali estão presentes. Seja pelo acesso a escola no transporte que vem da cidade, levando professores que também são da cidade, seja pela contradição da paisagem da escola, que está rodeada pela cultura do agronegócio. O cotidiano da escola e a organização dos espaços de nada se diferem de uma escola da cidade, fato esse que, causa descontentamento pela realidade dos alunos que moram no

campo e cumprem a mesma rotina escolar dos alunos da cidade, mesmo que estes tenham tempos diferentes.

Ao pensar a singularidade na pluralidade foi pertinente considerar que pensar o indivíduo na sua coletividade não descarta importância de se pensar a sua subjetividade. Ao se considerar a educação de forma universal e direito a ser garantido a todos, não exime a responsabilidade de quem pensa esta educação em representar as realidades como únicas, singulares e da mesma forma importantes.

Entendendo que o Projeto Político Pedagógico é o instrumento que garante a expressão desta singularidade, é relevante garantir que as políticas públicas que permeiam a educação estejam presentes neste documento construído pela escola. Desta forma haverá uma conscientização do papel destes alunos na sociedade como sujeitos de direitos que, devem lutar para que estas políticas sejam efetivadas plenamente em todas as instâncias da sociedade.

O Projeto Político Pedagógico como organizador da ação educativa deve proporcionar oportunidades de diálogo e formação do professor para convergir em propostas pedagógicas coerentes com a realidade do campo, como forma de refletirem este conhecimento em sala de aula, considerando a importância destes indivíduos no processo de construção de uma sociedade democrática, que promova justiça social.

A partir das observações da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita poderíamos defini-la como uma Escola “Rural” ou uma Escola “no Campo” e não necessariamente uma Escola do Campo. Este fato se dá pela própria constituição da escola, que é administrada pela Rede Municipal de Educação de Catalão e não tem influências diretas de movimentos sociais. Não se pode desconsiderar a representatividade do gestor junto às discussões de se valorizar a cultura do campo e as particularidades da sua clientela.

Neste contexto, é possível vislumbrar que pensar a Escola do Campo vai além de se pensar simplesmente a escola. Não é possível desconsiderar o papel do professor frente às reflexões realizadas em sala sobre a importância do campo na relação que estabelece com a cidade.

Um professor que ignore ou desconheça a importância que este aluno tem sendo de uma família do campo, será capaz de criar uma visão depreciativa do homem do campo, fazendo a leitura fiel do livro didático que representa o homem e a mulher do campo como “miseráveis”, “atrasados” e “sem cultura”, desconsiderando toda representatividade deste indivíduo nas relações produtivas. Formar este professor para

atuar no campo se faz imprescindível para que um projeto de Educação Básica do Campo se concretize.

Construir este trabalho buscando compreender a Escola do Campo trouxe a reflexão de que os direitos a uma educação democrática e de qualidade permeia todas as instituições de educação públicas. Ver os seus direitos negados não é uma particularidade das Escolas do Campo. É possível a partir de uma visita às escolas públicas averiguar como o poder público desconsidera a importância de uma educação que promova a cidadania.

Os prédios estão em más condições, há falta de material didático e de profissionais capacitados e a escola sobrevive do improviso. Fala-se em gestão democrática nas escolas, mas, não se cobra uma gestão responsável da educação. A problemática das escolas do campo está em ter que lidar com os problemas presentes nas escolas urbanas e, com a desvalorização do que ela realiza na adversidade.

Neste universo que se situa o ideal e o essencial. Considerando que a Escola ideal, é que ao pensar o aluno, pensa que a relação da escola com ele vai além da conteudista. O papel da escola na vida do aluno está em garantir que essa educação seja integral, trabalhando aspectos sociais, culturais, cognitivos e emocionais. Para que isso aconteça é importante que o professor tenha uma formação adequada e continuada. Haja espaço físico amplo, seguro e com práticas esportivas, artísticas e sociais. Os materiais pedagógicos devem ser de boa qualidade, com conteúdo adequado e que agregue conhecimento significativo.

A Escola essencial é a que esta posta e foi expressa ao longo desta pesquisa. Nesta escola os alunos almejam uma quadra de esportes, ou ao menos um educador físico. As salas de aulas são remanejadas, não são arejadas e as cadeiras não são confortáveis para o aluno que permanece em média quatro horas sentado nela. Os professores estão desmotivados e nem sempre tem formação adequada para a sala que atuam. Os materiais pedagógicos são impróprios ou insuficientes e poucas vezes são sugeridos pelo professor.

Foi com este universo do essencial que esta pesquisa se relacionou. Inicialmente pensando na questão didática de como o conhecimento da relação campo cidade era passado no ensino de Geografia e posteriormente compreendendo que a questão da Escola do Campo está além do conteúdo que é passado e como é passado. Toda esta relação está intrinsecamente relacionada em como esta escola e seus personagens se vêem e são vistos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo et al. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998. 104 p.

