

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

**MEDIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO RURAL
E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado

Andréia Barreto do Nascimento Brum

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

MEDIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Andréia Barreto do Nascimento Brum

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Extensão Rural**

Orientador: Prof. Dr. Clayton Hillig

**Santa Maria, RS
2013**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRUM, Andréia Barreto do Nascimento
MEDIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO RURAL E A EDUCAÇÃO
DO CAMPO / Andréia Barreto do Nascimento BRUM.-2013.
103 p.; 30cm

Orientador: Clayton Hillig
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós-
Graduação em Extensão Rural, RS, 2013

1. Ruralidade 2. Escola 3. Educação do Campo I.
Hillig, Clayton II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Andréia Barreto do Nascimento Brum. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Francisco Antônio Vargas, Nº 40 - Centro São Sepé - RS - CEP 97340-000

E-mail: andreiabarreto23@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Ciências Rurais
Programa de Pós-graduação em Extensão Rural**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**MEDIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO RURAL E A
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Elaborada por
Andréia Barreto do Nascimento Brum

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra em Extensão Rural

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Clayton Hillig
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Carmen Rejane Flores Wizniewsky
(UFSM)

Prof^a. Dr^a. Liziany Muller Medeiros
(UFSM)

Santa Maria, 18 de setembro de 2013.

*À Rosane Fernandes Rehermann (in
memorian) que declarou o desejo de
seguir meus passos para um dia ingressar
no programa de Extensão Rural.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, pela oportunidade de apropriação de mais saberes.

Ao professor Clayton Hillig, pela orientação marcada por compreensão, incentivo, liberdade e sabedoria. Tua humanidade permitiu que eu alcançasse esta etapa, serei grata eternamente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM, em especial aos que me acolheram como estudante.

As Escolas do Campo e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sepé, pelo acolhimento e desejo de contribuir.

Aos colegas do programa, pela parceria que deixou saudade.

Aos colegas de profissão e aos amigos que sempre acreditaram que eu conseguiria.

À minha família, meus maiores incentivadores.

Ao fusca 73, apelidado Titirica, que permitiu a conciliação dos horários de trabalho com os estudos da vida acadêmica, como registro.

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.

Marcel Proust

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural
Universidade Federal de Santa Maria

MEDIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

AUTOR: ANDRÉIA BARRETO DO NASCIMENTO BRUM
ORIENTADOR: CLAYTON HILLIG

Data e local da defesa: Santa Maria, de setembro de 2013.

A Educação do Campo vem aos poucos sendo inserida no contexto das escolas do campo, principalmente após as Resoluções CNE/CEB Nº 1 de 2002 e MEC Nº 2 de 2008, com vistas ao atendimento das novas ruralidades do mundo contemporâneo e o respeito aos modos de vida rurais de cada território. Diante das dificuldades enfrentadas pelas dinâmicas educativas das escolas para contemplarem os anseios, as motivações e os interesses dos estudantes em geral, incluindo os sujeitos do campo, o objetivo principal deste trabalho é a compreensão dos significados e mediações do rural e da Educação do Campo dentro das escolas do campo do município de São Sepé. A pesquisa foi de abordagem qualitativa com a fenomenologia como método. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as teorias que poderiam colaborar para que fossem atingidos os objetivos do trabalho, posteriormente foi realizada a coleta das fontes primárias e secundárias que serviram de instrumentos da pesquisa, analisadas com um enfoque descritivo e compreensivo. As categorias de análise foram a escola e a comunidade, como referências para a percepção das mediações e significações existentes no contexto estabelecido como campo de estudo desta dissertação. Os resultados obtidos evidenciaram algumas dificuldades da escola do campo para que suas mediações e significações, expressas principalmente através das práticas pedagógicas, sejam apropriadas de forma positiva pelos sujeitos do mundo rural. Conclui-se que a Educação do Campo ainda precisa ser ressaltada, tanto pelas mantenedoras das redes de ensino quanto pelos sujeitos envolvidos na dinâmica educativa das escolas do campo, como uma proposta voltada para as necessidades sociais, culturais, políticas e econômicas do mundo rural e suas particularidades.

Palavras-chave: ruralidade, escola, Educação do Campo.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-graduation Program in Rural Extension
Federal University of Santa Maria

MEDIATIONS AND SIGNIFICANCES OF RURAL WORLD AND FIELD SCHOOLS

AUTHOR: ANDRÉIA BARRETO DO NASCIMENTO BRUM

ADVISOR: CLAYTON HILLIG

Date and Place of defense: Santa Maria, September 18, 2013.

The Field Education is being gradually inserted, in the context of field schools, mainly after Resolutions CNE/CEB N°1 from 2002 and MEC N°2 from 2008, aiming treatment of new ruralities of contemporary world and respect for the ways of rural live in every territory. Against the difficulties faced by educational dynamics from the schools to contemplate the wishes, the motivations and interests of general students, including the main goal of this project is the understanding of the significance and mediations of the rural and Field Education inside schools of rural zone o São Sepé city. This research was a qualitative approach with phenomenology as method. Initially it was held a literature review about theories which could collaborate to achieve the goals of this project, later it was held the collection of primary and secondary sources which served as researching tools, analyzed with descriptive and comprehensive focus. The categories of analysis were school and community, as references for the perception of and existing mediations and significance in the stipulated context as field of study of this dissertation. The achieved results showed some difficulties of the field school for its mediations and significances, expressed mainly through pedagogical practices, are appropriated in positive way by subjects of rural world. It can be concluded that Field Education still needs to be highlighted, as much by keepers of teaching webs as by subjects involved in the educational dynamic of field schools, as a proposal aimed at social, cultural political and economic necessities and its particularities.

Keywords: rurality, school, Field School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	– Mapa Conceitual das Mediações para a Educação do Campo.....	30
Figura 02	– Sala de aula da Escola Municipal Eno Brum Pires, 3º Distrito de São Sepé.....	34
Figura 03	– Biblioteca na Escola Municipal Eno Brum Pires, 3º Distrito de São Sepé.....	34
Figura 04	– Imagem do acesso a Escola Municipal João Pessoa, 5º Distrito de São Sepé.....	34
Figura 05	– Quadra pavimentada e prédio da Escola Municipal João Pessoa, 5º Distrito de São Sepé.....	34
Figura 06	– Estufa utilizada pela disciplina PIA na Escola Municipal João Pessoa, 5º Distrito de São Sepé.....	35
Figura 07	– Formação Acadêmica dos Professores das escolas rurais.....	58
Figura 08	– Limites municipais e distritos de São Sepé.....	61
Figura 09	– Estudante da Escola Municipal Eno Brum Pires finalizando a embalagem do sabão produzido pela CooperEno.....	62
Figura 10	– Produtos e livros da administração da CooperUnião da Escola Municipal João Pessoa.....	62
Figura 11	– Filas antes dos estudantes entrarem em sala de aula.....	70
Figura 12	– Transportes escolares enquanto aguardam o final do dia letivo....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Taxas de analfabetismo por idade e local de residência.....	37
Gráfico 2	– Distribuição da população por anos de estudo e local de residência.....	38
Gráfico 3	– Formação acadêmica dos professores das escolas rurais.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CBE – Câmara de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

LBD ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PIA – Práticas Integradas à Agroecologia

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EAD – Educação a Distância

CEE – Conselho Estadual de Educação

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

COTRISEL – Cooperativa Tritícola Sepeense Limitada

SICREDI – Sistema de Crédito Cooperativo

PUFV – Programa União Faz a Vida

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

CTG – Centro Tradições Gaúchas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
2 A ESCOLA DO CAMPO.....	32
2.1 A perspectiva Histórico-Cultural da Aprendizagem na Escola do Campo.....	38
2.2 Aprendizagem, Mediações e Desafios nas Escolas do Campo.....	42
3 O RURAL COMO PRODUTOR DE SABERES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	46
3.1 O Rural Contemporâneo: A Multifuncionalidade do Espaço Agrário.....	46
3.2 Saberes do Rural e a Educação do Campo.....	48
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO SEPÉ.....	56
5 ANÁLISE E RESULTADOS.....	66
5.1 Diários de Campo.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXO 1.....	88

INTRODUÇÃO

A educação não é processo, é sim interação, diálogo, troca, por isso ela se faz multidimensional e pode proporcionar caminhos para todos os lados, até mesmo para o que seria considerado pela educação tradicional um retrocesso. A educação não está apenas na escrita, na fala, na atuação profissional, ela está nos saberes diversos dos sujeitos com diferentes modos de vida. Os saberes não são apenas conhecimento, os saberes são toda forma de experiência e de sentido, podem ser percebidos em oralidades e vivências que fogem do espaço formal da educação que seguidamente os desconsidera.

O termo educação tem origem no latim, podendo ser compreendido como “educar, criar” ou mesmo instruir. Segundo Amorim (2003, p.1114): “Educação. A etimologia da palavra, que foi dicionarizada em português no século XVII, é latina: *educatio*, sinônimo de ação de criar ou de nutrir, cultura, cultivo.”. Assim, o princípio educativo também cabe em variados contextos e pode ser facilmente percebido de forma intensa no mundo rural para aqueles que possuem olhares mais atentos.

Se todas as pessoas envolvidas em qualquer ação educativa, conseguissem perceber que a educação não precisa ser um roteiro linear com um ponto de partida e um ponto de chegada, que necessariamente teria que ser mais “evoluído” que o inicial, talvez as aprendizagens e suas várias dimensões fossem percebidas com maior facilidade. Dentro da lógica e do senso comum presente em currículos escolares tradicionais, isso parece uma tarefa complicada, pois a escola cumpre um papel formativo ditado pela perspectiva das necessidades de uma sociedade guiada por princípios de trabalho e produtividade, isto é, da racionalidade proposta nos ideais burgueses do século XVIII.

Como a educação pode ocorrer de forma multidimensional e a escola mostra-se como mais um espaço para esta dinâmica, a Educação do Campo também precisa ser pensada dentro desta concepção, podendo contribuir eficazmente para a aprendizagem de saberes que contemplem os interesses dos sujeitos que vivem no rural.

Educação do Campo é o termo empregado, atualmente, para a forma como abordamos a educação desenvolvida para pessoas que vivem em áreas rurais do

Brasil, com o intuito de materializar um novo paradigma para educação no rural e também proporcionar uma possibilidade de escolarização formal para as pessoas que vivem nestes espaços territoriais. Entre as desigualdades sociais que aparecem como indicador das diferenças/desigualdades entre a cidade e o rural está a escolaridade, tornando esta uma das justificativas da existência de políticas públicas para uma proposta diversa para a Educação do Campo.

Desde a redemocratização do Brasil, e, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituinte Cidadã”, as reformas ambicionadas pela sociedade brasileira, de maneira geral, começaram a ser planejadas e paulatinamente implantadas. Dentre as reivindicações dos movimentos sociais, a reforma educacional também surge naquele momento como uma grande necessidade, sem deixar, no entanto, de enfrentar resistência de setores conservadores. Mas as discussões e propostas ainda eram muito amplas, o que certamente tem representado até hoje um entrave para a consolidação destas propostas.

As questões propostas eram de variadas ordens e de amplo espectro, passando por temas como a estrutura curricular, o financiamento, a divisão de responsabilidades entre os entes federativos, o acesso e permanência na escola e etc (GONÇALVES, 2010, p.115).

Apesar das dinâmicas que colaboram para a implantação das reformas educacionais serem várias, muito ainda precisa ser considerado e repensado para que a educação em nosso país alcance uma universalização digna de todos os sujeitos inseridos nos contextos educativos.

Várias resoluções e decretos têm sido estabelecidos desde meados desta primeira década do século XXI, visando criar condições para favorecer a melhoria da qualidade de educação ofertada nas zonas rurais do Brasil até aquele momento, em que as antigas escolas rurais começaram a receber novos olhares e passaram a ser denominadas “escolas do campo”.

A necessidade destas políticas pode ser justificada com a análise de dados do Ministério da Educação e do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), e até mesmo dos indicadores sociais da população brasileira, onde as desigualdades entre os índices referentes à educação na zona rural e a zona urbana se evidenciam claramente. Assim, justificam-se as resoluções sobre a Educação Básica nas

Escolas do Campo, com ênfase para Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e a Resolução MEC nº 2 de 28 de abril de 2008.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A implementação dessas diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, e suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito; implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inclusão (ROSA; CAETANO, 2008, p.22).

Já as escolas rurais, onde pode ser desenvolvida a Educação do Campo, possuem grande relevância na formação e destino da população que habita estas áreas, podendo a educação propiciada através delas, orientar ou proporcionar um maior significado para a permanência desta população no contexto em que vivem; ou ainda “qualificar” de forma positiva aspectos diversos da vida no campo, isto é, contribuindo para um significado de esperança no campo simbólico e não o de frustração.

Educar é um fenômeno multidimensional que, também na educação formal, depende de inúmeros aspectos para além do educador/professor e do educando. A aprendizagem, que seria o foco principal desta dinâmica, para se tornar efetiva e contribuir para significação do mundo que envolve educandos e educadores, precisa ganhar sentido dentro do universo dos envolvidos. E a atribuição de sentidos para o que é formalizado como conhecimento básico na educação escolar vigente até hoje, pode ser uma produção de saberes nem sempre próprio ou adequado ao universo/*mundo da vida* dos estudantes. Identificar quais os conhecimentos trabalhados nas escolas rurais e os sentidos ou significados dados a eles parece ser um caminho para o êxito da pedagogia da Educação do Campo e um aspecto que merece ser investigado.

Acontece que a organização curricular e o espaço escolar constituído formalmente pelo Estado, nem sempre contemplam os diferentes universos dos educandos a ponto de fazer com que as informações e saberes lá trabalhados ganhem um sentido no *mundo da vida*, e por isso acabam esbarrando no desinteresse destes pelo ensino, assim como na falta de avanços na aprendizagem, evidências que podem ser percebidas ou entendidas como um fracasso escolar. Proporcionar um ensino de qualidade, que ao mesmo tempo seja atrativo aos

estudantes, sempre foi uma das maiores preocupações para os sistemas de ensino e os professores na sua grande maioria.

Encontrar fórmulas e desenvolver teorias de aprendizagem que procuram solucionar as dificuldades que a educação formal enfrenta tem sido um desafio permanente de pesquisadores e educadores nacionais e internacionais. Caminhos, possibilidades e pesquisas estão sendo desenvolvidas neste sentido, mas não existe uma solução única aplicável a todos os contextos e às diferentes culturas, por isso compreender os sentimentos e valores que perpassam as dinâmicas educativas exitosas nos mais diferentes espaços parece ser tão relevante.

Assim, compreender a dinâmica educativa nas escolas rurais e o que faz de fato com que seus educandos recebam ali orientações importantes para suas decisões futuras, isto é, entre as aprendizagens destes quais as que ganharão um significado expressivo para sua formação como pessoa, a ponto de influenciar suas decisões como sujeitos do seu meio, parece ser uma “descoberta” importante, principalmente quando estamos diante da construção de novos paradigmas de educação para o meio rural.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p.72)

Para compreender os significados que a Educação do Campo proporciona ao mundo da vida do estudante no rural, buscamos realizar uma comparação dos significados atribuídos, as representações dos saberes “ensinados” na escola com o sentido dos saberes que o mesmo vivencia com sua família em seu meio social, na comunidade rural.

(...) se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui (é) reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida, como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual

se ligará o conteúdo escolar é outro. [...] Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana (FREITAS, 2010, p.3).

O problema proposto por este trabalho está na necessidade de se encontrar caminhos para a superação do saber, colocado apenas como conhecimento, e também para as demais perspectivas impostas pela cultura hegemônica na dinâmica da Educação do Campo e das escolas que se dedicam à ela, definindo-se com o seguinte questionamento: Quais os significados do rural e da Educação do Campo encontrados na escola do campo?

Quando, desde a infância o sujeito se mantém em contato com um universo repleto de significações expressivas, o sistema educativo poderá ou não colaborar para o desenvolvimento de relações sociais construtivas de sentido próprio ao território onde habita, neste caso, o rural.

Para Vygotsky (1988), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética e a mesma não se restringe à escola. E por que não? Porque essa relação se dá em uma perspectiva mais ampla, isto é, no interior das relações estabelecidas com o meio social (VIEIRA; GASPARIN, 2009, p.117).

O objeto de pesquisa desta dissertação apresenta-se com: Tema – Mediações e significações do mundo rural e a educação do campo no município de São Sepé; Problema – A necessidade de compreensão dos significados que remetam ao rural e a Educação do Campo, percebidos no trabalho das escolas do campo; Objetivos – Compreender os significados do rural e da Educação do Campo nas escolas do campo (geral), à compreensão do que é a Educação do Campo na atualidade; a contextualização da Educação do Campo em São Sepé e percepção dos significados de *comunidade* e *escola* possíveis de serem encontrados na educação das escolas do campo de São Sepé (específicos).

Quanto a metodologia, o presente trabalho começou com uma pesquisa bibliográfica inicial para apreensão e entendimento de concepções teóricas que pudessem embasar a futura interpretação das fontes primárias e secundárias. Partiu-se de uma percepção de que as escolas hoje passam por dificuldades quando tentam justificar suas práticas para seus educandos, e que no mundo rural ocorria da mesma forma, por isso procuraram-se caminhos que ajudassem na compreensão dos aspectos presentes nas mediações sociais dentro da educação escolar, e que

pudessem influenciar na significação da vida dos sujeitos envolvidos na rotina escolar.

A motivação para o estudo da temática proposta neste trabalho relaciona-se a pesquisadora ser professora, tanto na rede municipal quanto estadual de ensino, há quase vinte anos e deparar constantemente com as inquietações referentes ao papel do educador dentro dos diferentes contextos vivenciados por ele.

O estudioso da realidade social recebe da sociedade em que vive e da instituição ou do grupo em que trabalha certos condicionamentos político-ideológicos que determinam as características de sua prática profissional. Esses condicionamentos se refletem na escolha dos problemas a pesquisar, na elaboração de seu marco teórico e na determinação dos métodos e técnicas utilizados, bem como na análise e na interpretação dos resultados e no tipo de soluções que apresentam (SORIANO, 2004, p.20).

As justificativas para que a escola tenha seu papel dentro da educação hoje, muitas vezes distante de um “sentido significativo” para aqueles que vivenciam seu cotidiano, podem ser explicadas pelo “formato” rígido instituído pelos primeiros educandários, pela falta de motivação de professores que estão ressentidos com a desvalorização gradativa da profissão, porque a relação estudo e boa qualidade de vida ditada pela racionalidade ocidental já não se comprova, pelo acesso facilitado através das transformações sociais e econômicas a uma infinidade de outras possibilidades ou pelo descaso dos governos com as políticas públicas para este segmento, etc.

No contexto social dos sujeitos que vivem no campo, também a educação ofertada pelas escolas sofre com essa escassez de sentidos para parte das ações lá empreendidas, por isso buscamos compreender quais seriam as mediações e/ou significações existentes dentro do contexto da educação do campo, estabelecendo como categorias de análise, a escola e a comunidade.

A educação do campo tem aparecido com maior frequência nas pautas das políticas públicas, inclusive com a disponibilização de verbas para financiamento de reformas e melhorias dos espaços físicos escolares, e por isso, percebemos a necessidade de compreender como está ocorrendo no aspecto prático, parte do que sugestionam as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções Nº1/2002 e Nº 2/2008 do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, e mais, se estas proposições estão se refletindo no agir dos envolvidos na dinâmica educativa das escolas do campo.

O presente trabalho baseia-se na pesquisa qualitativa e do método da fenomenologia. A pesquisa qualitativa se constitui pela tendência a uma abordagem de questões de natureza particular, trabalhando com motivos, significados, valores, crenças e aspectos que segundo Minayo (1995) não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa tem o reconhecimento como forma de estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes, até por não limitar sua proposta a uma rígida estrutura. Diante da dimensão que envolve o fenômeno da Educação do Campo, optou-se pela pesquisa qualitativa para alcançar os objetivos deste trabalho.

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995, p.21).

Já o método fenomenológico formulado por Edmund Husserl (1859 - 1938) se contrapõem a concepção de que o conhecimento científico deve ser neutro e despojado de subjetividade. Para SADALA (2001, p.2): “A fenomenologia pensada por Husserl (1986) é uma volta ao mundo vivido, ao mundo da experiência, o ponto de partida de todas as ciências”. Outra característica da fenomenologia se percebe quando esta (ARANHA, 2006, p.259) “trata dos objetos do conhecimento como aparecem, isto é, como se apresentam à consciência”.

De forma que não existe consciência sem o mundo, e nem o mundo sem a consciência. Mediante a intencionalidade da consciência todos os atos, os gestos, os hábitos, qualquer ação humana tem um significado. A consciência, mediante a intencionalidade, é compreendida como atribuidora do significado para os objetos. Sem estes significados, não se poderia falar nem de objeto nem de essência do objeto. (...) Neste sentido, a tarefa do pesquisador será analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como se produz o sentido do fenômeno e chegar à sua essência. (...) Assim, o pesquisador, ao investigar um fenômeno – partindo das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa – obtém as descrições desses sujeitos a respeito da sua experiência e tem em mãos discursos significativos e passíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência (SADALA, 2001, p.3).

A pesquisa qualitativa através da observação participante, definida por Lakatos e Marconi (2003, p.194) como: “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. (...). Fica tão próximo quanto um membro

do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”, se caracterizou por esta aproximação com a forma como ocorre diariamente a educação do campo em São Sepé. Lakatos e Marconi (2003,p. 194) também classificam duas formas de observação participante, a natural, quando o observador pertence ao grupo investigado, e a artificial, quando o observador integra-se ao grupo.

A intenção foi de realizar um trabalho descritivo-compreensivo, com a utilização das fontes primárias, que são as fotos, falas e relatos coletados em diários de campo, escritos à medida que a vivência ocorria, assim como de fontes secundárias utilizadas para uma análise documental, que foram os pareceres legais, os projetos políticos pedagógicos e material informativo, coletados nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sepé, assim como as conversas informais com os sujeitos envolvidos pela Educação do Campo no município, desde a esfera administrativa até os motoristas dos transportes. A abordagem proposta neste trabalho está centrada no simbolismo que tem as ações da educação do campo no modo de vida dos sujeitos que moram no rural.

