

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



GILMA DA COSTA CAVALCANTE

FRONTEIRAS ENTRE CAMPO E CIDADE: Saberes e
Práticas Educativas no Cotidiano de uma Escola Nucleada em Rio
Maria/PA

Belém
2011

GILMA DA COSTA CAVALCANTE

FRONTEIRAS ENTRE CAMPO E CIDADE: Saberes e Práticas Educativas
no Cotidiano de uma Escola Nucleada em Rio Maria/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, área de concentração Saberes Culturais e Educação na Amazônia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Graças da Silva

Belém
2011

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Cavalcante, Gilma da Costa

Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educacionais no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA. / Gilma da Costa Cavalcante. Belém, 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

Orientação de: Maria das Graças da Silva.

1. Educação rural – Pará. 2. Análise de interação em educação – Aspectos culturais. 3. Prática de ensino. 4. Sociologia educacional. I. Silva, Maria das Graças da (Orientador). II. Título.

CDD: 21 ed. 370.91734

GILMA DA COSTA CAVALCANTE

FRONTEIRAS ENTRE CAMPO E CIDADE: Saberes e Práticas Educativas
no Cotidiano de uma Escola Nucleada em Rio Maria/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, área de concentração Saberes Culturais e Educação na Amazônia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Graças da Silva

Data de aprovação: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof^a Dra. Maria das Graças da Silva - Orientadora
Universidade do Estado do Pará

Prof^o Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará
Membro externo

Prof^a Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará
Membro interno

Belém
2011

Para o filho Norton Peres,
Simone Sanches e
Giovana Cavalcante.
Certeza de que o melhor lugar
é o do afeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo espírito curioso e persistente com que me dotou.

À Primeira Igreja Batista em Rio Maria, pelas orações e carinho.

À minha família, pelo incentivo e apoio incondicional.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria das Graças da Silva, pela orientação segura; paciência com que sugeria caminhos e reflexões; generosidade em partilhar seus saberes e sensibilidade em olhar para além da fronteira metropolitana.

À SEDUC – Secretaria Estadual de Educação - pela Licença e Bolsa Mestrado.

À SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura - pela Licença para aperfeiçoamento.

À Direção e coordenação da Escola Estadual Senador Catette Pinheiro, Prof^o Adjair Ribeiro, Prof^a Fátima Pereira e Prof^a Emília Carvalho, pelo apoio quando de minha saída para cursar este Mestrado.

À Direção da Escola pesquisada, pelo livre acesso a documentos e atividades da escola.

Às secretárias escolares, Elisonete e Aline, pela atenção e gentileza em prestar-me informações.

Aos colegas e amigos/as professores/as, M^a Francisca Araújo, Edithe Martins, Rosileia Moreira, Maria Madalena Martins, Luís Batista, Arandi Gomes dos Santos, Maraica Gomes dos Santos, Manoel Alves Sampaio, Lionete Pimentel, Eunice Ribeiro e Zuleide Borges: mãos, vozes e memórias sem as quais não seria possível construir esta dissertação.

A todos/as alunos/as e mães e pais, colaboradores desta pesquisa, com suas histórias: co-autores desta dissertação.

Ao Prof^o Eurípedes Moreira Bessa, ex-gestor municipal de educação, pelas importantes informações cedidas.

Ao amigo e educador popular, João Martins Neto, pela partilha de memórias e saberes.

Ao Prof^o Dr^o Salomão Antonio Mufarrej Hage, pelas contribuições e disponibilidade desde a qualificação.

À Prof^a Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos, pelas contribuições no decorrer e encerramento do Mestrado.

À Profª Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pelas contribuições durante o curso, na qualificação e pela amorosidade com que se dedica às pessoas.

À Coordenação do Mestrado e a todos os/as professores/as do Programa, incentivadores/as intelectuais.

Às Professoras Drª Maria Inês Marcondes e Drª Zaia Brandão da PUC-Rio, pela acolhida no intercâmbio do Procad e nas contribuições à carreira acadêmica.

Ao Profº Sérgio Roberto M. Correa, pela generosidade em suas sugestões.

À Secretária do Mestrado em Educação da UEPA, pela atenção e presteza no atendimento e, em especial, ao Jorginho, sempre disponível para servir.

Ao Senhor Eufrásio da Adepará em Rio Maria, pelas informações sobre o município.

Aos Colegas da 5ª turma pela convivência, troca e aprendizado. Alguns mais próximos, com quem dividimos alegrias, dúvidas e angústias, e, multiplicamos afetos: Socorro Moura, Andrey de Paula e Hellen Silva.

Mas essa luz do urbano, é claro, ofusca. [...]
Quanta coisa que não se vê e quanta coisa que
não se sabe!

José de Souza Martins

RESUMO

CAVALCANTE, Gilma da Costa. **Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA.** 2011, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2011.

O deslocamento de alunos e alunas no sentido campo-cidade tem aumentado na Amazônia paraense com a nucleação de escolas. A presente pesquisa focaliza as interações que se estabelecem entre os/as alunos/as do campo e da cidade no cotidiano de uma escola nucleada localizada no perímetro urbano do município de Rio Maria/PA. Procura mapear um conjunto de saberes culturais e práticas educativas que dinamizam o cotidiano destes aluno/as e que de alguma forma estão presentes nas práticas escolares. A investigação foi realizada em uma Escola Municipal, na pesquisa denominada Escola do Encontro, a qual recebe significativo número de alunos/as do campo. A abordagem da pesquisa é qualitativa com enfoque dialético. Para sua realização foram adotados procedimentos da pesquisa de campo e da pesquisa documental, cujos instrumentos de produção de dados foram a observação direta, a análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas com alunos/as, professores/as e mães, sujeitos das narrativas. Como estratégia de pesquisa adotou o estudo de caso. Ao analisar os dados buscou elucidar que formas de relações são construídas entre os sujeitos do campo e os da cidade no interior da escola e os impactos na construção da identidade e na aprendizagem dos/as alunos/as do campo. O resultado da pesquisa revela algumas contradições quanto ao projeto de nucleação da escola: apesar do expressivo número de alunos/as do campo presente na escola, o Projeto Político Pedagógico não apresenta propostas e ações que considere os diferentes contextos que compõem o cotidiano escolar. Revela também conflitos por trás de uma aparente tranquilidade na escola, a qual tem se tornado território de desencontros e de presença de fronteiras simbólicas separando seus sujeitos, e reforçando a ideia de cidade como espaço privilegiado.

Palavras-Chave: Educação na Amazônia. Saberes Culturais. Práticas Educativas, Escola Nucleada. Interação campo-cidade.

ABSTRACT

CAVALCANTE, Gilma da Costa. **Boundaries between rural areas and city:** knowledge and educational practices of a nucleate school in the city of Rio Maria-PA. 2011, 178 f. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

The number of students from rural areas studying in nucleate schools in the paraense Amazon has increased. This research focused on the interactions between students from rural areas and students from urban areas, in a school located in the city of Rio Maria-PA. It aimed to map the set of cultural knowledge and educational practices that optimize the day by day of these students and that somehow are present in their scholar practices. The study was conducted in a municipal school that receives a significant number of students from rural areas and it's named in this research: Escola do Encontro. It was accomplished documentary and field researches with a qualitative and dialectical approach. The methods of collection of the data used were direct observations, document analysis and semi-structured interviews with student, teachers and student's mothers. The case study was adopted as research strategy. By analyzing the data tried to explain what types of relationships are built between the students from rural areas and the students from urban areas and the impacts in the construction of identity and learning of the students from rural areas. The research result reveals some contradictions about the nucleation of the school: despite the large number of students from rural areas, the Pedagogical-Political Project does not present proposals and actions that consider the various contexts in the school. It also reveals conflicts behind the apparent calm in the school once it has become territory of mismatches and presence of symbolic boundaries separating their subjects and reinforcing the idea of the city as a privileged place.

Keywords: Education in the Amazon. Cultural knowledge. Educational practices. Nucleate School. Rural-urban interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Perfil dos/as alunos/as da cidade..... | 28 |
| Quadro 2 – Perfil dos/as alunos/as do campo..... | 29 |
| Quadro 3 – Perfil dos/as professores/as. | 30 |
| Quadro 4 – Perfil das mães..... | 30 |
| Foto 1 – Imagem de satélite de Rio Maria/PA. | 36 |
| Mapa 1 – Localização geográfica do município de Rio Maria/PA..... | 40 |
| Mapa 2 - Brasil - Vítimas fatais de conflitos ocorridos no campo 1985-1996. | 47 |
| Quadro 5 - Rio Maria: formação dos/as professores/as da rede municipal em função de docência/ 2011. | 51 |
| Foto 2 – Contextos territoriais da pesquisa. | 54 |
| Foto 3 – Caminhos de todos os dias. | 79 |
| Foto 4 - Escola Rainha da Paz..... | 83 |
| Foto 5 - Escola Caminho do Saber..... | 83 |
| Tabela 1 – Rio Maria: matrículas..... | 85 |
| Mapa 3 - Avanço da política de nucleação..... | 91 |
| Foto 6 – Vicinal Chico Maranhão (01/03/2011). | 94 |
| Foto 7 – Vicinal Sete Barracos (30/04/2011)..... | 94 |
| Foto 8 - Único veículo dentro das normas de segurança (14/03/2011). | 95 |
| Foto 9 – Interior de ônibus usado como transporte escolar (01/03/2011). | 95 |
| Foto 10 – Total ausência de conforto e cintos de segurança (01/03/2011)..... | 96 |
| Foto 11 – Veículo alugado para transporte escolar (15/03/2011). | 97 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ATERMA | Associação dos Trabalhadores de Ensino de Rio Maria |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CPT | Comissão Pastoral da terra |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| OCDE | Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico |
| PA | Projeto de Assentamento |
| PARFOR | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCA | Paradigma do Capitalismo Agrário |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| RI | Região de Integração |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SIMEC | Sistema Integrado do Ministério da Educação |
| SUDAM | Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia |
| SINTEPP | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará |
| STR | Sindicato dos Trabalhadores Rurais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação |
| UDR | União Democrática Ruralista |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| REFERENCIAIS TEÓRICOS | 20 |
| PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS A SEGUIR | 24 |
| ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO | 34 |
| 1 O TERRITÓRIO DA PESQUISA | 36 |
| 1.1 CONHECENDO OUTRAS AMAZÔNIAS | 37 |
| 1.2 RIO MARIA: QUANDO O CAMPO VIRA CIDADE | 39 |
| 1.2.1 Rio Maria: fronteira multicultural e violência | 45 |
| 1.2.2 Rio Maria e Educação | 49 |
| 2 SABERES CULTURAIS E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS INSCRITOS NO COTIDIANO DE ALUNOS DOS DIFERENTES CONTEXTOS TERRITORIAIS | 54 |
| 2.1 CAMPO E CIDADE: SABERES E PRÁTICAS PRESENTES NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS ESTUDADOS | 55 |
| 2.1.1 Religiosidade: rezas, benzeções, festas e solidariedade | 57 |
| 2.1.2 O cuidado com o meio ambiente: o saber adquirido na interação com o mundo natural | 61 |
| 2.1.3 O cuidado com a saúde: remédios caseiros e o conhecimento das plantas | 66 |
| 2.1.4 Lazer: brincar, caçar, pescar se faz em família | 67 |
| 2.1.5 As conversas: a proximidade com o outro | 70 |
| 2.1.6 Visitar: o cuidado com o outro | 72 |
| 2.1.7 Práticas de trabalho: entre o curral e a casa | 74 |
| 2.1.8 Práticas de estudo: o saber aprender com luz de vela ou a luz da tela | 76 |
| 3 CAMPO E CIDADE: RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO INTERIOR DA ESCOLA NUCLEADA | 79 |
| 3.1 DA MULTISSÉRIE À NUCLEAÇÃO | 81 |
| 3.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES SEMELHANTES PARA SUJEITOS DE DIFERENTES CONTEXTOS TERRITORIAIS | 102 |
| 3.3 A INTERAÇÃO ENTRE SABERES E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COM A ESCOLA NUCLEADA | 113 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.1 “Sou do campo, mas também sou da cidade”: culturas e identidades híbridas? | 125 |
| 3.4 O DESLOCAMENTO NO SENTIDO CAMPO-CIDADE E OS IMPACTOS PARA OS DIFERENTES SUJEITOS ENVOLVIDOS | 133 |
| 3.4.1 Impactos para os/as alunos/as | 134 |
| 3.4.1.1 Da cidade | 134 |
| 3.4.1.2 Do campo | 135 |
| 3.4.2 Impactos para as famílias dos/as alunos/as do campo | 141 |
| 3.4.3 Impactos para os professores/as da escola nucleada | 143 |
| CONCLUSÃO | 148 |
| REFERÊNCIAS | 153 |
| APÊNDICES | 163 |
| ANEXOS | 176 |

INTRODUÇÃO

O ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, aproximou-me – por meio da produção científica e dos relatos de professores/as e colegas mestrandos –, das diferentes vivências e experiências escolares dos povos do campo da Amazônia paraense, reforçando minha motivação em delimitar como objeto de estudo desta dissertação as interações entre sujeitos do campo e sujeitos da cidade, situando seus saberes culturais e práticas educativas nessas interações em uma escola situada no perímetro urbano.

Entretanto, anterior ao ingresso no Mestrado, minha formação inicial e percurso profissional foram determinantes na escolha da temática desta pesquisa. Durante a graduação, em Geografia, os estudos pelas questões do campo me atraíram sobremaneira, motivando-me a escrever o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a estruturação do espaço agrário do município de Rio Maria-PA, o que consequentemente aproximou-me de uma realidade rural e de trabalhadores e trabalhadoras de um Projeto de Assentamento do referido município.

Essa aproximação, somada aos fundamentos teóricos aos quais fui tendo acesso, reforçou o desejo de estudar mais sobre as problemáticas dos povos do campo. Estes, entendidos aqui como o conjunto de sujeitos das populações rurais: pequenos agricultores, quilombolas, pescadores, povos indígenas, camponeses assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caboclos, meeiros, entre outros, conforme Caldart (2009). O interesse pelas questões do campo tornou-se presente, seja porque considero o tema interessante, seja porque os conflitos pela posse da terra, no município e região onde desenvolvi a pesquisa, são evidentes e desafiam o olhar investigativo.

No decorrer da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, ao me deslocar para o Projeto de Assentamento, por vezes o fazia de ‘carona’, com colegas docentes de um programa municipal de educação modular para jovens do campo. Nesse ir e vir uma situação chamava minha atenção: as distâncias percorridas pelos/as professores/as e alunos a fim de participarem de um “encontro pedagógico” que consistia no momento de sanar dúvidas e de realizar atividades avaliativas na

escola do assentamento, a qual funcionava regularmente somente para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries.

Algum tempo depois, integrei o quadro de docentes deste programa de educação modular que, numa versão ampliada, atendia também aos jovens que residiam na cidade. Dessa forma, não havia mais o deslocamento para os núcleos rurais, uma vez que os jovens tanto do campo como os da cidade eram atendidos individualmente e com horário flexível, na sede urbana. Desde então, passei a ter contato sistemático com alguns alunos/alunas do campo nas escolas da cidade.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) adotou no município de Rio Maria/PA a *política de nucleação*, que compreende no fechamento de pequenas escolas isoladas localizadas no campo, e transferência dos seus alunos para uma só escola - a maior em número de matrículas -, seja no sentido campo-campo, ou no sentido campo-cidade, como é o caso da escola *locus* desta pesquisa. Como resultado desta política, duas escolas municipais – uma localizada no campo e a outra na cidade – foram transformadas em núcleos, agregando alunos de várias localidades rurais.

Em 2007, atuei na gestão da escola localizada na zona urbana do município e que fora nucleada (aqui denominada de Escola do Encontro¹). As vagas do turno vespertino desta escola são prioritariamente destinadas aos alunos do campo; as que sobram são depois completadas com matrículas de alunos residentes na cidade. No turno vespertino, quando a maioria dos alunos que moram na cidade chega à escola, esta já está cheia, devido à chegada mais cedo dos que vêm do campo; em geral, uma hora antes do início do turno. Os alunos da cidade vão se integrando aos grupos do campo até que soe o sinal de início de turno e todos se dirigem à sala de aula.

As diferentes territorialidades, entendidas como o “conjunto de práticas e suas expressões materiais e simbólicas capazes de garantirem a apropriação e permanência de um dado território, por um determinado agente social” (CORRÊA, 1994, p. 251), da cidade e do campo, com suas diferentes representações de seu meio, ‘encontram-se’, se encantam (ou se desencontram e se desencantam) no espaço escolar; conformando-o como um território, no sentido concebido por Fernandes (2005), em que o território é multidimensional, é o espaço apropriado por

¹ Por questões éticas, a fim de preservar a instituição e o conjunto de sujeitos que a compõe definimos por tratar a Escola *locus* desta pesquisa pelo codinome de Escola do Encontro.

uma determinada relação de poder, e, como espaço que possui limites e fronteiras, constitui-se também em espaço de conflitualidades. Um território de relações entre campo e cidade, e de interesses entre seus atores sociais, ou de transição entre campo e cidade.

Sposito (2006) salienta que no século XX a área de transição entre cidade e campo se ampliou, e fala de um “contínuo cidade/campo” cujas

áreas de transição e contato entre esses espaços que se caracterizam pelo compartilhamento, no mesmo território ou em micro parcelas territoriais justapostas e sobrepostas, [...] de práticas socioespaciais e de interesses políticos e econômicos associados ao mundo rural e ao urbano. (SPOSITO, 2006, p.121).

A escola *locus* desta pesquisa representa bem o que a autora acima expõe, uma vez que tem se constituído em território compartilhado de práticas educacionais que conforma interesses socioespaciais tanto para populações da cidade quanto para as do campo; entretanto, nem sempre tal compartilhamento de práticas considera a heterogeneidade dos dois espaços.

Nesse sentido, considero que a escola, como território de interações entre cidade e campo, constitui-se também em uma fronteira. Esta, entendida aqui além de sua dimensão geográfica; pois, não remete somente a limites físicos, mas também às dimensões simbólicas e sociais. Labache e Martin (2008) ressaltam que as fronteiras sociais tratam de uma noção importante para a compreensão das relações entre os grupos sociais, porque, ao mesmo tempo em que as fronteiras delimitam contornos, elas “abrem espaços de troca e de encontro” para a comunicação entre os diferentes grupos sociais.

Essa ideia de espaços de encontro é apresentada também por Martins (2009) que, ao discutir a fronteira em sua dimensão simbólica, nos diz que esta é “o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si [...] a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro [...] desencontro de temporalidades históricas” (MARTINS, 2009, p. 133).

Elias e Scotson (2000), em estudo sobre as relações entre grupos de uma pequena comunidade inglesa, destacam que “à primeira vista, a aldeia parecia ter um alto grau de uniformidade” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.78), o que apontariam apenas como “um lugar de encontro”; entretanto, à medida que aprofundavam sua pesquisa, foram desvelando as fronteiras sociais e simbólicas construídas naquela comunidade, reveladas por diferentes rituais do cotidiano.

Existe uma articulação na fronteira entre campo e cidade. A concepção de campo aqui adotada está pautada na reflexão de Fernandes (2009, p. 136-7) o qual vê “o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”; considerando, também, que “o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação”. Assim, entendi também que possuem forma e conteúdos diferenciados, porém não dicotomizados, nem subordinados um ao outro, mas complementares, articulados e pertencentes a uma mesma totalidade, conforme Silva (2006).

A articulação não elimina tensões, conflitos, especificidades e modos de vida próprios de cada um destes espaços². Espaço que Santos M. (1999, p.51) enuncia como “formado por conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá.” Visto que possuem,

tempos diferenciados, movidos por lógicas distintas, mas não excludentes. Tempos que, por vezes, são negados, por outras, afirmados, e algumas vezes, suprimidos e erigidos adversamente. Relações que se estabelecem sobre bases diferenciadas, determinando hábitos e sociabilidades distintas. (BAGLI, 2006 p.82).

Esses tempos diferenciados, ou seja, as diferentes temporalidades do campo, comparadas às da cidade, foram usados para criar a imagem do campo como um lugar de atraso, que se subordina à cidade. Esta, vista como o lugar do desenvolvimento, cuja concepção fora reforçada a partir do modelo de educação rural tradicional.

Fernandes e Molina (2004) chamam a atenção para a concepção do paradigma de educação tradicional, o qual relaciona a produtividade e a modernização ao latifúndio. Um modelo que privilegia apenas os interesses econômicos, por vezes fazendo com que os povos que vivem no campo criem que somente dispondo suas terras e mão de obra às grandes empresas agrícolas, terão condições de se manter e de concorrer com o capitalismo. Por conseguinte:

Historicamente o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional [...] Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 61).

² O uso do conceito de espaço parte da compreensão que todo território é um espaço: se não geográfico, pode ser social, cultural, político entre outros, conforme Fernandes (2005).

Essa concepção de educação, que traz a dicotomia campo-cidade, atraso-moderno, é produto do paradigma da modernidade, firmada nas ideias positivistas de Auguste Comte que, segundo Andery *et al.* (2007), construiu um arcabouço teórico para privilegiar a classe dominante e manter as classes subalternas sob controle, uma vez que defendia a ordem imutável das situações, a aceitação da desigualdade como uma ordem natural, o direito coletivo sobrepondo o individual e a defesa do dever e não do direito. Defendia transformações sem revoluções: princípio da ordem que conduz a outro princípio fundamental, que é o do progresso, o qual conduz ao desenvolvimento.

Conforme Santos, B. (2009), a racionalidade moderna é constituída a partir do século XVI e “se consolida entre finais do século XVIII e meados do século XIX.” Verificamos, assim, que a consolidação da modernidade ocorre concomitante ao do sistema capitalista de produção, que com o advento da industrialização promove a urbanização, mudando a relação campo-cidade. Lefebvre (2001, p.74) ressalta que “A relação cidade-campo mudou profundamente no decorrer do tempo histórico, segundo épocas e modos de produção” e o autor aponta ainda para a relação de subordinação existente “nos países industriais, a velha exploração do campo circundante pela cidade, centro de acumulação do capital”.

A história possui muitos registros da prevalência da cidade sobre o campo. Guerra (2006, p.99) salienta que, principalmente entre os séculos XVI e XX, ocorreram muitas disputas pela delimitação entre o campo e a cidade; esta última, lugar dos símbolos de poder e da cidadania “para aqueles que tivessem as prerrogativas de direitos e de acessos”. O referido autor esclarece ainda que:

Esta evolução dos limites físicos da cidade, do urbano e do rural implicava um tipo de distinção que se mantém até hoje, tornando os que habitavam regiões distantes do centro personagens de segunda categoria pela exclusão de acesso aos benefícios concentrados. Simbolicamente, as portas podem ser entendidas como limites do espaço de quem está dentro e de quem está fora, [...] É o princípio da dualidade centro-periferia que se afirma nesta lógica. (GUERRA, 2006 p. 99-00).