Disponível em : <http://livros.universia.com.br/?p=1163>

Acesso em: 4 jan. 2011

ALMEIDA, Rosemeire A. Geografia e educação do campo: o possível diálogo. In: PEREIRA, Jacira H. V. (Org.) ; ALMEIDA, Rosemeire A. (Org.) . **A Educação no/do Campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2008. v. 1.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

ARROYO, Miguel G. Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação : citações em documentos:apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informações e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. **“No rancho fundo”**: espaços e tempos no mundo rural. Uberlândia: EDUFU, 2009.

_____; ATRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Idéias e Letras, 2007.

_____. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

_____; RAMALHO, José. **Campesinato goiano**: três estudos. Goiânia: UFG, 1986.

BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, na forma prevista no artigo 30, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>.

Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Brasília, 2010.

BRASIL. PARECER N. 36/2001. **Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, 2001.

BRASILIA (DF). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas: cadernos SECAD 2.** Brasília (DF), 2007. 81p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária** (versão preliminar). Brasília, DF: 2005.

Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option
Acesso em: 01 de jan. 2012

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4. p. 18-25

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (Org). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-160

_____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo,** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMARANO, Ana A. BELTRÃO, Kaizô I. **Distribuição espacial da população brasileira;** mudanças na segunda metade deste século. Rio de Janeiro, IPEA, 2000.

Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=4467

Acesso em: 13 nov. 2011

CARNEIRO, Maria J. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA; Francisco C. T.; SANTOS, Raimundo; COSTA, Flávio de C. (Org.) **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares.** Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 95-117.

Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/carne.rtf>

Acesso em: 19 nov. 2010.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?.** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.190p.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo.**13.ed. São Paulo: Cortez, 2009. v.14.

_____. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed. 2008. 140p.

ESTUDOS SOCIAIS 4. Neusa do Carmo e Lúlia Queiroz da Silva (Consultora). **Programa Escola Ativa.** Brasília: s/ed., 1998.

FERNANDES, Bernardo M., CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. ;MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo.**Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Escola nucleada rural: histórico e perspectivas** Catalão/Go (1988-2000). 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FONSECA, Maria Tereza Lousa da. **A extensão do rural no Brasil, projeto educativo para o capital.** São Paulo: Edições Loyola, 1985. 191p.

FREITAS, Luis Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: Caldart, Roseli S. et al. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-178.

GOBBI, Wanderléia A. de Oliveira; CLEPS JUNIOR, João; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. O proceso de gestão das águas e a questão ambiental na bacia do Rio Araguari. **Caminhos de Geografia,** Uberlândia, v.6, p. 74-93, set.2003.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/10132/6001>>

Acesso em: 10 mar. 2011

GONÇALVES, Gustavo B. B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.** 2009.208f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre, 2004.

Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. >

Acesso em: 10 jul. 2010 .

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política.** Tradução Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008..

_____. **O direito a cidade.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, Sergio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999. v.70.

LIBÂNEO, José C. O professor e a construção de sua identidade profissional. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa: 2001.

MENDONÇA, Marcelo R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 2004.458p. Tese (Doutorado em Geografia) –FCT,UNESP, Presidente Prudente, 2004.

MENDES, Maria Tereza R.; CRUZ, Anamaria da C.; CURTY, Marlene G. **Citações: quando, onde e como usar** (NBR 10520/2002). Niterói: Intertexto, 2002.

MEURER, Ane C. Projeto Político Pedagógico Escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo. In: MATOS, Kelma S. de et. al. (Org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MOLINA, Mônica C. Desafios para o educador e a educadora do campo. In: KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4. p.26-30.

OLIVEN, Ruben George. **Urbanização e mudança social no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

PALACIN, Luiz; CHAUL, Nars F.; BARBOSA, Juarez C. **História política de Catalão**. Goiânia: UFG, 1994.

PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PNERA)(2004).BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (2004)** (versão preliminar). Brasília, DF: 2005.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option>

Acesso em: 1 de jan. 2012)

PESSOA, Jadir de Moraes. **A revanche camponesa**. Goiânia: UFG, 1999.

_____. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.) **Educação e ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007.

PIMENTA, Selma G. Projeto Pedagógico e identidade da escola. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **De professores, pesquisa e didática**. Campinas,: Papyrus, 2002. p. 59-76

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Filho. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PROJETO PITANGUÁ: geografia. Editora Moderna (Org.).**Geografia: Ensino Fundamental**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008 (Livro didático 5º. Ano).

PROJETO PITANGUÁ: geografia. Editora Moderna (Org.). **Geografia: Ensino Fundamental**, 2.ed. São Paulo: Moderna, 2008 (Livro didático 4º. Ano).