A intenção foi mais do que observar, a investigação também se propunha a oportunizar a vivência das experiências cotidianas da Educação do Campo e de todos os sujeitos nelas envolvidos no município de São Sepé através da imersão na rotina dos mesmos. Posteriormente, ao assimilar as impressões presentes na experiência, observar com registro escrito estas impressões; e por isso talvez fosse mais apropriado utilizar o termo “participação observante” como método desta pesquisa.

No caso da observação participante, a forma seria artificial se fosse considerado minha integração ao grupo para realização da pesquisa, mas também a forma natural poderia ser considerada, pois também trabalho com educação, e há anos atrás já tinha lecionado no sistema de ensino do município, fazendo com que me sentisse parte integrante dos ambientes estudados.

Os instrumentos para análise do trabalho foram os diários de campo, os diálogos não estruturados, as fotos e os subsídios teóricos. Após todas as informações coletadas e instrumentos organizados, passou-se para uma interpretação da abordagem qualitativa, para a descrição e compreensão do assunto e posterior elaboração das considerações finais.

Portanto, neste trabalho, buscamos compreender quais os significados do rural que são trabalhados na Educação do Campo e de que forma estes são relacionados com os demais aspectos do modo de vida destas pessoas. Por isso, como objetivo, buscamos perceber o sentido e o significado dados ao universo escolar e a educação ali promovida para os alunos, tentando também entender como as interações/mediações de sala de aula podem interferir no processo de significações do educando que reside no rural.

Nesse contexto, o ensino-aprendizagem deve partir dos conhecimentos acumulados pelos alunos, mesmo que tais conhecimentos não tenham sido totalmente desenvolvidos. Fica clara a ideia de que as construções conceituais, de todos os estímulos recebidos do meio ambiente, são singulares e pertencentes a cada indivíduo, incluindo as melhores explicações dos melhores professores. Isto posto, depreende-se que a ideia de construção no conceito de mediação precisa ser entendida em todos os aspectos relativos à aprendizagem e ao ensino e integrada à ação de mediar no contexto escolar pelos educadores. (...) Desta forma é preciso promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente na ação pedagógica. Acredita-se que, à medida que o professor compreende a dimensão desse fator, pode interagir de forma mais consciente com o aluno, compreendendo suas particularidades na forma como aprende (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p.210).

O presente trabalho parte de uma abordagem qualitativa, constituída pela análise descritiva-compreensiva de diferentes instrumentos de pesquisa, e encontra-se dividido em sete capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado **Educação do Campo**, traz reflexões sobre a educação no rural e as mudanças propostas a partir desta nova e recente denominação.

O segundo capítulo, com o título **Escola do Campo**, procura caracterizar as escolas do campo a partir de suas peculiaridades e referências comunitárias., considerando os desafios postos a elas como espaço mediador de aprendizagens.

O terceiro capítulo de título **O rural como local de produção de saberes e a Educação do Campo**, faz menção aos saberes existentes no mundo rural contemporâneo, partindo da caracterização da multifuncionalidade do rural, para abordarmos a forma como eles podem permear a Educação do Campo.

O quarto capítulo, **A Educação do Campo do município de São Sepé**, expõe a forma como acontece a educação nas três escolas do campo mantidas pela rede municipal.

O quinto capítulo, **Caminhos da Pesquisa**, aborda a metodologia utilizada para a realização deste trabalho.

O sexto e o sétimo capítulos, trazem **Análise e Resultados**, e as **Considerações Finais**, respectivamente.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo pretendemos esclarecer o que hoje se denomina Educação do Campo, quando essa expressão passou a representar uma nova perspectiva da educação no mundo rural contemporâneo e qual a sua proposta como dinâmica educativa.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/20 de dezembro de 1996 (LDBEN ou LDB 9394/96), lei que estabeleceu os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, trouxe grandes avanços para a educação brasileira. A LDB 9394/96 veio reafirmar o direito à educação como princípio universal à todos e também favoreceu novas possibilidades aos sistemas educativos do Brasil. Além disso, prevê uma educação com um currículo comum no Ensino Fundamental e Médio, e, também, uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26). No Artigo 28, prevê que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No entanto, foi com a Resolução nº 1 do Conselho Nacional da Educação e da Câmara Básica de Educação, de 3 abril de 2002 e a Resolução nº 2 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 28 de abril de 2008, que foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, onde se propôs uma mudança na educação rural realizada até então, pois, pela primeira vez no Brasil, a Educação do Campo passou a ter normas definidas na legislação escolar.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções

exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Outro aspecto a ser destacado na Resolução MEC Nº 2/2008, consta no seu artigo 11 que aponta o valor da educação na promoção de desenvolvimento rural integrado, aqui entendido como aquele que prevê ações que valorizem e melhorem as condições de vida dos sujeitos que vivem nestes espaços. Portanto a educação posta como aspecto essencial ao desenvolvimento rural justifica a preocupação com as ações pedagógicas e mediações efetivadas por aqueles que convivem ou participam indiretamente da dinâmica educativa dentro das escolas do campo.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (BRASIL, 2008).

Ainda na Resolução Nº 2/2008, as determinações para o funcionamento e práticas a serem adotadas pelas escolas de Educação do Campo visam o “atendimento das mais variadas formas de produção de vida” entre as populações rurais (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros) e estabelecem regras para que esta proposta consiga ser contemplada.

Mesmo assim ainda podemos constatar bastante dificuldade de encontrarmos nos currículos escolares o que propõem tanto as resoluções do CNE e do MEC mencionadas aqui, quanto a LDB 9394/1996, uma adequação maior da parte diversificada às peculiaridades locais, principalmente em escolas que poderiam contemplar através da Educação do Campo conteúdos e aprendizados que tragam um sentido para a ação das pessoas dentro do universo por elas vivenciado.

(...) muitos desses agricultores acabam por abandonar o campo e buscam a cidade pensando ser essa a alternativa mais viável para o futuro. É importante que se diga, que neste processo, a escola não teve grande importância, e muitas vezes, estimulou o sentimento de que o campo é atrasado, e que somente as pessoas que moram na cidade podem usufruir das comodidades e do confronto proporcionado pela evolução do processo urbano. Portanto, a realidade vivida pelo homem do campo, seus saberes, não são valorizados na comunidade rural, como não o são na escola que educa esses sujeitos (MOURA, 2009, p.12).

Até as primeiras décadas do século XX não existiu por parte do Estado ou de alguma política pública uma preocupação com a educação no meio rural, esta quando acontecia estava quase sempre ligada à boa vontade de um grande proprietário, que construía em suas terras uma pequena escola e contratava uma professora ou então, caso tivesse filhas, permitia que uma delas assumisse a função de ensinar as crianças das redondezas a ler e escrever.

Quando as escolas rurais começaram a ser implantadas no Brasil, de maneira sistemática, foi para atender aos interesses de elites do campo, receosas de um esvaziamento populacional que prejudicasse o modelo agroexportador. Somente bem mais tarde, a escola da zona rural tornou-se pela legislação do país uma responsabilidade municipal, segundo Haverroth (2012, p.27):

A Lei 4.024/1961 deixou a cargo dos municípios a estruturação da escola fundamental na zona rural. Como a educação não era a prioridade, ou o que importava do ponto de vista eleitoral eram as obras físicas, o modelo educacional não foi repensado.

E ainda:

Toda relação de hegemonia é sempre uma relação pedagógica mediada pela atuação de indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social, buscando interferir no instável equilíbrio hegemônico, atuando sobre as ideologias que circulam na sociedade civil e influenciando no processo de construção de um novo bloco cultural e social (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011, p.84).

E mesmo com o Estado assumindo a responsabilidade por políticas educacionais que obrigaram a criação de escolas públicas no espaço rural, o modelo de educação desenvolvida surgiu com base na educação implantada pelas políticas públicas em áreas urbanas e preocupadas com o desenvolvimento do capitalismo industrial do Brasil, portanto, desconsiderando as diferenças nos contextos onde essa educação seria aplicada e favorecendo a consolidação do processo capitalista no campo, onde o sujeito do campo e seu mundo são negligenciados, quando não, subestimados e inferiorizados.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a

um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2004, p. 79-80).

Com a educação rural promovida no Brasil, até pelo menos a primeira metade do século XX, a vida no campo e dos sujeitos que lá vivem assimilou o estigma de inferioridade ou atraso, pois dentro do processo de desenvolvimento urbano-industrial almejado para o “crescimento” do país, o espaço rural aparecia apenas como fornecedor de matéria-prima de exportação, servindo basicamente aos interesses das elites oriundas das aristocracias rurais que sempre tiveram forte influência sobre as decisões políticas no país.

Os anseios e desejos das comunidades rurais e seus sujeitos não pareciam importantes aos olhos dos governantes, e a luta por esse reconhecimento ganhou força a partir da década de 90. Em 1997, foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera, organizado pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília), após isso conferências que resultaram em novos debates e conquistas como o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que em 2001 foi integrado ao INCRA – Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária, no MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

A integração do PRONERA ao MDA evidencia a busca do reconhecimento das necessidades de Educação do Campo por parte Estado, assim como a valorização da educação como parte integradora de qualquer desenvolvimento.

A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. (...) A Educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige (FERNANDES, 2006, p.33).

Apesar da Educação do Campo ser oriunda de uma proposta popular originada dentro dos movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), e na última década ter sido alvo de amplas discussões tanto por parte das políticas públicas, quanto do debate acadêmico, os currículos ainda parecem voltados demasiadamente para a perspectiva educativa vinda e estabelecida pelas pessoas que vivem na cidade. Vinculados, majoritariamente, à sistemas educacionais municipais que nem sempre valorizam o mundo rural como território de

significações próprias, acabam frustrando uma parte dos sujeitos que moram lá, aqueles que poderiam e até gostariam de constituir seus projetos de vida ali mesmo.

Na perspectiva deste trabalho, o rural como lugar de educação, perpassa a noção básica de espaço geográfico, uma vez que está relacionado a existência das mediações sociais necessárias a aprendizagem, incluindo as relações sociais em diferentes locais do convívio comunitário e o espaço escolar. Assim, abordar no enfoque deste trabalho o rural como um território composto de significações próprias parece apropriado/adequado. Para Tartaruga; Schneider (2005) pode o território ser conceituado como aquele que é “definido por relações sociais”, o que se encaixaria facilmente com o contexto do segmento educativo, mais especificamente o da Educação do Campo.

(...) é importante lembrar que o **conceito de território** está relacionado diretamente com a ideia de poder, no seu sentido amplo, ou seja, nas suas diversas origens e manifestações, mas sempre focando sua projeção no espaço. (...) O território, portanto, pode estar referenciado a formas jurídico-políticas – exemplo clássico de um Estado-nação – culturais – de uma associação de bairro dentro de uma cidade – e/ou econômicas – de uma grande empresa (TARTARUGA; SCHNEIDER, 2005, p.04).

Para Santos (2011, p.06) as lutas políticas por uma Educação do Campo “defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.”

Assim, a escola do campo também tem que ser considerada como instituição que compõem muito mais do que um espaço geográfico distinto do urbano, ela está situada num território que, além de delimitações e características físicas também é mediado por relações sociais de cunho político, social e econômico, portanto, de um território pautado por todas as suas peculiaridades e interesses locais. Na mesma linha de pensamento, também está a seguinte afirmação:

O território do campo é a base fundamental de sustentação da Educação do Campo, e este deve ser compreendido para muito além de um simples espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida (LOURENZI; ZANON; WIZNIEWSKY, 2012, p.03).

Quando falamos em Educação do Campo, a dinâmica para a apropriação de novas informações (normalmente expressas sob a forma de conteúdos) pelos educandos deveria ser realizada em um contexto que permitisse a emergência de

saberes já conhecidos destes, para que dessa forma a aprendizagem fosse facilitada. Considerando essa proposta válida, possivelmente a análise de quanto estas informações/ saberes vão estar relacionadas, ou não, com o universo rural poderão evidenciar a validade do processo cognitivo/ sensível ali desenvolvido.

Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma, significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade (FERNANDES; MOLINA, 2007, p.03).

Afinal o conhecimento representado pelos conteúdos dos currículos escolares não está exatamente nos livros, este “conhecimento” existe no mundo de forma concreta e a educação escolar que ocorre no mundo rural poderia contribuir para a apropriação dele sob a forma de saberes diversos, quando então o texto didático contribuiria para que esta outra vivência/ experiência de saber se tornasse significativa.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p.38).

Para agilizar essa dinâmica, o professor precisaria conhecer e reconhecer o valor das experiências/saberes dos alunos do campo, que não estão formalmente listados nos currículos educacionais, aspecto que já pode ser considerado uma dificuldade inicial, pois muitos dos professores que lá atuam vivem em áreas urbanas e foram educados também nestes espaços urbanos, ignorando os saberes do universo rural.

Dessa forma, o professor que atua em uma escola do campo encontra sérias dificuldades de compreender, valorizar e dinamizar a realidade local, e principalmente em preservar os saberes tradicionais, pois muitos desses professores são sujeitos urbanos com formação urbana que apenas atuam no meio rural. Nos últimos anos muito tem se discutido a respeito da educação do/no campo para que a mesma passe a ter características próprias deixando de ser apenas uma “cópia” de escolas urbanas. O papel da escola vai muito além da transmissão exclusiva de conhecimento, mas

por intermédio de práticas particulares de ensino e valores, esses conhecimentos são socializados e reproduzidos, a escola deve priorizar a troca de saberes tendo presente as relações do homem em sociedade (LOURENZI; ZANON; WIZNIEWSKY, 2012, p.02).

Precisamos valorizar o que Martín-Barbero (2002) apresenta como “descentramento” do saber, aquilo que não está formalmente previsto nos currículos escolares, mas que permeiam o sentido da vida dos estudantes nas mais variadas realidades, inclusive a da Educação do Campo. O descentramento traz a tona saberes importantes dentro dos contextos sociais a que pertencem e por isso são valiosos. Para Martín-Barbero (2002, p.02): “Entendemos por descentramiento (J.Martín-Barbero/G.Rey,1999) el conjunto de procesos y experiencias, (...) que testimonian la expandida circulación por fuera del libro de saberes socialmente valiosos”.

Estamos ante un des-centramiento culturalmente desconcertante, y que la mayoría del mundo escolar en lugar de buscar entender se contenta con estigmatizar. Estigmatización que parte de desconocer la complejidad social y epistémica de los dispositivos y procesos en que se rehacen los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Cuando es eso lo que verdaderamente está en la base de que los adolescentes a su vez no entiendan lo que hace la escuela y no lean en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.03).

A apropriação de mais “saberes formais” se tornará significativa se as vivências escolares estiverem permeadas de um sentido dentro do mundo da vida dos alunos, e neste aspecto as mediações escolares podem fazer diferença. Esta busca pela validação dos sentidos surge como uma alternativa possível para que os currículos das escolas do campo não pareçam dispersos da realidade de seus alunos.

O professor da escola do campo deve atuar de forma mais efetiva não só aplicando o conteúdo, mas sim dialogando as formas de conhecimento já existentes, pois hoje é imprescindível que haja uma associação entre o conhecimento teórico e prático, pois essas duas formas de conhecimento devem andar sempre juntas, nunca em separado, pois o conhecimento científico complementa o conhecimento que os alunos trazem da sua realidade (LOURENZI; ZANON; WIZNIEWSKY, 2012, p.07).

Perceber a Educação do Campo como uma necessidade pública para o desenvolvimento harmônico da sociedade brasileira tornou-se um assunto que precisa ser constantemente repensado para que não tenhamos o risco de acreditar

que medidas legais que estabeleçam diretrizes e princípios, consigam sozinhas promover no fazer pedagógico das escolas rurais, grandes transformações. Estudantes, pais, professores e gestores públicos devem ser impulsionados a encontrar formas de consenso para a execução de projetos políticos pedagógicos escolares, satisfazendo os interesses da comunidade rural sem impor ou negligenciar saberes, o que pode ser uma tarefa complexa, mas sem dúvida necessária.

A superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura (SANTOS, 2011, p.2).

Por isso a percepção e compreensão de como ocorrem as mediações dos saberes existentes nas ruralidades poderiam agregar mais um olhar às necessidades do território, permitindo a ressignificação do universo que envolve os sujeitos da Educação Do Campo.



Autor: Andréia Barreto do Nascimento Brum

Figura 01: Mapa Conceitual das Mediações para a Educação do Campo.

Fonte: Andréia Barreto do Nascimento Brum – Set/2013.

Assim, podemos considerar que a Educação do Campo como política pública de implantação relativamente recente, ainda poderá demorar a se estabelecer nas práticas e propostas dos diferentes sistemas de ensino do país, seja por falta de condições estruturais (adequação de espaços e formação de profissionais), ou por

falta de vontade política dos representantes dos moradores de regiões de acesso mais restrito. A proposição de diretrizes e leis que contemplem as necessidades dos estudantes da Educação Básica do Campo já pode ser considerada um avanço, mas o percurso a ser percorrido para o êxito dela ainda é longo, tanto no sentido literal, quando pensamos em estudantes que deslocam longos trajetos para acesso a educação formal, quanto de forma metafórica.

2 A ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo faremos uma caracterização geral das escolas do campo, expondo suas peculiaridades e diferenças das escolas urbanas, na tentativa de possibilitar a compreensão dos aspectos que podem ou não, facilitar a promoção de mais saberes para os estudantes do mundo rural.

Existe uma dissonância entre o saber da escola e o saber da vida social, principalmente no mundo rural. Na cidade, o saber escolar representado e expresso sob a forma de conteúdos tradicionais, tem maiores chances de receber maior significação por parte dos estudantes que vivem naquele espaço, afinal as representações formais daquele saber estão acessíveis em vários lugares do convívio social (nas discussões políticas, nos mercados, nas agências bancárias, nos cinemas, no trabalho da família). Mesmo assim, até nas áreas urbanas, seguidamente os professores são questionados sobre a validade e principalmente, a aplicabilidade, do estudo sobre alguns assuntos.

Cada día más estudiantes testimonian frecuentemente una desconcertante experiencia: el reconocimiento a lo bien que el maestro se sabe su lección, y la incertidumbre al constatar el frecuente desfase entre las lógicas que estabilizan los conocimientos transmitidos y las que movilizan los saberes y lenguajes que -sobre biología o física, literatura o geografía- circulan por fuera de la escuela (J.J.Brunner,1991). De ahí que frente a unos alumnos, cuyo medio-ambiente comunicativo los empapa cotidianamente de esos saberes-mosaico que, en la forma de información, circulan por la sociedad, la reacción más frecuente de la escuela sea de atrincheramiento en su propio discurso, pues cualquier otro modo de saber es resentido por el sistema escolar como un atentado directo a su autoridad (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.02).

Se já existe uma dificuldade de fazer com que o saber escolar seja reconhecido como necessário e significante para os estudantes urbanos, o que dizer sobre os currículos e saberes estudados na educação do campo, onde o mundo da vida e o cotidiano dos sujeitos envolvidos pouco se relaciona com as expectativas que a educação escolar formal possibilita e onde a aplicabilidade daquele saber se faz mais rara. Segundo Lourenzi; Zanon; Wizniewsky (2012, p.02): “A educação no espaço rural, muitas vezes, acaba por priorizar uma educação com saberes e práticas urbanas, sobrepondo o estudo do lugar, sujeitos e saberes”.

Segundo BONDÍA (2002), a busca constante pelo saber como informação, nos impede hoje de vivenciarmos de fato as experiências que possibilitam significados para o saber. E nos contextos escolares isso também pode ser constatado no rigor da organização curricular, parecendo ainda mais comprometedor aos estudantes da Educação do Campo que tem seus saberes estabelecidos, muito mais pela experiência, do que pelo acesso à informação.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/ opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p.23).

Mesmo em escolas com programas curriculares que também contemplam, além do currículo comum exigido em lei, uma postura de valorização do saber e modo de vida do homem do campo, até onde e de que forma (com qual perspectiva) os significados dos conteúdos formais da estrutura curricular, além da própria Educação do Campo, são significantes para os educandos e o seu modo de vida? Esta parece ser uma discussão necessária diante de uma maioria de escolas que adotam, no mundo rural, até as mesmas estruturas físicas, os mesmos “procedimentos” didáticos e a mesma visão de mundo das pessoas que vivem na cidade.

O campo é um lugar aberto, onde as atividades básicas do dia, a denominada vida rural, começam com o nascer do sol e num ritmo ditado pelo “relógio da natureza”. Pensar que a escola do campo vai se tornar atrativa com espaço limitado por paredes e com pessoas falando sobre coisas que não estão presentes na vivência daqueles sujeitos, parece uma ingenuidade, mas de fato é o que acontece na maioria delas.



Figura 02: Sala de aula da Escola Municipal Eno Brum Pires, 3º Distrito de São Sepé.
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.



Figura 03: Biblioteca na Escola Municipal Eno Brum Pires, 3º Distrito de São Sepé.
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.



Figura 04: Imagem do acesso a Escola Municipal João Pessoa, 5º Distrito de São Sepé.
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.



Figura 05: Quadra pavimentada e prédio da Escola Municipal João Pessoa, 5º Distrito de São Sepé.
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.

Em uma dinâmica educativa que consegue considerar as mais variadas formas de saber, uma prática diferenciada seria a valorização das chamadas literalidades que podem e devem ser percebidas como evidências de educação, nas quais, o sujeito com determinado domínio de saberes nem sempre passível de “quantificação”, tivesse sua vivência valorizada pelo contexto escolar. Assim, com o favorecimento das mediações sociais e do professor, o aluno da escola do campo pode se sentir reconhecido como sujeito pertencente a um território e modos de vida únicos. Com isso, o ambiente escolar torna-se mais um espaço social agregador, onde a disponibilidade para a apropriação de mais saberes se amplia.