O sistema educacional brasileiro se constituiu dentro desta concepção dual, cujo centro é representado pela cidade, e a periferia, pelo campo. Como resultado, a educação pensada para os sujeitos trabalhadores do campo apresenta-se como um projeto que associa o campo ao lugar de atraso, uma educação precária, com pouca qualidade e de poucos recursos. Tal projeto é parte intrínseca

daquele paradigma do rural tradicional, conforme denunciam Fernandes e Molina (2004), apontando o paradigma da Educação do Campo – o qual assumi como opção norteadora para as reflexões - como forma de se contrapor ao modelo estabelecido.

Em Rio Maria/PA, a política de nucleação é responsável pela absorção de onze localidades rurais³, por meio do deslocamento de alunos no sentido campo-cidade em direção à escola nucleada, localizada na sede do município. A partir dessa mobilidade, a dinâmica cotidiana da Escola do Encontro é marcada pela interação entre campo e cidade, tecida por relações sejam de aproximação e encontro, sejam por distanciamento e desencontro, o que aumentou a expectativa quanto à pesquisa no sentido de trilhar caminhos que possibilitem desvelar a essência e a configuração, de fato, dessas relações que se apresentam.

Frente a essa expectativa, no exercício da construção do objeto de estudo, definiu-se como problema de pesquisa, a seguinte questão: Que interações campo-cidade são construídas com os saberes culturais e práticas educativas dinamizados no cotidiano de uma escola nucleada?

Isso significa discutir pontos, tais como:

1. De que saberes culturais são portadores os alunos do campo e da cidade que frequentam a Escola do Encontro?
2. Que relações podem ser percebidas entre as práticas educativas inscritas no cotidiano escolar e os saberes dos alunos?
3. Como as questões de identidade e de diferença estão configuradas na fronteira entre campo e cidade, em uma escola nucleada?
4. Que impactos o deslocamento, no sentido campo-cidade, trazem à vida cotidiana dos sujeitos do campo?

Os objetivos da pesquisa:

1. Analisar as interações, entre campo e cidade, que são construídas pelos saberes culturais e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada;

³ Estão mapeadas e representadas no terceiro capítulo desta dissertação.

2. Mapear os saberes culturais e as práticas educativas presentes no cotidiano de uma escola nucleada do município de Rio Maria/PA e identificar o tipo de relação que se estabelece;
3. Entender a configuração da identidade e a diferença na fronteira campo cidade, no cotidiano da escola nucleada;
4. Identificar os impactos causados na vida cotidiana dos sujeitos do campo em virtude do deslocamento no sentido campo-cidade.

Esta pesquisa tem como desafio buscar respostas a essas questões. Minha inserção e militância no contexto educacional local por um lado abriram caminhos para a pesquisa em vista da proximidade com o *locus*, sujeitos e fontes, por outro lado as divergências políticas existentes exigiram cuidados: não foi um exercício simples manter certa distância mesmo sendo próxima, optei por submeter e comparar minhas interpretações resultantes das observações às falas dos sujeitos, e por vezes reconhecer que certas contradições observadas se inserem em um contexto mais amplo do que o da política educacional local e das vontades de seus gestores, não os eximindo, entretanto de suas responsabilidades.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

No campo da educação, objetos de estudo relacionados à educação para as populações rurais têm apresentado ainda uma pequena produção científica, se comparados a outros eixos temáticos. Segundo um estudo concluído em 2006, sob o título *A Educação no Brasil Rural*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há “uma carência de investigações nos últimos anos sobre a educação no meio rural” (INEP, 2006, p. 78). Os pesquisadores responsáveis pelo estudo relacionam o pouco interesse ao estudo de temas relacionados à problemática educacional do campo à corrente teórica de pensamento que preconiza o fim do rural como resultado do avanço do urbano e da modernização, como etapa do desenvolvimento das relações capitalistas.

O referido estudo aponta que as pesquisas realizadas têm mostrado uma ausência de informações precisas e avaliativas quanto as alternativas de educação no campo, tais pesquisas focalizam a atenção na

desconexão entre a realidade encarnada na formação escolar e a realidade rural, identificam, no contexto atual, a existência e o vigor de diversos movimentos da população rural pela sua permanência no campo e em defesa de uma educação e de uma escola que possam ser instrumentos de suas lutas e de suas resistências. (INEP, 2006, p. 79).

Souza (2008), em investigações sobre as políticas, as práticas pedagógicas e a pesquisa em Educação do Campo, realizou o levantamento das dissertações e teses em educação de 31 um programas de pós-graduação, dentre os 83 do país à época, com um recorte temporal de duas décadas: 1987 a 2007. Como resultado, constatou que na década de 1980 apenas 02 pesquisas foram defendidas na área; que o interesse de pesquisas sobre o tema cresceu “a partir do final dos anos de 1990”, período em que 28 pesquisas foram defendidas. No período de 2000 a 2007, esse número cresceu para 140.

A autora atribui o crescimento de pesquisas nesta área à atuação dos movimentos sociais, que dão visibilidade às problemáticas existentes no campo, as quais são também de toda sociedade brasileira; despertando, assim, o interesse investigativo do campo científico.

Em escala nacional, as pesquisas realizadas por Roseli Caldart, Mônica Molina, Miguel Arroyo, Bernardo M. Fernandes, Maria Antonia Souza, entre outros/as pesquisadores/as, têm trazido contribuições substanciais para o entendimento da totalidade de relações e interesses que permeiam o projeto de educação imposto à sociedade brasileira pelas classes hegemônicas, ao longo do tempo. Simultaneamente, ressaltam a importância de se fortalecer um projeto de educação que considere a diversidade e a autonomia dos sujeitos, sejam eles do campo ou da cidade, assim como, a relação entre educação e desenvolvimento territorial.

Na Amazônia, dentre outras pesquisas, as realizadas por Salomão Mufarrej Hage, Sérgio Roberto Moraes Corrêa, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, e Maria das Graças Silva têm contribuído para:

1. Compreensão da realidade rural e urbana amazônica, dentro de um contexto internacional e nacional, cujas relações econômicas hegemônicas têm

determinado as políticas públicas para a educação em detrimento dos interesses locais;

2. Conhecimento da realidade educacional do Pará rural: escolas multisseriadas, condições de funcionamento, transporte escolar, formação dos professores.

No Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UEPA -, a produção científica realizada por Oliveira, Santos, Rodrigues, Teixeira, Mota Neto, Távora (2007, 2008) e Corrêa, Silva, Albuquerque, Fares (2008) sobre os saberes, a cultura e as diferentes práticas educativas das populações do campo, observando o desnivelamento e a aproximação destes saberes das práticas, das territorialidades, da poética, do cotidiano e das culturas presentes nas diferentes dimensões das realidades amazônicas, traz importante contribuição para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Considerando que a interação campo-cidade na escola nucleada é a interação ou não, de diferentes saberes, culturas e práticas entre os sujeitos do campo e os da cidade.

Afunilando a busca bibliográfica para as dissertações cujo objeto se relacionava com a nucleação de escolas, Pereira (2008), em sua pesquisa constata a precariedade das condições de funcionamento das escolas do campo, no nordeste paraense, com foco principal nos indicativos de custo-aluno-qualidade.

Paiva (2008) investigou uma escola nucleada do interior do estado de São Paulo e centrou sua atenção nas representações construídas por alunos e professores a partir das relações estabelecidas entre alunos do meio rural e da escola urbana, bem como no papel que essas relações/representações desempenham na construção da identidade das crianças.

Bacha *et al.* (2006) realizaram um estudo em escolas públicas urbanas que possuem alunos da zona rural, em Terenas - Mato Grosso do Sul. O objetivo era analisar e comparar as notas dos alunos do campo com as notas dos da cidade. Concluiu que “não foram encontradas diferenças significativas no rendimento escolar entre alunos da escola urbana e da rural, estando ambos estudando nas mesmas escolas urbanas” (BACHA *et al.* 2006, p.429).

Essas contribuições alicerçaram a construção desta pesquisa. O diálogo com o conhecimento já produzido no campo da educação voltada para as populações rurais ajudou a: a) situar a educação para as populações do campo no contexto nacional; b) delimitar a problemática; c) direcionar o olhar para a

observação da pluralidade e hibridação de saberes presentes no cotidiano escolar; d) melhor compreender a realidade destas populações quanto às condições de acesso a educação pública.

A revisão bibliográfica do tema, proveniente de revistas, livros, periódicos, dissertações, publicações dos Programas de Pós-Graduação da UEPA e da Universidade Federal do Pará (UFPA) e dos bancos de dados virtuais (SciELO, Domínio Público e Google) aproximou-me mais da temática e de alguns teóricos os quais uso como sustentação para o estudo e para as categorias: *fronteira*, em Elias e Scotson (2000) e Martins (2009); *campo* em Fernandes (2004, 2006, 2009); *relação campo-cidade* Sposito (2006); *cultura camponesa*, com Marques (2004); *saber e saberes* em Foucault (2009), Charlot (2000) e Oliveira e Mota Neto (2008), *práticas educativas* com Freire (1996) e Ribeiro e Soares (1994); *cidade e cotidiano* em Lefebvre (1991, 2001).

Esta pesquisa, ao direcionar a ênfase na interação entre campo-cidade presente no cotidiano de uma escola nucleada, traz como contribuição a ampliação dos aportes teórico-conceituais para a Educação do Campo, uma vez que a produção científica apontando para as relações entre os sujeitos do campo e da cidade, em território escolar localizado na cidade, é reduzida.

Muito se tem escrito sobre a educação para as populações rurais *no* campo, assim sendo, considero que se os poderes locais usam as brechas da legislação para desenvolver políticas educacionais cujo deslocamento *do* campo *para* a cidade é permitido e justificado, a pesquisa pode também contribuir com dados que amparem a consolidação ou não desta prática que tem aumentado nos últimos anos.

Por fim, vejo também como contribuição, a possibilidade de dar visibilidade ao projeto de educação presente em uma porção do território amazônico que se diferencia histórica, geográfica e culturalmente do restante de nossa Amazônia Paraense: a fronteira. Fronteira esta polarizada pelo Centro-Oeste, cuja paisagem e história são respectivamente da degradação do ambiente e da degradação do ser humano pelos atos de violência contra a vida do *outro* que não pertença ao grupo dos bem-aventurados possuidores de bens.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS A SEGUIR

Bourdieu (2010) esclarece que a escolha do caminho metodológico está relacionada à opção teórica de construção do objeto: “é em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados etc. se impõe” (BORDIEU, 2010, p.24). Diz ainda que o pesquisador precisa apreender a pesquisa como atividade racional, e como tal, buscar obter um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis – o tempo, por exemplo –, para que se possa evitar decepções e angústias ao final da pesquisa.

Procurando seguir as orientações de quem fez da pesquisa um ofício diário, e assumindo que como principiante não fora fácil realizar as escolhas, na construção do caminho metodológico a abordagem de pesquisa adotada foi a quantitativa, por concordar com Brandão (2010), quando diz que não há antagonismos entre o quantitativo e o qualitativo, sendo possível se utilizar materiais quantitativos em uma pesquisa qualitativa. Uma vez que para esta autora “A incomensurabilidade das práticas sociais não significa, no entanto, que não se possa e deva tentar aproximações quantitativas dos fenômenos” (BRANDÃO, Z. 2010, p. 32).

Essas aproximações serão feitas com o uso em conjunto de dados e descrições estatísticas que possibilitem avançar na compreensão do objeto de estudo. A predominância da abordagem, entretanto, será a qualitativa, tendo Bogdan e Biklen (1994) como uma das referências. Segundo os autores, a investigação qualitativa se destaca como sendo

um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural [...] a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária, recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 16).

A opção por essa abordagem está relacionada às questões da pesquisa e aos objetivos traçados, uma vez que a intenção é a de analisar as interações entre campo e cidade, identificar os impactos resultantes e entender as questões de identidade e diferença presentes no cotidiano de uma escola nucleada que atende povos do campo e da cidade, dentro de uma estrutura educacional excludente, considerando que o modelo educacional brasileiro proposto é pensado tendo como referência somente o mundo urbano e não o rural, conforme demonstram pesquisas já realizadas.

Diante desses objetivos, a importância da abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), que considera o contexto da história e de seu movimento, permite ao pesquisador maior proximidade e contato direto com os sujeitos da pesquisa – alunos/as, professores/as e pais e mães – e tendo como fonte de dados o ambiente natural: a Escola do Encontro, *locus* desta pesquisa.

Em sua característica descritiva, os dados recolhidos com os sujeitos, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” A investigação qualitativa valoriza detalhes, expressões, regras e comportamentos que à primeira vista possam parecer triviais, mas que podem ser elucidativos para a compreensão do problema de pesquisa.

Por conta de o enfoque qualitativo apresentar maior interesse pelo processo do que pelos resultados, a pretensão é investigar o modo como ocorre a interação entre os sujeitos do campo e os da cidade, por seus saberes culturais e práticas educativas, e a percepção de alunos/as, professores/as e pais e mães sobre essa dialética. É uma pesquisa que busca responder questões sobre os impactos para os sujeitos do campo de pensar o seu lugar e sua identidade a partir da cidade.

Nesta abordagem, a análise dos dados é feita de forma indutiva, à medida que se recolhem dados “as abstrações são construídas” e vão se afunilando com o desenvolver da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A concepção epistemológica norteadora na interpretação desta pesquisa se fará pela dialética, de acordo com Triviños (1987), uma vez que esse método pauta-se na compreensão de que todo fenômeno está inserido em uma totalidade de relações que não são estáticas nem imutáveis, tendo sempre presente no

movimento de transformação a contradição. Para Triviños (1987, p. 69) “a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos.” A dialética em Triviños (1987) é entendida a partir do pensamento de Marx e Engels.

Andery *et al.* (2007), ao comentar o pensamento de Marx, indicam que:

A compreensão da sociedade devia basear-se na compreensão de suas relações econômicas, mas não se esgotava aí: a compreensão real da sociedade implicava, também, o entendimento das suas relações históricas, políticas e ideológicas [...] a história, a transformação da sociedade, se dá por meio de contradições, antagonismos e conflitos. [...] não é linear, não é espontânea, não é harmônica. (ANDERY *et al.*, 2007, p. 400-401).

Considerando o pensamento marxiano, que permeia a dialética, e entendendo a interação entre o campo e a cidade como movimento que envolve seus sujeitos em um processo de transformação e recriação de saberes culturais e de práticas educativas, esse fora o método de interpretação que ofereceu possibilidades para analisar as relações e condições concretas de existência que determinam a interação campo-cidade e a reciprocidade dos elementos presentes no cotidiano da escola nucleada.

Como estratégia de pesquisa, a escolha se deu pelo Estudo de Caso, o qual é definido por Yin (2005, p. 32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Lüdke e André (2008) ressaltam que:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato, [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p.17).

Segundo Lüdke e André (2008), o estudo de caso qualitativo apresenta os seguintes princípios:

1. Visa à descoberta – no desenvolver da pesquisa, novos aspectos, novas indagações podem emergir;
2. Põe ênfase na interpretação do contexto – uma apreensão mais completa do objeto de estudo requer considerar o contexto no qual está inserido;
3. Mostra a realidade de forma completa e profunda – considera as várias dimensões presentes no problema, focalizando-o como um todo;

4. Usa várias técnicas de coleta de dados como fontes de evidências;
5. Permite generalizações;
6. Procura representar os diferentes pontos de vista da situação social em estudo, permitindo que o próprio pesquisador apresente seu próprio ponto de vista;
7. Usa uma linguagem mais acessível na elaboração do relatório de pesquisa.

A opção pela estratégia de pesquisa se justifica pelo desejo de aprofundar o conhecimento em relação a um fenômeno social contemporâneo e singular do cotidiano de uma escola inserida em um contexto maior e que se constitui em um caso representativo no município de Rio Maria/PA. A referida escola fora escolhida entre as demais localizadas na sede do município pelo significativo número de alunos do campo que recebe diariamente. Essa característica do objeto de estudo aponta para um projeto de Estudo de Caso único, conforme Yin (2005):

Um terceiro fundamento lógico para um caso único é o caso representativo ou típico. Aqui, o objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia. O estudo de caso pode representar um “projeto” típico entre muitos projetos diferentes, uma empresa de manufatura no mesmo setor industrial, [...] ou uma escola representativa, como exemplos. Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual. (YIN, 2005, p.63).

Em vista disso, as questões levantadas buscam entender ‘como’ e ‘por que’ se dão as interações campo-cidade existentes no cotidiano da escola, o que aponta para um estudo de caso único e explanatório, indicado por Yin (2005, p. 25): “[...] tais questões lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências”.

É uma pesquisa de campo com perguntas direcionadas aos atores (fontes orais) da educação, conforme Teixeira (2009), considerando que os/as alunos/as, professores/as e pais/mães são quem melhor poderão oferecer informações a cerca do objeto de estudo que é intrínseco às suas práticas diárias.

Conhecer o local da pesquisa e a comunidade escolar facilitaram a entrada em campo. Em junho de 2010 apresentei-me à direção da escola, enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação da UEPA, para exposição dos objetivos

da pesquisa e das razões da escolha daquela escola. No final do primeiro semestre de 2010 a direção da escola agendou reuniões com os/as professores/as e alunos/as e iniciei um trabalho de sensibilização buscando o envolvimento deles com a pesquisa. A aproximação com os pais ocorreu mediada pelos/as alunos/as.

Os sujeitos foram selecionados pelo critério baseado no princípio da diversificação interna, conforme Poupart *et al.* (2008), os quais orientam a buscar a diversificação com o critério de composição da amostra, isto é, entre os componentes do grupo em foco na pesquisa.

Os sujeitos escolhidos são: 14 alunos/as do campo e da cidade, 03 professores/as que estudam e trabalham respectivamente no turno vespertino e 03 mães de alunos/as do campo. Essa escolha considerou que esses sujeitos se constituem numa boa representatividade e podem revelar diferentes percepções e concepções acerca da mesma problemática.

Na definição de quantos compoariam a mostra, relacionou-se o número de alunos/as ao número de localidades rurais e urbanas de origem dos mesmos, utilizando assim o critério da territorialidade (localidade rural/bairro: são 11 localidades rurais e dois bairros urbanos, de onde foram escolhidos os 10 alunos/as do campo e os 04 da cidade, com idade mínima de 12 anos e cursando do 6º ao 9º ano. Entre os que residem na cidade procurei um de origem rural, pela vivencia e experiência de aluno/a do campo, podendo assim comparar ambas as situações.

O quadro 1 mostra o perfil dos/as alunos/as, sujeitos da pesquisa, residentes na cidade:

| Nº | IDEN- TIFICA- ÇÃO | TERRITO- RIALIDADE | SE JÁ ESTUDOU EM ESCOLA NO CAMPO | I D A D E | NATU- RALI- DADE | ORIGEM DOS PAIS | S É R I E | TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA |
|----|-------------------------|------------------------------|---|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| 11 | SM | Setor Planalto | Não | 13 | PA | GO | 9º | 2 anos |
| 12 | JAA | Setor Parque da Liberdade | Não | 15 | PA | CE/RS | 8º | 4 anos |
| 13 | JCS | Setor Planalto | Sim | 13 | TO | TO | 6º | 5 anos |
| 14 | LFP | Setor Parque da Liberdade | Não | 16 | PA | PI | 8º | 4 anos |

Quadro 1 – Perfil dos/as alunos/as da cidade.
Fonte: Elaborado por G. C. Cavalcante.

Em específico, para os/as alunos/as do campo, foi considerado também a escolarização: a mostra foi pensada contendo alunos/as em seu primeiro ano na escola, trazendo suas expectativas; e os com mais de um ano na escola, pelo acúmulo de experiências. O quadro 2 apresenta o perfil dos/as alunos/as do campo:

| Nº | IDEN- TIFICA ÇÃO | TERRITORIALI- DADE (LOCALIDADE DE ORIGEM) | DISTÂN- CIA CASA/ ESCOLA EM KM | I D A D E | NATU- RA- LIDADE | ORIGEM DOS PAIS | S É R I E | TEMPO DE ESTU- DO NA ESCO- LA |
|----|------------------------|--|--|-----------------------|------------------------|--------------------|-----------------------|--|
| 01 | WS | Estrada Chico Maranhão | 18 | 14 | MA | MA | 8º | 2 anos |
| 02 | FJM | PA Marajoara | 30 | 15 | MA | MA | 9º | 1 ano |
| 03 | NB | PA Flor da Serra | 21 | 17 | PA | MA | 9º | 1 ano |
| 04 | AO | Estrada Chico Maranhão | 32 | 19 | PA | MG | 8º | 2 anos |
| 05 | BR | Estrada da Fazenda Mogno | 27 | 13 | PA | GO/MG | 8º | 5 anos |
| 06 | RFJ | Estrada da Fazenda Mogno | 20 | 16 | PA | MG | 9º | 3 anos |
| 07 | KAS | Fazenda Mogno | 46 | 13 | MA | GO/TO | 7º | 2 anos |
| 08 | SS | Estrada Sete Barracos | 22 | 13 | PA | PI | 7º | 7 anos |
| 09 | RC | Estrada Ponte de Pau | 55 | 16 | PA | MA | 7º | 3 anos |
| 10 | JCA | Estrada Colônia Placas | 46 | 18 | MA | MA | 8º | 5 anos |

Quadro 2 – Perfil dos/as alunos/as do campo.
Fonte: Elaborado por G. C. Cavalcante.

Para efeito de quantitativo de localidades representadas, esclareço que a localidade “Estrada Chico Maranhão” aparece no quadro como lugar de origem para mais de um sujeito, mas é considerada na pesquisa como de diferentes territorialidades, uma vez que a vicinal passa por áreas de fazendas e de pequenas propriedades familiares, tendo assim um sujeito de cada uma dessas áreas. Como as linhas de transporte escolar são identificadas a partir da vicinal em que trafegam, os/as alunos/as também identificam seu lugar de moradia usando o mesmo recurso.

A escolha dos/as professores/as foi orientada de forma que cada sujeito-professor/a atendesse a um dos seguintes critérios: a) carga horária entre 20 e 40 horas semanal, pelo maior convívio diário na escola; b) 10 anos ou mais de experiência em docência, pela vivência de diversas situações em educação; c) ter começado a trabalhar na escola antes de 2006, ano de nucleamento da escola, pois poderá trazer informações comparativas sobre o objeto de estudo.

No quadro a seguir, o perfil dos/as professores/as:

| Nº | IDENTIFICAÇÃO | NATURALIDADE | FORMAÇÃO/INSTITUIÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA | CARGA HORÁRIA NA ESCOLA | ATUAÇÃO EM ESCOLA DO CAMPO |
|----|---------------|--------------|--|-------------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 01 | MM | MG | Pedagogia/EADCOM Procampo/ IFPA/cursando | 23 anos | 5 anos | 20 hs | Sim |
| 02 | RC | TO | Geografia/UFPA | 11 anos | 9 anos | 40 hs | Sim |
| 03 | MS | MA | Sociologia/UFPA | 18 anos | 8 anos | 10 hs | Sim |

Quadro 3 – Perfil dos/as professores/as.
Fonte: Elaborado por G. C. Cavalcante.