PROJETO PITANGUÁ: geografia. Editora Moderna (Org.). **Geografia: Ensino Fundamental**, 2.ed. São Paulo: Moderna, 2008 (Livro didático 3º. Ano)

RAMOS, Lilian M. P. de C. **Escolas rurais consolidadas paranaenses: mito e realidade**. 1987.220f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RESENDE, Márcia S. **A geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986. 181p.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, Romir. O ensino médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**, São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 179-208

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006. Disponível em:
<<http://www.campoterritorio.ig.ufu.br/include/getdoc.php?id=24&article=23&mode=pdf>>
Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Fortaleza, n. 2, p. 45-66, 2005. Disponível em:
<<http://www.anpege.org.br/revista/ojs-.2.2/index.php/anpege08/article/viewArticle/81>>
Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Urbanidades e novas ruralidades no Estado do Rio de Janeiro: algumas considerações teóricas. In: MARAFON, Gláucio José ; RIBEIRO, Marta Foeppe (Org.) **Estudos de Geografia Fluminense**. Rio de Janeiro: Infobook Ltda, 2002. p. 27-42

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. O retorno do território. **OSAL : Observatorio Social de América Latina**, n. 16 ,p.251-261. Buenos Aires : CLACSO, jun. 2005. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>
Acesso em: 26 jan. 2010.

SAQUET, Marcos. Proposições para estudos territoriais. **Revista Geographia**, Rio de Janeiro, v.8, n.15, p. 71-85, 2006 . Disponível em:
<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/189>
Acesso em: 19 nov. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas: cadernos SECAD 2**. Brasília (DF), 2007. 81p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESCOLA MUNICIPAL ARMINDA ROSA DE MESQUITA. **Apresenta o Projeto Político Pedagógico: por uma escola cidadã**. Catalão, 2011.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SILVA, Angela M.; PINHEIRO, Maria Salete de F.; FRANÇA, Maira N. **Guia para normalização de trabalhos técnicos-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 5.ed.rev.atual. Uberlândia: UFU, 2008 (2ª. Reimpressão).

SILVA, Willian R. da. Reflexões em torno do urbano no Brasil. In: SPOSITO, M. Encarnação B. ; WHITACKER, Arthur M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006. p.65-80.

SILVA, Tomaz T. da. Quem escondeu o currículo oculto? In: ___. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** . 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010, 154 p.77-84.

SOUZA, Francilane E. O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no estado de Goiás. In: SOUZA, Francilane E. (Org.). **Geografia e educação do campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Vieira, 2010. p. 11-32.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lucia M. G. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 203. 108p. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

WIZNIEWSKY, Carmem R. F. A contribuição da geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, Kelma S. de et. al. (Org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.

APÊNDICE A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO



**Dissertação: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
DA ESCOLA ARMINDA ROSA DE MESQUITA - CATALÃO (GO) : entre o
ideal e o essencial**

Mestranda: Heloisa Vitória de Castro

Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessôa

Questionário 1: Direcionado aos alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita

- 1) Qual o seu nome?

- 2) Qual a sua Idade?

- 3) Que série você está?

- 4) Onde você mora?

- 5) Você já morou na cidade? Sim Não
- 6) Quem mora na sua casa?

- 7) Quantas pessoas moram na sua casa? 02 03 04 05
pessoas ou mais
- 8) Sua família é proprietária da terra? Sim Não
- 9) O que vocês produzem?

- 10) Vocês vendem o que vocês produzem? Sim Não

Faça um desenho de você e das pessoas que moram com você

APÊNDICE B



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO



**Dissertação: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
DA ESCOLA ARMINDA ROSA DE MESQUITA - CATALÃO (GO) : entre o
ideal e o essencial**

Mestranda: Heloisa Vitória de Castro

Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessôa

Questionário 2: Direcionado aos alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita

1- O que você mais gosta no campo?

2- O que você mais gosta na cidade?

Ilustre, por meio de desenho, a cidade e o campo

APÊNDICE C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO



**Dissertação: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
DA ESCOLA ARMINDA ROSA DE MESQUITA - CATALÃO (GO) : entre o
ideal e o essencial**

Mestranda: Heloisa Vitória de Castro

Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessôa

Questionário 3: Direcionado aos alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita

1- A sua família sempre morou em Catalão? caso não sejam de catalão, onde moravam anteriormente?

2- Qual motivo levou sua família a morar no campo?

3- Você tem algum membro da família (pai, mãe, irmãos, tios, primos, avós) que morava no campo e atualmente trabalha na cidade?

4- Você tem algum membro da família que trabalhe nas indústrias, comércio, mineradoras ou outras empresas na cidade?

5- Onde você gostaria de trabalhar?

Faça uma colagem que ilustre o que você gostaria de trabalhar.