As escolas do campo precisariam bem mais do que implantar projetos com trabalhos em hortas ou trabalhos manuais, mesmo sendo estas iniciativas de grande valor e também utilizadas em pequenas cidades de interior, que possuem seu

cotidiano permeado pela cultura do mundo rural. A proposição de experiências diferenciadas dentro do fazer pedagógico, deveria estar mais presente, para que os estudantes não sentissem uma dicotomia tão forte entre a vivência comunitária e a vivência escolar, facilitando a superação dos interesses impostos historicamente com a implantação do capitalismo no campo.

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 homogeneizar as escolas do campo e da cidade, como forma de abrir caminho para o processo de industrialização (WIZNIEWSKY, 2013, p.169).

No caso de São Sepé, estas experiências poderiam ser integradas até mesmo, aos currículos das escolas da sede, pois sendo este um município pequeno, mesmo os estudantes que residem na cidade têm o seu cotidiano permeado pelas tradições das comunidades rurais. É uma cultura caracterizada pelos pães e roscas feitos em casa, o apego e a presença de animais domésticos, e, no estado do Rio Grande do Sul, pelo hábito do chimarrão ao final do dia, coisas que ainda estão distantes da urbanidade dos grandes centros.



Figura 06: Estufa utilizada pela disciplina PIA na Escola Municipal João Pessoa, 5º Distrito de São Sepé.

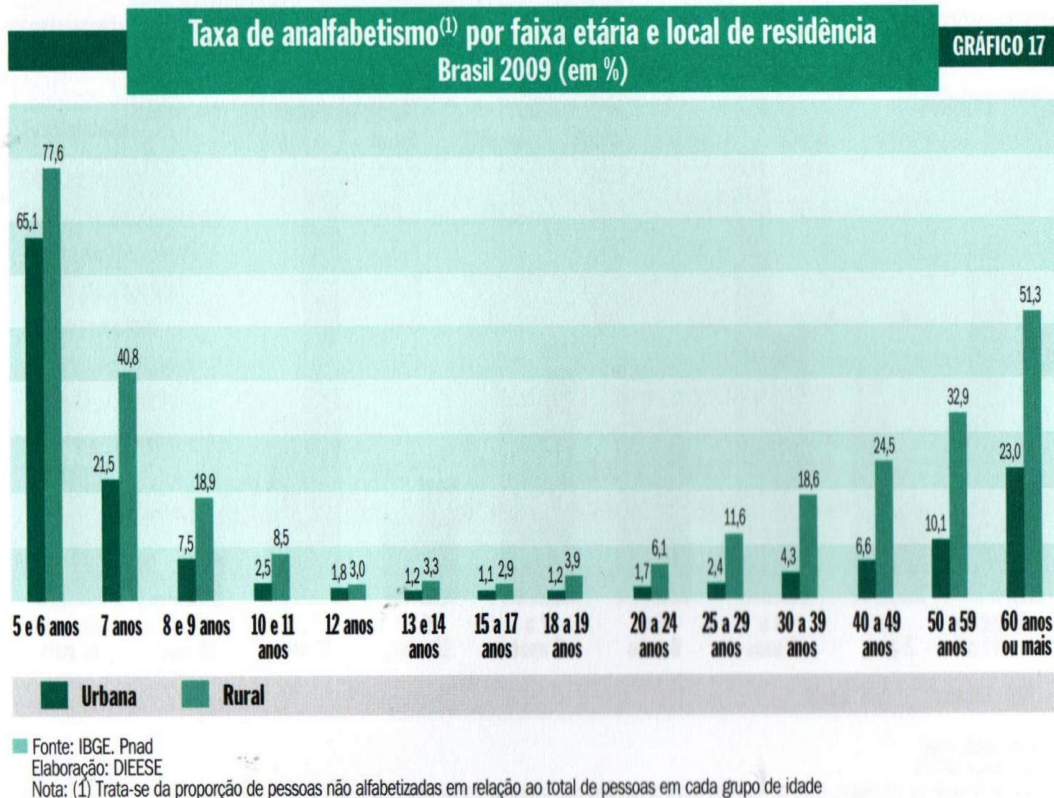
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.

Além de hortas, guardanapos, doces... outros saberes também poderiam ser trabalhados nas escolas do campo. Saberes relacionados ao cotidiano dos sujeitos que moram e estudam no rural, como marcenaria, mecânica, tratamento de animais de criação e perspectivas de trabalho que contemplem o possível desejo de permanência no campo. Talvez assim, com novas práticas, que integram o saber formal das escolas de maneira mais consistente, com a realidade do educando, a Educação do Campo obtenha mais sentido para os estudantes do campo.

Nos últimos anos, muito tem se discutido a educação no/do campo, para que esta deixe de ser cópia da escola urbana, pertencendo apenas geograficamente ao campo. O lugar, seus sujeitos e seus saberes sociais, não fazem parte do currículo trabalhado na escola, pois os saberes científicos e a realidade urbana é que são priorizados no currículo escolar. Os professores da escola do campo são professores urbanos, em sua maioria, com formação urbana (MOURA, 2009, p.13).

A escola do campo tem como peculiaridade o pertencimento a uma comunidade de hábitos rurais, com modos de vida que apesar de distintos daqueles comuns aos grandes centros, possuem grande riqueza de saber e experiências, algumas jamais imaginadas para os sujeitos urbanos. Por exemplo, as crianças, mesmo em idade escolar, ajudam a família a cuidar de suas criações, fazendo do trabalho um lazer em determinados momentos. Assim, as experiências do modo de vida dos sujeitos do campo possibilitam a aprendizagem de saberes aos estudantes que a escola tradicional quase sempre ignorou. Como poderá esta escola cativar este educando para seu universo de possibilidades se ela como instituição desconhece ou negligencia o valor do saber do mundo da vida a que ele pertence?

Uma evidência desta impressão pode estar na análise do gráfico elaborado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), demonstrando que ainda nos tempos atuais, é grande a disparidade da taxa de analfabetismo das pessoas residentes na área urbana e na área rural. Podemos relacionar a baixa escolaridade ou analfabetismo mais presentes no rural com a ausência de significados e sentido que o modelo de escola, existente até então, proporcionou aos sujeitos que lá vivem.

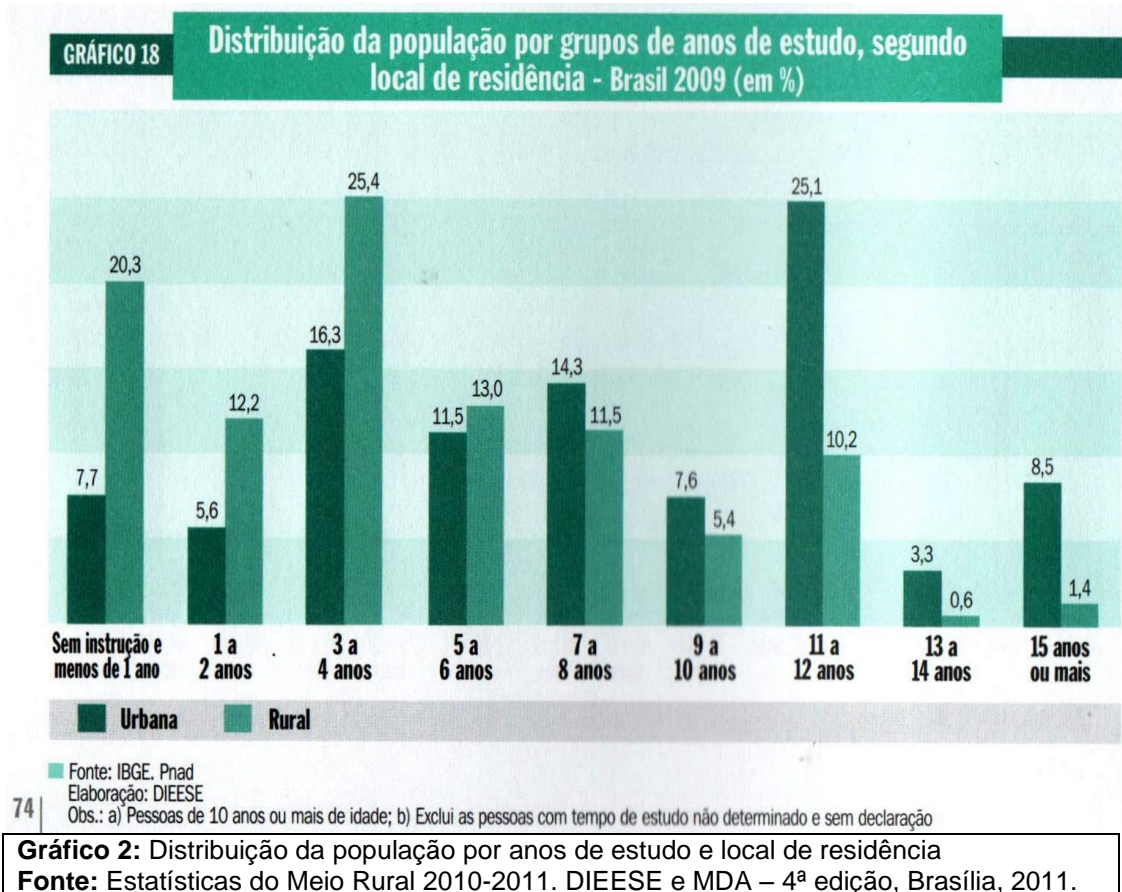


73

Gráfico 1: Taxas de analfabetismo por idade e local de residência.

Fonte: Estatísticas do Meio Rural 2010-2011. DIEESE e MDA – 4ª edição, Brasília, 2011.

Segundo Moura (2009), especialmente as escolas do campo precisariam se ocupar com a formação integral de seus educandos, priorizando a troca de saberes destes sujeitos a partir das relações de produções criadas por eles em sociedade, ou seja, na comunidade rural. Sem dúvida, esta parece ser uma indicação apropriada, pois como mostra o gráfico a seguir, quanto menos tempo as pessoas estudam e frequentam a escola, maior o número delas que permanecem no campo, o que pode significar que a educação oferecida na escola do campo, não colabora para a permanência destes sujeitos no rural e nem faz com que estes valorizem a apropriação dos significados que o modo de vida daquela comunidade podem representar.



Dados estatísticos como dos gráficos 1 e 2, reforçam a necessidade de políticas públicas para a Educação do Campo, mas ressaltam também que precisa-se compreender os universos que serão contemplados com a escolaridade formal, sob o risco desta não trazer de fato, contribuições ao desenvolvimento integral das comunidades rurais.

2.1 A Perspectiva Histórico-Cultural da Aprendizagem na Escola do Campo

As dúvidas sobre a eficácia do modelo de escola vigente para o propósito educativo são cada vez maiores, pois esse modelo ainda segue como referencial o pensamento cartesiano difundido pela ciência através do Racionalismo, a partir do movimento Iluminista (século XVII). Acontece que de lá para cá as mudanças promovidas pela ação antrópica no mundo, através do incremento das novas

tecnologias, principalmente, originaram novas formas de se conhecer e se relacionar as coisas do mundo, incluindo as próprias vivências humanas.

Se antes os modelos de educação formal já não serviam ao universo de todos os educandos, agora a velocidade com que transformações da vida em comunidade acontecem, está ainda mais fragilizada a estrutura educativa da sociedade ocidental, que há um bom tempo não acompanha mais a dinâmica das relações humanas envolvidas nas diferentes formas de aprendizagem.

Um dos nomes de grande relevância na psicologia e na educação com foco no desenvolvimento humano, por considerar dentro da concepção histórico-cultural sobre a formação dos sujeitos, a grande importância da experiência vivenciada nas relações sociais como fator preponderante na aprendizagem, foi o russo Leon Vigotski, que nasceu 1896 e faleceu em 1934, aos 37 anos de idade.

Vigotski construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como sujeito resultante de um contexto sócio-histórico. Este pesquisador deu ênfase ao papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, e esta teoria passou a ser denominada histórico-cultural. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, onde esta pessoa e todos os demais mediadores de uma dada cultura ganham destaque na construção do conhecimento.

Segundo Leite; Leite; Prandi (2009), Vigotski e seus precursores (Oliveira/1992, 1993, 1997, Fontana/2005; Meier e Garcia/2007) afirmam que o ser humano se modifica no convívio e troca de experiências com os outros, isto é, na interação social realizada através de mediações. Assim, as práticas educativas podem permitir “saltos na aprendizagem e desenvolvimento”, sendo por isso, necessária maior atenção aos procedimentos pedagógicos utilizados nas escolas do campo.

Isto significa expandir o conceito de aprendizagem: ele não deve estar restrito ao período escolar e pode ocorrer, tanto na infância, quanto na vida adulta. A escola é um – entre muitos outros – ambientes em que será possível adquirir conhecimento. Para tanto, educadores precisam incorporar os mais recentes resultados das pesquisas sobre aprendizagem e assumir a função de propiciar oportunidades para o aluno gerar e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo capacidades internas para poder continuar a aprender ao longo da vida (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p.204).

Considerando a teoria de Vigotski sobre como o ser humano torna-se um sujeito que produz cultura para muito além das necessidades materiais, conhecer e entender algumas de suas definições de conceitos, também utilizados pela Semiótica, pode contribuir para a compreensão de como os significados do rural são abordados e percebidos na proposta da Educação do Campo.

Segundo Mendes (2010), a Semiótica também não pode ser percebida como uma disciplina compreendida de forma única, pois existem diferentes teorias sobre seu campo. O mesmo autor destaca duas, uma conhecida como corrente Peirciana (referente ao filósofo norte-americano Charles Peirce), que compreende o foco da disciplina como “a ciência dos signos” (SANTAELLA, 2007, p.07) e outra como uma “teoria da significação” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.455), oriunda da corrente francesa da Semiótica Discursiva fundada pelo linguista Algirdas Julien Greimas. Apesar da existência de mais de uma corrente teórica no campo da Semiótica, quaisquer de suas abordagens colabora com a compreensão do que são signos e significação, conceitos utilizados neste trabalho.

Passemos, então, à definição de signo pela primeira perspectiva: “O signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido” (Peirce *apud* Santaella, 2008, p. 12). Por sua vez, de acordo com a segunda corrente teórica, a palavra “significação pode ser parafraseada quer como ‘produção de sentido’, quer como ‘sentido produzido’ (...) a significação inscreve-se como ‘sentido articulado’ na dicotomia sentido/significação” (Greimas e Courtés, 2008, p. 459). Se, para a primeira teoria, o foco recai sobre o constituído (o signo), para a segunda, a atenção se volta para os constituintes (expressão/conteúdo) e para a significação apreensível pela união desses dois planos (MENDES, 2010, p.18).

Os signos, como instrumentos resultantes da mediação e das representações humanas, deveriam ser atentamente percebidos dentro da proposta educacional, tanto na cidade, como no campo. Não devendo ser negligenciados pelos sistemas educativos construídos nestes espaços. Dentro da Psicologia Histórico-cultural, os signos são produtos da ação e comunicação do ser humano nas suas relações sociais, isto é, resultam da história da humanidade.

Sendo o signo ‘um elemento que representa alguma coisa de alguma forma para alguém’, a sua característica fundamental é a reversibilidade (Pino, 2000), isto é, o fato de representar algo tanto para quem o recebe quanto para quem o emite, o que não necessariamente coincide, posto que os

sujeitos em relação atribuem sentidos diferentes àquilo que vivenciam (ZANELLA, 2004, p.131).

Mesmo os signos sendo representações que podem coincidir um mesmo sentido/significado, ou não, para sujeitos diferentes, são eles que permitirão a construção das significações que irão validar o mundo da vida. Os signos e suas significações podem possibilitar muito mais do que a “aquisição de conhecimentos” formais estudados por um sistema educativo e as escolas do campo, poderão permitir sentido pleno de significado para quem está se apropriando de novos saberes.

Leite; Leite; Prandi (2009), escrevem uma análise detalhada da teoria de Vigotski, segundo eles, o autor considerava que porque o homem possui uma natureza social, o desenvolvimento da inteligência nele depende da intermediação das informações constitutivas do denominado conhecimento.

Aranha (2006, p.277) expõe: “Segundo Vygotsky, o nível superior da reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, tem início com as interações sociais cotidianas, desde as atividades práticas da criança até tornar-se capaz de formular conceitos.” Podemos interpretar então que, o aprendizado depende da mediação de saberes realizada na presença de outros sujeitos possuidores de valores culturais distintos ou iguais ao do sujeito que se pretende desenvolver a aprendizagem.

Para Neves (2008, p.23) o termo mediação “designa o que constitui o homem enquanto animal diferente dos outros, especificidade que impede de considerar a vida social como dado imediato, observável tão somente por intuição ou pelas atividades que ele (homem) exerce”.

Assim, ressaltamos novamente a importância das práticas pedagógicas nas escolas da Educação do Campo, na qual a forma como se realizam estas mediações poderiam ser determinantes para uma apropriação mais efetiva e significativa do saber escolar.

Vale dizer que essas informações não são interiorizadas com o mesmo teor com que são recebidas, ou seja, elas sofrem uma reelaboração interna, uma linguagem específica em cada pessoa. Em outras palavras, cada processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento mental possui características individuais e particulares. Nesse sentido, significados sócio-culturais, historicamente produzidos, são internalizados pelo homem de forma individual e, por isso, ganham um sentido pessoal; “a palavra, a língua, a cultura relaciona-se com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo” (LANE, 1997, p.34). No processo de

internalização, o que é interpessoal, inicialmente, transforma-se em intrapessoal (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p.205).

2.2 Aprendizagem, Mediações e Desafios nas Escolas do Campo

Segundo Vieira; Gasparin (2010, p.115): “Essa teoria psicológica, ao abordar temas como mediação, aprendizagem (...), tem fornecido ricos subsídios para estudos e investigações na área da educação, em especial no que se refere à aprendizagem”. E na perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a aprendizagem é compreendida como uma dinâmica contínua que não cessa com a finalização do tempo escolar, além de ser possível em espaços físicos distintos de uma sala de aula.

Como as condições de mediação são elas mesmas socialmente determinadas, elas não podem absolutamente ser reificadas e generalizadas. São contextuais, porque pressupõem ações humanas na construção de significados e respectivas práticas. Para serem consideradas, exigem-se processos voltados para qualificação segundo campos específicos ou universos de produção e reconhecimento de sentidos (NEVES, 2008, p.22).

Dessa forma, segundo Vigotski (ARANHA, 2003, p.277) “a relação do indivíduo com o mundo não é direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos”. E os simbolismos presentes em grande parte dos saberes são a “matéria-prima” de uma considerável parcela do trabalho de um educador, portanto, as mediações que permitirão a aprendizagem destes saberes recebem maior relevância.

A aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito enquanto estudante, podem ser favorecidos pelas mediações do professor, quando este fornece instrumentos e símbolos culturais com maior significação na denominada “zona de desenvolvimento proximal” do aprendiz.

A zona de desenvolvimento proximal estaria entre os dois níveis de desenvolvimento estabelecidos por Vigotski: o nível de desenvolvimento real ou efetivo (aquele referente às ações que a criança realiza de forma independente, sem o auxílio de outros sujeitos) e o nível de desenvolvimento potencial ou mediador (referente ao que a criança ainda não domina e que para realizar precisaria do auxílio dos adultos).

A mediação no processo de ensino tem papel importante, posto que ao se gerar aprendizagem promove-se o desenvolvimento do aluno. (...) De todo modo, a escola tem aí um importante papel a desempenhar, em especial por intermédio do professor. Este, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa atuar na chamada zona de desenvolvimento proximal de seu aluno, possibilitando-lhe tornar real o seu desenvolvimento potencial (VIEIRA; GASPARIN, 2010, p.117).

O professor da escola do campo, e das escolas como instituições, pode ser mediador destas aprendizagens, precisando perceber dentro do nível de desenvolvimento proximal dos alunos quais os sentidos das experiências adquiridas por eles em seus territórios rurais, que poderiam habilitá-los a compreender as novas informações oportunizadas na escola, para que com as mediações vivenciadas ali constituíssem novas significações.

A condição humana é alcançada por mediações, isto é, pela integração do homem à universos de significações específicas, operação pela qual ele, assumindo sua capacidade comunicativa, toma distância em relação à sua individualidade e reconhece sua singularidade. Como o comportamento dos indivíduos é sempre o resultado de uma pré-compreensão simbólica do mundo social, todos os atos de conhecimento pressupõem, necessariamente, mediações, ao mesmo tempo constitutivas da construção e da reconstrução da vida social (NEVES, 2008, p.21).

Assim a teoria de Vigostki sobre a aprendizagem também contribui para o entendimento de como precisamos estar atentos aos processos mediadores das práticas escolares, como caminho para o êxito da proposta de uma Educação do Campo.

Philippe Perrenoud é um sociólogo francês que tem se proposto ao debate de temáticas relativas à educação, e às frequentes tentativas de reformas da organização curricular das escolas formais, sendo bastante conhecido por dialogar sobre o ensino como caminho de desenvolvimento de competências e ensinamento de saberes úteis à vida dos educandos. Embora o autor não se detenha na análise da Educação do Campo, abordando o sistema educacional de forma mais ampla, algumas de suas reflexões podem servir ao que se propõem este trabalho.

Em um de seus livros (PERRENOUD, 2013), na terceira parte da obra, como tentativa de encontrar o “reequilíbrio” para as finalidades da escola, o autor levantou de oito aspectos desta complexa tarefa, para que as escolas de fato preparem os estudantes para a vida. Estes aspectos podem ser também percebidos e levantados

quando estamos buscando o sentido dado pela Educação do Campo para a vida dos sujeitos que vivem no mundo rural.

O primeiro fator de complexidade para a pergunta a ser respondida - “o que a escola deve fazer para preparar os jovens para a vida” - trata de percebermos o sujeito aluno para além do momento em que este frequenta a escola, segundo Perrenoud (2013, p.164): “Eles têm uma vida, aqui e agora, que demanda da escola, além do respeito, uma preparação que não poderia se limitar às competências e aos conhecimentos que serão necessários para os futuros adultos”. O segundo e o terceiro fator de complexidade envolvem a noção de que não são previsíveis as mudanças que afetarão a vida dos sujeitos do nascimento até a morte, o aluno quando adulto poderá ter acesso a coisas antes nunca imaginadas, e que, talvez o ensino obrigatório não contemple as necessidades de saber do futuro.