Para a escolha dos pais/mães considerou-se apenas que pertencessem a localidades rurais diferentes, sendo a aproximação e escolha feita através de intermediação dos/as alunos/as; resultando na apresentação de 03 mães como sujeitos da pesquisa, das quais apresentamos o perfil no quadro 4:

| Nº | IDENTIFICAÇÃO | TERRITORIALIDADE | NATURALIDADE | IDADE | ESCOLARIDADE | IDAS À CIDADE P/MÊS | USO DO TRANSPORTE ESCOLAR |
|----|---------------|--------------------------|--------------|-------|--------------|---------------------|---------------------------|
| 01 | KMS | Fazenda Mogno | GO | 31 | 6ª série | 2 | Não |
| 02 | MIF | Estrada da Fazenda Mogno | MG | 39 | Ens. Médio | 3 | Não |
| 03 | ZCS | Estrada Sete Barracos | PA | 32 | 3ª série | 2 | Só p/ reuniões na escola |

Quadro 4 – Perfil das mães.
Fonte: Elaborado por G. C. Cavalcante.

Ressalto que a escolha dos sujeitos fora um momento rico em aprendizagem, o qual apontou para a necessidade de repensar certos critérios, uma vez que em um primeiro momento fora pensado em 11 alunos/as do campo, sendo cada um de uma localidade rural; no entanto, não fora possível a participação de alunos/as de duas localidades. Embora tenham sido receptivos à apresentação do projeto, não se dispuseram a participar sob a justificativa da preocupação dos pais com retaliações políticas, mesmo diante do compromisso de garantirmos o

anonimato dos sujeitos.

Considerarei então uma mostra de 10 alunos/as do campo, sendo que houve localidade com mais de um aluno/a. A princípio também não havia definido por ter como sujeito um gestor ou ex-gestor; entretanto, no decorrer da pesquisa, a ausência de documentos no Conselho Municipal de Educação (CME) que apontassem para o processo de implantação da nucleação no município levou-me a buscar informações junto a um professor, ex-gestor municipal de educação.

Como técnica de produção de dados, usei a entrevista semiestruturada, numa perspectiva de interação entre pesquisadora e sujeitos. Segundo Lüdke e André, (1986, p. 33) “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas.”

Lüdke e André (1986) consideram a entrevista semiestruturada a mais adequada para a pesquisa em educação, por oferecer a possibilidade de obter as informações a partir de um roteiro direcionado, contudo, flexível, capaz de colher informações relativa às percepções, relações, concepções. Concordando com as autoras busquei construir momentos de diálogo entre pesquisadora e entrevistado/a, a fim de compreender a problemática somando ao olhar as vozes que dela participaram.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2010 e junho de 2011. A fim de garantir a fidelidade à fala do entrevistado, as conversas foram todas gravadas, tendo anteriormente o consentimento de cada sujeito. Apenas a primeira parte da entrevista, com o professor ex-gestor, não fora gravada, pois ele encaminhou-me informações via *e-mail*. Todas as entrevistas com os/as alunos/as foram realizadas na Escola do Encontro. Com os/as professores/as, por opção deles, as entrevistas ocorreram ou na residência deles ou na residência da pesquisadora. Com as mães, as entrevistas foram em suas residências. Como moram no campo, usei o transporte escolar junto com os/as alunos/as, no retorno para suas casas e na vinda para a escola. Momento em que realizei também observações.

Nas observações, optei pela observação direta como fonte de evidências proposta por Yin (2005, p. 119-120), que consiste em visitas de campo “ao ‘local’ escolhido para o estudo de caso” com o objetivo de observar “[...] comportamentos, condições ambientais relevantes” a fim de se obter “informações adicionais sobre o

tópico que está sendo estudado”.

Na produção de dados a partir da observação direta considerei diferentes momentos e situações da dinâmica da escola, tais quais: a) chegada dos/as alunos/as do campo; b) atividades de recreio; c) ensaios de atividades comemorativas; d) culminância de projetos pedagógicos desenvolvidos fora da escola; e) deslocamento dos/as alunos/as; f) aluno/as em sala de aula; g) reuniões de pais/mães. As impressões obtidas com as visitas de campo foram registradas em um caderno de campo.

Ao realizar a observação do deslocamento dos/as alunos/as, foi utilizado o recurso da fotografia a fim de registrar as condições do transporte e das estradas, considerando que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa, [...] fotografias dão-nos fortes dados descritivos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 183).

Por ser um município pequeno, em que as relações com os gestores públicos (prefeito, secretários) inevitavelmente são próximas, os/as sujeitos não se mostraram à vontade para serem fotografados, alguns expondo preocupações se seriam identificados; assim, por cuidados éticos, os registros fotográficos se limitaram a situações que não evidenciavam a identidade dos/as alunos/as, pretendendo com isto deixá-los à vontade e tranquilos para exporem suas impressões sobre os serviços sociais recebidos.

Paralelamente à observação direta, a pesquisa usou também de fonte documental, haja vista que os documentos podem “fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes” (YIN, 2005, p. 114). Os documentos apresentam vantagens importantes como fonte de dados, pois podem ser revisados várias vezes, contêm informações exatas sobre determinados eventos e têm uma ampla cobertura espaço-temporal, acrescenta Yin (2005).

Os documentos analisados foram: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB 2002; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008; Plano de Implantação da Escola; Resoluções do CME, relacionadas à Escola e o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

No processo de análise, Bogdan e Biklen (1994), orientam sobre a importância de o pesquisador sempre se debruçar sobre suas anotações anteriores a fim de planejar a próxima recolha de dados, tendo em vista o que ainda não sabe, assim como anotar as ideias que vão surgindo - os “*insights*”. Estes autores dizem

ainda que, diante da inexperiência, a análise mais formal ocorrerá após o fim da recolha dos dados, no entanto, defendem que:

Alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isso, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.206).

Dessa forma, a cada entrevista e a cada observação realizada, indagava o que era importante ser dito e ser visto e que ainda não fora. Nesse movimento, cedo descobri que seria necessário refazer/acrescentar algumas perguntas ao roteiro da entrevista semiestruturada, a fim de obter respostas que trouxessem luz às questões da pesquisa. Nesse exercício, retornei aos primeiros/as alunos/as entrevistados/as com mais perguntas.

Na análise dos dados, buscou-se algumas categorias levantadas já na construção do roteiro de entrevistas, com o propósito de ajudar na compreensão da problemática do objeto de pesquisa, tais como: saberes culturais, práticas educativas, relação campo-cidade, identidade-diferença. Foram utilizadas também algumas técnicas da análise de conteúdo categorial, referenciada em Bardin (2010) e também nas interpretações de Franco (2008) e Triviños (1987). Este método compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

Bardin (2010), ao diferenciar seu método da Linguística, ressalta que o objeto principal “é a fala, isto é, o aspecto individual e actual (em acto) da linguagem” e que por isso “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2010, p.45). Nesse sentido, Triviños (1987) afirma ser este um método que permite uma visão mais ampla, e o desvendar do que não se apresenta com tanta clareza. Franco (2008) destaca que o conteúdo manifesto e explícito é o ponto de partida de uma análise, mas que a análise de conteúdo permite ir para além do explícito, pois,

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processo) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o

efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, o pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2008, p. 28).

A análise de conteúdo mostrou-se importante como base para a análise dos dados pelo uso da técnica da inferência como procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação, o que permite uma passagem explícita e controlada de uma à outra. Para Bardin (2010, p. 40) “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”. Na prática, a inferência permite realizar comparações e travar o diálogo entre os resultados encontrados e a teoria de sustentação da pesquisa.

Teixeira (2009) orienta quanto aos cuidados éticos em uma pesquisa para conduzir todo o processo de aproximação, produção e análise de dados. Assim, tanto pelo respeito às outras mãos que conosco construíram este estudo, quanto pelo respaldo dentro da comunidade científica, buscou-se junto à direção da escola, a oficialização do termo de ciência e consentimento, seguido de esclarecimentos a todos/as os sujeitos, e responsáveis de alunos/as menores de idade, sobre a utilização pública das informações e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado, conforme consta nos anexos desta dissertação. A devolutiva das entrevistas transcritas foi realizada com todos os sujeitos para apreciação particular e aval final.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro apresenta o local da pesquisa, apontando para os aspectos históricos, sociais e territoriais da região em que se encontra, assim como a desconstrução/construção do espaço agrário local e a prática social na construção da educação do município.

No capítulo segundo, intitulado *Saberes culturais e práticas socioeducativas inscritos no cotidiano de alunos dos diferentes contextos territoriais*, procurou-se mapear os saberes culturais e as práticas socioeducativas presentes nos diferentes contextos territoriais dos/as alunos/as da escola nucleada.

No terceiro capítulo, cujo título é *Campo e cidade: relações entre saberes*

e práticas socioeducativas no interior da escola nucleada, é contextualizada a política de multissérie e a nucleação no município, identificando algumas práticas educativas escolares e procurando identificar quais interações têm se configurado em uma escola cujo cotidiano é marcado pelo contato diário entre sujeitos do campo e da cidade, com suas particularidades e diversidade de saberes e práticas. Buscou-se entender também como isso tem repercutido na construção das identidades e quais os impactos para os sujeitos envolvidos.

Nas considerações finais são apresentadas as impressões e interpretações sobre as fronteiras que caem e as que se levantam, a partir das relações entre campo e cidade que se estabelecem na escola e pelas experiências vivenciadas dos sujeitos de diferentes contextos territoriais.

1 O TERRITÓRIO DA PESQUISA

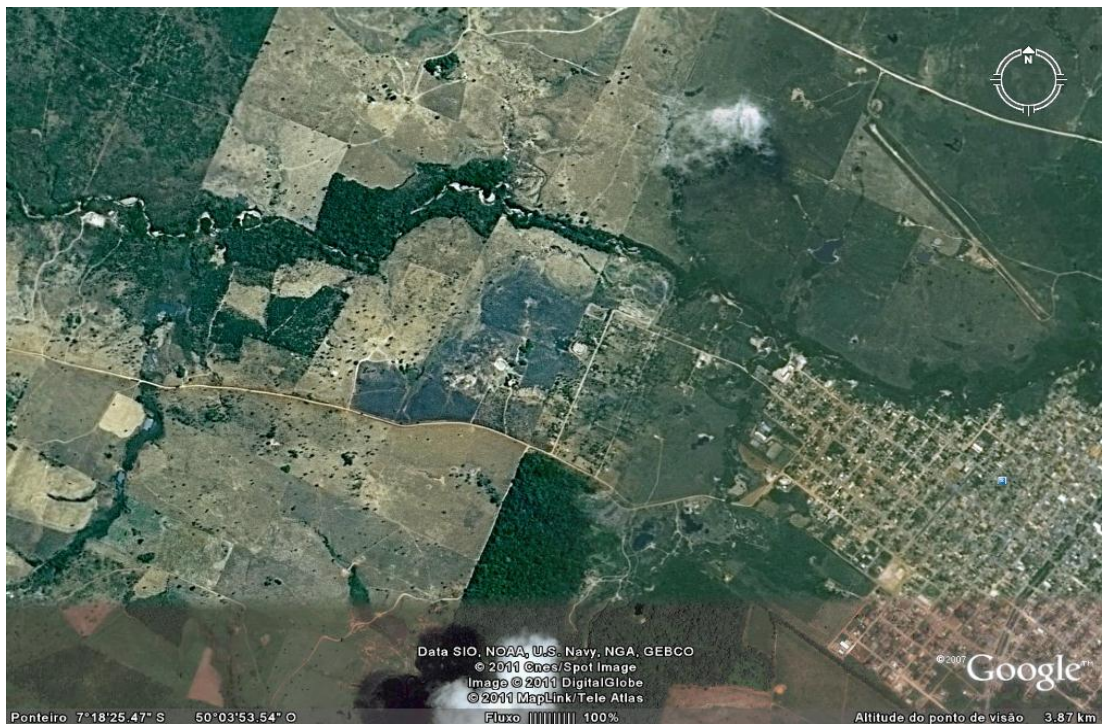


Foto 1 – Imagem de satélite de Rio Maria/PA.
Fonte: Google Earth.

1.1 CONHECENDO OUTRAS AMAZÔNIAS

Esta pesquisa realiza-se em um território amazônico, portanto, antes de caracterizar o município-lugar do estudo, e considerando a articulação entre os espaços em suas diferentes escalas, faço um breve levantamento de como a Amazônia ao longo do tempo foi construída/desconstruída/reconstruída frente aos interesses políticos e econômicos de cada tempo.

Desde a descoberta do Novo Mundo até os dias atuais, a Amazônia povoa o imaginário de chefes de Estado, comerciantes e estudiosos, dentre outros. Gondim (2007), apresentando relatos de viajantes, padres, artistas e comerciantes que por aqui passaram desde o século XVI, mostra como se criaram expectativas de uma região ora como lugar paradisíaco, comparada ao Éden, ao Paraíso; ora como um lugar de adversidades, comparado a um novo Inferno, ora como região fornecedora de produtos regionais para o mercado europeu e norte-americano.

Gonçalves (2008, p. 21) lembra que no imaginário social a imagem mais comum da Amazônia é a de uma extensa porção de terras, identificada pela exuberância de sua natureza, mas, que há também a imagem de uma região necessitando de se “des-envolver”, ou seja, de se abrir para o mundo “incorporando os padrões de progresso, de modernidade” cuja população local/tradicional não fora capaz de promover tal desenvolvimento.

Essa tem sido a visão que, principalmente a partir da segunda metade do século XX, orientou as políticas de ocupação para a Amazônia, com um olhar focado nos interesses da acumulação e desenvolvimento do capital e das classes que o representa, desconsiderando o patrimônio de conhecimentos daqueles que tradicionalmente habitam a região (GONÇALVES, 2008, p. 22) e, porque não dizer, também daqueles que nesse movimento de construção/desconstrução do espaço amazônico, por seu trabalho e luta, constituíram-se em povos desta região, a exemplo do grande número de trabalhadores migrantes descapitalizados que aqui se territorializaram.

Há ainda uma imagem de uma região homogênea, onde tudo é floresta e a maioria de seus habitantes são índios. Há que se dizer que existem ainda florestas, mas também várzeas, campos e cerrado, além de enormes clareiras deixadas pelas atividades de mineração, de madeira e de agropecuária. Que

felizmente ainda há povos indígenas resistindo e lutando por seus territórios e culturas.

Mas é preciso dizer também, como dizem Coelho (1998), Hébette (2004) e Gonçalves (2008), que não há uma Amazônia, e sim, várias. A Amazônia da floresta e da várzea, dos campos e dos rios, dos índios e dos ribeirinhos, dos colonos e dos pescadores, das populações tradicionais e dos migrantes, do campo e da cidade. Na verdade há muitas Amazônias.

Há uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada. Nessa há uma Amazônia do pasto, geralmente do latifúndio, mas também outra, a do camponês que planta. Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que resiste, que 'r-existe'. (GONÇALVES, 2008, p. 10).

É nesta Amazônia, a que mata e que desmata, mas que também resiste, onde se localiza o território desta pesquisa: o pequeno município de Rio Maria, no sul do Pará, que como vários outros municípios surgiram a partir da reorganização social e espacial da Amazônia, transformada ora em território de recursos para o capital nacional e internacional, ora em fronteira

[...] de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. (MARTINS, 2009 p.11).

Uma fronteira em que vão se encontrar/desencontrar diferentes lugares, mas também diferentes sujeitos sociais (GONÇALVES, 2008) cujos interesses apesar de contraditórios são também complementares à reprodução e acumulação do capital.

Esta reorganização do espaço amazônico empreendido pelos governos militares após o golpe de 1964, e anunciado desde os Governos de Vargas e de Kubitschek, por um lado atendia às exigências do modelo econômico e político dos polos industriais localizados no Sul e Sudeste do país, o qual tinha suas bases atreladas aos interesses das potências econômicas ocidentais (HÉBETTE, 2004, v.II), e por outro lado marcava a região com conflitos sangrentos pela posse da terra.

Esses conflitos, segundo Hébette (2004, v. III p. 66), resultam do cruzamento entre os interesses do capital e os interesses dos trabalhadores, ocorrendo em forma de uma luta de classes em que “o primeiro e mais conhecido campo dessa luta foi a terra”. É, pois, com esse pano de fundo que nasce o

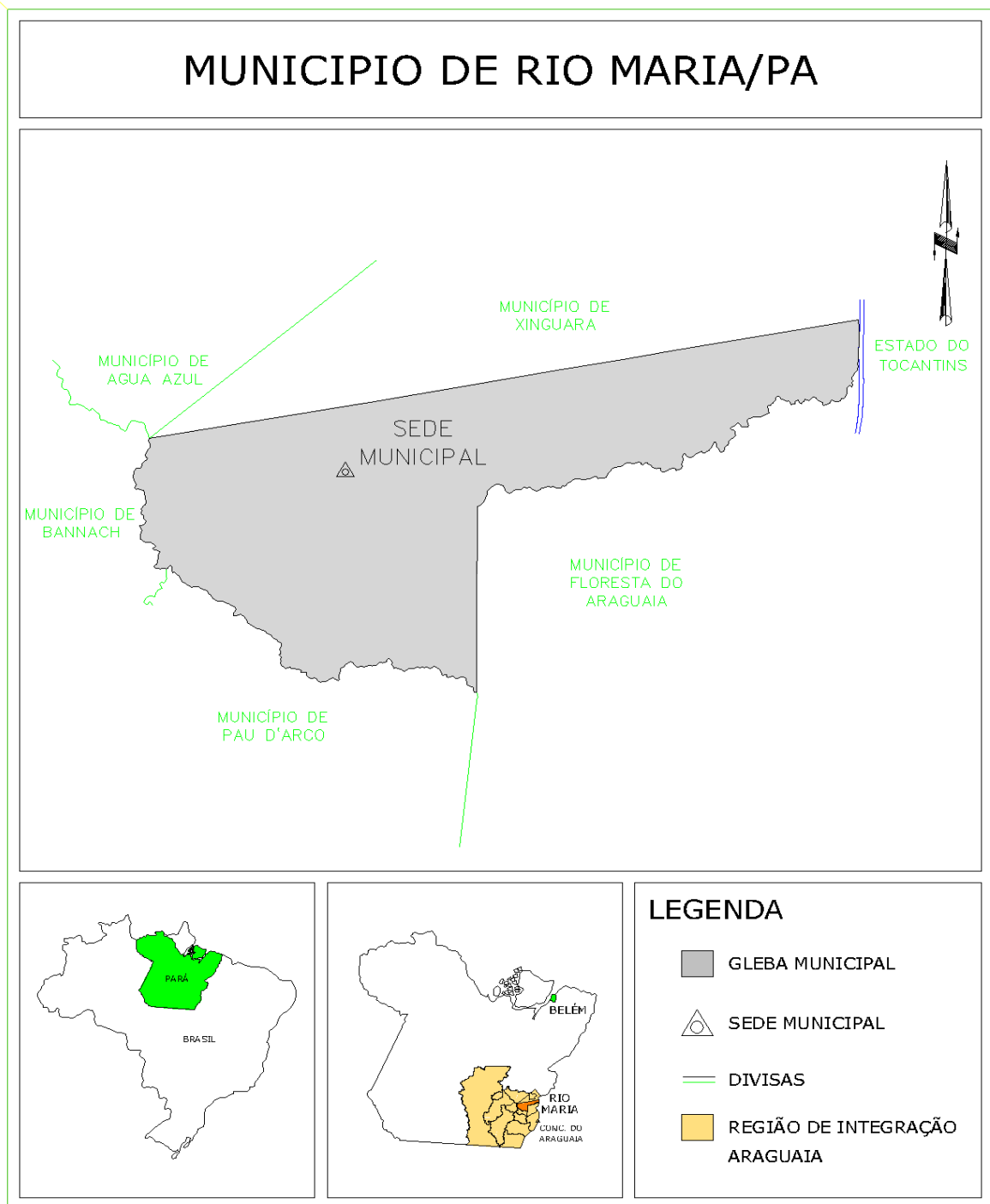
município de Rio de Maria, cuja organização em torno da luta de trabalhadores pela posse da terra avança também pela posse de outros direitos, tais como: educação tanto para as populações do campo quanto para as da cidade.

A seguir apresento alguns aspectos do município-lugar da pesquisa que considero importante para situar este estudo.

1.2 RIO MARIA: QUANDO O CAMPO VIRA CIDADE

Rio Maria é um pequeno município do sul do Pará cuja emancipação política ocorreu em 13 de maio de 1982, pela Lei nº 5.028. Possui uma população de 17.697 habitantes e uma área de 4.115 Km² (IBGE, 2010). Seus limites geográficos são: ao Norte com Xinguara; ao Sul com Pau D'arco; a Leste com Floresta do Araguaia e a Oeste com Banach. Está a 669 km da capital, pela antiga PA-150 (atual BR – 155). Com o Decreto Estadual nº 1.066, de 19 de junho de 2008, que dispõe sobre a nova regionalização do Estado do Pará, Rio Maria e mais catorze municípios do extremo sul do Estado compõem a Região de Integração Araguaia (RI Araguaia).

O mapa 1, apresentado na página seguinte, mostra a localização do município no Estado do Pará e seus limites geográficos, assim como sua localização na Região de Integração, bastante impactada pela colonização dirigida pelo Estado e por empresas privadas nos anos de 1970.



Mapa 1 – Localização geográfica do município de Rio Maria/PA.

Fonte: Mapa organizado por Norton Peres C. Maciel (Eng.Ambiental/Geomensor de Imóveis Rurais).

Dos 15 municípios que compõem a RI Araguaia, Rio Maria e outros 7 (Floresta do Araguaia, Redenção, Pau D'Arco, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, Sapucaia e Xinguara) têm sua origem vinculada à Conceição do Araguaia por ter iniciado como distrito, vila ou povoado deste, ou de outro município

que lhe fora território, caso dos criados na década de 1990, como Sapucaia e Pau D'Arco que pertenciam a Xinguara e Redenção respectivamente.

Portanto, a construção sócio-espacial deste município e da RI Araguaia é parte também da história do município de Conceição do Araguaia na segunda metade do século XX e da territorialização/desterritorialização/reterritorialização de diferentes sujeitos vindos de diferentes lugares.

A atual RI Araguaia tornou-se, a partir dos anos de 1960, a principal porta de entrada para a Amazônia paraense por conta de sua localização geográfica, abundância de terras, madeiras e minérios. Fatores estes que atendiam aos interesses dos grupos de poder político, econômico e ideológico nacional/internacional, os quais já haviam traçado um plano de ocupação/integração da região marcado naquele momento pela abertura de rodovias, pelo apoio a criação da grande empresa agropecuária, incentivo às atividades de exploração mineral e florestal, conforme apontam Ianni (1978), Coelho (1998) e Hébette (2004), entre outros que pesquisaram/pesquisam sobre a Amazônia.

Neste contexto de ocupação/integração, a abertura da rodovia PA-70, ligando Conceição do Araguaia a Marabá no início nos anos de 1970, marca uma reorganização do espaço rural de Conceição do Araguaia: novas vilas e povoados surgem às margens da estrada. Rio Maria é um desses povoados e exemplo de localidade fundada no contexto da criação das empresas agropecuárias no município de Conceição do Araguaia sob a influência de investimentos e empresários estimulados pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), como informa Ianni (1978, p. 108).