APÊNDICE D



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-



**Dissertação: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
DA ESCOLA ARMINDA ROSA DE MESQUITA - CATALÃO (GO) : entre o
ideal e o essencial**

Mestranda: Heloisa Vitória de Castro

Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessoa

Roteiro de entrevista 1: Alunos do 3º ao 5º Ano da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.

- 1) O que vocês acham de estudar em uma escola rural?
- 2) Vocês aprendem na escola alguma coisa sobre a vida no campo? O que vocês aprendem?
- 3) Algum de vocês já estudou em uma escola na cidade? Há diferenças entre elas? Caso haja, quais são estas diferenças?
- 4) Os pais de vocês estudaram em uma escola rural?
- 5) O que vocês mais gostam de fazer no campo?
- 6) Quando vão a cidade o que mais gostam de fazer?
- 7) Vocês vão muito a cidade? Com que frequência?
- 8) Quando não puderem mais ir à escola rural, por não ter mais a série que irão cursar vocês gostarão de estudar na cidade?
- 9) Vocês pretendem cursar um curso superior, ir à universidade? O que gostariam de fazer?
- 10) Quem já foi a uma grande cidade? Qual? O que mais gostou?
- 11) O que tem na escola que você mais gosta? E o que você menos gosta?
- 12) O que você gostaria que tivesse na escola que não tem?

APÊNDICE E

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO**



**Dissertação: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
DA ESCOLA ARMINDA ROSA DE MESQUITA - CATALÃO (GO) : entre o
ideal e o essencial**

Mestranda: Heloisa Vitória de Castro

Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessoa

Questionário 4 : Pais e responsáveis

- 1- Você freqüentou a escola? Até que ano você cursou?
- 2- Em que tipo de escola você estudou?
Escola Rural
Escola Urbana
Frequentou as duas
- 3- Vocês estudou em turmas multisseriadas, que atende mais uma série na mesma sala? O que você achou? O que você acha da sala multiseriada atualmente?

APÊNDICE F



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO



**Dissertação: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
DA ESCOLA ARMINDA ROSA DE MESQUITA - CATALÃO (GO) : entre o
ideal e o essencial**

Mestranda: Heloisa Vitória de Castro

Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessôa

Questionário 5: Direcionado à direção, à coordenação e aos professores da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.

1. O que motivou a sua escolha em ser professor(a)?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quantos anos atua como professora? Há quantos anos na escola rural?
4. Como você ingressou na escola? (indicação, concurso, contrato..)
5. Qual a distância da sua casa até a escola? Quanto tempo você leva para fazer este percurso?
6. O que motivou a sua escolha pela escola Arminda Rosa de Mesquita?
7. Há quanto tempo trabalha nesta escola? Já trabalhou em outra escola rural?
8. O que você percebeu de mudança na escola rural ao longo de sua atuação profissional? Quais os elementos que contribuíram para esta mudança?
9. Como você vê a relação campo-cidade sendo trabalhada na escola?
10. Como você vê a atuação do homem do campo na escola? Há uma cobrança quanto ao ensino oferecido na escola?
11. Você acredita que os saberes do campo são respeitados e valorizados? Em que momentos na escola você percebe que isso acontece?
12. Como você avaliaria a escola rural e a escola urbana?

APÊNDICE G



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO



Dissertação: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA ARMINDA ROSA DE MESQUITA - CATALÃO (GO) : entre o ideal e o essencial

Mestranda: Heloisa Vitória de Castro

Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessôa

Roteiro de entrevista 2: Direção da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita

- 1- Há quanto tempo você trabalha em escolas rurais?
- 2- Quais as mudanças que você percebeu ao longo dos seus anos de atuação?
- 3- Quais as diferenças que você percebe entre a escola rural e a escola urbana?
- 4- Quais os projetos a escola realiza como forma de agregar os valores do campo ao currículo da escola?
- 5- Como você vê a atuação do homem do campo nas questões sociais e políticas que envolvem a garantia da escola rural nesta região? Há um diálogo entre eles e o poder público?
- 6- Como você avaliaria a Escola Ativa direcionada as salas multiseriadas?
- 7- Quais os recursos que a escola recebe atualmente? De quais órgãos?
- 8- Quando a escola necessita de algo que não está incluso no orçamento, como é feito o levantamento de fundos?
- 9- Qual a participação dos moradores do campo que tenham ou não filhos atendidos pela escola nas atividades realizadas na escola?
- 10- Algumas escolas rurais serviram ao longo dos anos como ponto de encontros políticos e religiosos, essa realidade acontece na Escola Arminda Rosa de Mesquita?
- 11- Como gestor, quais os projetos você tem vontade de realizar? Quais você acredita que terá condições de realizar?
- 12- Como você avalia toda a estrutura da escola (física, docente, serviços gerais.)?