Os três primeiros desafios da escola como instituição formal de ensino já evidenciam o quanto a Educação do Campo também precisa considerar os universos particulares de seus estudantes, percebendo que por maior que for o esforço, todos os saberes por ela propostos ou trabalhados na escola, ainda não contemplem as possibilidades que as novas ruralidades podem oferecer aos seus sujeitos.

O quarto fator de complexidade (PERRENOUD, 2013) é a diversidade de realidades dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas escolares, o que torna o desafio de “preparar para a vida” ainda maior. O quinto fator é o reconhecimento de que a escola não detém a exclusividade de preparação para a vida, aspecto que merece ser observado já que expõe a educação como uma dinâmica não linear, por isso mesmo muitas vezes imprevisível.

Logicamente, há também a própria experiência de vida da criança e do adolescente, que favorece aprendizagens que preparam para a vida adulta. Tais aprendizagens não dependem do sistema de ensino, podendo, algumas vezes, estar articuladas a esse sistema ou tomarem caminho inverso, independentemente das relações entre educação familiar e educação escolar (PERRENOUD, 2013, p.166).

O sexto fator de complexidade também parece ser relevante, trata das aprendizagens produzidas de forma involuntária no ambiente escolar através do que sociólogos denominam “currículo oculto”. Nestas aprendizagens estão as estratégias de mediações possíveis aos envolvidos no ambiente escolar.

(...) o conjunto de experiências que produzem aprendizagens que ninguém organizou e que são, em larga escala, invisíveis: a escola é uma organização estruturada por regras, poderes, territórios, hierarquias e relações humanas complexas, onde as crianças e os adolescentes aprendem alguns componentes da vida em grupo e da vida nas organizações, forjando uma parte da sua identidade e das relações com os outros. Tais aprendizagens não estão no programa das disciplinas ensinadas e não ocorrem apenas na sala de aula, mas também no entorno da escola, no pátio, na cantina ou em outros espaços que não estão sob a responsabilidade direta dos professores (PERRENOUD, 2013, p.166).

O sétimo fator de complexidade quanto ao questionamento proposto – “o que deve fazer a escola para preparar para a vida” - considera a longa duração da formação escolar – fazendo com que os sujeitos envolvidos na dinâmica educativa percam de vista o propósito de uma preparação integral para a vida e ficando essa responsabilidade a cargo da coerência dos gestores que elaboram os currículos. E finalmente, o oitavo fator de complexidade reconhece que: “ninguém detém todas as experiências, todos os conhecimentos e todas as competências que permitem uma representação pertinente da vida que os jovens terão ao sair da escola” (PERRENOUD, 2013, p.168).

Os oito fatores de complexidade quanto às questões que envolvem o papel das escolas na preparação dos sujeitos (estudantes) para a vida, são uma pequena síntese do tamanho dos desafios que terão que enfrentar as instituições formais de ensino, passando também pela frágil e recente concepção de Educação do Campo que está se constituindo no Brasil.

Por ser a Educação do Campo fruto de reivindicações de movimentos sociais consolidadas por políticas públicas, talvez a proposta devesse contemplar de forma satisfatória as necessidades das pessoas que vivem no rural brasileiro e este desafio está posto para escola do campo.

No geral, a escola do campo ainda não parece permitir uma educação dinâmica e integradora como requer o contexto do mundo rural, mas as oportunidades para que isto ocorra são inúmeras, sendo necessário que os sistemas educacionais percebam o importante papel que possuem dentro de suas comunidades e para os sujeitos que nelas vivem.

3 O RURAL COMO PRODUTOR DE SABERES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo trata das possibilidades de percepção dos saberes elaborados e proporcionados pelo mundo rural contemporâneo, seja através da educação formal representada pelas escolas do campo, ou da educação informal, oriunda das experiências vivenciadas pelos sujeitos em comunidade e nos seus estilos de vida.

3.1 O Rural Contemporâneo: A Multifuncionalidade do Espaço Agrário

O debate sobre o mundo rural hoje está permeado de expressões diferentes que passaram a considerar a diversificação da produção agrícola, o surgimento de atividades não agrícolas (turismo, alimentação, lazer), as questões ambientais, sociais e culturais destes espaços, são expressões como a pluriatividade e a multifuncionalidade.

A origem dessas expressões está nas transformações do espaço rural, que com a progressão da modernização da agricultura possibilitaram a percepção de aspectos desta realidade que até então, não eram valorizados. Sendo assim, o rural contemporâneo não pode mais ser caracterizado como exclusivamente agrícola (CARNEIRO, 1998).

Para Candioto (2009, p.3), a pluriatividade pode ser definida como o conjunto de atividades não agrícolas no rural e seus reflexos sobre os sujeitos e a dinâmica de seus modos de vida. Já a expressão multifuncionalidade, incluiria além da pluriatividade outras funções e aspectos, como coloca Candioto (2009, p.3): “a segurança alimentar, conservação de paisagens, ecossistemas e agroecossistemas, e a reprodução social das famílias rurais, passam a ser utilizados para justificar as múltiplas funções (...) na sociedade”.

Sem dúvida estas duas expressões, pluriatividade e multifuncionalidade, contribuem para evidenciar outras percepções sobre o mundo rural, afinal, desvelam atividades e dimensões que provavelmente seriam invisíveis à racionalidade ocidental. O que parece evidenciar que as possibilidades de apropriação de saberes

no mundo rural não estão limitadas a manutenção/valorização das tradições regionais, pois as variantes formas de saber são inúmeras, e por isso, as escolas e a Educação do Campo podem ter uma função tão relevante dentro de suas comunidades. São as escolas e a Educação do Campo que carregam a responsabilidade maior de mediação de tantos saberes para os modos de vida tão diversos do mundo rural.

Precisamos compreender o contexto que possibilitou o surgimento deste rural contemporâneo. Com a modernização da agricultura ocorreu a integração desta com outros setores da economia, que permitiram um aumento significativo da produtividade, permitindo aos sujeitos do espaço rural, uma vez a família toda que não precisa dedicar-se as atividades agrícolas, maior especialização individual em áreas diversas e não necessariamente agrícolas. Del Grossi e Graziano da Silva (2000, p.165) explicam: “Essas famílias, que combinam atividades agrícolas com atividades não agrícolas, vieram a ser conhecidas como pluriativas, já que exerciam mais de uma atividade econômica.”.

O enfoque multifuncional do rural contemporâneo engloba além da pluriatividade (CANDIOTTO, 2009), outros aspectos como: a reprodução do modo de vida local, a produção de alimentos sem a utilização de agroquímicos que podem afetar a segurança alimentar, o aspecto cênico do rural com suas potencialidades turísticas e terapêuticas.

Para a otimização das oportunidades de desenvolvimento humano em toda a extensão dos amplos territórios rurais brasileiros, o foco mais interessante seria a diversificação das economias locais, em detrimento da especialização devoradora de postos de trabalho. E essa diversificação pode abarcar tanto a agropecuária quanto setores rurais não-agrícolas. A diversidade multissetorial é que seria a dinâmica rural desejável, enfocando possibilidades de ação complementares que poderiam gerar rendas aos mais desfavorecidos do meio rural, destacando-se aí as sinergias positivas do próprio crescimento agrícola, dos usos sustentáveis e da conservação de recursos naturais, e das atividades rurais não-agrícolas (FROEHLICH, 2009, p.184).

Essas novas funções resultantes da multifuncionalidade ou da diversidade multissetorial, possibilitam a quem mora no espaço rural, maiores oportunidades para aqueles que desejam por lá permanecer e por isso, também precisam ser consideradas pelos mediadores da Educação do Campo.

3.2 Saberes do Rural e a Educação do Campo

As experiências vivenciadas por quem habita o mundo rural cotidianamente são inúmeras e estão vinculadas as características regionais de cada comunidade, sendo influenciadas pelo desenvolvimento social, e principalmente pelas práticas culturais vinculadas a história do lugar.

Afirmamos que as experiências ou práticas sociais do rural são evidências incontestáveis dos saberes que são mediados pelos sujeitos do campo, e estes saberes são apropriados pelos mais jovens através do convívio familiar e comunitário. No entanto, seguidamente estes saberes são negligenciados por não figurarem como saber formal, nem as pessoas do campo são reconhecidas como sujeitos de sapiência, o que parece ser um equívoco ou então, uma “ausência” propositalmente viabilizada pela racionalidade ocidental (SANTOS, 2007), abordagem que explicaremos ainda neste capítulo.

O saber no rural ocupa várias dimensões educativas, todas elas válidas e importantes para o desenvolvimento local, e a Educação das escolas do campo precisa desenvolver estratégias que valorizem e aproximem estes saberes de suas práticas pedagógicas, como meio de cativar o educando e identificar os saberes que mais ganham sentido no universo dele. A escola precisa perceber o mundo rural como produtor de saberes e como espaço educativo de grandes possibilidades.

Entretanto, a escola não é o único espaço educativo existente, os saberes escolares não são os únicos ensinados e aprendidos, nem os professores e os alunos são os únicos que ensinam e aprendem. *“Oié muié rendeira/ oié muié rendá/ tu me ensina a fazer renda/ eu te ensino a namorar”*. LOPES (2003, p.53), partindo da epígrafe de uma música conhecida, afirma que *“ensinar pode ser qualquer coisa (...)”*. Concordo, e acrescento que ensinar pode ser em qualquer lugar, por qualquer um a qualquer outro, até a si mesmo (AMORIM, 2003, p.1114)

O vínculo da educação com os caminhos para o desenvolvimento rural, apesar de parecer um pensamento lógico e notório, ainda não se mostra aparente tanto entre aqueles sujeitos que moram no campo, quanto entre aqueles que ocupam funções educativas na instituição escolar. As leis e resoluções sobre Educação no campo, que recentemente foram consolidadas em nosso país,

parecem propor que tal pensamento se configure como pensamento recorrente, o que já representaria um avanço.

O desenvolvimento rural sustentável visando autossuficiência e capacitação das comunidades locais passa, necessariamente, por vários aspectos como políticas públicas, participação social e educação, entre outros. Todos eles são merecedores de atenção e análises, mas alguns autores como Campanhola (2000) e Abramovay (2003), enfatizam a importância da educação para que ocorra o desenvolvimento do mundo rural. Haverroth (2005) explica como Abramovay apresenta os principais desafios do desenvolvimento rural: a melhoria do ambiente de “aquisição e uso do conhecimento rural”, valorização dos atributos regionais, organização de iniciativas que materializem a dinâmica territorial, criação de mercados regionais.

Abramovay (2003) ao discutir o desenvolvimento rural, define sete desafios, sendo que o mais importante consiste na mudança do ambiente educacional existente no meio rural, não apenas a melhoria da escola rural ou ampliação de cursos profissionalizantes, mas a mudança do ambiente que se refere à aquisição e ao uso do conhecimento no meio rural (HAVERROTH, 2005, p. 21).

Lembrando que o termo desenvolvimento aqui não está sujeito à conotação de progressão dentro de um processo com início e fim. Mas sim, desenvolvimento como possibilidade de potencialização das capacidades humanas, físicas e produtivas de uma região, onde não apenas o bem estar material seja considerado, mas também a satisfação dos sujeitos pertencentes ao rural com a valorização do modo de vida deles.

A diversificação de abordagens acerca do desenvolvimento e da sustentabilidade repercute numa amplitude de concepções acerca do termo desenvolvimento sustentável, que acompanha o processo de legitimação e institucionalização do mesmo. Na análise de Veiga (2010), existem, para o desenvolvimento, abordagens que vão desde a sua descrição como equivalente a crescimento econômico até as que colocam o desenvolvimento como uma mera ilusão, (...). Um “caminho do meio” é bem representado pelas contribuições de Sem (2000), em que o desenvolvimento é entendido como a conquista de diferentes formas de liberdade, em contraposição às privações, destituições e opressões. (...) O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), através de seus relatórios anuais, desde 1990, tem sinalizado caminhos concretos, que englobam direitos humanos e a democracia (HAVERROTH, 2013, p. 49).

Considerando o desenvolvimento rural e a Educação do Campo como aspectos referentes ao desejo de emancipação social nestes territórios, podemos também utilizar o debate epistemológico proposto por SANTOS (2007). Para uma reinvenção da emancipação social, que ficou conhecido como Sociologia das Ausências. Neste debate, o autor iniciou uma crítica à hegemonia da percepção ocidental sobre todas as formas de compreensão de mundo. Seria essa “leitura” ocidental dominante sobre o mundo que teria permitido o surgimento do que o autor denomina razão indolente, isto é, uma racionalidade que por se considerar única não percebe outras experiências e saberes.

A razão indolente se manifesta principalmente de duas formas segundo SANTOS (2007), que utiliza figuras literárias para caracterizá-las, através da “razão metonímica” (quando se toma uma parte pelo todo, como se todas as partes fossem homogêneas), assim ignorando o que não faz parte do todo, contraindo ao nível do invisível as experiências do presente; e da “razão proléptica” (quando no presente já podemos antever o futuro), possibilitando uma perspectiva de futuro infinito. Contra a razão indolente, a proposta do referido autor reivindica a valorização de todas e mais experiências do presente.

A razão indolente, então, tem essa dupla característica: como razão metonímica, contrai, diminui o presente; como razão proléptica, expande infinitamente o futuro. E o que vou lhes propor é uma estratégia oposta: expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo (SANTOS, 2007, p.26).

A Sociologia das Ausências então se propõem a evidenciar que pela racionalidade ocidental dominante, esta que SANTOS (2007) denomina indolente, existe formas de vida e experiências que se tornam invisíveis ao pensamento hegemônico, onde poderíamos colocar o modo de vida e os saberes do mundo rural nem sempre valorizados pela proposta da Educação do Campo.

SANTOS (2007) aponta que são cinco as maneiras de se produzir ausências pela racionalidade ocidental. A primeira seria através da “monocultura do saber e do rigor” que considera apenas o saber científico como válido, portanto os saberes produzidos no mundo rural seriam de pouco ou até nenhum valor, visto que não se enquadrariam na metodologia que rege o conhecimento científico. Isto parece que fica evidente quando nas narrativas sobre o rural, ouvimos expressões de que as

pessoas que lá vivem são “ignorantes” somente por desconhecerem o rigor das metodologias necessárias para se chegar ao saber que o mundo ocidental considera válido, o científico.

Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseada sem conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos (SANTOS, 2007, p.29).

A segunda monocultura a produzir ausências seria a do “tempo linear” com a noção de que todos os sujeitos e culturas caminham num processo de sentido único liderado pelas nações desenvolvidas, no qual as metas são modernização, e principalmente, progresso material. Essa monocultura do tempo linear desconsidera todos os países ou culturas que não se enquadram no “desenvolvimento” (basicamente econômico) idealizado e almejado dentro da racionalidade ocidental, causando mais uma forma de ausência. Neste aspecto, o rural então surgiria como “atrasado”, ainda mais quando nem todos os sujeitos que lá vivem, no caso os camponeses, estivessem na busca desenfreada pela eficiência produtiva instigada pelo mercado.

Em alguns casos, os sujeitos detentores de maiores condições econômicas (maiores áreas de terra e capitalização) até conseguiriam representar um papel dentro da monocultura do tempo linear, seriam aqueles que pela lógica da modernização estariam progredindo, mas qual a predominância destes sujeitos no mundo rural e que tipo de progresso estariam eles promovendo? Não vamos debater aqui este questionamento, mas vale lembrar que também a noção de progresso pode ser expressão da monocultura do tempo linear.

A terceira monocultura proposta é da “naturalização das diferenças” também chamada de monocultura das Classificações Sociais, onde se têm uma naturalização das diferenças como justificativa de escalas ou hierarquias sociais que inferiorizam quem não se enquadra nos padrões hegemônicos. Para SANTOS (2007, p.30): “Esta é outra característica da racionalidade preguiçosa ocidental: não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais”. Sendo assim, como vivem no campo, por ser diferente do urbano e “escapar” da razão indolente, os sujeitos do mundo rural são considerados “pobres” por não conviverem

com os benefícios que estão acessíveis aos sujeitos das cidades, mesmo sendo boa parte destes benefícios totalmente questionáveis por aqueles que não concordam com a imposição da racionalidade ocidental.

Como quarto motivo da produção da Sociologia das Ausências temos a monocultura da “escala dominante” ou da “não-existência”, que passa a ideia de que existe mesmo uma escala única de referência de mundo, difundida pelo universalismo (aquilo que tende a ser considerado válido independente do contexto) e a globalização (como entidade que se expande e determina como local o que não considera útil à padronização pretendida). Assim, todas as partes heterogêneas que não pertencerem ao todo serão simplesmente ignoradas, como se não existissem. Os sujeitos que vivem no campo, suas peculiaridades e saberes locais estão entre os inexistentes, pois uma parte de suas crenças, valores e saberes não pertencem aos padrões universais ditados pela globalização. O saber do campo ficaria conceituado como saber “periférico” e a educação escolar poderia, então, negligenciá-lo.

A quinta monocultura é a do “produtivismo capitalista” ou da produtividade, aplicável tanto aos ciclos produtivos da natureza (que são desconsiderados ou alterados pela necessidade produtiva do racionalismo ocidental) quanto ao trabalho que produz “riqueza” material ou econômica. Dessa forma, se o sujeito não “produz” materialmente riqueza, no ritmo ditado pela racionalidade ocidental, pode ser taxado como improdutivo ou como algo ou alguém que não serve a esta lógica dominante.

Por exemplo, para os indígenas ou os camponeses, a produtividade da terra não é definida em um ciclo de produção, mas em vários, se a terra está produtiva este ano, no ano seguinte ela não é cultivada para que descanse, e em seguida voltamos a cultivá-la. Toda a selva está organizada dessa maneira. Então, há outra lógica produtiva que não conta (SANTOS, 2007, p.31).

Dentro da monocultura da produtividade, o sujeito do campo que não corresponde à lógica da racionalidade ocidental, além de ser considerado improdutivo, pode também sofrer com o preconceito, por trabalhar apenas para a sua “subsistência”, como se não tivessem valor aqueles que trabalham visando objetivos diferentes do ganho de dinheiro e do acúmulo material.

Sendo assim, os camponeses que não possuem condições para produzir a terra, de forma a extrair dela o máximo em menos tempo, podem ser taxados de

incapazes duas vezes; por não concordarem em “se tornar” um sujeito que obedeça a lógica da produtividade em grande escala e por não possuir condições materiais ou econômicas para seguir esta linha de pensamento.

Há cinco formas de ausência que criam essa razão metonímica, preguiçosa, indolente: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular, e o improdutivo. Tudo o que tem essa designação não é uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas. Essa ideia de que não são críveis gera o que chamo a subtração do presente, porque deixa de fora, como não-existente, invisível, "descredibilizada", muita experiência social. Se queremos inverter essa situação - por meio da Sociologia das Ausências -, temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes (SANTOS, 2007, p.32).

A proposta teórica de Santos (2007) de superação da Sociologia das Ausências se concretiza com a Sociologia das Emergências e suas “ecologias”, como caminho para uma retomada e revalorização da pluralidade de modos de vida existentes em diversas culturas, incluindo os do mundo rural. A ideia principal nas “ecologias” de Santos (2007) está em fazer presente as experiências sociais concebidas como “ausentes”. Seriam cinco ecologias para se contraporem às monoculturas já mencionadas neste trabalho: a ecologia dos saberes (monocultura do saber e rigor), a ecologia das temporalidades (monocultura do tempo linear), a ecologia do reconhecimento (monocultura da naturalização das diferenças), a ecologia da trans-escala (monocultura da escala dominante) e a ecologia das produtividades (monocultura do produtivismo capitalista)

Em todas as ecologias da Sociologia das Emergências proposta por Santos (2007), podemos encontrar possibilidades de uma nova percepção do mundo rural com suas mediações e saberes sociais que lhe são peculiares. São sugeridos, por exemplo, o questionamento sobre o tipo de intervenção na realidade que o saber racional, científico produz, que para parte das funcionalidades do mundo rural não ganhariam sentido. Ou ainda, a sugestão da retirada de hierarquias impostas socialmente, para só então considerar as diferenças que restam e que fariam que o sujeito do campo fosse considerado da mesma forma que o sujeito da cidade.

Outra importante possibilidade suggestionada pela adoção das “ecologias”, com relação muito forte com os saberes do rural, estaria na valorização de outras formas de produção, que consideraria a pluriatividade e a multifuncionalidade possíveis nestes espaços.

No domínio da quinta lógica, a lógica produtivista, a Sociologia das Ausências consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descreditou (SANTOS, 2007, p.36).

Precisamos ressaltar que a defesa apresentada por este trabalho, para que os variados saberes produzidos no mundo rural sejam inseridos nas práticas pedagógicas da escola, não representa que os saberes proporcionados pelos currículos escolares tradicionais possam sendo considerados irrelevantes. Também pode ser a efetiva apropriação dos saberes tradicionais, ditados pela racionalidade ocidental, como um caminho possível para a superação da exclusão social dos sujeitos do campo. O que está sendo discutido é a aparente negação dentro universo dos estudantes do campo, de tudo o que pode estar relacionado com sua perspectiva de vida, com o seu horizonte dentro da comunidade que ele habita.

No mesmo sentido, as proposições de Jürgen Habermas e sua “teoria da ação comunicativa” serviriam, tal como a Sociologia das Emergências de Santos (2007), como caminho possível para que a mediações proporcionadas pelo saber escolar, contribuam para uma maior significação de todas as outras formas de saberes existentes no mundo rural.

A ação comunicativa de Habermas seria para Pinent (2004, p.3):

(...) uma forma de ação social, em que os participantes se envolvem em igualdade de condições para expressar ou para produzir opiniões pessoais, sem qualquer coerção, e decidir, pelo princípio do melhor argumento, ações que visam determinar a sua vida social.