A territorialização da Agropecuária Araguaia Rio Maria S.A. e sua ação na extração de grande parte da madeira de lei (madeira com valor de mercado) da região, e formação de extensas áreas em pastagens, ratificam a afirmação do autor acima citado. Em documento da SUDAM de 1975, Ianni (1978, p. 222-223) apresenta a relação dos projetos agropecuários aprovados no município de Conceição do Araguaia (33 projetos, sendo 20 com sede em São Paulo, 02 em Goiânia, 10 em Belém e 01 não mencionado a origem) no período de 1966-1975, no qual a Agropecuária Araguaia Rio Maria S.A. com uma área de 17.665,00 hectares é beneficiária de incentivos fiscais e creditícios.

As políticas de incentivos fiscais da SUDAM para projetos agropecuários na região atraíram tanto as frentes pioneiras quanto as de expansão – frente

pioneira e de expansão conforme Hébette (2004) para quem a primeira se refere ao capital e a segunda ao trabalhador que atua como desbravador. Esta última, contraditoriamente *de fora*, mas *integrada* à primeira, pois os trabalhadores constituíam a força de trabalho para as empresas que ali se estabeleciam. Estes trabalhadores, assim como os empresários e fazendeiros vinham de outras regiões.

Ianni (1978, p. 106) analisando dados do IBGE relativos a 1970 verificou que dos 28.953 habitantes de Conceição do Araguaia em 1970, 23.896 não eram naturais dali, mas do Estado de Goiás e do Maranhão, principalmente, e que “a grande maioria dessa população emigrada de outros municípios e estados para o município de Conceição do Araguaia foi para o campo.”

Ianni (1978) chama atenção também para o fato de que a população daquele município não podia ser simplesmente dividida em urbana e rural, pois o rural de Conceição do Araguaia passava por um rearranjo espacial: havia 24 aglomerados de diferentes tamanhos, grandes empresas agropecuárias e madeireiras territorializadas nestes aglomerados, filões de ouro eram descobertos, inclusive em Rio Maria que à época era o “campo” de Conceição do Araguaia, mas era também o terceiro maior povoado, fundado em 1973. Ianni (1978, p. 109) destaca que em 1974 já contava com uma população de aproximadamente 2.500 pessoas organizadas em 540 moradias, 01 escola, 20 estabelecimentos comerciais e 04 estabelecimentos industriais.

Nesse movimento de desconstrução/reconstrução do espaço regional, a cidade no contexto amazônico também passa por mudanças, segundo Cardoso e Lima (2006), até a implantação dos grandes projetos federais na região, as formas de organização social e territorial aconteciam desvinculadas da organização da cidade industrial embora fosse o paradigma do mundo ocidental. A elite urbana das pequenas cidades amazônicas até os anos 1960 e 1970 diferenciava-se mais pelo comportamento e apresentação pessoal do que pelas posses econômicas, uma vez que:

O poder econômico estava localizado no meio rural, especialmente nas sedes das fazendas, onde eram tomadas as decisões a respeito do processo de ocupação de terras, das estratégias de transporte e de abastecimento dos trabalhadores rurais, muitas vezes sem grande interação com que acontecia na cidade, devido às dificuldades de acesso. (CARDOSO; LIMA, 2006, p. 57).

A localização das cidades amazônicas neste período estava vinculada à proximidade de um rio, cuja rua principal era sempre em frente ao rio onde se localizava também a igreja matriz e a prefeitura, “referências do grau de civilização da comunidade”, conforme Cardoso e Lima (2006, p.57), os quais acrescentam que cada cidade tinha também o significado de ponto de apoio para os territórios rurais, tanto para as questões administrativas quanto para o acesso a serviços como educação e saúde; o que se observava em Conceição do Araguaia, onde se concentravam os bancos, hospitais, cartórios e escolas.

Com a caracterização da região como fronteira econômica e ação do Estado em sua ocupação, principalmente a partir dos anos de 1970, surgem, às margens das rodovias, vilas e agrovilas que se transformam em sede municipal a partir do desmembramento do território de origem. Assim, a ocupação do território amazônico está relacionada aos rios e às estradas, e a definição de cidade a partir “da condição de sedes de município” pode ser tanto a de uma cidade secular como a de uma planejada pelo poder público ou por uma companhia, ou ainda uma cidade formada espontaneamente nas margens de uma rodovia (CARDOSO; LIMA, 2006, p. 66).

Dessa forma surge Rio Maria, às margens de uma rodovia, atendendo aos interesses de uma empresa agropecuária e madeireira. Com a emancipação, sai da condição de zona rural de Conceição do Araguaia e se transforma em município. Sua sede municipal deixa de ser um povoado para ser uma “cidade”: lugar da civilidade e do desenvolvimento, centro privilegiado de decisões, lugar da escrita, pois é na cidade que se encontra a escola, conforme a filosofia clássica ocidental (LEFEBVRE, 2001).

Sobre a compreensão do que é cidade no Brasil, Veiga (2003, p.55) chama a atenção para o fato de que toda sede municipal é considerada uma cidade, independente de suas características demográficas e funcionais, o que coloca o país com uma taxa de população urbana superior a 80% e com “quase 5.600 cidades”. Enquanto a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) adota como parâmetro uma densidade demográfica de 150 hab/km². No Brasil, cerca de 70% das localidades consideradas como cidade possui densidade demográfica

inferiores a 40 hab/km² (VEIGA, 2003, p.65). A densidade demográfica de Rio Maria⁴ é de 4,3 hab/km².

Em Rio Maria, principalmente em seus bairros populares, trabalhadores/as da cidade e do campo se encontram, ambos excluídos das riquezas apropriadas pelas elites: das áreas mais valorizadas da cidade e das terras no campo. Também ali se misturam os artefatos tecnológicos da cidade com outros típicos do campo. É possível encontrar, por exemplo, em uma casa uma antena de TV do tipo parabólica e ao lado, outra feita a partir de uma sucata; um fogão a gás e outro a lenha; enlatados e embutidos na dispensa e uma pequena horta e/ou cercado para criação de galinhas e/ou porcos no quintal; um DVD do filme Matrix ao lado de um CD de música sertaneja. São artefatos e modos de vida que se misturam.

Particularidades que o censo não consegue mensurar, e, em face da condição de urbano que aparece nas estatísticas censitárias, há uma situação de exclusão de grande parte da população de pequenas cidades quanto às políticas de desenvolvimento rural (VEIGA, 2003). Por outro lado, apesar desta pequena cidade ter tantas marcas do rural, a imagem de cidade como polo dominante que representa o progresso se impõe no imaginário de sua população reforçando a definição de cidade como lugar privilegiado.

Quanto à sua economia, desde sua fundação até a segunda metade dos anos de 1980, a atividade madeireira e garimpeira se constituíram na base da economia local, seguidas pela pecuária. Com o fim da exploração madeireira e garimpeira, com a floresta já transformada em pasto, a agropecuária ganhou mais impulso, atraindo empresas do ramo dos laticínios e frigorífico. Rio Maria juntamente a outros 14 municípios elevou a RI do Araguaia aos maiores indicadores da pecuária no ano de 2006 no Pará, segundo a estatística do Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (IDESP). Ao lado da atividade agropecuária, desde meados dos anos de 2000, empresas mineradoras atuam no território do município trazendo uma nova dinâmica à base econômica local sem, contudo, trazer retração à pecuária.

Essa força econômica foi construída com base na apropriação das terras rurais por fazendeiros e empresários, concomitante à expropriação de trabalhadores

⁴ Valor obtido a partir da razão: população ÷ área do município.

e trabalhadoras em um movimento contraditório de territorialização e desterritorialização que favorecia a formação de latifúndios, a concentração de terras e de renda e a exploração de trabalhadores.

Observa-se que Rio Maria, apesar de possuir suas atividades comerciais, tem em sua sede uma economia alicerçada em atividades vinculadas ao rural, conforme apontadas anteriormente: são os laticínios, os frigoríficos e as atividades de mineração. Consoante Veiga (2003, p. 56), essa é a realidade das sedes dos pequenos municípios no Brasil, os quais apesar de possuírem características rurais são designados como urbanos, elevando assim a taxa de urbanização do país e região em detrimento de investimentos para o rural.

A seguir é apresentada um pouco da história de violência que marcou o município e sua sede na luta pela terra. Lugar de encontro e desencontro de diversos sujeitos, cujos interesses antagônicos transformaram o município também em fronteira de violência.

1.2.1 Rio Maria: fronteira multicultural e violência

O avanço da fronteira amazônica – fronteira em termos demográficos que Hébette (2004, v.IV, p. 45) entende como “a penetração de importantes frentes migratórias, ditas ‘excedentes’ numa região de origem, em uma outra área, comparativamente pouco povoada” –, além de trazer outro arranjo espacial, essa fronteira tem “características próprias e traz consigo sua cultura, suas práticas profissionais, suas aspirações, que vão imprimir sua marca naquele espaço novo e, até certo ponto, estranho para eles” (HÉBETTE, 2004, v.IV, p. 45).

Rio Maria foi construída no bojo da penetração de frentes migratórias atraídas pelas políticas de povoamento e colonização pensadas para a região, se constituindo em “franja de um sistema em expansão”, conforme Hébette (2004, v.I, p. 76). Reproduzindo a expansão da divisão territorial do trabalho, a mobilidade de capital e de populações e o embate ideológico entre classes sociais.

O município se constituiu também em fronteira multicultural⁵: vindos do campo e da cidade se encontraram/desencontraram goianos, maranhenses, mineiros, paulistas, paranaenses, gaúchos; cada grupo, à sua maneira, construiu este espaço. E, ao construí-lo, imprimiram nele suas práticas: do Sul e Sudeste as festas de peão que se transformaram em exposições agropecuárias anuais, as churrascarias, o chimarrão, o frango com angu de milho e quiabo; de Goiás a festa do Divino Pai Eterno realizada anualmente, a música sertaneja, o pequi, a gueroba e a pamonha; do Nordeste a Folia de Reis, a bacaba e a feijoada, o terreiro de macumba. A linguagem traz uma rica mistura de expressões, são ‘uais’, ‘oxentes’, ‘guris’, ‘trens’ pronunciados com erres mais sonoros. O uso da terra ficou marcado pela criação de gado, mas também pelo cultivo da roça.

Nessa fronteira multicultural a população se organizou alheia às formas de organização social dos amazônidas: não são nem das águas, nem das florestas. Ao mesmo tempo em que trazem novos comportamentos incorporam também outros, se hibridizam, no sentido de que essas populações se desterritorializam de seus territórios geográficos e sociais de origem e ao se reterritorializarem produzem novas formas de comunicação e conhecimento, novas práticas, conforme Canclini (2008, p. 309). Hébette (2004, v.IV, p. 45) acrescenta que essa fronteira e as diferentes práticas no novo meio social “ao mesmo tempo em que ela o modifica, o transforma; ela o violenta, ao mesmo tempo em que o fecunda”.

Dessa forma, as interações nem sempre são amenas, pois nessa fronteira aparecem interesses que não são convergentes, a produção do espaço tem significados diferentes para os diferentes sujeitos, e, assim, a posse pela terra evidencia a luta de classes. A esse respeito Hébette (2004) ressalta que:

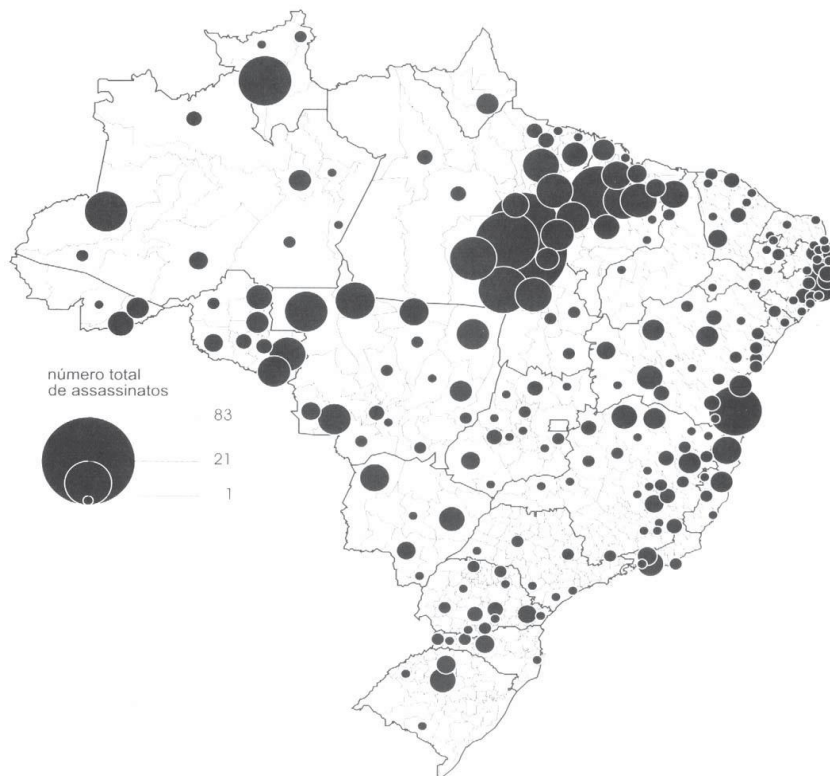
A ocupação por iniciativa privada, dominante no sudeste e sul do Pará [...] refletiu e imprimiu, no espaço, a dinâmica de classes, própria da sociedade nacional, uma dinâmica de competição de interesses de grupos em conflito acirrado: latifundiários empresariais *versus* pequenos produtores familiares. (HÉBETTE, 2004, v.IV, p.51).

Os conflitos por terra seguidos de assassinatos de trabalhadores/as rurais são marcantes na história dos municípios do sul paraense que hoje formam a RI

⁵ O termo multicultural é polissêmico. Neste momento do texto é usado em seu significado original, indicando apenas a coexistência de grupos caracterizados por diferentes modos de vida conforme Santos & Nunes (2003, p.26).

Araguaia. Ianni (1978, p. 184) também observa a tensão social presente entre fazendeiros e trabalhadores/as rurais descapitalizados e registra uma perseguição aos sindicalistas em Rio Maria: “Alcione, fazendeiro de Minas Gerais, já tem uma tradição de violência em Rio Maria, onde conseguiu pelo medo e pela bala expulsar muitos posseiros.”

O mapa que Oliveira, A. (2001) organizou a partir dos dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) mostra bem essa “expulsão” pelo quantitativo de vítimas na Amazônia paraense, concentradas em sua porção oriental, onde está localizada a RI Araguaia e Rio Maria, conforme se pode observar no mapa 2:



Mapa 2 - Brasil - Vítimas fatais de conflitos ocorridos no campo 1985-1996.
Fonte: CPT, dados organizados por OLIVEIRA, A. (2001).

Muitos foram expulsos, tantos que os relatórios da CPT evidenciaram essa violência. No Pará, de 1985 a 1996, registraram-se mais de 200 assassinatos de trabalhadores rurais, segundo Oliveira, A (2001 p. 193). Hébette (2004, v.IV, p. 59), também utilizando dados da CPT referentes ao período de 1990 a 1996 registra 110 assassinatos. O autor enfatiza que a violência se concentra no sul/sudeste do

Pará, nas áreas de penetração da fronteira, que não por acaso é também “área de concentração do latifúndio pecuário”. Enquanto escrevia este trabalho a mídia anunciava o assassinato de um casal de trabalhadores rurais no sudeste do Pará (em 24/05/2011, no município de Nova Ipixuna).

Em Rio Maria famílias perderam pais e irmãos em chacinas encomendadas pelos representantes do latifúndio, caso da família Canuto, Expedito Ribeiro, entre outros, cujos mandantes eram grupos de fazendeiros. Os anos de 1980 e 1990 foram marcados pelo combate à resistência dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Se por um lado acirrava a perseguição aos trabalhadores/as com a criação da União Democrática Ruralista (UDR), que aglutinava latifundiários unidos para eleger representantes no Congresso e garantir benefícios constitucionais (OLIVEIRA, A. 2001), por outro lado, aumentava também a resistência destes trabalhadores/as que organizavam/fundavam o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), federações e comitês buscando junto às forças progressistas de então instrumentos de fortalecimento e resistência a ordem imposta.

O interesse pela terra como valor de troca que acirrou a violência, levou a perseguição também de lideranças religiosas da Igreja Católica que apoiavam a resistência dos trabalhadores/as. Várias lideranças tiveram seus nomes escritos em listas de morte. Parentes de vítimas, além da dor da perda tiveram que procurar outro lugar para preservarem a vida. Era a expropriação da terra, da vida, e do direito de ir e vir.

Atualmente, os esforços conjuntos de organizações internacionais, nacionais e locais buscam coibir a violência contra os/as trabalhadores/as rurais, pressionando o Estado no sentido de forçar a punição de mandantes de crimes, entretanto, é uma luta com muitas derrotas, pois a morosidade da justiça tem presenteado os criminosos com a prescrição de seus crimes.

Nessa fronteira multicultural, ao mesmo tempo em que interesses de classes se desencontram, trabalhadores/trabalhadoras do campo e da cidade, religiosos, militantes de partidos e sindicalistas se encontram, se organizam e constroem saberes regionais e locais. O saber da luta é um destes saberes, sobre o qual, considerando o pensamento de Foucault (1979; 2009) sobre o saber, refiro-me a saber da luta como conjunto de práticas de pessoas que possuem um “saber particular” de resistência, mas que ampliam seus espaços de combate se articulando

a segmentos que possuem o saber qualificado pela erudição construindo uma prática discursiva de oposição às práticas dominantes.

Assim, a construção do município de Rio Maria se fez com marcas de sangue, de violência e de luta. Sua sede municipal, a cidade, abriga tanto a civilidade de trabalhadores/as que resistem e lutam contra a opressão, quanto à barbárie de grupos que explora e mata trabalhadores/as.

Esta luta pela terra, desde o princípio era também uma luta por trabalho, moradia, hospital, escola, entre tantas outras. Enquanto o latifúndio via o território somente pelo olhar das riquezas naturais que possuía e lutava com a força de jagunços e de armas, os trabalhadores/as viam também as dimensões culturais e sociais do mesmo território e lutavam com a força da mobilização social e da organização em entidades que os fortalecia coletivamente, como a categoria do magistério do município, como mostrarei a seguir.

1.2.2 Rio Maria e Educação

A educação em Rio Maria foi construída dentro dos embates históricos, políticos e ideológicos do período de construção territorial do município. Na década de 1980, frente à dominação constituída pelo poder político local, ao acirramento dos conflitos pela terra, à mobilização dos/as trabalhadores/as rurais, todos esses fatores serviram de estímulo para que outros segmentos da sociedade civil se organizassem em defesa do trabalho e da vida.

Os/as professores/as engajados na luta em defesa de uma educação pública e com qualidade perceberam a necessidade de se organizarem. Com o apoio da Igreja Católica se mobilizaram e fundaram a Associação dos Trabalhadores de Ensino de Rio Maria (ATERMA), que em 1987 (já com o registro em andamento) apresentava frente ao poder local reivindicação para a classe do magistério.

A ATERMA ajudou a fundar outras organizações junto à sociedade civil, como as associações de bairro. No âmbito regional, mobilizaram lideranças de outros municípios a fim de fundar outras associações de professores, que em 1989 se transformaram no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP). Melhores salários e condições de trabalho, melhoria e ampliação da

rede escolar e formação dos profissionais da educação tornaram-se pontos principais em todas as pautas de negociação da categoria.

Dessa forma, pela atuação sindical, a educação do município foi a primeira na região a construir e aprovar o Estatuto do Magistério, depois o Plano de Carreira, Cargos e Salários.

No segundo pleito do município a categoria de profissionais da educação obteve significativos avanços em resposta à sua organização: ganhos reais quanto à remuneração e institucionalização do Estatuto do Magistério, o qual regia os direitos e deveres da categoria.

O saber da luta construído nesta fronteira colocou o município entre os que fazem com que a participação social seja concretizada através de instrumentos de participação. A institucionalização do Conselho Municipal de Educação pela Lei nº 002/1990, presente em apenas 41 municípios dos 143 do Estado do Pará (PARÁ, 2010) e, em 1997, do Sistema Municipal de Ensino pela Lei nº 402/1997 são exemplos de como esse saber se faz presente em Rio Maria.

A rede de estabelecimentos de ensino municipal se ampliou: no final dos anos de 1990 havia 42 estabelecimentos de ensino da rede municipal (PARÁ, 2008), 6 localizados na cidade e 36 no campo. Entre estes estabelecimentos já havia 2 específicos para a Educação Infantil.

Quanto à formação dos/as professores/as da rede municipal de ensino, essa se constituiu bandeira de luta mesmo antes da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN). E estes profissionais, a partir de 1987, sem ajuda de custo e nenhum incentivo financeiro já se deslocavam para outros municípios do Estado onde tinha campus universitário da UFPA e/ou UEPA que pela política de interiorização da Universidade ofereciam licenciaturas em regime intervalar.

Em 1999, atendendo a reivindicações da categoria e por orientação da LDBEN (1996), a Prefeitura municipal iniciou negociações com Instituições de Ensino Superior (UFPA; UEPA; Universidade da Amazônia (UNAMA)) a fim de que os/as professores/as ainda não habilitados com curso superior pudessem se qualificar. Rio Maria possui um quadro docente com invejável nível de formação, se comparado a outros municípios do Estado, conforme se observa no quadro 5, no qual PNM: docente nível médio; PCNS: docente cursando nível superior; PNS: docente nível superior; PPG: docente c/ pós-graduação:

| NÍVEL DE FORMAÇÃO | PNM | PCNS | PNS | PPG | Total |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Zona Urbana | 06 | 29 | 39 | 08 | 82 |
| Zona Rural | 01 | 11 | 04 | 02 | 18 |
| Total | 07 | 40 | 43 | 10 | 100 |

Quadro 5 - Rio Maria: formação dos/as professores/as da rede municipal em função de docência/2011.

Fonte: Dados organizados por G. C. Cavalcante a partir de informações obtidas na SEMEC/Rio Maria.

Percebe-se pelo quadro acima que apenas um pequeno número de professores/as em regência de sala não cursou ou não está cursando nível superior (apenas 7%), mais da metade (53%) possui curso superior, e destes, 10% com pós-graduação. Os 40% restantes cursam licenciaturas, seja pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), seja pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), ambos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em parceria com o município, ou ainda por conta própria, uma vez que a partir de 2007, com a territorialização no município e a vizinhança de polos universitários que ofertam Educação Superior a Distância (EADCOM, UNOPAR, Instituto Bom Pastor) aqueles/as professores/as que ainda não havia cursado ensino superior começaram sua jornada.

Há ainda os/as professores/as que estão licenciados ou em funções de apoio pedagógico à docência, como coordenação, supervisão, inspeção, direção de escolas, que somam 43 profissionais, todos com curso superior, alguns com especialização, 1 com mestrado e 1 em fase de defesa da tese de doutoramento. Na função de gestor, 1 com curso superior incompleto e 3 com nível médio em função administrativa, perfazendo um total de 147 professores/as da rede municipal⁶.