Portanto, a ação comunicativa deveria predominar nas comunidades rurais que buscam um caminho emancipatório ao que normalmente está estabelecido pela racionalidade instrumental da ciência e da técnica (caracterizada por ações instrumentais), que segundo Habermas não deveria intervir em espaços decisórios. No caso, este espaço decisório seria o espaço ocupado pela escola do campo, que deveria ter suas práticas mediadas pela ação comunicativa.

Na medida em que a racionalidade instrumental da ciência e da técnica penetra nas esferas institucionais da sociedade, transforma as próprias instituições, de tal modo que as questões referentes às decisões racionais baseadas em valores, ou seja, em necessidades sociais e interesses

globais, que se situam no plano da interação, são afastadas do âmbito da reflexão e da discussão (GONÇALVES, 1999, p.06)

Ao abordar a sociedade moderna para propor sua Teoria da Ação Comunicativa, segundo Freitag (1995), Habermas analisou a modernidade (incluindo as formações societárias atuais) a partir de dois subsistemas resultantes dos processos de modernização originados com o Iluminismo e a Revolução Francesa, a racionalização imposta pelo sistema ou mundo do sistema (determinações econômicas e políticas do Estado) e o mundo da vida, que seria a maneira como os sujeitos percebem e vivenciam suas realidades sociais.

O mundo vivido apresenta, contudo, duas facetas: a faceta da continuidade e das "certezas" intuitivas e a faceta da mudança e do questionamento dessas mesmas certezas. O que sempre foi "taken for granted" pode ser questionado graças às características intrínsecas da **ação comunicativa** (FREITAG, 1995, p.141).

Esses dois subsistemas, mundo do sistema e mundo da vida, se complementam através de processos de racionalização e da autonomização e para as quais a alternativa de questionamento passaria pela ação comunicativa. Por isso a ação comunicativa de Habermas nos parece uma alternativa de mediação dentro da prática pedagógica da Educação do Campo.

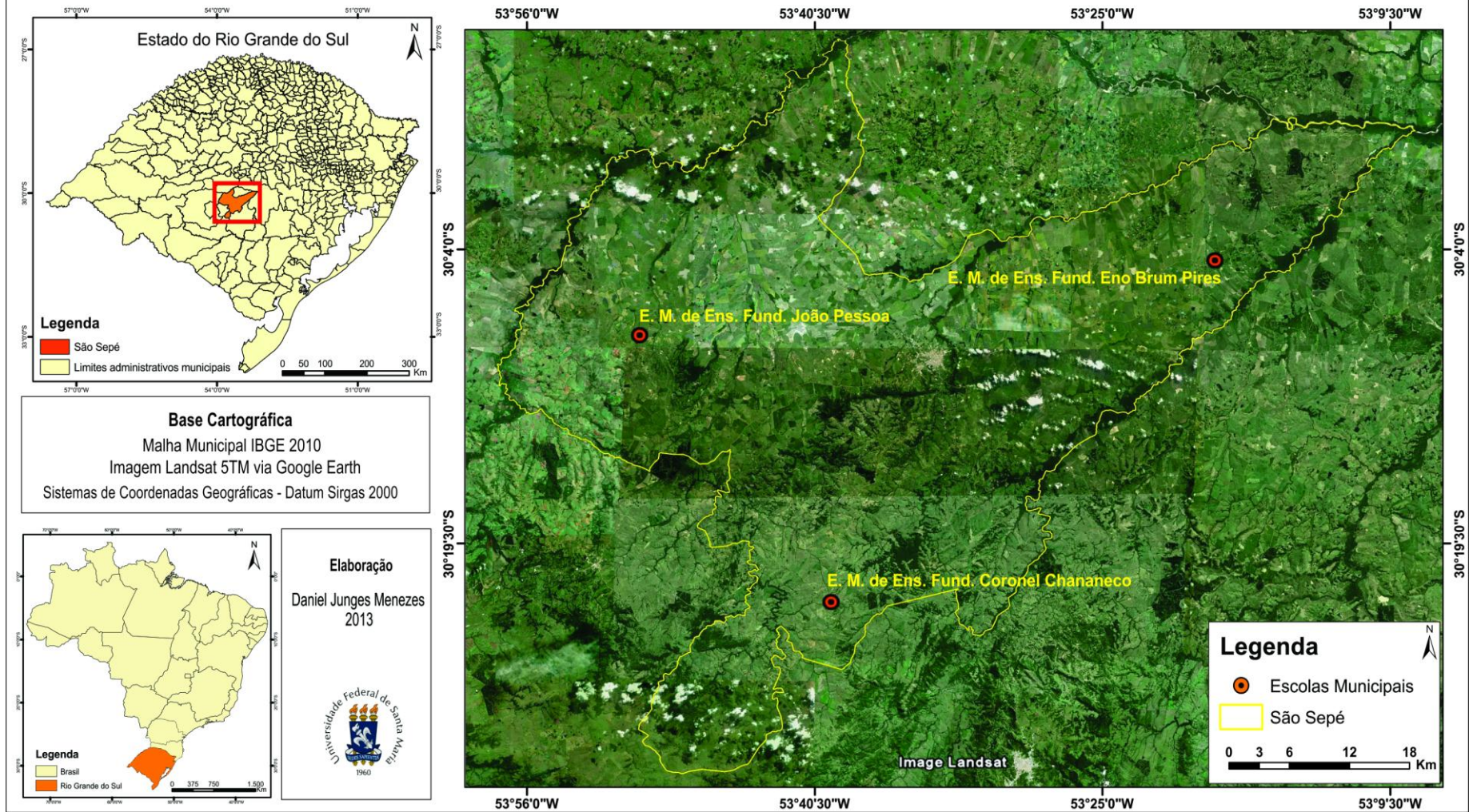
Está entre as atribuições da Educação do Campo mediar as diferentes concepções e percepções que são feitas à respeito dos saberes do mundo rural, por isso entende-se que as proposições teóricas que buscam respeitar princípios como equidade, justiça, respeito às diferenças, valorização cultural, entre outros, podem contribuir muito para a compreensão da importância das escolas do mundo rural.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO SEPÉ

Neste capítulo trataremos de como está organizada a Educação do Campo no município de São Sepé, identificando em seus projetos e propostas pedagógicas aspectos de interesse dos sujeitos envolvidos na dinâmica educativa no meio rural.

São Sepé está localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, possuindo pelas estatísticas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, uma população urbana de 18.086 habitantes (aproximadamente 76%) e uma população rural de 5.712 habitantes (aproximadamente 24%) do total de 23.798 habitantes. Apesar da distinção entre população urbana e rural, podemos afirmar que mesmo na cidade de São Sepé, o cotidiano das pessoas está intimamente relacionado com hábitos interioranos, pois mesmo morando a sede do município, são mantidos os vínculos com o mundo rural, ou por terem parentes com propriedades rurais ou serem proprietários. Isso se comprova facilmente com o elevado número de Centros de Tradições Gaúchas em atividade ou mesmo com o hábito de tomar chimarrão nas calçadas da cidade, ao final da tarde.

Localização das Escolas Municipais com Educação do Campo em São Sepé - RS



Mapa 1: Localização das Escolas Municipais de Educação do Campo de São Sepé.

Fonte: IBGE/2010.

O município possui Sistema Próprio de Ensino, instituído em 2007 e um Plano Municipal de Educação, aprovado em 2008, atendendo mais de 1850 estudantes com 223 professores. Os professores atendem as escolas da sede e dos subdistritos a quem a mantenedora procura oferecer práticas sistemáticas de formação continuada.

Formação Acadêmica dos Professores das escolas rurais	nº
Habilitação Magistério	2
Pedagogia	11
Graduação em Matemática	1
Graduação em Ciências	1
Graduação em Língua Portuguesa	1
Graduação em Geografia	2
Graduação em Artes	2
Graduação em Letras	1
Graduação em Educação Especial	1
Graduação em História	1
Graduação em Educação Física	1
Especialização em Desenvolvimento Humano	1
Especialização em Ecologia	1
Especialização em Informática Instrumental	1
Especialização em Matemática	1
Especialização em Educação Interdisciplinar	3
Especialização em Educação	2
Especialização em Metodologia do Ensino da História	1
Especialização em Psicopedagogia	16
Especialização em Gestão Escolar	1
Especialização em Educação Ambiental	3
Mestrado em Educação	1
Total	55

Figura 07: Formação Acadêmica dos Professores das escolas rurais.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sepé.

Entre os professores que atuam nas escolas rurais a maioria possui além da graduação, também uma especialização, mas ainda não existe no quadro de funcionários profissionais licenciados em Educação do Campo, curso ofertado na modalidade EAD pela Universidade Federal de Pelotas no Polo de Educação Superior Sepé Tiaraju localizado em São Sepé, que deve ter a conclusão da primeira turma ainda ao final deste ano.

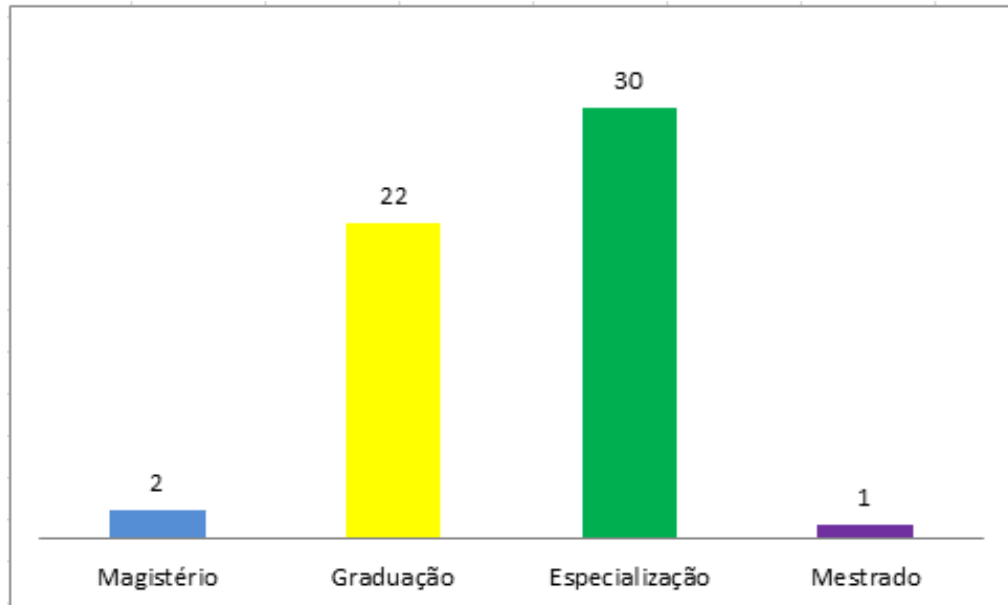


Gráfico 3: Fomação acadêmica dos professores das escolas rurais.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sepé.

O processo de nucleação teve início no ano de 1993, com o funcionamento da primeira Escola Núcleo Eno Brum Pires, no 3º subdistrito do município, localidade conhecida como Jazidas. Para a implantação gradativa da nucleação em três escolas (mais uma no 2º subdistrito e outra no 5º subdistrito) foram fechadas 28 pequenas escolas multisseriadas de diferentes localidades.

A motivação para a nucleação naquela época, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, se baseava na construção e/ou ampliação das escolas no meio rural tendo como objetivo oferecer ensino fundamental completo, a fim de evitar que as famílias se deslocassem para a cidade em razão do estudo de seus filhos. No ano de 1997, as Escolas João Pessoa e Coronel Chananeco também foram “nucleadas”.

Na justificativa apresentada pelo município para o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, segundo o Parecer nº 411/95, estão os índices educacionais, os gastos com transportes e a possibilidade da realização de projetos. Foi com este parecer que São Sepé conseguiu a aprovação do desenvolvimento de Experiência pedagógica denominada “Nucleação com Calendário Alternativo” da Escola Municipal Eno Brum Pires.

No interior do Município existe apenas uma escola municipal que oferece o 1º grau completo, o que é um dos fatores responsáveis pelo baixo índice de conclusão do Ensino Fundamental em nosso Município (...). Para dar atendimento a todos esses alunos nos 02 (dois) turnos, os custos com o

transporte escolar ficariam muito elevados e o tempo não seria suficiente no intervalo do meio-dia, pois as distâncias são grandes. Por essa razão, com o Calendário Alternativo as turmas de 1ª a 4ª séries e as turmas de 5ª a 8ª séries funcionariam em dias alternados solucionando o problema. (...) Além disso, com os alunos permanecendo todo o dia na escola há a possibilidade de desenvolver Projetos que em um único turno não seria possível. Os alunos maiores, das séries finais, permanecendo um dia em casa e um dia na escola, teriam a possibilidade de ajudar os pais nos serviços da lavoura, pois são pequenos proprietários e contam apenas com a força de trabalho da família para a sua produção (BRASIL, 1995).

A utilização do calendário alternativo nas escolas com Educação do Campo de São Sepé tem relação direta com a racionalização dos recursos financeiros disponibilizados para o transporte público, mas cabe aqui ressaltar que a recente Resolução MEC Nº2/2008 em seu artigo terceiro, orienta que os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser oferecidos preferencialmente nas próprias comunidades rurais, evitando-se a nucleação e o deslocamento destas crianças.

A educação do campo, na época deste parecer de autorização do calendário do CEE, ainda não denominada desta maneira, aparece dentro dos objetivos específicos para a proposta apresentada pelo município quando este coloca: “Construir uma sociedade rural mais organizada, capaz de resolver seus problemas de forma ativa e participativa, superando preconceitos. Valorizar o meio rural onde vivem, conscientizando-os da importância do homem ao campo” (BRASIL, 1995).

Atualmente a proposta do município para a Educação do Campo nas escolas núcleos situadas nas zonas rurais de São Sepé, especificamente no segundo, no terceiro e no quinto subdistrito do município, está baseada nas Diretrizes Operacionais, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica nas Escolas do Campo, regulamentadas pela Resolução CME nº 003/2008, em conformidade com as determinações federais estabelecidas pelas Resoluções Nº1 do CNE/CEB, de 03 de abril de 2002 e a do Nº 02 do MEC, de 28 abril de 2008, assim como pela LDB 9.394 /96.

Para Santos (2011) a gradativa a municipalização do Ensino Fundamental passou para os municípios um ônus, já que muitos não estavam preparados para receber aquela demanda política e econômica, o que de forma geral teria representado um retrocesso para a população do campo. E os recursos estaduais e federais disponibilizados para a viabilização do transporte escolar acabaram proporcionando o deslocamento dos estudantes do campo para que este tenha acesso à educação formal.

Os alunos que residem nas áreas rurais são “transportados” até a cidade. Milhares de escolas do campo são conseqüentemente fechadas. Com essa fórmula “mágica e eficiente” poucos municípios mantiveram o funcionamento de escolas esparsas e a educação do campo, perde mais uma vez, os seus espaços de formação política, crítica e questionadora (SANTOS, 2011, p.5).

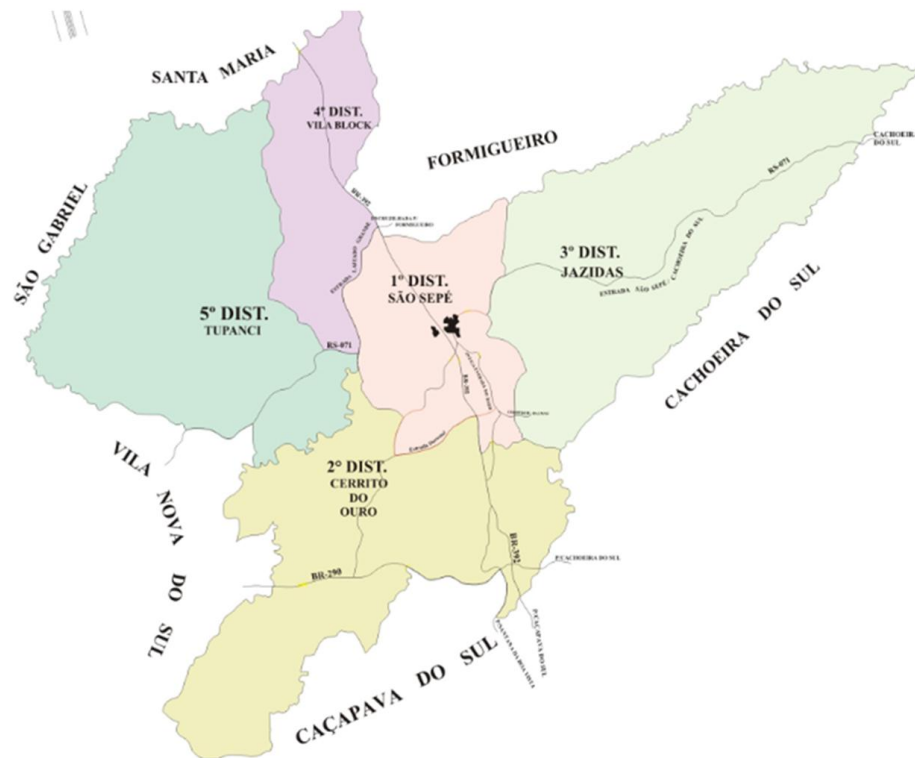


Figura 08: Limites municipais e distritos de São Sepé.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sepé.

Quanto ao currículo escolar destas escolas, a diferença em relação às escolas municipais da sede, está na inserção da disciplina de Práticas Integradas a Agroecologia (PIA), e a organização de projetos interdisciplinares com parcerias de outras instituições como o SENAR, a EMATER, o Sindicato Rural, a COTRISEL e o SICREDI, com destaque para o Programa União faz a Vida, que impulsionou a formação de Cooperativas dentro de duas escolas com educação do campo.

A CooperEno, organiza a produção de produtos de limpeza da Escola Municipal Eno Brum Pires e a CooperUnião, com atividades de produção de conservas, temperos e doces da Escola Municipal João Pessoa. No restante, a organização curricular das escolas do campo é igual às demais escolas municipais.



Figura 09: Estudante da Escola Municipal Eno Brum Pires finalizando a embalagem do sabão produzido pela CooperEno.
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.



Figura 10: Produtos e livros da administração da CooperUnião da Escola Municipal João Pessoa.
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.

O Programa União faz a Vida (PUFV) é baseado nos princípios de cooperação, educação, formação e informação no interesse pela comunidade, sendo desenvolvido um espírito empreendedor. Ele se realiza através de convênio firmado com o SICREDI, em parceria com a SMEC, COTRISEL e Prefeitura Municipal, oferecendo capacitação e oficinas aos professores da rede de ensino e apoiando as cooperativas escolares das escolas com Educação do Campo.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município possui um Projeto Político Pedagógico para o quadriênio 2013-2016 onde são apontadas as características gerais do conceito educação ambicionado pela mantenedora, mas chama atenção neste documento o trecho em que é reconhecido o “currículo urbanizado” que ainda pode ser constatado no contexto das escolas rurais onde ocorre a Educação do Campo de São Sepé.

Na realidade das escolas rurais, constata-se ainda, um currículo urbanizado, porém implantamos, a disciplina PIA – Práticas Integradas de Agroecologia - onde atualmente estamos buscando parcerias com órgãos ligados ao meio rural para capacitar os professores que atuam neste meio. Com isso, deve-se organizar o currículo com questões relacionadas à vida, ao trabalho e à cultura do mundo rural, de forma que fortaleça a relação escola/comunidade, valorize o potencial que cada um possui e tenha como objetivo central o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida (Projeto Político Pedagógico SMEC 2013-2016).

A PIA, disciplina de Práticas Integradas de Agroecologia - segundo informação da Secretaria Municipal de Educação, se propõe ao desenvolvimento de conhecimentos práticos sobre diferentes técnicas de produção, relacionadas principalmente a horticultura, floricultura, compostagem, jardinagem, coleta seletiva

do lixo, preservação do meio ambiente, produção de mudas de árvores nativas..., numa perspectiva de sustentabilidade, produção orgânica e segurança alimentar.

As escolas do campo existentes hoje no município são três, que se formaram a partir do fechamento de 28 antigas pequenas escolas que reuniam alunos de diferentes idades e séries com uma professora com uni-docência, tendo por base a proposta da experiência de escolas núcleo, iniciada em 1993.

Embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação— política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar (SOUZA, 2008, p.1098).

Cada uma das escolas municipais com Educação do Campo, Eno Brum Pires, Coronel Chananeco e João Pessoa, possui uma Proposta Política Pedagógica, mas apenas em uma delas, no “Marco Doutrinal e/ou Filosófico” que podemos interpretar como sendo o desejo da educação ofertada pela escola, é mencionada a preocupação com o educando com origem no espaço rural.

Também nesta mesma Proposta Política Pedagógica, que parece mais adequada às diretrizes da Educação Básica da Educação do Campo, já que é a única que menciona o rural e a preocupação com o respeito ao estilo de vida do sujeito do campo, observamos a contradição ao ter o rural identificado com a imagem de restrição ou necessidade, quando se escreve: “Estamos no século XXI, onde a transformação da comunidade rural está cada vez mais imperativa como alternativa de sobrevivência”. Esta proposta consta como apêndice a este trabalho, por ser a única das três escolas estudadas, onde aparecem expressões relacionadas ao contexto da Educação do Campo.

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 1 de abril de 2002, quando se institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, estas como orientações para as adequações ao projeto institucional das escolas do campo, deveria ser considerado o que está explicitado em parágrafo único sobre a identidade escolar, além da garantia à universalização do acesso a educação escolar e da articulação da escola como espaço público de investigação e

experiências “ao desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”.

Sobre a proposta pedagógica das escolas do campo, a mesma resolução salienta a importância de contemplarem a “diversidade do campo em todos os seus aspectos”, tal como o previsto na LDB 9.394/ 96. Portanto, existe um espaço possível para uma reforma curricular que contemple de forma mais adequada a realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Alguns professores conseguem perceber a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que considerem o contexto da escola do campo, mas a maioria não tem formação ou uma orientação considerada satisfatória de suas mantenedoras (município) para realizarem a adequação de suas práticas.

Contudo, é importante destacar que existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos. Embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do campo (SOUZA, 2008, p.1099).

Um fator que influencia a resistência de mudança nas práticas pedagógicas escolares, sem ter relação direta com a vontade dos sujeitos envolvidos, é perceptível na formação dos professores, principalmente dos licenciados em algum conteúdo específico. Durante suas graduações, a maioria dos professores de disciplinas, se formaram para trabalhar bem conteúdos específicos de suas áreas, mas muito pouco para adequar a forma como estes tais conteúdos serão abordados em realidades diferenciadas. De fato, muitos não sabem como fazê-lo. Sobre este aspecto Saviani (2009) menciona o dilema criado pela existência dois modelos de formação docente e com origem na preocupação destes com a forma e o conteúdo.

O modelo de formação docente centrado nos conteúdos culturais-cognitivos (cursos de licenciatura de disciplinas específicas) com preocupação com os quais os conteúdos serão usados em aula; e o modelo com foco no aspecto pedagógico-didático (cursos de faculdades de educação como as Pedagogias) mais preocupados com a forma como serão realizadas as práticas pedagógicas. Segundo Saviani (2009, p.151), “dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles.”.

Essa barreira característica da formação dos educadores poderia ser superada com uma adequação que reunisse as duas preocupações (com a forma e o conteúdo) numa só abordagem. Para conseguir com que os professores descubram essa possibilidade, a formação continuada voltada para os contextos específicos onde a dinâmica educativa acontece, no caso dentro das escolas do campo, seria um caminho. Saviani (2009, p.151): “Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas”.

Em São Sepé, a formação continuada de professores tem sido uma preocupação da mantenedora do sistema municipal de ensino como podemos constatar no Projeto Político Pedagógico 2013-2016 da instituição. Mesmo assim, para dar conta das necessidades da Educação do Campo, a discussão com os sujeitos envolvidos precisaria ser ampliada.

Pode-se constatar que a mantenedora das escolas com Educação do Campo em São Sepé, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, reconhece a necessidade de adequação do sistema de ensino para essa modalidade de educação, mas também enfrenta barreiras que fogem do campo prático, pois as possibilidades de mudança estão na esfera simbólica que envolve o sentido da educação.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

A análise dos instrumentos de pesquisa, como a revisão bibliográfica, as leis, os pareceres, os diários de campo, as fotos e os diálogos não estruturados realizados com as visitas as escolas, foi utilizada para tentarmos responder questionamentos, tais como: O que é a escola do campo? Como ela se relaciona com a comunidade? Pressupondo que os caminhos que nos levaram a estas respostas nos permitiriam compreender como são as mediações e significações do contexto abordado.

Os diários de campo são apresentados neste trabalho, como expressão de uma observadora que imergiu no cotidiano escolar sem inferir de forma explícita na realidade, por serem frutos de experiências pessoais, únicas, serão aqui disponibilizados na íntegra, para que não se perca a essência das vivências relatadas neles.

Devemos ressaltar que falas e diálogos ausentes dos diários de campo, podem aparecer dentro desta análise já que também serviram de base para este trabalho.

As categorias de análise utilizadas foram a escola e a comunidade, partindo das leituras e percepções que se identificassem com estas expressões, procurou-se compreender a forma como ocorrem as mediações e os significados do rural e da Educação do Campo, nas escolas do campo no município do São Sepé.

5.1 Diários de Campo

Diário do Campo da visita na Escola Eno Brum Pires, escola núcleo situada no 3º Distrito de São Sepé no dia 25 de junho de 2013

Às 6 h 25 min ainda estava escuro enquanto esperava o ônibus, da cidade vão para escola alguns professores e a diretora. No caminho encontramos alunos pequenos em frente a corredores, que se ligam a estrada principal, aguardando a chegada do ônibus, alguns são acompanhados pela mãe ou abanam em direção as

casas próximas à estrada, quando o veículo se aproxima. O dia está nublado e a estrada úmida, até a escola o percurso é de mais de 30 quilômetros.

No início do percurso para a escola, já rodando em estrada de chão, o ônibus para e aguarda a chegada de uma Kombi, transporte menor que chega por outro corredor, trazendo três alunos. A mesma situação se repetiu quando retornamos.

Quando chegamos à escola, esta já se encontra aberta pelas funcionárias que residem nas proximidades do prédio e todos (alunos e professores) são recebidos para tomar café. São 8h e toca uma sineta para os alunos formarem filas e ingressarem em suas salas, está muito frio e na turma do 1º ano só estão três alunos, a professora da turma, afirmou que dois dias seguidos de aula se torna muito cansativo, além de vários estarem doentes. O espaço do saguão da escola é grande, limpo e com jardins, mas o inverno úmido não o faz um ambiente convidativo.

Os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental frequentam a escola nas terças, quartas e quintas-feiras, algumas turmas nas segundas, terças e quintas, e outras turmas nas terças, quintas e sextas; sendo que possuem atividades do programa União faz a vida (Jogos cooperativos) nesta terça. Em outros dias (segundas, terças e sextas) também os alunos dos Anos Finais estão na escola, que desenvolve suas atividades nos cinco dias da semana, aos sábados não tem aulas. Aos sábados os professores eventualmente recebem formação da mantenedora na cidade. O rodízio das aulas para as Anos Iniciais se encaixa na disponibilidade de duas salas de aulas nos dias em que os estudantes maiores (Anos Finais) ocupam o espaço da escola, o que provavelmente também diminui os gastos com transporte em um dia da semana, quando as escolas núcleos tinham aulas de segunda a sábado.

Rapidamente conversei com alguns alunos do 5º ano da professora Adalgisa, que a estudante Luana chamou de a “a Gisa” quando perguntei quem era professora. Questionei se ela gostava de estudar e porque ela achava que tinha vir à escola, a menina respondeu que era para “ser alguém na vida”. A mesma estudante Luana e outra colega informam que além da professora Adalgisa, elas também tem aula com outros professores de Educação Física e de Educação do Campo. Perguntei o que fazia na disciplina de Educação do campo, disseram que limpavam canteiros e a professora dava também uns textos.

As 10h tem um intervalo de 10min e depois ao meio-dia pausa para o almoço, as atividades devem durar até às 15h(no inverno) e 16h30 min em outras épocas do ano. A partir das 11h 15 min com intervalos de 5 minutos, as turmas passam para o refeitório onde irão almoçar, uma turma de cada vez acompanhadas pelo professor que estaria em aula naquele momento. Entre 11h 45min e 12h 25min acontece um intervalo maior, para que os alunos descansem após o almoço.

Em 2012 teve um trabalho diferenciado com alunos/ estudantes do 6º ano com distorção de idade em relação ao ano escolar, o objetivo deste trabalho foi corrigir essa distorção e permitir que os estudantes seguissem seus formação escolar dentro do ensino regular, estes educandos se encontram em uma turma do 7º ano em 2013 e parecem estar conseguindo acompanhar as atividades escolares.

A escola paga mensalidades para ter internet via rádio, o custo deste conforto é mantido com o valor arrecadado com a venda de produtos da CooperEno (cooperativa escolar) - são produtos de limpeza produzidos com a coordenação de uma professora e a participação de alunos associados. A professora que coordena o projeto se entusiasma com a possibilidade do sinal alcançar a biblioteca com mais um roteador. Nesta terça-feira, estavam fora do seu turno regular para trabalhar nas atividades da CooperEno, os estudantes Anelise com quase 15 anos e José Abraão de 14 anos, alunos do 7º ano. Anelise afirmou que quer continuar estudando enquanto José Abraão diz que não sabe o que quer da vida, mas ambos afirmam gostar de estudar. José Abraão apenas não gostaria de vir à escola nos frios e chuvosos.

No intervalo do meio-dia, os alunos aproveitam o espaço livre do saguão e alguns até se arriscam a brincar no pátio frio, os do 5º ano por exemplo jogam vôlei na quadra de areia ao lado escola. Brinquei com algumas meninas “tocando” a corda para que elas pulassem e depois conversei com os alunos do 3º ano, Gabriel de 9 anos e Edgar de 10 anos, para saber o que eles pensam sobre estudar e para que estudam. Ambos disseram que gostam de estudar. Edgar não sabe muito bem porque estuda, Gabriel diz que é para aprender a ler e escrever e que no futuro vai para cidade para fazer faculdade, mas pensa em voltar para fora depois disso. Já Edgar disse que não gosta da cidade grande (tipo Santa Maria) e que no futuro gostaria de ficar lá fora, no campo. O grupo que ouvia a conversa acha um pouco de graça das perguntas, colocando de forma geral a mesma ideia que estudam para “ser alguém na vida”, mas falta convicção nas expressões de seus rostos.

Conforme relato da professora (de história do 8º e 9º ano) e vice-diretora Márcia, a maioria dos alunos parece preferir ficar em casa fazendo a lida do campo e ajudando os pais do que vir para a escola, como afirma o aluno Dieison de 12 anos, recém-chegado na localidade e estudando no 6º ano. Tímido e vindo de escola do interior de Cachoeira do Sul, o menino veio à escola fora do seu turno normal para receber um reforço sobre frações com a diretora, pois a professora de Matemática diz que mesmo não terá condições acompanhar a turma. A professora Marcia explica que a maioria dos estudantes dali são filhos de empregados rurais, poucos deles os pais são proprietários rurais.

Ao longo do dia, além do café oferecido na chegada da escola, os estudantes também podem lanchar em dois intervalos pequenos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde.

No diário de campo da visita a Escola Municipal de Ensino Fundamental Eno Brum Pires, ficou evidenciada a dificuldade enfrentada por educadores e educandos ao saírem de casa tão cedo da manhã, para enfrentarem antes da chegada a escola, um percurso longo e demorado de ônibus.

Neste contexto compreendemos que a escola aparece como motivação da saída de casa, então para aprender o sujeito precisa deixar o lugar onde mora, espaço onde vivencia o saber da comunidade. Assim, o deslocamento do sujeito do lugar onde vive, para que tenha acesso a aprendizagem escolar estabelece uma relação muito forte com a percepção de que a comunidade não é um espaço possível para apropriação de saberes.

As experiências coletivas de alimentação vivenciadas por todos na escola foram envolvidas pelo clima de satisfação, os sujeitos inseridos naquela rotina conversavam e conviviam de forma harmoniosa.

Percebeu-se que o convívio nos momentos em que os estudantes e professores não estão nas salas de aula, contribuía para a integração de todos à vivência escolar, o que permite aos sujeitos certo grau de “pertencimento” ao espaço social proporcionado pela escola. Neste momento a escola mostrou-se como espaço de socialização favorável a integração da comunidade.

As filas nas escolas são quase sempre utilizadas para organizar e disciplinar o momento que antecede o ingresso das turmas nas salas, principalmente, quando o número de pessoas é muito grande. Nas escolas do campo de São Sepé, mesmo

nos dias sem tantos estudantes, as filas também são formadas no saguão antes dos estudantes entrarem nas salas de aulas. Esta ação não evidencia um fim pedagógico para o contexto e como aprendizado escolar desqualifica a Educação do Campo, pois faz com que a escola figure como espaço de um rigor disciplinar desnecessário.



Figura 11: Filas antes dos estudantes entrarem em sala de aula.
Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.

Com base nas afirmações dos estudantes de que gostam de estudar, mas que ainda preferem ficar em casa ajudando a família a “ter que vir” para escola, o recorrente argumento de “estudar para ser alguém na vida” evidenciou que isso, na concepção dos sujeitos envolvidos pela dinâmica escolar (estudantes, familiares, funcionários e professores), não é possível sem o saber escolar. Ficou presente a percepção de que a escola é o lugar onde se obterá o acesso a um status social pouco acessível aos sujeitos do mundo rural.

Assim, o aprendizado do saber necessário para obtenção de prestígio social só é possível fora do espaço comunitário, do lugar onde moram estes sujeitos. É na escola que eles conseguirão este prestígio e a escola nem sempre aparece como espaço interessante ou de acolhimento do mundo rural.

A construção de uma cooperativa escolar evidenciou práticas de envolvimento dos educandos com algo de interesse comunitário.

Com a participação dos estudantes e o auxílio de uma professora, a venda dos produtos de limpeza por eles produzidos permitiu à escola a obtenção de uma antena com acesso à internet, além da arrecadação de valores que mantêm as mensalidades dos serviços. Os produtos são quase todos adquiridos pela própria comunidade e embora a conquista proporcionada pela cooperativa escolar seja expressiva e até mesmo surpreendente, novos objetivos foram traçados: estender a rede com internet também aos computadores da sala de informática.

A experiência das cooperativas tem se mostrado extremamente positiva em qualquer das escolas onde ela foi implantada, segundo relatos da professora Lúcia, os alunos membros da diretoria sentem-se valorizados, inclusive porque para fazer parte desta, eles participam de uma disputada eleição interna, que mobiliza toda a escola, que aqui surge, de forma simultânea, como espaço de apropriação de saberes e de socialização. Ficou claro neste contexto, a relação positiva dos saberes favorecidos pela escola com o interesse da comunidade.

Diário do Campo da visita na Escola Municipal João Pessoa, escola núcleo situada no 5º Distrito de São Sepé, no dia 26 de junho de 2013

Saímos da cidade mais tarde que o normal, pois em função do frio a Secretaria de Educação do município determinou que as aulas nas escolas núcleos do campo iniciariam meia hora depois, nesta semana, determinação adotada só hoje. Chama atenção que ainda perto da cidade, diversos alunos sobem no transporte escolar, enquanto do outro lado da estrada, outros alunos aguardam outro transporte para frequentar escolas do mundo urbano. Para chegar até a escola são percorridos 38 quilômetros de uma estrada de chão que neste momento, está em condições precárias.

Da mesma forma que nas outras escolas núcleos, os estudantes são recebidos com café da manhã, mas na “João Pessoa” até mesmo as funcionárias e merendeiras chegam à escola através do transporte escolar, o que complica um pouco a dinamização da alimentação. Nesta quarta-feira frequentam as aulas turmas do 5º ano até a 8ª Série (que equivaleria ao 9º ano) e a Educação Infantil com aproximadamente de 15 alunos. A escola fica junto ao Posto de Saúde e da Capela daquela comunidade rural, possuindo quadra de esportes de concreto, pracinha de brinquedos e uma estufa, onde a professora Lúcia desenvolve a parte prática da

disciplina PIA (*Práticas Integradas à Agroecologia*), denominada por alguns alunos menores de “educação do campo”.

A vice-diretora e coordenadora pedagógica da escola, Tânia, explica que também a preocupação deles está em fazer com que parte dos alunos percebam que até para ficar aqui “fora” (no interior do município) eles precisam “saber um pouco mais”, por isso a introdução da disciplina PIA onde junto com a cooperativa escolar chamada CooperUnião, os alunos optam por participar de atividades diferenciadas (aula de pintura em guardanapo, produção de mudas e hortaliças/ estufa - PIA ou informática) . As aulas práticas diferenciadas são realizadas as segundas-feiras com dois períodos do turno dedicados a elas. Posteriormente os alunos da diretoria da CooperUnião que estavam na escola, juntamente com a professora responsável pelo PIA (professora Lúcia) apresentaram o trabalho da cooperativa que produz sal temperado, doces, conservas e guardanapos para pintura, sendo que os mesmo estudantes reafirmaram que gostam muito destas atividades diferenciadas oferecidas na escola.

A professora Lúcia falou sobre as dificuldades para manutenção da estufa e da importância das parcerias dos pais e até mesmo dos motoristas nas vezes em que tiveram que reconstruí-la. Ela explicou que para conseguir garrafas PETs e caixas de leite tetra-pack que serão usadas na produção de mudas, a escola oferece um pirulito a cada unidades que os alunos trouxerem, o que mobiliza principalmente os pequenos estudantes, uma iniciativa que considerarei interessante do ponto de vista ambiental.

Conversando com os professores no intervalo da manhã, ouço colocações sobre a pré-disposição dos estudantes maiores ao namoro, uma explicação para os mesmos desejarem frequentar a escola, mas os professores não percebem na maioria dos educandos um objetivo definido para a vinda deles à escola. Outro enfoque das professoras e professores (a maioria vindos da cidade) foi o casamento precoce dos estudantes de 12 anos em diante, característica comum entre os alunos.

A professora Tânia Marques, do 5º ano, afirma que a maioria dos estudantes gosta de vir à escola principalmente para ter um convívio social, já que moram longe uns dos outros, reforçando os depoimentos dos outros professores. No entanto, na percepção da mesma, interesse pelo estudo não corresponde ao desejo de estar na escola, principalmente à medida que os estudantes ficam maiores.

Enquanto ocorre o revezamento do jogo durante a aula de Educação Física, conversei com duas alunas do 8º ano, que se apresentavam bastante maquiadas em relação a maioria, elas disseram que gostam de estudar e que uma, de 14 anos, pretende ser veterinária e a outra acha de 13, que vai ser advogada. As duas pareciam desejar mostrar o quanto são “modernas” e integradas ao que ocorre na cidade. Em outro momento de revezamento da aula de Educação Física, conversei com os alunos Mateus de 14 anos e Bruna de 12 anos, ambos estudantes do 6º ano. O Mateus relata que vai continuar estudando mas que prefere mesmo é ficar em casa ajudando na lida com o gado e no trator ao invés de vir para a escola. Já a Bruna afirma que só ajuda em casa (cozinhando e lavando louça) e por isso prefere estudar para ser veterinária. Brinco que isso parecia ser uma opção recorrente entre eles, neste momento a professora de Educação Física entrevistei para dizer que a aluna não é tão caseira quanto afirma pois está com frequência participando dos rodeios aos finais de semana.

No intervalo do almoço conversei mais com os estudantes da escola para sondar como era o interesse deles pela educação oferecida lá. Como os estudantes são maiores, os posicionamentos são definidos de forma mais objetiva, por exemplo, a maioria das meninas diz que gostaria de continuar estudando para serem veterinárias ou advogadas e que preferem vir a escola a ficarem em casa sem “conviver” com outras pessoas. Mesmo assim, a estudante do 7º ano de 14 anos, chamada Joice, fala que pensava em ser advogada, mas já desistiu por que não gosta de estudar. É perceptível a curiosidade delas quando ficam sabendo que sou professora do Ensino Médio na cidade.

A aluna Diana de 17 anos está no 6º ano e não gosta muito de vir à escola, em função da dificuldade de aprendizado a mesma frequenta nas sextas, as aulas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) com uma professora chamada Karina, para ver se melhora seu desempenho escolar.

Sobre as dificuldades que alguns alunos da Educação Infantil trazem de casa, conversei com a professora Rosângela, responsável pela turma. Ela cita casos de crianças que mesmo morando no interior, são criadas presas e sem interagir com o mundo externo, por isso apresentam grandes dificuldades de fala e até mesmo de movimentação quando começam a frequentar a escola. Ela salienta a importância da lei que obriga todas as crianças de idade escolar a frequentarem a Educação Infantil a partir de 2016, para que o trabalho de alfabetização seja facilitado. Ela já

está no magistério há um bom tempo, foi professora das antigas escolas multisseriadas do interior, e percebe a nucleação como um avanço pelo fato de possibilitar maior convívio e oportunidades aos estudantes.

Acompanho o trabalho no pátio da professora Lúcia com os alunos do PIA, aproveitam o dia ensolarado apesar de frio, para plantar flores, e quando toca o sinal de troca de período, ouço queixas: “ahhh, agora vamos voltar para sala e o professor de Geografia só passa texto...”

Na turma de 8ª série (9º ano) só frequentam cinco educandos, destes, dois meninos já trabalham e o grupo não parece estar preocupado com a continuidade dos estudos.. A professora de Educação Física é a conselheira da turma e diz que acha que alguns deles só estão aguardando a viagem comemorativa de final de curso (irão ao Beto Carreiro) para deixarem de frequentar a escola de vez, o que a preocupa. Perguntei a professora no que os meninos trabalhavam, fui informada que um era como empregado na lavoura e o outro ajudava o pai que é alambrador, fazendo cercas.

Ao final do turno, a escola é fechada e observo o movimento de pelo menos 6 automóveis Kombi e um ônibus maior de transporte escolar, o que dá uma dimensão da “logística” necessária para manter o funcionamento da escola.

Novamente o trajeto de 38 quilômetros necessários para o transporte chegar à escola significou claramente um obstáculo inicial para todos, apesar do sol embelezar o percurso. A distância e as dificuldades do acesso permitem relacionar a imagem da escola com cansaço e desgaste, percepção notada no argumento de vários estudantes. Então para a dinâmica da aprendizagem fluir, funcionários, estudantes e professores precisam se sacrificar. Como contraponto, os aprendizados das lidas rurais são possíveis no contexto familiar, sem necessitar que o sujeito se ausente de onde mora.

O número expressivo de transportes que circulam, trouxeram para as escolas do campo um aspecto urbano, onde pessoas entram e saem num ritmo diferente do habitual ao mundo rural. Isso contribui para evidenciar as distâncias que dificultam a socialização dos sujeitos da comunidade.

Ao observarem o esforço estratégico para transportar os educandos para a escola, os sujeitos do rural percebem o “isolamento” do seu modo de vida, aspecto que não combina com a curiosidade e as descobertas comuns as crianças e aos

adolescentes em idade escolar. O pátio próximo às escolas núcleo lembram “rodoviárias” rurais, o que não contribui para a ideia de pertencimento ao território.

A escola aparece como uma oportunidade de convívio social, sendo umas das principais justificativas para a frequência escolar de parte dos estudantes.



Figura 12: Transportes escolares enquanto aguardam o final do dia letivo.

Fonte: Andréia B. do N. Brum – Junho/2013.

Ficou evidente a intensa relação destes estudantes com as práticas diárias da comunidade rural, visto que vários declararam que estudariam para ser “veterinários”, profissão de forte vínculo com as criações de animais como cavalos, bois, carneiros, galinhas, etc., presentes no universo rural. No entanto, pelos relatos dos estudantes, o ensino escolar e os saberes ali aprendidos não estão relacionados com a realidade do campo, o que evidenciou a escola como espaço de aprendizagem desconectada das vivências dos sujeitos do rural.