Mas as reivindicações não se fecharam em torno de salário e formação: as condições de trabalho e conseqüentemente uma melhor infraestrutura da rede física de ensino estavam/estão sempre na pauta de negociação da categoria. Os/as professores/as, assim como outros funcionários públicos e trabalhadores/as, questionavam as contradições que acompanhavam o modelo de desenvolvimento trazido para a região, que privilegia uns (poucos), os que usufruíam a abundância de terras, minérios dentre outras riquezas; enquanto outros (maioria) sentiam a escassez de bens sociais como trabalho, saúde, lazer e educação.

⁶ Estas informações foram obtidas na SEMEC, a partir de consulta a relatórios de lotação das escolas municipais.

Frente às reivindicações, ergueram-se escolas no campo e na cidade, a construção da Escola do Encontro, *locus* desta pesquisa, é fruto dessa práxis social, que questionava a precariedade da rede física de ensino no município. Essa Escola foi fundada, primordialmente, para atender à demanda de ensino de dois bairros da cidade; mas, com o passar do tempo, com a precariedade da rede física de escolas da zona rural, dificuldade de deslocamento de professores, somada à demanda pela oferta do ensino fundamental de 6º ao 9º ano no campo, fez com que a Secretaria de Educação Municipal implantasse o projeto de nucleação, usando a referida escola como suporte principal para atender aos alunos/as das áreas rurais mais “próximas” à cidade.

É uma escola com uma estrutura física razoável, se comparada a outras do município; deixa a desejar, porém, quanto à iluminação, ventilação, espaço recreativo e refeitório, se observados outros parâmetros.

Inaugurada em 1994, já passou por ampliação e algumas reformas, atualmente descrita em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a seguinte estrutura física: 11 salas de aulas; 01 sala de leitura; 01 sala dos professores com banheiros; 01 cozinha; 01 sala de almoxarifado; 01 sala de depósito; 01 sala de depósito para merenda; 01 sala de secretaria; 01 sala da direção; 02 banheiros masculinos; 02 banheiros femininos; 01 área em cada pavilhão e 01 passarela ligando os pavilhões.

Quando de sua construção, dentro de seu espaço construíram um salão que funcionava como centro comunitário. As mudanças de gestão trouxeram novas concepções políticas e o centro comunitário foi desativado. A escola agora usa o espaço como sala de leitura e lugar para pequenos eventos e reuniões.

Em 2006, a partir de decisão administrativa da Secretaria Municipal de Educação, a escola tornou-se lugar de referência para pais/mães e alunos/as do campo cujas escolinhas rurais foram fechadas; o segundo turno fora organizado de forma a ofertar vagas para todas as séries do Ensino Fundamental, absorvendo assim grande parte dos/as alunos/as do campo.

No município as outras escolas também recebem alunos/as do campo, entretanto a prioridade de deslocamento para a Escola do Encontro é explicada pelo professor E. M. B., ex-gestor da escola:

Por ser uma escola municipal de maior estrutura física, possibilitou maior oferta. Outro fator que contribuiu foi a sua localização, pois se encontra em um ponto de fácil acesso para os alunos que são transportados de três colônias. Também foi a escola com maior investimento para melhorar sua estrutura física para esse fim. Outro fator era o número pequeno de alunos existentes na época nas turmas. (Profº E. M. B., entrevista cedida via *e-mail*).

Dessa forma, sua localização periférica, sua condição de maior escola municipal e seu baixo número de matrículas ajudaram a implantar na sede do município uma política educacional já usada em outros lugares do país desde os anos 1970, e a “resolver” questões relativas às cobranças por atendimento escolar aos alunos/as do campo.

Assim, a educação em Rio Maria segue percorrendo novos/velhos caminhos, desvelando novas/velhas práticas, promovendo cruzamentos de saberes tradicionais e modernos e revelando fronteiras caídas/erguidas a partir da interação entre os sujeitos do campo e da cidade, como pretendo mostrar no decorrer deste estudo.

No próximo capítulo apresento as práticas socioeducativas e saberes culturais dos/as alunos/as sujeitos desta pesquisa em seus diferentes contextos territoriais.

2 SABERES CULTURAIS E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS INSCRITOS NO COTIDIANO DE ALUNOS DOS DIFERENTES CONTEXTOS TERRITORIAIS



Foto 2 – Contextos territoriais da pesquisa.

Fonte: Google earth e Google images.

2.1 CAMPO E CIDADE: SABERES E PRÁTICAS PRESENTES NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS ESTUDADOS

Nos diferentes contextos territoriais estudados há uma diversidade de relações sociais que orientam práticas cotidianas e imprimem características distintas, conformam os territórios e produzem diferentes territorialidades; tal como percebido por Fernandes (2005, p.29), para quem territorialidade é a “manifestação dos movimentos das relações sociais mantenedoras dos territórios que produzem e reproduzem ações próprias ou apropriadas”.

É a manifestação dessas relações sociais que dinamizam as práxis cotidianas dos territórios, conforme concebido por Lefebvre (1991, p.38): “é na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis” um cotidiano em que se misturam conhecimentos, visões de mundo e saberes. O autor associa essa interação à cultura, explicitando-a como “um modo de repartir os recursos da sociedade e, por conseguinte, de orientar a produção”. Tal produção entendida não apenas como o fabrico de produtos, mas em um sentido amplo que designa também a produção de relações sociais e a própria produção do “ser humano”.

Nesse movimento contínuo de produção e reprodução do material e do espiritual – coisas e relações – (LEFEBVRE, 1991), foi possível identificar na realidade estudada práticas socioeducativas que orientam e são orientadas pela vida em família e pela sociabilidade dos sujeitos entrevistados. Essas práticas configuram-se naquilo que Certeau (2011, p.41) denominou de “artes de fazer” ou “maneiras de fazer”, pelas quais os “usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”.

Assim, pela reapropriação de seus espaços, os entrevistados imprimem neles suas identidades, tornando-os territórios com características particulares, que expressam suas maneiras de fazer, conforme observado durante a realização desta pesquisa.

Essas características particulares fazem com que o território desses sujeitos tenha a identidade do grupo, conforme observado em uma das visitas a campo que foi realizada para entrevistar uma mãe que reside com sua família, além de outras, em um conjunto de aproximadamente oito casas de uma importante empresa agropecuária do município. A vila de casas está cercada por pastagens, tratores e outros artefatos de uma empresa; entretanto, os quintais das casas dos

funcionários contrastam com o seu entorno: pequenas hortas, criação de porcos e galinhas, além de uma relação de vizinhança e solidariedade demonstrada pela troca de favores e de ajuda mútua que fazem com que uma grande fazenda incorpore características de uma propriedade familiar

Além das características particulares dos territórios, não é possível deixar de considerar que o cotidiano dos/as trabalhadores/as dos contextos estudados sempre foi marcado pela violência do latifúndio e que eles estão submetidos às exigências de uma sociedade moderna capitalista e urbana (embora em escala local não seja tão urbana assim) que se impõe como lado “forte”, tanto para povos do campo como para os que moram nas periferias da cidade, os quais por meio de suas práticas e saberes resistem, recriando modos de vida específicos. Por meio dessas “maneiras de fazer” constroem formas de resistência a algo que se impõe, o que não significa sempre em vitórias de “fracos” sobre “fortes” (CERTEAU, 2011).

Uma das formas de resistência, embora nem sempre percebida pelos sujeitos da pesquisa, diz respeito à resistência a uma monocultura do saber, herança da ciência moderna (SANTOS, B. 2008) que reconhece apenas uma forma de saber, o científico. Esses sujeitos, por suas próprias necessidades, constroem saberes e práticas que orientam suas vidas no cotidiano. São os saberes culturais entendidos aqui como os saberes adquiridos a partir das experiências cotidianas dos sujeitos que observam e/ou estabelecem relações com a natureza e com os fazeres diários de seus pares, sem as amarras da racionalidade moderna. Para Silva e Tavares (2006, p.13) “tradições, valores e conhecimentos são formas de saberes culturais que dinamizam os modos de vida locais”, que por sua vez também manifestam dimensões culturais e recriam um mundo inventado por nós mesmos (BRANDÃO, C. 2002).

Dessa forma, o cotidiano dos/as alunos/as do campo entrevistados mostrou-se marcado por uma multiplicidade de saberes, ensinados e aprendidos na relação com a natureza e com o outro. Silva (2009, p.231) considera que por meio dessa diversidade é que são construídas redes de saberes práticos “que orientam a convivência, a produção, os fazeres domésticos, as relações sociais e culturais das diferentes pessoas que habitam o campo”.

Esses saberes práticos inscritos no cotidiano dos sujeitos entrevistados estão expressos, por exemplo, na simplicidade com que eles nos falam de como sabem se vai chover ou não, se o rio está bom para peixe ou não, ou qual a forma

do rastro de um determinado animal. São os saberes feitos “de pura experiência”. (FREIRE, 1996, p. 29).

Por sua vez, os saberes dos/as alunos/as residentes na cidade trazem as nuances de um modo de vida marcado por elementos de um sistema de objetos (computadores, internet, por exemplo) e um sistema de valores (as festas, modas) ligados a uma racionalidade da cidade (LEFEBVRE, 2001), que conformam relações com maior distanciamento da natureza e de seus familiares.

Ainda assim, identificam-se entre os sujeitos desta pesquisa alguns saberes e práticas que estão presentes em ambos os contextos territoriais, reservadas as particularidades das relações, como é o caso do saber religioso. Outros mais específicos aos contextos do campo, como a prática e o conhecimento dos remédios caseiros, práticas de trabalho e lazer em família, e a relação com a natureza; enquanto que nas práticas de estudo, o saber da informática tem maior aproximação com o contexto da cidade. Nas seções a seguir são apresentados esses saberes.

2.1.1 Religiosidade: rezas, benzeções, festas e solidariedade

Nos diferentes contextos dos sujeitos, campo e cidade, há diferenças quanto às “maneiras de fazer”. Nas práticas religiosas, no entanto, não percebi diferenças quanto aos valores familiares; mas, pelas condições de trabalho a que pais e mães estão submetidos/as e a exigüidade de tempo, as práticas religiosas na cidade não ocupam o mesmo espaço educativo que no campo. Dos quatro sujeitos da cidade entrevistados, três têm pais e mães que são trabalhadores/as assalariados/as, com hora para entrar e sair além de uma jornada de trabalho extensa; assim essas práticas não são visíveis na rotina dessas famílias, apenas semanalmente.

Entre os sujeitos do campo entrevistados, a religiosidade apareceu como uma questão marcante em seus modos de vida e se insere em outras práticas. A cura de determinada doença, a proteção em relação a certos riscos da natureza, são muitas vezes buscados por meio da prática religiosa. Essa prática, quase sempre, quando se trata de doenças, está associada à medicina caseira, que também faz

parte do universo de seus saberes, conforme se pode perceber no depoimento a seguir de um dos entrevistados:

Minha sobrinha quando tá doente a gente sempre leva ela no benzedor. Também na Semana Santa que bicho gosta de sair, assim cobra... Essas coisas o pessoal fala que na Semana Santa a partir da meia noite a gente vê assombração; aí, quando era nesse tempo, minha vó sempre falava: 'ó se vocês for sair pro meio do mato, vocês rezam'. Aí, ela pegava e ensinava a reza. Era uma reza que protegia a gente de serpentes. Ela falava que nesse tempo as cobras fica muito... Assanhadas. Aí, pra proteger a gente da cobra a gente tinha que fazer a reza. Ela ensinava a reza só que eu não lembro mais, meus irmãos sabem. (AL/CP02FJ).

Esse relato mostra o uso de saberes religiosos que se mesclam a saberes da natureza, quase sempre transmitidos pela oralidade das gerações mais velhas. A associação desses saberes conforma a identidade cultural destes sujeitos, suas crenças e sua relação com o meio que os cercam:

É por meio de seus saberes práticos que eles constroem as mediações culturais dessa relação. Com os gestos simbólicos de se benzer, eles acreditam que estão se protegendo de algum ataque inesperado na mata. (SILVA, 2008, p. 60)

A identidade religiosa está mais vinculada aos ritos católicos: 11, entre os 13 sujeitos do campo entrevistados, professaram o catolicismo como religião e falam de suas experiências e aprendizado religioso. A leitura da bíblia, a reza, a devoção a santos protetores e/ou padroeiros são práticas religiosas transmitidas pelos mais velhos cujos saberes fazem com que esses símbolos sejam inseridos no imaginário das crianças e jovens, conforme se pode perceber no depoimento em que a figura da avó é associada ao ensino de uma reza.

O terço para tirar a reza e a reza pra trazer livramento; os santos para fazer suas promessas; a figura do benzedor para realizar curas; e a bíblia para retirar os ensinamentos valorativos, fazem parte de um sistema simbólico religioso dos sujeitos. Segundo Castoriadis (1982), toda instituição (aqui a religiosa) possui sua rede simbólica e que, mesmo não se reduzindo ao simbólico, são impossíveis fora deste universo.

Brandão, C. (1997, p.17) compreende essas práticas como um “saber popular”, um saber que faz parte da memória e da identidade dos grupos humanos, produzido por ritos e símbolos que podem até parecer desorganizado e espontâneo;

entretanto, capaz de incorporar na pessoa e/ou no grupo uma “estrutura simbólica da sociedade no universo pessoal de ideias, ações e sentimentos de cada pessoa”.

Os povos do campo têm sua rotina orientada por esse saber popular, o qual é regido pela verdade do fazer (CERTEAU, 2011), porque é na prática que situam suas atividades: é a “ciência da roça”:

É uma ‘ciência’ que se baseia na observação cotidiana dos fatos; experienciada no fazer de cada dia; que acredita na troca constante de saberes, no processo de transmissão herdado na tradição familiar/local e se renova em cada fazer de uma geração (RIOS, 2011, p. 171).

Saberes que resultam de sua relação com seu ambiente, com os outros seres humanos e consigo mesmo, e que ganha sentido e significado porque se constituem e fazem referências à sua vida diária; aprendem coisas em um mundo partilhado com outros (CHARLOT, 2000). Tais saberes “expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, culturais, etc.” (OLIVEIRA, I.; MOTA NETO, 2008, p. 64).

Para Foucault (1979) esses saberes são singulares, locais, um “saber dominado”, uma vez desqualificados pela erudição da ciência moderna. É o saber das pessoas, independente das ciências, mas com uma prática discursiva definida.

Esse saber religioso, além de seus símbolos, é marcado também por rituais, romarias, cavalgadas, promessas, datas comemorativas - como o Dia das Crianças -, que são realizados incorporando uma enorme dimensão religiosa, conforme podemos perceber nos depoimentos a seguir:

Tem uma senhora que é nossa vizinha que todo dia 6 de janeiro ela faz uma reza aos santos agradecendo; porque ela fez uma promessa pra seu filho. Minha mãe faz também no Dia das Crianças: ela faz uma comemoração, reza um terço pras crianças e compra presentes pra dar pra eles porque ela fez uma promessa pra meu pai, que meu pai não precisasse operar. (AL/CP05BR).

Nós foi pra romaria em Floresta do Araguaia, pra lá. Um conjunto de pessoas que vai pra participar da reza, canta... Parece que é Santo Expedito. Faz promessa, a gente vai. (AL/CP09RC).

A gente comemora o dia de Nossa Senhora Aparecida. Dizem que é a padroeira dos peões; então a gente comemora. Meu pai é vaqueiro, a gente sai de casa e faz tipo uma cavalgada. (AL/CP01WS).

Rezas, festas e partilha são práticas culturais que incorporam um mesmo saber:

Aí, tem a reza, almoço, festa, paga promessa; tem um lugar lá pra banho, à noite tem festa. (AL/CP09RC).

Tem uma aluna aqui mesmo da escola, a família dela tava passando necessidade, aí, falamos na comunidade pra reunir todo mundo. Reunimos todos, cada um deu um pouco.... O café, pacote de açúcar; nós fizemos uma cesta básica, aí, levamos pra eles. Nós fizemos isso umas três a quatro vezes e fizemos uma reza lá. (AL/CP05BR).

Observa-se que junto aos os símbolos e ritos há também a prática da solidariedade, sociabilidade e da partilha. Valores antagônicos aos de uma sociedade capitalista, mas que continuam a fazer parte do conjunto de valores que estão presentes no cotidiano dessas famílias.

Principalmente entre os sujeitos do campo, as práticas religiosas envolvem um conjunto de fazeres: leitura da bíblia, participação em liturgias, realização de festas de celebração de fé e idas a romarias em agradecimento a graças alcançadas. Essas atividades têm importante papel educativo no seio da família, já que pais e mães dedicam um certo tempo para sua realização, conforme indicam os depoimentos a seguir. Para a participação das liturgias há uma preocupação com “ensino muito da bíblia, do que é certo e errado” (MÃE/01KMS); “aqui nós reza o pai nosso quando vamos dormir, isso é de todo dia” (MÃE/03ZCS);

Também os depoimentos dos/as alunos e alunas não só confirmam essas práticas como descrevem como elas estão presentes em seus cotidianos:

A gente se reúne os cinco da família. A gente lê a bíblia, vai passando capítulo por capítulo, vai passando pela família, depois um explica o que leu; assim, a gente aprende mais sobre Deus. (AL/CP01WS).

A gente vai pra igreja nos dias de semana, nos dias de quarta e nos dias de terça, quintas, sábados e domingos. São dias que a gente sempre frequenta a igreja. (AL/CP04AO).

Quando eu era mais novo eu não gostava de ir à igreja; agora eu sei o que significa ir pra igreja. (AL/CP05BR).

O comportamento em família e em grupo, do que é permitido e do que é proibido, é orientado a partir desses saberes e práticas: “ninguém deve faltar o respeito com o outro”, repetem os/as aluno/as entrevistado/as o ensinamento recebido. Tais valores são ensinados à luz da leitura da bíblia. Reunir-se em família, em casa ou na igreja é parte das práticas em família:

Desde pequeno acompanho minha mãe à igreja, então tive uma educação, um berço muito favorável à minha educação. Até a bíblia nos ensina, lá em provérbios 23: 6, que: “ensina a criança o caminho que deve andar e mesmo depois de velho não se desviará dele”. (AL/CD14LFP).

A vida social também é organizada em função da prática religiosa. No mês de agosto é tempo de parar algumas atividades do trabalho diário, arrumar alguém que assuma por alguns dias as tarefas, pois é o mês da romaria ao Senhor do Bonfim, que acontece anualmente no povoado de mesmo nome no Estado de Tocantins; e em outubro é a de Nossa Senhora Aparecida, a padroeira local. Os que não professam a fé católica, os evangélicos – minoria entre os sujeitos desta pesquisa – também têm a vida social em torno de celebrações realizadas na igreja anualmente.

No campo ou na cidade as práticas religiosas se apresentam atreladas a celebrações que acontecem em um templo: uma igreja. Assim, se a rua, quintal ou a estradinha de casa de moradia têm os cheiros e sabores do lugar de cada um, numa expressão de territorialidade, a igreja representa a principal referência para localização, para achar o caminho de casa ou para ensinar alguém como chegar a algum lugar: é a coordenada geográfica mais conhecida de todos; por ela ensina-se a chegar aos diferentes destinos, sejam eles na cidade ou no campo, sejam eles concretos ou simbólicos.

2.1.2 O cuidado com o meio ambiente: o saber adquirido na interação com o mundo natural

A maioria dos alunos e alunas do campo pertence a famílias de migrantes que moram em fazendas ou empresas agropecuárias onde os pais são funcionários, ou em pequenas propriedades em área de assentamento ou não. Em qualquer uma das situações a paisagem que predomina em seu meio é a de pastagens; poucos possuem ainda áreas para plantio de roças e não há relatos sobre prática extrativista entre esses sujeitos, pois, conforme visto na primeira seção desta dissertação, trata-se de uma região de colonização recente. Portanto, diferente dos territórios de populações tradicionais da Amazônia brasileira.

A notória degradação ambiental desta região, fruto da inserção de agentes econômicos capitalistas, é percebida pelos alunos e alunas, que relatam as preocupações dos pais sobre a apropriação e uso dos recursos naturais. Essas preocupações têm servido de referencial para a apropriação e uso da natureza em suas práticas sociais diárias.

Assim, a menção ao desmatamento e suas implicações, a necessidade de se adequar à legislação ambiental foi recorrente entre os entrevistados:

Não pode desmatar porque senão os rios secam; aí, o gado fica sem água. Se as pessoas desmatar tem que plantar do outro lado, igual lá em casa: os rios era tudo desmatado, agora dez metro da beira do rio não pode... Meu pai não roça mais; agora é diferente: tem que deixar uma área... É... Uma área de proteção. (AL/CP06RFJ).

Não podemos desmatar tudo. Podemos a metade da terra, podemos desmatar também sobre a água... Tem um vizinho nosso lá, que ele colocou fogo ano passado e o fogo queimou tudo, queimou os pastos, deu um prejuízo enorme a todos. Agora, já tamos é... Como posso dizer... Todo mundo agora tá fazendo sua reserva, deixa 20% da terra agora, aí, as minas não podem ser.... Desmatadas, tem que deixar em redor delas, e sobre também o gado, não fazem muitas queimadas para o gado não passar fome. (AL/CP05BR).

A gente sabe que não pode desmatar. Fazemos plantio com o trator: o trator vem e ara aquele pedaço ali e a gente vem e planta. Nos sabemos que não podemos brincar com fogo, né? Não podemos queimar, fazer queimada porque corre o risco do prejuízo não só pra gente mas também pro meio ambiente, eles [pais] sempre repassam pra gente o que pode e o que não pode. (AL/CP04AO).

Os sujeitos demonstram também saber dialogar com a natureza por meio de seus elementos e fenômenos. Conhecem quando vai chover ou não pela observação do céu e do sol; a lua e o regime de chuvas indicam o tempo propício para a pesca:

No verão ele [pai] pesca mais. Que no inverno tá época de cheia e época de cheia os peixes... É mais difícil pra poder pescar... No verão é bom porque tem menos espaço pro peixe correr aí é mais fácil pra pescar. (AL/CP08SS).

São saberes construídos a partir de uma relação de proximidade com seu meio, de observação das leis naturais e que, conforme Silva (2008), “transcendem a dimensão do trabalho”:

Eles constroem, se inserem ou se apropriam de seus ambientes pautando-se por saberes acumulados e configurados por meio do trabalho agrícola, da pesca, da construção de suas roças, da extração da madeira e de outros significados simbólicos. (SILVA, 2008, p. 55).

A forma de apropriação e uso do meio por estes sujeitos denota cuidados com o ambiente e concepções expressos em atividades diárias, como o saber cuidar de hortaliças sem o uso de agrotóxicos:

Ah... Quando eles [os da cidade] planta pra vender eles põe veneno nas coisas pra matar... Mas pra lá [no campo] não... Lá tudo é normal... Num põe veneno, tem o veneno próprio pra matar os bichim. Tem os veneno que a gente faz e os que compra: a gente usa os que a gente faz. (AL/CP08SS).