A influência das atividades laborais do rural também foi percebida quando constatou-se o motivo da baixa frequência escolar para dois alunos da 8ª série, um trabalha como alambrador e outro na lavoura, atividades que exigem grande esforço físico, o que pelos relatos da professora, não motivam os alunos a continuarem seus estudos escolares. Isto significa que o tempo escolar não contempla a necessidade

de trabalho remunerado para as famílias de alguns estudantes. Portanto, a escola não “serve” para os estudantes e eles precisam trabalhar desde cedo.

Diário do Campo da visita na Escola Municipal Coronel Chananeco, escola núcleo situada no 2º Distrito de São Sepé, no dia 28 de junho de 2013

Saímos da cidade em um micro-ônibus da prefeitura, o trajeto é todo pelo asfalto e ao chegar na escola fico impressionada com o número de automóveis Kombi que chegam trazendo estudantes, depois sou informada que o funcionamento da escola é em apenas 3 dias da semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira) e por isso todos os anos (Educação Infantil, do 1º ao 8º ano e a 8ª série – equivalente ao 9º ano) funcionam nestes dias.

A escola fica próxima ao asfalto, na entrada de uma estrada vicinal e próxima a um CTG (Centro de Tradições Gaúchas) da comunidade. O educandário completa 60 anos em 2013, sendo uma das instituições homenageadas na Semana da Pátria do município. Assim, o movimento de automóveis é maior do que em outras escolas “nucleadas” do município. Como nas outras escolas, aqui também os educandos formam fila antes de entrar nas salas de aula. A diretora Isaura informou que a escola recebeu uma verba e será a primeira das escolas de educação do campo a construir um ginásio de esportes, além da quadra pavimentada que já existe. Circulando pelo espaço da escola observei que existe uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), para alunos com dificuldades de aprendizagem e também funciona na escola o Grupo SOS Natureza que se dedica a produção de mudas de árvores nativas.

No intervalo da manhã são oferecidas bananas como lanche para os alunos e aproveito para circular entre eles no pátio, converso com três meninos do 6º ano, Rossano de 13 anos, Mauri de 15 anos e Anderson de 14 anos. Anderson já morou na cidade e se mostra insatisfeito com o fato de estar morando “para fora” mas argumenta com os colegas que pelo menos não fica no fundo do campo. Já o Rossano e o Mauri dizem sem pestanejar, que gostam da escola, mas que preferem muito mais ficar em casa e trabalhar na lida do campo, mesmo se tiverem que “pegar na pá”, quando comento sobre ser um trabalho pesado.

Os professores também afirmam que nem todos os alunos parecem motivados em seguir seus estudos, alguns dizem claramente que desejam

profissões que não são aquelas valorizadas normalmente pela racionalidade ocidental, como caminhoneiro e capataz de fazenda.

Antes conversei com pequenas garotas que estudam no 4º ano, são duas inicialmente, mas logo a curiosidade sobre o que acontecia fez com chegassem mais algumas estudantes, há uma pequena diferença de idade entre elas, pois possuem de 9 a 12 anos, informando que possuem um colega com 15 anos. Entre essas meninas duas dizem que querem ser veterinárias, por isso pergunto se elas conheciam e montavam cavalos, apenas uma das 6 que formavam o grupo disse que não.

Na sala dos professores fico sabendo o porquê do nome da disciplina PIA do currículo das escolas núcleo, que na verdade tem incluídas atividades como informática e artesanato. As professoras Mara e Girlei são as responsáveis pela PIA (Práticas Integradas a Agroecologia) explicam que nome foi estabelecido em uma das escolas e por sugestão da mantenedora, adotado pelas três escolas com educação do campo, mas que elas mesmas preferiam que ficasse apenas PI ou PIE (Práticas Integradas Educacionais). A disciplina da PIA se divide em momentos de teoria (em sala de aula) e momentos das práticas. Na “Coronel Chananeco” a parte prática da PIA oferece artesanato (crochê, tricô), viveiro, horta com estufa e canto para os alunos.

Quando conversei com os alunos do 7º ano, questionei o que eles pensavam sobre a disciplina PIA, se gostavam e aprendiam coisas diferentes, escutei queixas do material (carros de mão, pás...) estar sucateado e de que na verdade eles só praticam/ aprimoram aquilo que eles já estão habituados a fazer em casa. Foi um diálogo interessante com a Emily de 12 anos, o Diossandro de 12 anos, Kelvin de 13 anos e a Pamela de 12 anos, alunos do 7º ano. Percebi claramente que eles frequentam a escola porque consideram importante ter essa formação, mas quando questionados se preferiam ficar em casa trabalhando na lida rural ou vir para a escola, todos foram unânimes em afirmar que preferiam ficar em casa, argumentando que lá eles se envolviam com coisas mais próximas da vida deles. Um exemplo que chamou a atenção foi o da Emily que com desenvoltura, argumentou que sua pretensão estudar para ser agrônoma, ou algo relacionado ao rural e voltar para fora, pois ela não gosta tanto da cidade.

Na hora do almoço, o refeitório ficou movimentado, alguns professores optam por almoçar na sala deles para evitar o barulho, outros sentam numa mesa separada

dos alunos. Depois os alunos saem para o intervalo maior, a diretora e a vice-diretora percorrem o pátio observando o movimento enquanto que os professores conversam informalmente na sala deles. Descubro que a água da comunidade (escola, CTG...) vem da água acumulada em um antigo poço de uma mina de ouro extinta, que fica próxima dali, por isso os professores preferem trazer água de casa para beber e usar no chimarrão.

No último diário de campo, novamente a proximidade da escola com outros espaços comunitários ficou evidenciada. Com frequência foi encontrado nos registros das festividades escolares, imagens dos estudantes usando as vestimentas tradicionalistas. Isso significa que a escola consegue integrar-se a espaços comunitários como o CTG, visando a aprendizagem de outros saberes do rural.

O depoimento da professora Lúcia: “tem outros assim (alunos) que não gostam do serviço pesado da lavoura, eles fazem com que aqui é uma fuga daquilo lá, mas aí, aqui eles dizem que aqui também não tá bom”, apresentou-se como uma evidência das dificuldades enfrentadas pelas escolas com Educação do Campo para a mediação de saberes que podem interessar aos sujeitos que vivem no campo. Neste depoimento, a escola é a instituição formal que não traz sentido para a vida de parte dos estudantes.

Retomando o questionamento feito por PERRENOUD (2013), “o que a escola deve fazer para preparar os jovens para a vida”, onde ele apontou oito complexos desafios a serem enfrentados e com base nesta análise descritiva e compreensiva; apontamos, dentro do contexto da Educação do Campo, o que deve fazer a escola do campo para preparar os jovens para a vida.

A escola do campo precisa figurar como espaço de valorização da realidade vivenciada por seus educandos, favorecendo sempre que possível, a integração dos saberes da vida em comunidade com as atividades pedagógicas escolares. A escola é um espaço social privilegiado dentro da comunidade, podendo valer-se desta vantagem com a atribuição de sentidos para a ação pedagógica, de acordo com as necessidades de um desenvolvimento integral do mundo rural. Essa atribuição de sentidos para o fazer pedagógico deve ser ressaltada pelo espaço escolar, para que a dinâmica educativa torne-se de fato atrativa para seus educandos do espaço rural, permitindo que estes façam opções conscientes em relação a seus futuros.

Com base na leitura e análise dos instrumentos de pesquisa, concluiu-se que as escolas com Educação do Campo de São Sepé, ainda permanecem muito similares às escolas urbanas, inclusive perpassando significados característicos da vida na cidade; e por isso ainda não desponta como espaço satisfatório de mediações de saberes.

Dentro das categorias de análise escola e comunidade, percebeu-se algumas distinções que pouco favorecem a valorização do território onde vive o sujeito envolvido com a Educação do Campo, como apontamos no quadro abaixo.

ESCOLA

- Motivação de sair de casa e do lugar onde vive
- Espaço de rigor de ações sem necessidade
- Atrapalha o trabalho como ganho remunerado

COMUNIDADE

- Como lugar que não permite “ser alguém”
- Os aprendizados do mundo rural não exigem “sacrifício” e deslocamento
- Distante dos outros sujeitos – isolamento

Quadro 01: Categorias de análise Escola e Comunidade.

Fonte: Andréia Barreto do Nascimento Brum – Set/2013.

As proposições estabelecidas pelas diretrizes da Educação do Campo, sem dúvida demonstram uma preocupação voltada para que a educação escolar, dos sujeitos do rural, proporcione valores de cidadania e respeite as variadas formas de produção de vida lá existentes. Para a efetivação destas proposições, os currículos escolares e as práticas pedagógicas ainda precisam se readequar, sendo que as mediações do rural e da Educação do Campo também precisam ser percebidas como caminho para o êxito das mesmas, contemplando os interesses e as necessidades educativas dos sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo principal deste trabalho, a compreensão dos significados do rural e da Educação do Campo na escola do campo, foi possível, com a constatação de que existem caminhos viáveis para a aproximação do significado da escolarização com os significados presentes no mundo rural. No entanto, estas mediações não são ações simples de serem postas em prática visto que parte significativa dos sujeitos envolvidos pela dinâmica da Educação do Campo ainda precisam, tanto compreender que são necessárias readequações das práticas pedagógicas escolares, quanto se apropriar do universo de mediações possíveis.

A Educação do Campo na atualidade ainda não se faz plenamente, visto a necessidade de muitas adequações por parte das redes de ensino. Os impasses criados pela legislação que normatiza a Educação do Campo não são poucos e tem exigido esforços constantes para que sejam atendidos pela rede de ensino municipal de São Sepé, mas ações práticas do cotidiano, como o próprio transporte escolar, favorecem mediações contrárias ao que estão se propondo.

No geral, a Educação do Campo das escolas municipais de São Sepé buscam atender as diretrizes estabelecidas pela legislação, mas percebe-se que para o pleno êxito da proposta muito ainda precisa ser feito.

As escolas rurais de São Sepé ficam distantes da sede municipal e a grande maioria dos professores não reside no rural, tornando exaustiva a jornada diária destes, fato que já desmotiva o educador que não foi graduado para atuar neste contexto ou que por motivos pessoais, não se identifica com a realidade do campo. Mesmo assim, a mantenedora da rede de ensino busca parcerias para a formação continuada dos mesmos.

O professor tem grande influência sobre seus educandos e por isso seria essencial que o mesmo compreende-se e acolhe-se o universo vivenciado por seus alunos cotidianamente, o que exigiria deles uma mínima preparação para atuar na Educação do Campo. Despreparados, os educadores correm o risco de penalizarem seus educandos com a imposição da perspectiva de vida dominada pelo Racionalismo ocidental, como a única alternativa possível aos estudantes.

Na análise dos significados percebidos na Educação do Campo de São Sepé, percebeu-se entre os sujeitos que contribuíram para a constituição dos instrumentos

de análise, que ainda predomina o entendimento de que as “pessoas estudadas”, isto é, os sujeitos com maior escolaridade, não pretendem ou devam permanecer morando nos espaços rurais. Se este entendimento do que representa a vida urbana para os sujeitos do rural se constitui de forma consciente, não conseguimos verificar, mas certamente o modelo da dinâmica educativa escolar contribui para sua constituição.

Apesar da adoção do calendário alternativo nas três escolas do campo do município, o tempo escolar do rural também está constituído de características similares ao tempo escolar urbano, como a divisão dos turnos de aula em períodos com intervalos para merenda ou alimentação. Essa rigidez da organização escolar nem sempre condiz com as reais necessidades do estudante do campo, pois tanto o espaço-tempo rural quanto seus interesses são diferenciados.

Compreende-se que as mediações e significações do rural e da Educação do Campo em São Sepé ainda não são percebidas pela maioria dos sujeitos envolvidos no contexto, o que não impede as tentativas de busca de alternativas para que a educação escolar contemple o universo do mundo rural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

AMORIM, Marina Alves. Por uma História da Educação para além da escola. II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2003. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo11/complestos/historia.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por Uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Diário da União**, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. Resolução nº 2 do **Ministério da Educação e Cultura (MEC)** de 28 de abril de 2008, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

BRASIL. Resolução nº 1 do **Conselho Nacional da Educação e da Câmara Básica de Educação**, de 3 abril de 2002, estabelece diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo.

BRASIL. Parecer Nº 411 de 1995 do **Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul**.

CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. G. **O Novo rural Brasileiro: Políticas públicas**. v. 4, Jaguariúna – São Paulo: EMBRAPA, 2000.

CANDIOTTO, L. Z. P. Aspectos históricos e conceituais da multifuncional idade da agricultura. XIX Encontro de Geografia Agrária (ENGA). 2009. São Paulo. **Anais...** SP: USP. 2009. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Candiotto_LZP.pdf> Acesso em: 10 jul. 2013.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e Economia Rural. 1998. Natal. **Anais ...** Natal, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>> Acesso em: 22 mai. 2013.

CUNHA, Alecsandra dos Santos. **Agricultura Familiar e suas estratégias de resistência na Campanha Gaúcha: O Caso do Rincão dos Saldanhas e do Cerro da Jaguatirica – Manoel Viana/RS**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DEL GROSSI, Mauro Eduardo; SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro: Debates sócio ambientais**. São Paulo – SP, v. VI, n.14, 2000. Disponível em: <http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf> Acesso em: 25 jul. 2013.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos e Ministério do Desenvolvimento Agrário (DIEESE). **Estatísticas do Meio Rural 2010-2011**. – 4ª edição, Brasília, 2011.

FERNANDES, B. M. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais**. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES; B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do campo**. 2007. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2013.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. R. Habermas e a teoria da modernidade. **Caderno do Centro de Recursos Humanos da Ufba**. Salvador, v. 22, 1995.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, n. 15, set. 2010.

FROEHLICH, J. M. **As novas ruralidades precisam ou merecem (novas) políticas públicas?** In: FROEHLICH, J. M.; DIESEL, V. Desenvolvimento Rural: Tendências e Debates Contemporâneos. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, 1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf> Acesso em: 23 ago. 2013.

GONÇALVES, D. M. **Universalização da Educação Básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral**. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ence.ibge.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=65e84a98-8041-4a9d-b1c0-446f52463b02&groupId=37690208> Acesso em: 05 mai. 2013.

GONCALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade [on line]**. v. 20, n. 66, 1999. p. 125-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100007> Acesso em: 22 jun. 2013.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

HAVERROTH, C. **Desenvolvimento sustentável e educação do campo: construindo uma proposta**. 2005. 80 f. Monografia (Especialização em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável) Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2005.

HAVERROTH, Célio. **Extensão rural pública: métodos, possibilidades e limites para a transição agroecológica no oeste catarinense**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgexr.com.br/arquivos/Disserta%E7%E3o%20C%E9lio%20Haverroth.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. Aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis**. v. 17, n. 4, out./dez. 2009. p. 203-210. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2900>> Acesso em: 25 jun. 2013.

LOURENZI, L.; ZANON, J. S.; WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária (ENGA). 2012. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, UFU, 2012.

MARTÍN-BARBERO, J. **La educación desde la comunicación**. Editorial Norma, 2002. Disponível em: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2013.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MENDES, C. M. A comunicação pela semiótica. **Revista Vertentes**, 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_36/conrado_mendes.pdf> Acesso em: 16 mai. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOURA, E. A. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2881> Acesso em: 16 abr. 2013.

NEVES, D. P. **Mediação social e mediadores políticos**. In: NEVES, D. P. (Org.) Desenvolvimento social e mediadores políticos. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Desenvolvimento e aprendizado**. In: OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINENT, C. E. da C. Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa. **Revista ADPPUCRS**: Porto Alegre, n.5, dez/2004. Disponível em: <<http://www.adppucrs.com.br/informativo/Habermas.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2013.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Colóquio**. v.6, n. 1-2, 2008. Disponível em: <http://www2.faccat.br/download/pdf/coloquio/6/da_educacao_rural.pdf> Acesso em: 13 mar. 2013.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 24, n. 85, abr/2011. p. 81-95.

SADALA, MARIA LÚCIA ARAÚJO. Fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty. Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. 2001. Belém. **Anais...** Belém, Pará, 2001. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/12.pdf>> Acesso em: 08 set. 2013.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Bedito. São Paulo: Bomtempo, 2007.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Histórico da Educação do Campo no Brasil. II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. 2011. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2013.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual da Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2013.

TARTARUGA, I. G. P.; SCHNEIDER, S. O conceito de território: possibilidades para entender e para agir sobre o mundo rural no Brasil. XII Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS). 2005. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

VIEIRA, R. A.; GASPARIN, J. L. Implicações e Contribuições da abordagem Histórico Cultural para a educação atual. **Cadernos de Pesquisa**. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/8_implicacoes_cp10.pdf> Acesso em: 13 mar. 2013.

WIZNIEWSKY, C. R. F. **O professor de Geografia na construção da educação do campo a partir da significação do lugar**. In: MEDEIROS, R. M. V.; FALCADE, I. (Org.) Expressões da re-territorialização do campo brasileiro. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013 288p.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. estud. [online]**. v.9, n.1, pp. 127-135, 2004.

ANEXO 1

E.M.E.F. JOÃO PESSOA

Tupanci - São Sepé

PROJETO

POLÍTICO

PEDAGÓGICO

2012

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 – ESCOLA:

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOÃO PESSOA
INEP: 43144411

1.2 – CPM JOÃO PESSOA – Circulo de Pais e Mestres da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Pessoa

CNPJ: 02025080/0001-65

1.3 – ENTIDADE MANTENEDORA:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

1.4 – ENDEREÇO:

TUPANCI – 5º DISTRITO

1.5 – E-mail e TELEFONES:

Emef_jpessoa@hotmail.com e 9940-0041 ou 3505-1557 (Orelhão em frente à Escola)

1.6 – MUNICÍPIO:

SÃO SEPÉ

1.7 – ETAPAS DE ENSINO:

ED. INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

1.8 – Nº TOTAL DE ALUNOS: 156

1.9 – Nº DE PROFESSORES: 17

1.10 – Nº DE FUNCIONÁRIOS: 08

1.11 – HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:

ANOS FINAIS: 8h. às 16 h e 30 min.

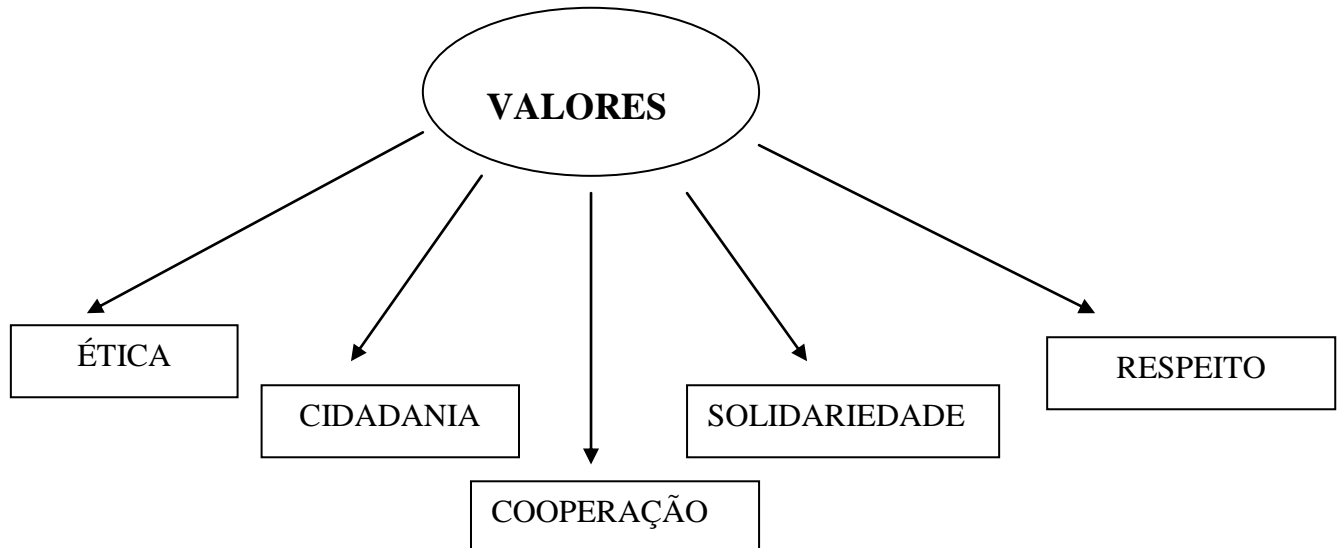
ANOS INICIAIS: 8h às 16h e 30 min.

1.12 – DIRETORA:

PROF^a. CLÁUDIA ROSANEA GRESSLER TEIXEIRA

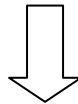
1.11 – VICE-DIRETORA:

PROF^a. TANIA MARA ALMEIDA AIRES

1.12 – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:PROF.^a. TANIA MARA ALMEIDA AIRES – ANOS INICIAISPROF.^a. CLAUDIA R. G. TEIXEIRA – ANOS FINAIS**VISÃO DE FUTURO E MISSÃO**

VISÃO DE FUTURO: “Ser uma escola de referência do campo, comprometida com uma educação de qualidade, formando cidadãos solidários, cooperativos e empreendedores, a fim de que possam intervir positivamente no meio em que vivem.”

MISSÃO: “ A missão da escola é valorizar o homem do meio rural, a família, o trabalho, o conhecimento e cultura, buscando através do ensino, seu aprimoramento e desenvolvimento para que possa ter melhor qualidade de vida no campo ou condições de avançar nos estudos, exercendo assim sua cidadania.”