A rejeição ao “veneno que compra”, a opção pelo uso de “veneno que a gente faz”, ou seja, defensivos naturais feitos a partir de outras plantas, e o estranhamento ao modo de produzir verduras com uso de agrotóxicos, deixa visível, segundo Marques (2004), a oposição à lógica dominante de uma sociedade moderna capitalista. Nesta sociedade, em que o verbo mais conjugado é “eu consumo”, há sujeitos que buscam se colocar na contramão, ao insistirem em conjugar “a gente faz”; além de fazer, imprimem a ideia de um fazer coletivo.

Marques (2004, p.155) considera que, apesar da subordinação à estrutura social dominante, há uma diferença de cultura e de mentalidade entre os povos do campo e a sociedade capitalista. De acordo com essa autora, “trata-se de um tipo de diferença que define a identidade de grupos e que se refere a seu pensamento e conduta”.

Na cidade, a relação com o meio é mediada, quase sempre, por relações de consumo, “o mundo dos homens passa a ser o mundo das coisas, das mercadorias” (CARLOS, 2008, p.22). Neste mundo de coisas e de mercadorias, a produção de lixo é maior, uma vez que toda mercadoria tem uma embalagem, ou um comprovante material na sua aquisição.

Ainda assim, a questão ambiental não tem passado despercebida aos sujeitos que residem na cidade, para os quais o saber cuidar do seu meio é representado pela preocupação com o destino do lixo produzido em casa, com a poluição do rio, com a limpeza das ruas, conforme observa-se em suas narrativas:

Eu vejo uma situação bastante precária, uma porcentagem pequena colabora com a limpeza, não só em casa, mas em ruas, em rios, lagos. A população não deve só esperar da ajuda do governo, da prefeitura do município, mas acho que devemos colaborar. (AL/CD14LFP).

Para esses sujeitos morar na cidade é estar de frente com os problemas da sociedade moderna. Mesmo que não seja uma metrópole ou um grande centro, o estímulo ao consumo e à mercadoria faz parte do cotidiano de cada um. Na pequena cidade de Rio Maria, serviços como a simples coleta do lixo por vezes não é acessível a toda população: rios, córregos, represas e lotes vazios são usados em muitos casos para despejo de esgoto industrial e/ou doméstico.

Ainda assim, grande parte da população que vive no campo vê a cidade como o lugar de obras – *poiésis* – como espaço ordenado e luminoso, cuja dimensão simbólica com seus monumentos, espaços de lazer e de circulação representam “o cosmo, o mundo”. Por tudo isso se apresenta no imaginário rural como “um subsistema privilegiado porque é capaz de refletir, de expor os outros subsistemas e de oferecer um ‘mundo’, como uma totalidade única, na ilusão do imediato e do vivido” (LEFEBVRE, 2001, p. 70-71), ainda que camufle diferentes realidades que o compõem.

Sendo a cidade “realização humana, uma criação que vai se constituindo ao longo do processo histórico e que ganha materialização concreta, diferenciada, em função de determinações históricas específicas” (CARLOS, 2008, p.57), há uma porção territorial da cidade que materializa as condições de produção do ponto de vista capitalista, com seu sistema financeiro, de comunicação, concentração de população e de mercadorias; mas há também a porção cuja paisagem possui as marcas da segregação socioespacial de uma sociedade dividida em classes.

Nessa porção da cidade as contradições e desigualdades se mostram, o acesso a moradia e aos serviços sociais são diferenciados daqueles da área “nobre” da cidade:

As [pessoas] de maior rendimento tendem a localizar-se em bairros arborizados, amplos, com completa infra-estrutura, em zonas em que o preço da terra impede o acesso a “qualquer um”. [...] Os de baixo rendimento têm como opção os conjuntos habitacionais, geralmente localizados em áreas distantes dos locais de trabalho. São os bairros operários com insuficiência ou mesmo ausência de infra-estrutura; e as áreas periféricas onde abundam as autoconstruções. (CARLOS, 2008, p.78).

Essas marcas de segregação socioespacial também são visíveis no território desta pesquisa, pois os/as alunos/as que residem na cidade são em sua maioria moradores de dois bairros periféricos – o de localização da escola e outro contíguo –, onde a insuficiência e a ausência de infraestrutura atingem a todos/as. Não há nestes bairros uma rede de abastecimento de água que atenda à demanda da população. A água nas torneiras é uma vez ao dia, no máximo duas vezes; momento em que as famílias enchem baldes, tambores e bacias, pois muitas habitações ou não possuem instalação hidráulica para abastecer uma caixa d'água ou a força com que a água chega às torneiras de suas casas não é suficiente para tal.

Em meio a essa carência de infraestrutura a escola representa para os que moram em seu entorno a minimização ainda que precária de algumas ausências: residências recebem iluminação por meio de ligações clandestinas à rede elétrica da escola, e, como a escola possui um poço artesiano, o abastecimento de água, ainda que manual, por vezes é a solução para algumas famílias próximas.

Nos bairros da população de maior renda, as ruas estão pavimentadas, a iluminação está acessível e a coleta de lixo ocorre regularmente. Ainda há carência de alguns serviços básicos, como o abastecimento de água; no entanto, estes moradores assumem os gastos com a abertura de poços artesanais ou semiartesanais, uma vez que fazem parte do grupo de fazendeiros, empresários e comerciantes.

Desse modo, diante da apropriação desigual da cidade por seus cidadãos, que resulta em acesso desigual a serviços sociais, esses sujeitos constroem saberes alternativos para lidar com seus problemas:

Nosso lixo a gente mesmo destrói ele. A gente num deixa nem joga em quintais vazios também não, porque às vezes o lixeiro demora pra passar, tem vez também que não passa. (AL/CD12JAA).

Esses órgãos que têm obrigação de fazer [ofertar os serviços básicos] muitas vezes não fazem. Falta muita coisa aqui pra gente, é o que acontece hoje em dia. Por mim eu acho que faço a minha parte na natureza, num tô destruindo nenhum patrimônio natural, porque isso favorece a nós. (AL/CD14LFP).

Saber cuidar do seu meio é também saber cuidar do lixo: separar o que pode ser queimado no fundo do quintal, enterrar o que não é possível queimar e que

causará mau cheiro, reservar latas, vidros para as ocasiões em que há coleta. São práticas construídas a partir da ausência das obrigações públicas.

Para os sujeitos desta pesquisa, cuidar de seu meio tem relação com saber dialogar com a natureza conhecendo e reconhecendo sua dinâmica, assim como ser cidadão solidário, colaborando com a limpeza dos espaços comuns, como a rua e o rio, reconhecendo que nem todos/as moradores da cidade têm a mesma percepção de cuidado em relação a seu meio.

2.1.3 O cuidado com a saúde: remédios caseiros e o conhecimento das plantas

No quintal das pequenas propriedades visitadas, e mesmo nas vilas de trabalhadores das fazendas e empresas agropecuárias, é comum existir um cercado – para proteger das galinhas e porcos –, onde fica a horta e as plantas medicinais como capim santo, erva cidreira, mastruz, algodão, boldo, entre outras.

Doenças consideradas rotineiras como gripe, dor de barriga, verminose, dor de cabeça e tosse são tratadas com chás e beberagens feitas com plantas cultivadas no quintal e/ou com plantas nativas, como a aroeira e a sangra-d'água, por exemplo.

Mas o saber científico da medicina não é desconsiderado nem excluído, todos os entrevistados evidenciaram a necessidade de consultar o médico na cidade nos casos em que não conseguem resolver com a “medicina” caseira, como ressalta uma mãe: “de vez em quando, quando tem um problema assim que eu vejo que eu num dou conta, num tenho um remédio, aí que eu levo no médico” (MÃE/03ZCS).

Mas nos casos considerados rotineiros, é o saber do senso comum, popular e prático que orienta as ações cotidianas (SANTOS, B. 2009, p.88), assim:

Gripe mesmo é um remedim que eu faço, eu faço um melado... Eu faço um chá de uma coisa... Aqui eu frito a cebolinha, coloco banha de carneiro, banha de galinha, o mel; aí, eu vou e bato bem batidim e dou pra eles. Aí, vai indo aquela gripe que tá nos peito solta pra fora. Assim, tipo chá daquele capim, eucalipto, capim santo, erva cidreira tem vez que ate chá de folha de laranja, laranjeira mesmo, né? Faz um chazim, dá com dipirona, é muito bom também pra verme. Eu sempre dou aqui chá de alho e mastruz. Assim, pra mim que vivo com doraiada, eu faço o sumo do mastruz, folha santa, gervão: aí, eu bato tudim no liquidificador, faço o sumo e bebo. É muito bom. Foia de algodão também é bom. (MÃE/CP03ZCS).

Muitas vezes é remédio caseiro mesmo: pra dor de barriga arruma um boldo, um mastruz, lombrigueiro... Esqueci... Mas é uma sembrebagem lá de casca de pau. Aroeira serve pra dor de dente; a casca dela, bota pra esquentar e bota na boca no dente, tem mais... Sangra-d'água serve pra dor de ouvido. (AL/CP09RC).

Para esses alunos e alunas do campo o quintal da casa, o caminho para o curral ou para o pasto, para a roça ou para o rio, são como um livro de botânica, apresentando as espécies da flora local; os professores/as, seus pais, dia após dia, de acordo com as atividades cotidianas de trabalho ou lazer, vão repassando os nomes populares de cada espécie, sua utilidade prática e o modo de prepará-los. A mãe ressalta: “Meus filhos, se botar eles pra fazer eles sabe também; aprenderam vendo eu fazer” (MÃE/03ZCS). Corroborando o que enuncia Teixeira (2007, p. 64): “Os saberes do cuidar, também são transmitidos dentro dos ciclos familiares, passando de geração a geração.”

2.1.4 Lazer: brincar, caçar, pescar se faz em família

Para as crianças e jovens do campo que colaboraram nesta pesquisa o tempo do lazer é escasso, pois, o tempo da escola tem restringido seu tempo com a família e conseqüentemente com o lazer. Arroyo (2009) reflete a respeito dessa dificuldade, que é a articulação dos tempos da escola com os de outras necessidades da infância, adolescência e juventude; dificuldade esta que faz com que a vida de alunos e alunas seja mais dura, por subtrair-lhes possibilidades de ser criança ou adolescente.

Mas o pouco tempo que lhes sobra nos finais de semana são lembrados e relatados com alegria. Lazer no contexto desses sujeitos é momento de estar em família e de se reunir com outras famílias, seja no jogo de bola, nas brincadeiras do pega, do esconde entre outras:

No final de semana vai todo mundo jogar futebol. Eu, particularmente, não gosto de jogá, mas gosto de assistir. A gente brinca do pega-pega, brinca de bandeirinha, brinca de pular corda, balão cheio d'água, um monte de brincadeira, *mas sempre em família*. Quando é pra reunir outras pessoas sempre é no final de semana, porque a maioria dos jovens estuda. Aí, no final de semana, a gente se reúne pra brincar bastante (AL/CP04AO, grifo)

nosso).

Lá nós gostava de brincar muito de pega-pega à noite, é bom; de tardezinha nós brincava do pega... Todo final de semana. Aí, nós gosta muito de brincar de bola, final de semana, que vai muita gente lá pra casa... os vizinhos os amigos. (AL/CP08SS, grifo nosso).

São momentos que fortalecem os laços e valores familiares e de grupo, assim como a sociabilidade territorial. No lazer em família as trocas de condutas e regras de comportamento são cristalizadas. “Palavrões não pode falar”, nos diz AL/CP01WS. Na convivência há permissões e proibições, o time de futebol pode ser formado de adultos e crianças, mas nos jogos de azar a regra é outra:

Lá reúne mais final de semana, eles [os homens da família] gostam de jogar truco; meio de semana eles jogam também na quarta. Eu aprendi jogar, mas só que lá quando eles vai jogar eles num aceita criança jogar: é só os adultos... As crianças fica olhando, os menor... Porque lá, acho assim que jovem lá é poucos que tem; agora as criança, lá a gente brinca só de... A gente leva um barão e fica lá olhando eles e brincando também de truco numa mesinha separada deles. (AL/CP05BR).

Por esta fala observa-se que na verdade não há proibição na aquisição do saber jogar cartas, vejamos que as crianças ficam ao lado “olhando” e “brincando”; entendido como valores próprios de um modo de vida que condiciona a prática de certos saberes somente à vida adulta. Brandão, C. (1997) aponta sociedades que celebram o ingresso na vida adulta pelo reconhecimento da apreensão de diversos saberes.

O diálogo com a natureza permeia todas as relações dos sujeitos do campo, em e com o seu território; assim, o lazer em família é também um momento para ensinar-aprender sobre fenômenos naturais. Sair para pescar ou caçar são oportunidades que por meio da observação do céu, do sol, da temperatura e da lua se constroem saberes relativos aos fenômenos naturais:

A gente olha pro céu e vê: quando o céu tá muito quente e tem muitas nuvens, vai chover porque as nuvens vão mudar, o tempo vai mudar; quando o sol tá muito quente e quase não tem nuvem, nós achamos que num vai chover... Eu sei o tempo de pescar pela lua, aprendi com meu pai. Na verdade, nós dois aprendemos, que tinha um catálogo que ele falava que o dia que a lua tava cheia era bom pra pescar, aí, nós fomos nos dias tudim da lua: minguante não tava bom... Aí, nós fomos nos dias. Aí, quando chegou na cheia o catálogo falou que tava ótimo. Aí, nós fomos pescar na cheia: pegamos um montão de peixe; aí, nós aprendemos que na lua cheia é bom pra pescar. Aprendi [conhecer rastro de caça] com meu pai no dia a dia. Nós íamos olhar o gado... No último pasto lá tinha uma mata beirando... Assim do lado, nós passamos e olhamos o rasto... Ele disse: ‘Ó... Isso aqui é

rasto de paca, esse é de catitu, porcão... Foi falando aí, assim eu aprendi. (AL/CP05BR).

Quando o sol fica quente, durante um tempo assim, aí, praticamente, pode se dizer que vai chover. Pode ver que no dia que tá fresco... Dificilmente chove. (AL/CP06RFJ).

De vez em quando a gente dá uma pescada: com isca de trigo, com soja, de anzol e tarrafa. A gente compra pronta. Muitas vezes a gente tira as varas do mato: eu pego elas, lapido; elas fica bem boazinha... [...] De vez em quando nós vai caçar... Lá é bom de tatu, paca, catitu, veado... Nós vai de noite, leva os cachorro e eles acha eles lá. Mas conheço os rasto dos bichos: de tatu, catitu. Aprendi com o pai, que ensina mostrando o rasto [desenha na mesa com os dedos a forma do rasto de alguns bichos que caça como o do catitu e veado]. Aí, a gente passa e sabe que bicho passou ali. Aí, nós vai atrás. (AL/CP09RC).

O lazer em família proporciona que saberes relacionados à dimensão do trabalho sejam reforçados; são momentos educativos também.

Interessante perceber também na fala de um dos entrevistados (AL/CP05BR) que a construção de seus saberes considera a observação da natureza, as orientações sistematizadas de um *catálogo* que servira de manual e a experimentação: noite após noite pai e filho observam a lua, identificam sua fase, vai até o rio experimentar a pesca, até confirmar que, de fato, conforme o *catálogo*, o melhor período para pescar é o da lua cheia.

Ainda assim, a ciência moderna “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, B. 2009, p. 21), ao contrário da ecologia de saberes, que reconhece a diversidade sociocultural e a pluralidade epistemológica de saberes.

O lazer para as crianças, adolescentes e jovens que residem na cidade não está necessariamente vinculado a atividades com a família, seja porque suas famílias têm uma extensa jornada de trabalho fora de casa, seja porque o sistema de objetos (televisão, por exemplo) e o de valores (exigências referentes ao futuro) presentes no modo de vida da cidade, conforme Lefebvre (2001), absorvem o tempo que resta de suas famílias:

Minha família num tem muito tempo, então o tempo que a gente tem pra tá junto é somente dia de domingo... Num tem muita brincadeira porque é o dia dela descansar. (AL/CD12JAA).

São com os amigos que inventam e reinventam brincadeiras: é o jogo de bola na quadra da escola ou no campinho do bairro, é a brincadeira do pega ou de “bete”⁷, em frente às suas casas, à tarde ou no início da noite.

Sendo a cidade lugar de consumo, mas também consumo do lugar (LEFEBVRE, 2001), faz parte do saber e do lazer destes sujeitos consumirem os espaços coletivos que ela oferece: o campo e/ou a quadra para jogar bola, a rua e/ou a praça para brincadeiras. As sorveterias e outros lugares tornam-se espaços de sociabilidade, de reunião de amigos: “no final de semana nós sai pra rua” (AL/CD13JCS) reforça a aluna.

2.1.5 As conversas: a proximidade com o outro

No campo, cujas populações vivem processos interativos em que a palavra falada, o relacionamento direto e “face a face” fazem parte do cotidiano das famílias, uma vez que é ainda um mundo de pessoas que não são dominadas por coisas e por letras. Um mundo da cultura da fala (MARTINS, 2004-2005, p. 37), que se configura em práticas socioeducativas como as práticas da conversa e as práticas de visitas, identificadas entre os sujeitos do campo desta pesquisa, e que alicerçam a vida em família, os aprendizados e as relações de vizinhança e amizade.

Consideramos tais práticas também como resistência à cultura e à mentalidade da racionalidade moderna, como resistência a modos de vida que se distanciam das relações interpessoais, que, contraditoriamente, próximos territorialmente, mas distanciados por relações de estranhamento. São práticas de um cotidiano que mantém um estilo que a economia mercantil não conseguiu mudar (LEFEBVRE, 1991), como podemos perceber pelas narrativas dos sujeitos do campo.

As práticas de conversa perpassam todas as práticas e saberes observados no cotidiano dos sujeitos desta pesquisa; por essas conversas é que

⁷ Segundo o relato que a aluna nos fez, pareceu-nos uma reinterpretação do jogo de queimada, divide-se o espaço do jogo em dois lados, com duas meninas em cada lado, o lado que tem a posse da bola tem que “betar” (acertar a bola) as do outro lado.

são repassados ensinamentos e cuidados, além de serem estabelecidas práticas de sociabilidade entre os sujeitos, essencialmente entre os sujeitos do campo.

Relaciono as práticas de conversa à *cultura de conversa*, compreendida por Oliveira e Mota Neto (2008, p.73) como uma educação do cuidado em que as populações rurais-ribeirinhas expressam seus saberes, experiências, valores e hábitos “das gerações mais antigas às gerações mais novas”.

Assim, eu faço o possível pra mim ensinar pelo menos um pouco daquilo que eu vivi com meus filhos, né? Sempre avisando, falando, conversando com eles pra tratar as pessoas mais com educação e respeitar sempre os mais velhos. Sempre falo assim com eles. (MÃE/03ZCS).

A minha mãe fala pra respeitar os mais velhos porque eles têm conhecimento mais da vida do que nós que somos mais criança. A minha mãe fala assim: pra gente ser muito educado com as pessoas, a gente nunca deve maltratar as pessoas. (AL/CP07KAS).

Assim.... Quando eu faço alguma coisa de errado meus irmãos me chamam e diz: ‘Senta aqui’... Eu sento, aí, eles vão me explicar: ‘Num era pra tu ter feito isso, num faz mais aquilo porque isso é assim é assado’... Vão explicando [...] A gente conversa mesmo, num manda bilhete: tudo é conversando. (AL/CP02FJM).

Praticando, tudo que aprendi foi praticando e eles [os pais] falando, conversando comigo. A gente apanhando da vida e aprendendo. (AL/CP06RFJ).

As narrativas acima retratam bem esse cuidado em educar e transmitir saberes e experiências adquiridas pela vivência. As práticas de conversa são um forte elemento de sociabilidade entre os sujeitos que se deslocam diariamente no sentido campo-cidade, os quais ficam boa parte do dia longe de casa e de seus familiares, e que se encontram nesse ir e vir diário, seja no final da aula quando ficam à espera do transporte escolar, seja dentro do mesmo:

Quando muitas vezes o ônibus demora, aí, a gente começa uma brincadeira do pega, alguma coisa assim. Aquela pessoa [os novatos] vai brincar com a gente, a gente vai conversando com ela, se entendendo, perguntando quem é os pais dela, sobre de onde ela veio, assim... (AL/CP05BR).

Assim... Conversando. Pelas práticas de conversa continuam se reinventando e ampliando relações e o círculo de amizades. Oliveira e Mota Neto (2008) acrescentam que a oralidade está na base da cultura de conversa, no que Certeau; Giard; Mayol (2011, p. 337) reafirmam, ao considerar que: “a oralidade está

em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua.”

Para esses autores, o crédito desta prática está em que os sujeitos que adquirem uma informação sejam capazes de conseguir “configurá-la à sua maneira.” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, p.338, grifo dos autores), o que fazem diariamente, na construção de novas relações.

No contexto dos alunos e alunas entrevistados da cidade, observa-se que a prática de conversa é exígua no processo educativo familiar, apesar de não ser de todo ausente no interior da família. Perguntados, porém, sobre os saberes que aprendem em casa, há relatos como: “raramente a gente senta e conversa, essa parte aí entra na escola” (AL/CD14LFP). Ao contrário dos sujeitos do campo, em que todos ressaltaram a prática da conversa em família.

2.1.6 Visitar: o cuidado com o outro

Nestes tempos de globalização, em que a maioria das pessoas não têm tempo para se relacionar com o outro, em que vizinhos que moram lado a lado em uma mesma rua mal se conhecem, encontramos nos contextos territoriais do campo deste município famílias que mantêm relações sociais de proximidade e de partilha. Os finais de semana são ocupados pelas práticas religiosas e de visitas a vizinhos, familiares, compadres e comadres. Em meio a relações patronais, em territórios de fazendas e de empresas, vêm à tona demonstrações de preocupação que fazem parte de um cuidar, de uma prática de sociabilidade desses sujeitos, como expressa a afirmação da aluna: “nos mudamos agora e os vizinhos perguntam se estamos gostando” (AL/CP01WS).

As visitas são práticas usadas para solidarizar-se com os recém-chegados, com os que se encontram doentes; para realizar atividades recreativas, para compartilhar parte de um alimento (a carne do gado, do porco ou do bicho que foi pego durante uma caçada): “quando nós mata um gado, um porco grande, nós damo um pouco pos vizim lá; e os vizim, a mesma coisa, quando mata gado também, aí, divide” (AL/CP10JCA).

Todos os sujeitos do campo entrevistados (alunos/as e mães) fizeram menção a uma relação de proximidade com vizinhos: desde os que moram em espaços contíguos, caso daqueles que são funcionários de fazendas e empresas, aos que moram em áreas de assentamento cujas distâncias entre vizinhos são de quilômetros.

As práticas de visita são uma marca da cultura destes povos que cultivam relações de proximidade e de partilha, cultura esta que tem em sua base “valores comunitários, com fundamentos na reciprocidade e na troca de dádivas” (RODRIGUES *et al.*, 2007, p. 33). A manutenção de valores tradicionais permeia as ações no território da fazenda, empresa ou assentamento e recria a teia de relações que tem perpetuado a cultura camponesa.