OBJETIVOS ESTRATÉGICOS:

- Elevar o nível de conhecimento e desenvolvimento dos alunos;
- Efetivar a parceria escola/família/comunidade;
- Inovar a prática pedagógica adotando estratégias de ensino diferenciado, criativo e cooperativo;
- Atender as diferentes individualidades, respeitando o processo de aprendizagem dos alunos.
- Proporcionar o conhecimento de práticas alternativas de produção, que valorizem o meio ambiente e a vida rural;
- Sanar as dificuldades referentes à disponibilização de Tecnologia de Informação e Comunicação para a escola;
- Retomar o profissional de “zelador ou caseiro” para auxiliar na manutenção do pátio e da Escola.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

A referida Resolução institui as Diretrizes Operacionais que devem ser observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade e saberes próprios dos estudantes com o conhecimento científico proporcionado pela escola, pelos movimentos sociais e o mundo do trabalho, buscando a valorização das peculiaridades do campo.

Mais recentemente, temos a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 do CNE/CEB, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo.

Estamos no século XXI, onde a transformação da comunidade rural está cada vez mais imperativa como alternativa de sobrevivência. A educação também assume mais um desafio: despertar os professores, alunos, produtores e trabalhadores rurais para, juntos, reorganizarem práticas educacionais que sejam eficazes para auxiliá-los a resolver os problemas que possuem e acenar com formas de aprender uma teoria e prática dentro das especificidades da vida rural.

MARCO DOUTRINAL OU FILOSÓFICO

Ideal de alunos que queremos formar

O homem cresce em sua dimensão humana quando aprende a organizar-se de maneira solidária e cooperativa. Assim, ele poderá criar condições para intervir efetivamente na transformação do meio rural em que vive.

Desta forma, oportunizamos aos alunos o desenvolvimento criativo e participativo no processo ensino aprendizagem, fortalecendo, vivenciando e

respeitando as relações democráticas culturais e humanas na construção de uma sociedade livre e justa, democrática, onde cada cidadão será sujeito de sua história.

Acreditamos que a função do ato pedagógico deve direcionar-se para o desenvolvimento do conhecimento e formação da cidadania, tendo o aluno, como centro do processo ensino aprendizagem e o professor como mediador.

Queremos formar alunos comprometidos com a realidade em que vivem, participativos, estimulando o “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.”

Estimular a existência de um homem defensor de suas opiniões, possibilitando o seu crescimento individual e coletivo, dentro da realidade rural, do contexto geral e global. Que seja capaz de perguntar, participar e intervir empreendedora e cooperativamente, ajudando assim a construir uma sociedade mais justa e democrática.

MARCO OPERATIVO - Metodologia

Considerando que o educando é um ser em processo e para que o mesmo desenvolva-se integralmente, é necessário que a escola ofereça um ambiente saudável, aceitando e respeitando as diferenças e potencialidades individuais, fortalecendo e proporcionando a aprendizagem, a autoestima e incentivando a cooperação e o empreendedorismo para a construção de uma comunidade solidária.

A relação professor-aluno deve ocorrer num clima democrático e participativo, predominando uma convivência fraterna, onde o papel mediador do professor seja destaque para a aquisição dos conhecimentos e direcionamento das novas aprendizagens.

A metodologia enfatiza um trabalho interdisciplinar, proposto numa pedagogia de projetos onde os temas trabalhados sejam de relevância para os alunos, desenvolvendo atividades individuais e coletivas, trabalhos em grupos, pesquisa e jogos cooperativos.

Procuramos sensibilizar nossos alunos e seus familiares sobre a importância do estudo, considerando-o como um fator de possibilidade de melhor trabalho no meio rural, sendo necessária a intervenção diária do professor utilizando-se da motivação, recuperação da autoestima, da afetividade e da elaboração de estratégias diferenciadas aos alunos, ofertando-lhes novas propostas de trabalho para que aconteça a aprendizagem.

Na Educação Infantil, a turma é formada por alunos que possuem cinco anos até o final do mês de março, o ensino é globalizado e interdisciplinar visando à socialização e preparação lúdica para a alfabetização.

Nos Anos Iniciais – do 1º ao 3º ano - o ensino é globalizado e interdisciplinar, cumprindo ao longo do ano letivo o mínimo de 800 horas anuais. O 4º ano trabalha por área do conhecimento, visando um trabalho interdisciplinar entre os professores que trabalham na turma. O 5º ano ocorre por áreas do conhecimento, com enfoque no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, trabalhando o professor pedagogo e professores dos anos finais, nas áreas específicas, sempre que houver disponibilidade para esse trabalho e carga horária disponível para atendimento nesta turma.

Nos Anos Finais – do 6º ao 9º ano – o ensino ocorre por áreas do conhecimento, com projetos interdisciplinares, tendo seu currículo distribuído em períodos de 45 minutos, da seguinte forma:

ÁREA DO CONHECIMENTO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	7ª SÉRIE / 8º ANO	8ª SÉRIE / 9º ANO
LINGUA PORTUGUESA	05	05	05	05	05
MATEMÁTICA	06	05	05	05	05
CIÊNCIAS FIS. E BIOLÓGICAS	03	03	03	03	04
HISTÓRIA	03	03	03	03	03
GEOGRAFIA	03	03	03	03	03
EDUCAÇÃO FÍSICA	03	03	03	03	03
ARTES	02	02	02	02	02
ENSINO RELIGIOSO	01	01	01	01	01
LÍNG. ESTRANG. - INGLÊS	01	02	02	02	02
PIA – Práticas Integradas a Agroecologia	03	03	03	03	02

Sobre a Educação Inclusiva cabe ressaltar:

Em todas as modalidades de ensino, ofertadas pela escola, esta previsto o atendimento e acompanhamento aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais (possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), por um profissional especializado que desenvolverá o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Foram instituídas as diretrizes operacionais para o AEE com a criação da Resolução nº 4, de 20 de outubro de 2009. Nesse documento são reiterados os preceitos descritos no decreto 6.571/2008, como também é descrita a forma como deve ocorrer o Atendimento Educacional Especializado, sobre condições de acessibilidade dos alunos ao currículo, modificações mobiliárias, arquitetônicas e didáticas viabilizando o acesso e igualdade de direitos a uma aprendizagem significativa dentro do contexto escolar. E em seu Art. 13 a referida resolução institui as atribuições desse profissional capacitado a empreender o AEE, são elas:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009) .

DIAGNÓSTICO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Pessoa situa-se na zona rural do município, conta com aproximadamente 160 alunos. Funciona com Calendário Alternativo, em 6 dias semanais, atendendo os Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental – 5º ao 9º Ano - nas segundas,

quartas e sextas-feiras e os Anos Iniciais - 1º ao 4º Ano e Educação Infantil nas terças, quintas e sábados, em horário integral.

Os alunos chegam à escola através do Transporte Escolar oferecido pelo município e supervisionado pela equipe da SMEC.

As aulas das turmas dos **Anos Finais** têm início às 8 horas com recreio às 10 horas e 15 minutos, terminam o período da manhã às 12 horas. Às 12 horas e 30 minutos retornam às aulas, possuindo um recreio às 14 horas e 45 minutos e terminam o período das aulas às 16 horas e 30 minutos.

Os **Anos Iniciais** têm suas aulas com início às 8 horas e recreio às 10 horas e 15 minutos, terminam o período da manhã às 12 horas. Às 12 horas e 45 minutos retornam às aulas, possuindo um recreio às 15 horas e terminam o período das aulas às 16 horas e 30 minutos.

Nos sábados, as aulas terminam às 15 horas, completando uma carga horária semanal de 21 horas e 45min para os Anos Iniciais. Os Anos Finais completam 24 horas letivas semanais, distribuídas em 10 períodos diários ou 30 períodos semanais, de 45 minutos cada um.

Quadro demonstrativo das horas aulas:

Dias de Aulas	Manhã	Tarde	Total
Segundas, Quartas e Sextas-feiras	8 horas às 12 horas	12h e 30min às 16h e 30 min	8 horas/dia 24 horas/semana/A.F
Terças e Quintas-feiras	8 horas às 12 horas	12h e 45min às 16h e 30min	7h e 45min/dia
Sábados	8 horas às 12 horas	12h e 45min às 15 horas	6h e 15 min/Sab 21h e 45min/semana/A.I

Todas as manhãs, antes das aulas, os alunos recebem café da manhã com leite, pão caseiro ou bolacha, manteiga ou doce. Às 11 horas e 30 minutos começa a ser servido o almoço no refeitório para as turmas, em escala, até às 12 horas, quando termina o período letivo da manhã. Após o almoço, os alunos têm um intervalo de 30 minutos para os anos finais e 45 minutos para os anos iniciais, retornando logo após as atividades letivas.

Os gêneros alimentícios são adquiridos pela SMEC, através dos recursos destinados à merenda escolar, a escola possui uma horta e estufa que também auxiliam na alimentação dos alunos com verduras e legumes. A produção é feita com a colaboração de todas as turmas nas aulas de PIA, professores, bem como dos funcionários, motoristas, alguns pais e comunidade, que auxiliam com a doação de sementes, organização do material de capina, limpeza e manutenção de cerca e área da horta e estufa.

De acordo com o artigo 28 da LDB, que prevê uma adaptação das escolas da zona rural, com suas peculiaridades locais, a escola optou, juntamente com a comunidade escolar, por um horário alternativo para os dias de chuva, quando as estradas que dão acesso à escola, ficam de difícil tráfego. Nesses dias, as aulas pela parte da manhã, ocorrem normalmente e pela parte da tarde os períodos são reduzidos. Essa redução de períodos tem um controle pela Coordenação Pedagógica e Direção para que possam ser recuperados após a passagem do inverno.

A escola possui dez salas de aulas, sendo uma sala específica para a Educação Infantil, uma Cozinha, um Refeitório, uma Cantina, um Banheiro para Professores, um Banheiro Feminino, um Banheiro Masculino, uma Biblioteca, uma Sala de Apoio Pedagógico, uma Sala de Professores, uma Secretaria, uma Sala de Direção, uma Sala de Coordenação Pedagógica, uma Sala de TICs/PROINFO Rural, uma Sala de Artes, uma sala para Cooperativa Escolar, Saguão de entrada, um Parque Infantil e área livre para recreação.

A escola possui um pequeno espaço livre para a prática de Educação Física e está em construção de uma quadra esportiva através de projeto do Governo Federal em parceria com o Município.

Os recursos humanos são formados por uma professora de Educação Infantil, oito professores dos Anos Iniciais e nove professores de Anos Finais. Conta também com três Cozinheiras, três Auxiliares de Serviços Gerais, uma Secretária, uma Educadora Especial, uma Vice-diretora e uma Diretora. Existe a necessidade de mais profissionais na escola para aulas de reforço escolar nos anos iniciais e finais, para a Coordenação Pedagógica, para a biblioteca e horário integral das 20 horas para a Ed. Especial na escola.

Hoje existe um grupo de alunos que fazem parte de um Projeto de Aceleração em classe regular, que possuem distorção idade-série, atendidos pelos professores com atividades diferenciadas e pela equipe diretiva. Em razão dessa realidade, a escola necessita de uma turma de aceleração multisseriada, em razão da clientela, e para isso precisa de aumento de carga horária dos professores nas áreas de língua portuguesa e matemática para trabalho de 30 horas/semanais.

Todos os Professores possuem Curso Superior ou Especialização.

Contamos também com a ajuda e o apoio do CPM, com o Trabalho Voluntário de mães nas práticas artesanais, dos motoristas do transporte escolar em ocasiões de organização de atividades especiais e infra-estrutura, e da comunidade em geral que participa e apóia as atividades e promoções realizadas pela escola durante o ano.

A escola possui Conselho Escolar, já tem organizado o seu Regimento e está em processo de sensibilização para uma participação mais efetiva na realidade escolar.

A comunidade escolar é formada por pessoas que vivem no meio rural, sendo a maioria dos alunos, filhos de trabalhadores rurais, pequenos produtores que se dedicam à agricultura familiar, proprietários e/ou arrendatários de áreas de produção

de arroz ou criação de gado. A situação econômica agrícola reflete diretamente na escola gerando a chegada e/ou a saída frequente de alunos. Alguns alunos, normalmente aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, ficam na escola sem objetivo de estudar, tornam-se alunos que abandonam os estudos quando completam 18 anos ou até mesmo antes dessa idade.

Os alunos, ao concluírem o Ensino Fundamental têm a possibilidade de seguir os estudos para cursarem o Ensino Médio, na Escola Estadual Reinoldo Emílio Block, através de uma parceria feita entre a escola, família e Secretaria de Educação. Assim, temos notado satisfatoriamente, que um maior número de alunos continuam seus estudos, estando cursando Ensino Superior ou Curso Técnico.

A realidade rural de nossos alunos, aliada às dificuldades socioeconômicas enfrentadas pela maioria das famílias, nos trás grande preocupação no sentido da falta de acesso aos meios de cultura, lazer e das tecnologias de informação e comunicação, refletindo essas questões em maiores dificuldades na aprendizagem. Notamos também a falta de informação e escolaridade de alguns pais, não ocorrendo assim, um acompanhamento efetivo na vida escolar dos seus filhos.

Outro aspecto relevante em nossa comunidade é a necessidade de conscientização de pais e alunos, em relação à importância do estudo para um futuro mais digno e uma melhor qualidade de vida, sabendo os pais do papel verdadeiro de educação que começa na família.

O corpo docente, juntamente com a comunidade escolar, está engajado nesta luta pela unidade e transformação da educação, através de estudos e projetos que visam o resgate dos valores humanos, ambientais, de cooperação e cidadania, criticidade, proporcionando a construção de uma proposta inovadora no campo educacional, com o objetivo de dar um novo sentido à vida escolar de nossos alunos, para que possam ser pessoas realmente empreendedoras e atuantes em nossa sociedade.

Com relação à educação inclusiva, os professores observam sérios atrasos no desenvolvimento de algumas crianças, sendo que estas foram encaminhadas, juntamente com os familiares, para atendimento médico em busca de um diagnóstico, porém alguns pais ou responsáveis não demonstraram interesse na ação proposta, ficando algumas crianças, sem assistência, contando apenas com o empenho dos professores da escola e educadora especial.

Sentimos a necessidade de profissionais nas áreas da Psicologia, Fonoaudiologia, para auxiliar os professores e, conseqüentemente, atingir melhor índice de aprendizagem, pois através da parceria com a Secretaria da Saúde já notamos um avanço em relação à assistência médica e odontológica para nossos alunos e assim é possível perceber que é preciso intensificar a parceria e o trabalho em Rede com outros segmentos para conseguirmos sensibilizar a todos, escola e família, para garantir a aprendizagem dos alunos.

Na relação professor-aluno-comunidade ainda existem algumas dificuldades a serem superadas como: falta de conhecimento e compreensão do meio em que o aluno está inserido, pois em alguns casos não conseguimos motivar os alunos suficientemente para atingir um bom nível de desenvolvimento e intensificar a participação dos pais na escola e na vida escolar dos filhos.

Algumas dificuldades podem ser destacadas:

1. Carência afetiva;

2. Falta de limites e respeito às Regras da Escola e de Convivência por alguns alunos;
3. Baixo desempenho por parte de alguns alunos;
4. Alto índice de reprovação no sexto e sétimo ano;
5. Dificuldade na leitura, interpretação, escrita e operações matemáticas;
6. Laboratório de informática incompatível com o número de alunos para realização de atividades com as turmas;
7. Falta de quadra de esportes;
8. Falta de uma atendente de Biblioteca e oficialização da Biblioteca Escolar Mario Quintana.
9. Inexistência de uma sala de recursos para atendimento educacional especializado, bem como recursos pedagógicos adequados.
10. Os espaços da escola necessitam de adequação arquitetônica para acessibilidade.
11. Falta de participação, nas reuniões escolares, por parte da família dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
12. Falta de uma turma de aceleração multisseriada, para atender alunos com distorção idade/série, trabalhando um currículo específico para essa turma;
13. Falta de profissionais para aulas de reforço escolar. Pois, em razão do Calendário Alternativo e do Transporte Escolar, não conseguimos fazer parte de programas como o Mais Educação;
14. Falta de um Zelador ou Caseiro para a Escola.
15. Falta de organização institucional para planejamento coletivo dos profissionais de educação da escola afim de que possam elaborar coletivamente e interdisciplinarmente com mais qualidade os projetos trabalhados, considerando a peculiaridade da mesma.

ESTRATÉGIAS E METAS

A Escola sozinha não forma cidadãos, mas através de um trabalho harmonioso com a comunidade escolar, pode preparar, instrumentalizar e promover condições para que os alunos possam obter êxito em sua formação integral, capaz de continuar aprimorando seus estudos e participando da vida em comunidade com valores sólidos construídos a partir dos princípios de cooperação e cidadania.

O papel professor é de mediador/orientador na vida social grupal. Ele considera tanto o interesse coletivo como o progresso de cada um no conjunto das ações preestabelecidas.

Desta forma, a escola tem como meta as seguintes ações:

- Despertar o “querer” aprender, oferecendo uma situação de aprendizagem que considere as peculiaridades de cada aluno, respeitando o tempo de aprendizagem.
- Sanar as dificuldades na leitura, escrita, interpretação e resolução de cálculos e problemas.
- Que os alunos tenham domínio de leitura, escrita e expressão clara até os oito anos de idade.
- Intensificar e fortalecer as relações escola-família-comunidade.
- Inovar na prática pedagógica, de característica interdisciplinar e contextualizada ao meio rural, participando do projeto da escola, considerando os princípios metodológicos destacados no Programa A União Faz a Vida.
- Retomar e vivenciar valores e princípios éticos nas relações entre professor-aluno-funcionário-comunidade escolar.
- Valorizar a cultura nas suas diversas manifestações, bem como a diversidade étnico-racial existente, respeitando as condições sociais, econômicas e culturais de cada integrante de nossa comunidade escolar.
- Receber na escola todos os alunos, sem discriminação, buscando apoio da SMEC e órgãos públicos para auxiliar no atendimento e encaminhamento das crianças incluídas na classe regular de ensino;
- Buscar a adesão da escola junto à SEESP – Secretaria de Educação Especial/MEC/FNDE - para receber uma sala de recursos e atender a Política Nacional da Educação Inclusiva, tendo em vista a localização rural, inviabilizando o atendimento em uma sala de recursos mais próxima.
- Proporcionar um tempo coletivo de planejamento pedagógico para os professores da escola.
- Sensibilizar as autoridades municipais para que possam prover e disponibilizar uma pessoa para ser zelador da escola, auxiliando nas ações essenciais de manutenção da escola, pátio escolar, horta, estufa, pomar e jardim, pois todo o trabalho pedagógico desenvolvido nessa área

fica restrito ao horário das aulas de PIA, 3 períodos semanais, ficando comprometido com grandes perdas nos intervalos dos dias de aulas, havendo grandes prejuízos nos produtos como mudas, plantas, colheitas, sementeiras,....

AÇÕES

- Participar do Projeto Político Pedagógico da escola, implementando ações que envolvam mais os professores, equipe diretiva, alunos, pais, funcionários, motoristas do transporte escolar e comunidade, com objeto de estudo de relevância a realidade dos alunos, e que colabore para o fortalecimento do verdadeiro espírito de cooperação para a aprendizagem.
- Incentivar a maior participação dos pais na vida escolar dos filhos através da organização de Encontros da Família na Escola, um por semestre.
- Adotar práticas pedagógicas em consonância com a metodologia do Programa A União Faz a Vida e que possam promover a aprendizagem de todos os alunos.
- Proporcionar variadas e constantes atividades de leitura, interpretação e produção textual.
- Desenvolver atividades que estimulem o uso do raciocínio lógico-matemático.
- Organizar no Calendário Escolar, Reuniões Mensais de Planejamento Coletivo para os professores, sendo o Sábado, o dia sugerido pelos profissionais.
- Estimular práticas cívicas culturais e artísticas.
- Participação nos Jogos Guri Bom de Bola e das Escolas Rurais.
- Participação no Festival de Dança.
- Oferecer um ambiente escolar inclusivo, organizado, limpo, responsável por propiciar condições favoráveis à socialização, integração e desenvolvimento integral de todos os alunos.
- Organizar uma coleta de assinaturas de toda Comunidade Escolar solicitando a contratação e manutenção de um Zelador para escola.

DEMAIS AÇÕES/TEMAS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA:

- SORRINDO PARA O FUTURO
- PROINFO
- PROERD
- CULTURA AFRO E INDÍGENA
- PLANEJAMENTO FAMILIAR E SEXUALIDADE
- MEIO AMBIENTE E PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS E VIOLÊNCIA
- EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

PLANO DE ESTUDOS/PLANO DE TRABALHO/PLANO GLOBAL

Os Planos de Estudos seguem as orientações dos PCNs – Planos Curriculares Nacionais – com adequação do currículo voltada para o meio rural. São revisados anualmente pela Mantenedora.

O Plano de Trabalho deve ser realizado pelo professor da turma e acompanhado diretamente pela equipe diretiva da escola, trimestralmente.

O Plano Global é realizado anualmente e contém todas as ações e festividades realizadas pela escola e conta com o apoio do CPM e Conselho Escolar para a execução do mesmo.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, tendo em vista promover e valorizar o conhecimento construído pelo aluno. Tem como função diagnosticar a aprendizagem do aluno, suas dificuldades e o relacionamento coletivo, é um momento de reflexão para redirecionar a aprendizagem.

A Proposta Pedagógica da escola será avaliada anualmente, com a participação de toda a comunidade escolar, a fim de realizar as adequações necessárias para atingir as metas estabelecidas pela escola. Também será compromisso da comunidade escolar analisar os índices de aprovação, reprovação, repetência, evasão, distorção idade/série, visando uma melhoria dos índices de aprendizagem da escola e da metodologia utilizada pelo quadro docente.

**PROJETOS QUE A ESCOLA DESENVOLVE EM PARCERIA
COM O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA:**



- COOPERUNIÃO
- MEIO AMBIENTE, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO MEIO RURAL
 - HORA DO CONTO
- BRINCANDO E APRENDENDO
- AUL@S DE INFORMÁTICA

“Em Anexo”



“Um projeto pressupõe uma prática pedagógica inovadora e uma harmonia concreta entre a escola e a comunidade em que se encontra inserida [...] o espaço de ação alargou-se, saímos das quatro paredes da escola, atuamos com e para a comunidade.”

(Pacheco, José. Escola da Ponte; pág.70)