Marques (2004, p.151), discutindo as contradições existentes entre o modo de vida tradicional das populações do campo na sociedade capitalista, faz a seguinte indagação: “Como se recria a tradição em meio a mudanças socioculturais e em face da influência da modernidade?”.

Concordo com Marques (2004, p.153) que, ao buscar responder tal questionamento, considera que isso só é possível porque, mesmo inseridas na lógica dominante, estas populações mantêm uma lógica própria cuja “transmissão e reprodução entre gerações de práticas e valores” não foi destruída pelo ritmo da modernidade.

Santos, B. (2008), ao refletir sobre os saberes que não estão no cânone da ciência moderna, nos fala de uma ecologia de saberes, entendendo-a como ecologia de práticas de saberes que reconhece a pluralidade, a autonomia e a articulação de saberes os quais prevalecem nas práticas cotidianas resistindo às formas de dominação global. As práticas de conversa e de visitas mostram essa resistência, pois rompem com o isolamento e individualismo tão presente nas relações modernas e criam laços de solidariedade, tão necessários à convivência no campo.

2.1.7 Práticas de trabalho: entre o curral e a casa

Nesta porção do território amazônico as áreas rurais se configuram pela presença de muitas pastagens, seja nas grandes fazendas ou nas pequenas propriedades. A roça, como espaço de produção pelo plantio de alimentos, não é muito mencionada; a categoria roça aparece muito como uma referência do morar no campo. Assim, para os sujeitos desta pesquisa, é no curral, nos pastos, no quintal e no interior da casa de moradia que tem lugar a reprodução e recriação de um modo de vida peculiar através da relação com o trabalho.

É por meio do trabalho que se obtém a satisfação das necessidades e se produz a vida material. O trabalho é “condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 41). Para as famílias do campo é importante no suprimento de suas necessidades o trabalho de todos os membros; dessa forma, pai, mãe e filhos/as e outros parentes, se houver, cada um/a ocupa um papel importante na divisão do trabalho familiar.

As relações de trabalho ocorrem em ambiente familiar, sejam nas pequenas propriedades cujos proprietários são pais de alunos/as, sejam nas fazendas ou empresas agropecuárias cujos funcionários são pais; pois, mesmo neste segundo caso, o trabalho que exercem é sob a tutela da família.

Tanto em uma situação como em outra o trabalho de mais um membro da família é importante para a renda final. Desde pequenos acompanham, observam e realizam tarefas diárias junto com os pais. Conforme já percebido por Brandão, C. (1999, p. 39), ao considerar que “em esferas imediatas de realização de vida cotidiana, subordinados aos atores das duas metades sexuais, meninos e meninas são levados ao trabalho para se educarem através dele”. Nesse sentido, alguns depoimentos dos sujeitos entrevistados mostram essa participação dos jovens aluno/as nas tarefas de trabalho doméstico:

Eles [filhos] me ajuda a tratar dos porcos; ela [a filha] ajuda a limpar a casa, por isso que ela gosta de fazer dever mais à noite, sabe? Pra me ajudar, no dia que eu vou lavar roupa, ela faz almoço, as coisa tudim de casa, antes de ir pro colégio. (MÃE/CP01KMS).

Ele só tira o leite no final de semana, que ele ajuda o pai dele com as criação, bota um sal, essas coisas. No resto da semana num tá afetando porque só fica por conta da escola: ajuda tirar o leite de manhã e o resto do dia é pra escola mesmo. (MÃE/CP02MIF).

Para esses pais, faz parte da educação dos filhos e filhas a socialização de saberes como: cozinhar, arrumar a casa, cuidar da horta, tratar do gado e manejar algumas ferramentas de trabalho.

Os meninos levantam-se cedo, ainda de madrugada, para junto com os pais ordenhar as vacas, organizar o leite em latões, junto ao local onde um leiteiro⁸ passa recolhendo ainda nas primeiras horas da manhã. Quando a terra localiza-se afastada da vicinal principal é preciso saber preparar um animal – burro, cavalo ou égua –, para atrelar a uma carroça e levar o leite até o ponto de escoamento. Meninos de 9 a 10 anos percorrem caminhos em uma carroça carregada de latões de leite. As meninas cuidam da limpeza e organização da casa, preparam alimentos e ajudam a cuidar da horta doméstica (muito comum nos quintais das propriedades).

Mesmo com o predomínio de relações de produção capitalista no campo desta região, entre os pequenos proprietários há também relações de ajuda mútua. São as contradições de um modo de produção em que essas relações híbridas propiciam a sua reprodução (OLIVEIRA, A. 1986). Há mutirões para fazer ou consertar uma cerca, uma casa, limpar um pasto entre outros. Nestas oportunidades toda família é envolvida em uma atividade. O ambiente de trabalho não é visto apenas por sua dimensão produtiva, econômica e de cunho essencialmente capitalista. Nas relações de trabalho são ensinados valores como honestidade, disciplina e solidariedade. Por meio da educação e pelo trabalho são transmitidas também a lógica e as regras que compõe a vida cotidiana do lugar (BRANDÃO, C. 1999, p. 39).

Na cidade, o trabalho que as crianças e adolescentes realizam em casa – limpeza da casa, os cuidados com irmãos e irmãs mais novos/as –, não pode ser acompanhado pelos pais, uma vez que estes, para garantir o sustento da família, estão submetidos à extensa jornada de trabalho, dentro de uma lógica diferente à do campo, mas submetidos à mesma necessidade de suprir a família. Nos bairros

⁸ O leiteiro é um trabalhador autônomo que possui um carro tipo camionete e é o responsável por recolher a produção de leite de fazendeiros e pequenos proprietários que vendem para uma empresa de laticínio ou a particulares, ou ainda ao próprio leiteiro.

periféricos da cidade não são poucos os que saem de madrugada para o trabalho, retornando somente à noite:

A minha família num tem muito tempo, a minha mãe sai bem dizer de noite, né? Que é de madrugada e chega escuro em casa. (AL/CD12JAA).

Cada um tem seu jeito de vida... Lá da fazenda muitas vezes a pessoa acorda quatro da manhã e vai tirar seu leite. Muitas vezes aqui na rua acorda quatro horas, só que vai pro frigorífico... Meu tio mesmo vai pro frigorífico quatro horas. Todo dia ele sai. Tem dia dele sair até duas e meia da madrugada. (AL/CP05BR).

Pelas relações de trabalho estabelecida em cada contexto o/a aluno/a identifica as particularidades territoriais, mas mostra também suas aproximações identificando que tanto no campo quanto na cidade existe dependência de horário e rotina a seguir, rompendo com a visão romantizada do campo que estimula a criação de uma imagem idílica de plena harmonia e liberdade na relação entre o homem/mulher com a natureza (BAGLI, 2006).

2.1.8 Práticas de estudo: o saber aprender com luz de vela ou a luz da tela

Vários assentamentos rurais e pequenas propriedades do município já possuem sistema de eletrificação pelo Programa Luz para Todos; entretanto, há aqueles que ainda não tiveram acesso à luz elétrica. Nestas localidades que ainda não possuem sistema de iluminação elétrica, para o/a aluno/a estudar, além do esforço de vencer o cansaço de um dia de jornada exaustivo, outro é estudar tendo como iluminação apenas a luz de uma vela, conforme afirmam as alunas:

A gente faz um esforço, né? Pra fazer. Eu mesmo faço um esforço demais pra fazer os dever em casa, pra não deixar pra fazer aqui. Eu ainda faço à noite, quando eu chego. Ainda boto a vela lá e vou fazer o dever. (AL/CP03NB).

Muitas vezes eu cheguei a fazer dever dentro do ônibus, já... Pra num chegar na escola e tá sem fazer, mas eu fiz tudo errado.... Mas consegui fazer. (AL/CP05BR).

Percebe-se que para esses/as os/as alunos/as o acesso à escola não é acompanhado de condições favoráveis para o aprender exigido pela escola, e requer deles/as e de outros/as que moram no campo conviver com as contradições

de uma modernidade constituída por ritmos desiguais de desenvolvimento econômico e social. Essas contradições impõem às pessoas comuns a invenção de caminhos para superar os problemas de todos os dias (MARTINS, 2008, p.19-20), como o uso de uma iluminação a base de velas e a estratégia de escrever/responder uma tarefa escolar em meio aos solavancos no interior do transporte escolar.

Os/as alunos/as do campo têm de superar não só a ausência da luz elétrica, mas também dos artefatos tecnológicos como computadores e internet, muito utilizados atualmente como ferramenta do aprender, conforme as narrativas:

Os professores sempre passam um trabalho que tem que pesquisar na internet... Então fica um pouco difícil, porque no horário que a gente chega aqui no ônibus não dá tempo: se a gente chega um pouco mais cedo e vai pesquisar e chega mais tarde no colégio não deixam a gente entrar, então é um pouco difícil. (AL/CP04AO).

Os/as alunos/as residentes na cidade, mesmo que isso não seja restrito a este grupo social, possuem mais facilidade de acesso a objetos tecnológicos como celulares, *internet* e televisão; principalmente esta última, em vista da popularização das *lan houses*. Esse maior acesso aos dispositivos tecnológicos de informação e de comunicação faz com que eles se destaquem em relação ao acompanhamento das notícias diárias e de outras em geral. Conforme disse o PROF/03MS: “o aluno daqui da cidade ele tem a oportunidade de buscar na biblioteca, tem oportunidade de buscar na internet [...] Eles têm mais acesso à informação.” Isso os coloca em vantagem na hora dos debates de conteúdos ministrados em sala de aula, assim como orienta as conversas sobre futebol, sobre moda, além de acrescentar expressões ao vocabulário diário dos alunos e alunas: são as gírias, percebidas com estranheza pelos alunos do campo que não acompanham com a mesma constância a programação televisiva e/ou da internet.

A imitação de ídolos, seja no falar, no vestir, no corte ou no penteado do cabelo, segundo o professor, mostra como esses/as alunos/as se relacionam com as informações transmitidas pelos meios de comunicação:

Essa questão do envolvimento deles no captar as informações e imitar, principalmente as meninas: imitar a questão da moda. Aí, sai um penteado novo na TV, sai uma roupa nova na TV. O Big Brother, por exemplo, as meninas da cidade elas vêm logo já adquirindo aquela moda. (PROF/03MS).

A afirmação do professor mostra também que tais informações orientam parte do modo de viver dos alunos e alunas da cidade, deixando visível a questão de como os ambientes televisivos e virtuais se constituem também em ambientes de aprendizagem; portanto, de construção de saberes. Além do papel dos/as professores/as na escola: mediando o diálogo entre os diferentes territórios de aprendizagem (GIROUX, 1995).

Pelo exposto até aqui é possível perceber como o cotidiano destas crianças, jovens e adolescentes é rico em saberes e como esses sujeitos, cujos contextos possuem uma lógica própria, apropriam-se do mundo que os cerca e constroem saberes (CHARLOT, 2000) e práticas que levam consigo para a escola.

Assim, no próximo capítulo, considerando estes saberes e práticas observados nas diferentes realidades territoriais, procuro mostrar, no interior da escola nucleada, como têm ocorrido as interações entre os sujeitos envolvidos.

3 CAMPO E CIDADE: RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO INTERIOR DA ESCOLA NUCLEADA



Foto 3 – Caminhos de todos os dias.
Fonte: Arquivo pessoal de G. C. Cavalcante.

Neste capítulo direciono a análise para o contexto da escola nucleada, focando em algumas práticas educativas escolares, na perspectiva de buscar entender que tipo de interações têm se configurado em um cotidiano escolar que vivencia diariamente o encontro de sujeitos do campo e da cidade, com suas particularidades e diversidade de saberes e práticas e como essas interações têm repercutido na construção das identidades dos sujeitos do campo que são deslocados para a Escola Nucleada.

Na análise das relações que se constroem no cotidiano escolar, a partir da política de nucleação, lanço mão de alguns elementos da figuração de *estabelecidos* e *outsiders* utilizada por Elias e Scotson (2000), em estudo sobre as relações de poder entre moradores de bairros diferentes em uma pequena aldeia inglesa, onde os *estabelecidos* se relacionam ao grupo que detém poder e prestígio e que serve de modelo para os outros, enquanto os *outsiders* são aqueles que estão fora, considerados inferiores.

O projeto de Educação do Campo, defendido desde início dos anos de 1990, tem colocado os povos do campo em situação de protagonismo nas políticas educacionais nos últimos anos; entretanto, há tensionamento entre o projeto de Educação do Campo e a educação ofertada aos povos do campo nos moldes do modelo urbanocêntrico, como parte de disputa entre paradigmas e concepções conservadores e progressistas. Dessa forma, os aportes teóricos de Elias e Scotson (2000) ajudam na compreensão dos conflitos que resultam desta tensão no cotidiano de uma escola, os quais nem sempre são visíveis ou dizíveis.

A figuração *estabelecidos* e *outsiders* permite analisar as tensões próprias de uma relação em que de um lado um grupo consciente ou inconscientemente luta pela manutenção de sua superioridade, procurando garantir vantagens e satisfação de suas necessidades e aspirações, e, do outro lado, o grupo em condição de desigualdade de acesso exerce pressão para reduzir as diferenças de poder ou até chegar a inverter as posições, como ressaltam Elias e Scotson (2000).

Assim, a seguir são apresentadas as práticas educativas e as interações que ocorrem no interior da escola nucleada, iniciando por situar o leitor quanto à migração da política de multissérie para a de nucleação que ocorre no território da pesquisa, para em seguida discutir sobre a formação das identidades e finalizar com os impactos observados em decorrência do deslocamento no sentido campo-cidade.

3.1 DA MULTISSÉRIE À NUCLEAÇÃO

A organização escolar multisseriada – agrupamento de alunos/as com faixa etária e escolarização diversa em uma mesma sala de aula – tão conhecida na Amazônia, foi inspirada, segundo Araújo (2006), pelos princípios do Método Lancasteriano, do inglês Joseph Lancaster, ainda no século XIX. Piletti e Piletti (1985, p.178) explicam que com base nesse método pedagógico “haveria apenas um professor por escola”, do qual dependia toda a organização da escola desde a limpeza até as atividades didáticas. A filosofia do Método Lancaster pautava-se na manutenção da ordem e da disciplina, atendendo assim aos interesses de um projeto educacional pensado como instrumento de subordinação e adestramento das classes populares.

Em princípio, as escolas unidocentes ou classes multisseriadas de ensino primário deveriam ser criadas em “todas as cidades, vilas e lugarejos” (PILETTI; PILETTI, 1985, p. 178), mas os autores ressaltam que o ensino primário não era a principal preocupação do governo, uma vez seus interesses estavam atrelados aos das elites de então; portanto, não chegou a todos os lugares. Entretanto, mesmo depois de criado o ensino regular na década de 1920, a organização escolar multisseriada permaneceu, retraindo-se na cidade, mas avançando em direção ao campo, tornando-se para a maioria dos povos do campo a única oportunidade concreta de escolarização.

Nos últimos anos, pesquisas⁹ realizadas sobre a educação para os povos do campo têm mostrado a precariedade das condições de funcionamento das escolas multisseriadas. Além de elevadas taxas de distorção idade-série presente nas escolas do campo, a rede escolar do campo é marcada pela insuficiência, inadequação e até inexistência de elementos básicos de infraestrutura.

⁹ Na Amazônia, entre outras, se destacam: PARÁ. Universidade do Estado do Pará. Relatório de Pesquisa. **O professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade.** Belém: UEPA- PROCAD- CAPES, 2011, 251 p.; OLIVEIRA, Ivanilde A. **Experiências de Educação no Campo na Amazônia Paraense.** Belém: EDUFPA, 2008. MONTEIRO, Albene L.; NUNES, Cely do S. C.; NUNES, Hérika do S. C. A formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo do Educamazônia em São Domingos do Capim – PA. **Relatório de Pesquisa/CNPq.** 95 p. Belém: UEPA, 2008. HAGE, Salomão M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retrato de realidade das escolas Multisseriadas no Pará.** Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

O Relatório de Monitoramento de Educação para Todos¹⁰, de 2008, da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) dentro do objetivo sexto¹¹, que trata da qualidade da educação, avaliou que a infraestrutura “em muitas escolas brasileiras, especialmente na periferia dos grandes centros e da zona rural, as condições são precárias; as salas são exíguas e desconfortáveis” (UNESCO, 2008, p. 19).

Essa realidade tem incomodado gestores educacionais duplamente: seja pelos acordos e compromissos supranacionais realizados nos últimos anos, que exigem uma estatística mais positiva, seja pela pressão e cobrança que o movimento social organizado tem realizado no sentido de que bens sociais como educação, saúde, energia elétrica e transporte entre outros, deixem de estar essencialmente nas cidades, façam parte das políticas públicas e que sejam também elementos constitutivos da paisagem do campo.

Em Rio Maria, segundo informações de uma professora pioneira no município, antes da emancipação política do município, em 1982, já havia uma escola com classes multisséries na região conhecida como Ponte de Pau. A partir dessa experiência, os primeiros gestores não só mantiveram a escola existente, mas ampliaram o atendimento escolar no campo com esta forma de organização.

Para esse atendimento escolar foram utilizados barracões cobertos de palha, pequenas edificações de madeira e salões emprestados por comunidades religiosas sem infraestrutura adequada à prática educativa escolar. Faltava até o básico, por exemplo, mobiliário que permitisse um mínimo de condições para o trabalho dos/as professores/as e de alunos/as, água para a higiene do local, banheiros para as necessidades fisiológicas.

Em 1996 havia no município 38 escolas com organização multissérie¹² localizadas no campo (PARÁ, 2008), como resposta do poder local às reivindicações pelo direito à escola que trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade

¹⁰ Relatório que apresenta análise sobre o país, as desigualdades educacionais e as metas a serem alcançadas, como parte de um projeto global de Educação para Todos do qual o Brasil é signatário.

¹¹ Objetivo 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

¹² Esse número foi obtido a partir da análise de dados estatísticos do município disponibilizados pelo governo do Pará em 2008 por meio da Secretaria Executiva de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF) e considerando o conhecimento da realidade local quanto ao número de escolas da zona urbana do município.

faziam, conforme mencionado no primeiro capítulo. Embora essa resposta não atendesse a todas as reivindicações, considerando as precárias condições de funcionamento dessas escolas, corroborando o que fora também identificado em outros municípios paraenses pelas pesquisas realizadas por Hage (2005).

Dez anos depois, o número de escolas reduzira-se significativamente no campo do município de Rio Maria; decresceu para 27 escolas, conforme o professor E. M. B. informou. Esse quantitativo conflita com o das estatísticas oficiais em virtude dos consórcios realizados no município sob orientação do MEC. Os consórcios são a aglutinação de escolas cujo número de alunos/as não é suficiente para a criação do Conselho Escolar e para o recebimento de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Com a aglutinação, os recursos vêm em nome de uma escola e são distribuídos proporcionalmente entre as materialmente existentes, conforme informações da SEMEC.

Quanto aos demais aspectos, a educação no campo do município apresentava características semelhantes à da década anterior: condições pedagógicas incipientes e edificações inadequadas para o desempenho das atividades educativas. Apesar de muitas escolas terem sido construídas em alvenaria, basicamente se restringiam ao espaço da sala de aula, como pode ser percebido pelo tamanho das edificações nas fotos 4 e 5:



Foto 4 - Escola Rainha da Paz.

Foto 5 - Escola Caminho do Saber.

Fonte: Fotos cedidas do arquivo da Prof^a Emília Carvalho.

As duas escolas acima já foram extintas em função do projeto de nucleação. O professor E. M. B., que atuou como professor no campo do município e como gestor municipal de educação, relata sobre a situação da educação para as populações rurais entre os anos de 2005 e 2006, quando atuava na gestão:

O município dispunha de 27 escolas localizadas na zona rural. Todas se encontravam em péssimas condições físicas, uma vez que os recursos não eram suficientes para mantê-las com um padrão de qualidade necessário ao bom funcionamento. A maioria não dispunha de cantina, nem de banheiros. A água era levada em baldes de longas distâncias pelos alunos e professores. A estrutura humana/profissional não era diferente. Dispunha, na grande maioria de apenas um professor(a), o (a) qual desempenhava todos os papéis necessários para fazer “funcionar” a escola. A formação dos professores, em muitos casos, também não era em magistério. Muitos apenas com nível fundamental. As turmas eram multisseriadas, provocando um alto índice de repetência e evasão escolar todos os anos. (Profº E. M. B., em entrevista cedida via *e-mail*).

O relato do professor reforça o que já é de conhecimento de quem faz pesquisa com foco na educação ofertada aos povos do campo: a histórica desigualdade e a exclusão no/do acesso a bens sociais a que todos têm direito.

Considero tal desigualdade e exclusão alinhada a um paradigma de desenvolvimento cuja única dimensão territorial observada seja a econômica, para o qual o campo não é visto como “território de vida”, o que incide sobre os escassos recursos destinados para as políticas sociais nas áreas rurais, desconsiderando a educação como “uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p.30).

Atualmente, em Rio Maria, segundo o Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC), existem apenas 04 escolas no campo¹³: 03 com classes multisséries e 01 com classes seriadas em escola que funciona como polo/núcleo¹⁴.

A redução no número de escolas localizadas no campo é explicada tanto pelo refluxo populacional iniciado nos anos de 1990, pelo esgotamento da atividade madeireira e de extração mineral manual, como pela descontinuidade administrativa e pela adesão a outras políticas educacionais como a nucleação.

¹³ Segundo informações obtidas na SEMEC há mais 02 escolas funcionando, entretanto aglutinadas a outras em regime de consórcio, conforme explicado anteriormente.

¹⁴ Escola polo ou núcleo é uma escola que recebe educandos das regiões rurais as quais tiveram suas escolas de organização multisseriada fechadas.

A tabela 1 apresenta os dados relacionados às matrículas efetuadas entre os anos de 2006 e 2010:

| ANO | MUNICIPAL URBANA | MUNICIPAL RURAL | RURAL+URBANA MUNICIPAL | ESTADUAL URBANA | ESTADUAL RURAL | TOTAL |
|---------------------|------------------|-----------------|------------------------|-----------------|----------------|-------|
| 2006* | 2594 | 546 | 3140 | s/i | s/i | s/i |
| 2007* | 2462 | 483 | 2945 | s/i | s/i | s/i |
| 2008** | 2416 | 362 | 2778 | 1791 | 0 | 4569 |
| 2009** | 2501 | 398 | 2899 | 1748 | 0 | 4647 |
| 2010** | 2643 | 388 | 3031 | 1617 | 0 | 4648 |
| s/i: sem informação | | | | | | |

Tabela 1 – Rio Maria: matrículas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de *Relatórios SEMEC/SEDUC; **Relatórios MEC/INEP.

Quando se compara as matrículas do ano de 2006 aos de 2010 observa-se que as matrículas da esfera municipal de Rio Maria/PA têm mantido certa regularidade em seu quantitativo; entretanto, com redução nas matrículas do campo, o que denota a migração dos alunos/as do campo para a escola nucleada localizada na cidade.

A nucleação se apresenta como alternativa de enfrentamento às dificuldades de garantir escola às populações rurais, frente a um quadro de reduzido número de alunos/as por localidade rural, ausência/indisponibilidade de professores/as e de infraestrutura necessária e adequada no campo. A nucleação é entendida como:

Procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. O princípio fundamental é a superação do isolamento e abandono, ao qual as escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano e oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade. (BOF; MORAIS; SILVA, 2006, p. 116).

Esse tipo de organização escolar tem seus pressupostos nos Estados Unidos, ainda no século XIX, para em seguida ser implantado em outros países (BOF; MORAIS; SILVA, 2006). Segundo Ramos (1991, *apud* BOF; MORAIS; SILVA,

2006, p.116) a nucleação baseia-se em dois princípios: “1) proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural; e 2) minimizar os custos de funcionamento, otimizando os recursos disponíveis nas escolas”.

De acordo com Flores (2002), a nucleação começou a ser implantada no Brasil nos anos 70, começando inicialmente no Paraná (1976), em Minas Gerais (1983), em Goiás (1988) e em São Paulo (1989). Esta autora apresenta relatos que anunciam a nucleação como uma alternativa à precariedade da educação nas escolas rurais e aponta a questão do transporte como uma das dificuldades. Entretanto, Souza (2010) avalia que, associado à precariedade dos transportes, essa política reforça processos de exclusão de pessoas do campo à educação escolar.

O professor E. M. B. relata que o quadro geral das escolas rurais do município, cujas condições precárias comprometiam a qualidade do processo ensino-aprendizagem, motivou-o a implantar a política de nucleação no município:

Em nossos levantamentos das demandas existentes entre alunos, distâncias entre as escolas, necessidades de nucleamento, disponibilidade de professores com formação adequada, entre outros fatores consideráveis no processo educativo, nos levou a conclusão de que trazer os alunos de algumas localidades rurais para o núcleo urbano e nuclear outras regiões seria mais proveitoso e menos caro. Dois motivos fundamentaram nosso projeto:

1. Os alunos residentes nas localidades rurais moram distantes uns dos outros. O que impossibilita a construção de escolas para mantê-los em suas localidades, ou seja, mesmo que houvesse construções de escolas nas localidades rurais, o transporte escolar teria que acontecer, as multisséries não acabariam;

2. Na época, as escolas urbanas tinham condições de receber toda demanda de alunos rurais localizados nos pontos onde não seriam construído as escolas polos. Com isso as escolas passaram a ser beneficiadas com mais alunos, aumentamos a lotação dos professores da rede urbana, investimos em mais profissionais (técnicos, porteiros, vigias, etc.) e melhoramos a estrutura das escolas (cantinas, informatização, reforma, etc.), sem contar que essa saída também eliminou as turmas de multisséries, evitando também os casos dos professores leigos. (Profº E. M. B., em entrevista cedida por *e-mail*).

Quanto aos objetivos pretendidos com a nucleação, expõe que tinha como finalidade:

Ofertar o ensino aos alunos rurais com as mesmas condições de aprendizagens ofertado aos alunos urbanos: sem multissérie e com professores com formação específica na área que atua. Meta: melhorar o índice de desenvolvimento da aprendizagem no município. (Profº E. M. B., em entrevista cedida por *e-mail*).

Com essa perspectiva, a política de nucleação em Rio Maria iniciou-se em 2006, quando a Escola do Encontro, localizada em um bairro periférico da cidade, fora nucleada, recebendo inicialmente alunos/as de seis escolas localizadas em áreas rurais que foram extintas: Caminho do Saber (Colônia Vilela), Cecília Meireles (PA-150 – Creone), Clarindo Rodrigues (Vila Raizal), Flor da Serra (Marajoara), Cristo Rei aglutinada a Araxá (Placas Três Rios) e Princesa Isabel (Gleba 21).

No mesmo período, outra escola localizada no campo também fora nucleada, levando à extinção de outras escolas rurais do município. O professor E. M. B. informou que com a implantação da nucleação no município foram fechadas 21 escolas rurais.

Percebe-se que a busca pela superação das classes multisséries associa-se à ideia de que os baixos índices de aproveitamento na aprendizagem são decorrentes desta forma de organização escolar, “porque se tem generalizado na sociedade que as ‘classes homogêneas’ são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e conseqüentemente, de educação de qualidade” (HAGE, 2005, p.58). Consideramos, assim como esse autor, que as classes multisseriadas têm na heterogeneidade seu grande “elemento potencializador da aprendizagem”, necessitando sim, de superar a “experiência precarizada de educação” que tem se materializado nos diferentes territórios rurais da Amazônia através de políticas educacionais que possibilitem a realização

de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo. (HAGE, 2005, p.58).

Arroyo (2009, p.83) também faz severas críticas às políticas de substituição da escola multisseriada no campo pela estrutura escolar seriada, ressaltando que o “Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais.”

Mas há também os que entendem que a eliminação da multissérie e a adesão à política de nucleação representam melhoria na educação, argumentado que favorece tanto aos/as professores/as quanto aos alunos/as:

Uma sociabilidade mais elevada e a base administrativa necessárias ao bom desempenho da escola. As escolas nucleadas contribuem para aumentar a eficiência do trabalho escolar, pois possibilitam a troca de

experiências entre os professores, disponibilidades de mais recursos fornecidos pela existência de um assistente de direção, uma infra-estrutura melhorada, merendeira, etc. (WHITAKER e ANTUNIASI, 1992, apud BOF; MORAIS; SILVA, 2006, p.117)

Em Rio Maria, se por um lado havia o interesse dos gestores em realizar o agrupamento dos/as alunos/as das escolas rurais do município pelos motivos e objetivos já expostos, por outro lado, houve também, por parte de alguns pais e mães, exigências para que tal projeto se efetivasse também em sua localidade rural, conforme a narrativa do professor:

Tinha escola [na localidade rural] e os pais não queriam que funcionasse mais lá, esse foi um dos casos que nem citei como desativada: foi aqui no Sete Barracos. Me recordo que lá a pressão toda do pessoal era pra escola não funcionar lá. Nós queríamos manter a escola funcionando, aí, os pais não queriam que funcionasse lá e que trouxesse os alunos pra cidade, a justificativa era a dificuldade de permanência de professores, todos professores lotados lá... Primeiro não tinha residência para os professores ficar, segundo, os professores não tinha interesse de permanecer lá na localidade. Já era histórico essa dificuldade de acesso e permanência de professores, eles não acreditavam mais que a escola fosse funcionar. Aí, solicitaram a vinda pra cidade. (Profº E. M. B.).

Uma das mães entrevistada mora na localidade mencionada pelo professor, indagada sobre o fechamento da escola local, a mesma respondeu:

No mato num tem condição de ter escola e botar professor que dê aula até num grau mais alto o jeito é a cidade ... É a única solução dos menino crescer mais um pouquinho nos estudo é a cidade mesmo. Porque na zona rural num tem, assim, tipo ensinamento; na zona rural eu acho que eles num liga muito pra essas coisas... Na cidade não, na cidade tem tudo que o aluno precisa: se precisa fazer um trabalho tem ali uma coisa pra fazer, pra comprar ali; tudo tem na cidade. Acho que na rua é a coisa mais certa. (MÃE/CP03ZCS).

Para Martins (2000), a pobreza moderna capitalista não priva somente das coisas materiais, como o alimento; mas também “priva de participação no universo utópico da esperança” (MARTINS, 2000, p. 275). O relato desta mãe pareceu-me destituído desta esperança pelo discurso negativo em relação ao campo, não alimentando expectativa de mudanças futuras, apenas vislumbrando na cidade a solução.

A exaltação da cidade naquela narrativa revela questões importantes para entender porque uma trabalhadora rural, que em outros momentos de sua entrevista expõe preocupações e receios com o deslocamento dos/as filhos/as para estudar na

cidade, contraditoriamente, prefere que a escola não esteja no campo e sim na cidade. Consideramos que a primeira seja as mazelas que Hage (2005) aponta a respeito da educação que se efetiva nas localidades rurais: as condições materiais de existência precárias das escolas, as distâncias, um currículo dissociado do contexto sociocultural, baixo rendimento, entre outras que certamente já foram vivenciadas por esta mãe e pelas outras famílias da localidade que assim reivindicaram o fechamento da escola local para que fosse feito o posterior deslocamento para a cidade.

A segunda questão, as representações de campo e de cidade construídas ao longo do tempo e que reforçam o pensamento clássico grego, para o qual a cidade vista como o lugar da racionalidade, reúne “as riquezas do território, as atividades dispersas e as pessoas, a palavra e os escritos”, por isso “um centro privilegiado” (LEFEBVRE, 2001, p.38); enquanto o campo é o lugar da barbárie, da incivilidade.

Acrescente-se a essas duas situações: os arranjos e as influências políticas, os interesses individuais em detrimento do coletivo e o desencontro de interesses de grupo. A mãe Z. C. S., em outro momento da entrevista, relatou que o proprietário da terra onde ela e família moram e trabalham “ainda comprou um ônibus pra puxar aluno pela prefeitura”. Ora, o proprietário da terra e outros vizinhos também não moram na terra, estão com suas famílias na cidade. Alguns são funcionários públicos, outros pequenos comerciantes e outros fazendeiros.

Martins (2000), comentando sobre os problemas sociais do campo, diz que há um desencontro entre as categorias que reivindicam e as que vivem no campo, que dificulta avançar rumo a uma reforma agrária. Os interesses e concepções da classe média militante são outros, por isso um “descolamento próprio de uma reivindicação mediada por interesses e concepções de uma categoria social diferente da categoria ou das categorias em nome das quais a reivindicação ou a pressão é feita.” (MARTINS, 2000, p. 270).

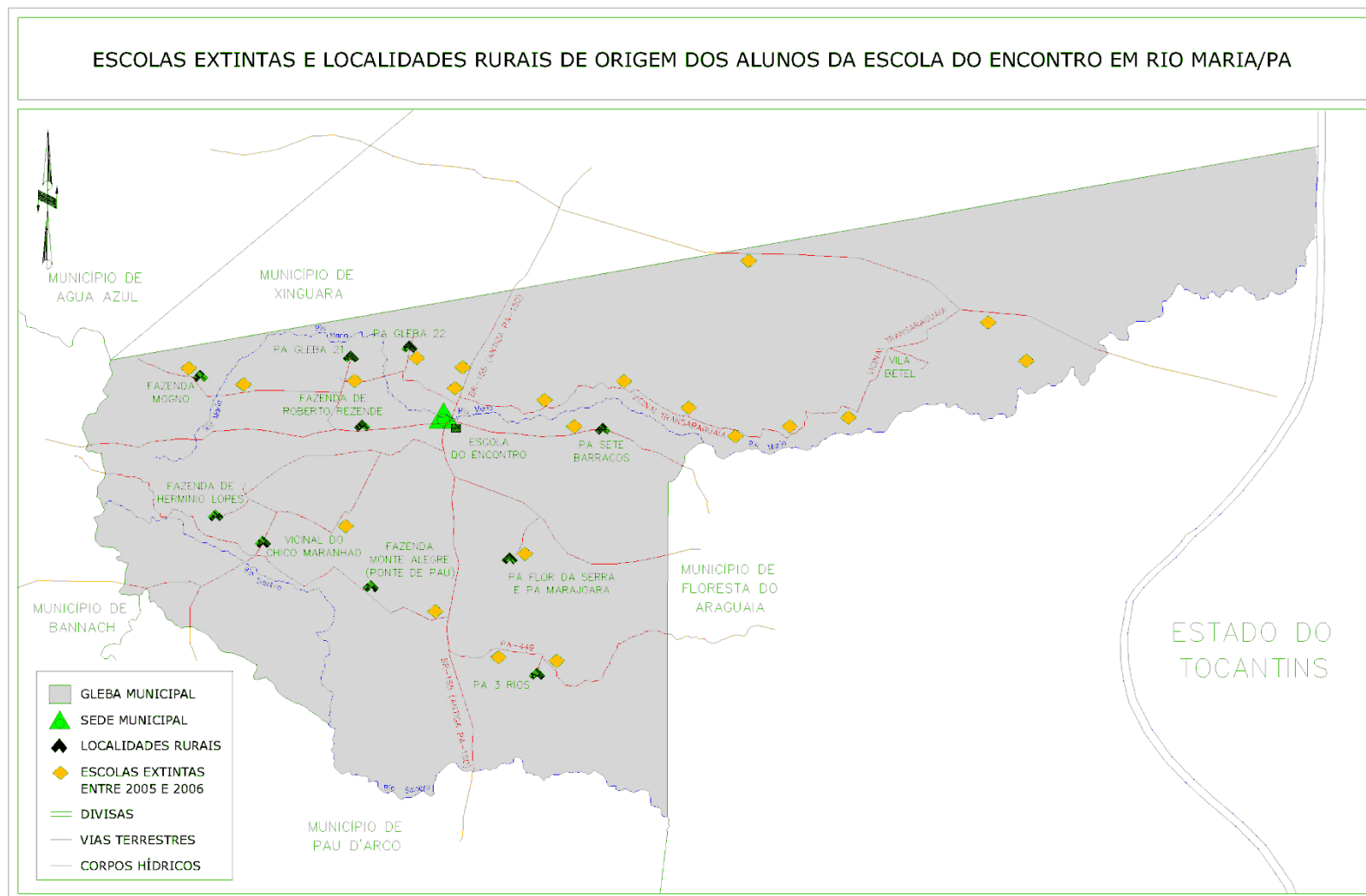
O processo de nucleação de escolas rurais em Rio Maria e o conseqüente deslocamento dos/as alunos/as no sentido campo-cidade, não encontrou resistência por parte das famílias dos alunos/as; ao contrário, todos os sujeitos do campo entrevistados consideram o procedimento como solução para as dificuldades relativas à educação escolar das localidades rurais.

O contexto local de fechamento de escolas multisseriadas, seguido de deslocamento de alunos no sentido campo-campo ou campo-cidade em direção a uma escola nucleada, insere-se no contexto das políticas educacionais adotadas para o campo no restante do país. Hage (2010) apresenta dados oficiais do INEP, referentes ao censo escolar de 2006, os quais mostram em escala nacional uma queda no número de escolas multisseriadas e nas matrículas do campo. Em 2002 eram 62.024, e, em 2006, 50.176 escolas multisseriadas; “as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; [...] um crescimento do deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados” (HAGE, 2010, p. 467).

Em escala estadual, observando os dados do censo escolar promovido pelo INEP, verifica-se que as matrículas da zona rural no Pará acompanham o decréscimo nacional apontado acima: em 2008 houve 684.607; em 2009 reduziu para 681.375 e, em 2010, para 667.695. Entretanto, comparando com as informações do Censo Demográfico (IBGE, estimativa 2007 e Censo 2010), vê-se que esta redução nas matrículas não é acompanhada por uma redução no percentual populacional do campo; pelo contrário: para o ano de 2007 a estimativa era de uma população rural de 29,95%, e o censo 2010 mostra que não houve redução da população rural e sim um aumento. Atualmente a população rural paraense equivale a 31,51% do total.

No contexto local, também fora verificado a queda no quantitativo de matrículas do campo do município como já exposto. Quanto à Escola do Encontro, no ano que antecedeu à nucleação (2005) possuía um total de 571 matrículas; em 2009 o censo acusou 866 matrículas, sendo 413 (MEC/INEP) somente no turno vespertino, cuja maioria de educandos vem do campo.

Ao observar o mapa 3, na página a seguir, é possível perceber o aumento das matrículas na escola nucleada em decorrência da extinção das escolas rurais:



Mapa 3 - Avanço da política de nucleação.

Fonte: ADEPARÁ – Rio Maria/PA e SEMAMA – Sec. Mul. de Agricultura e Meio Ambiente de Rio Maria/Pa. Org.: Norton Peres (Eng.Ambiental/Geomensor de Imóveis Rurais).

O mapa mostra a localização de áreas rurais de origem dos/as alunos/as deslocados para a cidade e das 21 escolas rurais extintas, ou seja, o avanço e territorialização da nucleação no município.

Pelo mapa, vê-se também que as escolas eram elementos marcantes na paisagem do campo. Um conteúdo territorial a mais em vários assentamentos e fazendas, sendo tanto lugar de referência espacial, que servia de orientação para localização, quanto lugar de referência para a práxis social.

Em muitas localidades rurais a escola era o local usado para realização das reuniões das associações de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Essa relação com a escola e uso do seu espaço físico já estava tão consolidada que em algumas localidades, após o anúncio de extinção da escola, representantes de associações requereram junto à prefeitura a doação dos prédios para uso dos associados. Assim, as escolas localizadas na Gleba 21, no PA Marajoara e na vicinal do Vale da Serra (a Transaraguaia), segundo o professor E. M. B., foram requeridas e doadas às respectivas associações, para desempenho de suas atividades e também de práticas religiosas.

Essa iniciativa parece apontar para o importante papel de uma escola no espaço rural, que vai além da formalidade das aulas previstas pelo calendário letivo, uma vez que,

se constituem como elemento de afirmação dos modos de vida e convivência das populações do campo; e instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem ampliando suas capacidades de compreensão e intervenção nos processos que se inserem. (HAGE, 2010, p. 469).

A escola *no e do* campo significa também um espaço a mais para a organização social, para as trocas de experiência, ponto de apoio e símbolo da presença do Estado nas comunidades rurais; que aproxima os trabalhadores e trabalhadoras nas lutas e nas práticas coletivas.

Quanto aos demais prédios, segundo o professor E. M. B., um foi requerido pelo STR para doação a um associado, com a justificativa de que fora construído dentro da propriedade do associado; outros foram demolidos para o aproveitamento de madeira e telhas em reforma e ampliação das escolas que restaram no campo e outros estão abandonados.

O fechamento/extinção das escolas no campo ao mesmo tempo em que suprime conteúdos territoriais, evidencia outros conteúdos de infraestrutura, como as estradas e as distâncias percorridas e ainda acrescenta outro: o transporte escolar. Atualmente o município possui 14 linhas de transporte escolar. Com exceção dos/as alunos/as do campo que residem a leste do município – nas mediações da vicinal Rodovia Transaraguaia –, e os do PA Três Rios, que cursam até o 5º ano e usam transporte escolar sentido campo-campo, os das demais localidades rurais são deslocados no sentido campo-cidade a fim de frequentar a escola, com distâncias que variam entre 5 a 55 km de casa até a escola.

A escola agrega os filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais de área de assentamento e dos empregados de áreas de fazenda e empresas agropecuárias. No conjunto das localidades rurais de origem dos/as alunos/as do campo que compõem o quadro da Escola, encontram-se quatro fazendas, destas, duas são empresas agropecuárias: a fazenda Mogno ou Agropecuária Araguaia Rio Maria S.A. e a fazenda Monte Alegre. As demais localidades são áreas de assentamento. Os/as alunos/as da cidade são moradores do bairro onde está localizada a escola e de adjacências.

Se ao observar o mapa apresentado conceber-se o campo como lugar de vida, serão vistos nas proximidades das vicinais, nas fazendas, nos Projetos de Assentamentos, às margens dos rios, várias famílias com suas crianças, adolescentes e jovens ali residindo.

Há famílias que residem mais próximo do município vizinho do que da sede municipal, é o caso dos que moram mais ao final da vicinal Ponte de Pau e da PA-449. Ir à escola para os/as alunos/as do campo significa além de percorrer grandes distâncias diárias, enfrentar um problema comum: estradas em péssimas condições de tráfego. No período de chuvas, atoleiros e pontes caídas e/ou submersas pela água de rios cheios; no verão, esburacadas e com muita poeira.

A seguir, as fotos 6 e 7, tiradas durante o deslocamento a campo, elucidam bem o que foi explanado:



Foto 6 – Vicinal Chico Maranhão (01/03/2011).
Fonte: Arquivo pessoal de G. C. Cavalcante.



Foto 7 – Vicinal Sete Barracos (30/04/2011).
Fonte: Arquivo pessoal de G. C. Cavalcante.

Mas os desafios não são apenas as condições das estradas: o transporte escolar faz com que as distâncias se tornem ainda maiores. De toda frota que é composta por ônibus, vans e camionetes, alugados ou pertencentes à prefeitura, apenas um ônibus é novo (foto 8), uma recente aquisição da prefeitura via governo do Estado. No quesito conforto e segurança todos deixam bastante a desejar.



Foto 8 - Único veículo dentro das normas de segurança (14/03/2011).
Fonte: Arquivo pessoal de G. C. Cavalcante.



Foto 9 – Interior de ônibus usado como transporte escolar (01/03/2011).
Fonte: Arquivo pessoal de G. C. Cavalcante.



Foto 10 – Total ausência de conforto e cintos de segurança (01/03/2011).
Fonte: Arquivo pessoal de G. C. Cavalcante.

As fotos 9 e 10 são do ônibus mais antigo da frota, cujas péssimas condições são bem visíveis: não há cintos de segurança; crianças viajam em pé, ficam à janela, por vezes com a cabeça e até meio corpo para fora do veículo; não há profissional responsável pelo cuidado com as crianças durante o trajeto casa-escola e vice-versa. Os veículos pouco mais novos também não se enquadram nas normas de segurança.

No primeiro deslocamento a campo (em 01/03/2011), foram observadas situações que fazem parte do cotidiano de pais e alunos/as do campo: ônibus quebrado, atrasos e superlotação. Saímos da escola às 16h (não havia merenda escolar, por isso foram liberados mais cedo). Os/as alunos/as dessa linha haviam chegado às 14h30 (a aula inicia às 13h) devido à quebra do veículo. Acontecimento frequente, segundo relato deles próprios. Após passar em todas as escolas recolhendo crianças de 4 anos acima, o veículo cujas condições vistas nas fotos dispensam outras descrições, retornou com setenta pessoas. Chegamos ao final da linha às 18h35, um percurso de 45 km.

Outra situação é o transporte realizado em camionetes, cujas regras de segurança previstas para o transporte escolar são descumpridas com o aval de gestores e autoridades do município, considerando que contratam, pagam e “fiscalizam” os serviços prestados, como este mostrado na foto 11:



Foto 11 – Veículo alugado para transporte escolar (15/03/2011).
Fonte: Arquivo pessoal de G. C. Cavalcante.

O princípio fundamental da política de nucleação é “oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade”. Pela exposição do professor E. M. B., tal princípio fundamentou a implantação desta política no município, mas a situação existente é bastante contraditória: como falar em qualidade diante das imagens vistas? Mas, como Freire (2001) ensina: o conceito de qualidade está associado à valoração que alguém ou algum grupo atribui às coisas; portanto, bem subjetivo. Dessa forma, a contratação dos serviços de transporte escolar no município está sujeita às subjetividades que compõem relações de poder local e que interferem no tipo de bens e serviços ofertados às populações do campo e da cidade: favores políticos obtidos em período de campanha por vezes são pagos com os recursos públicos, em contratações de serviços previamente acordadas. No município não é segredo que quem aluga veículos para o transporte escolar são os que eram/são ou serão aliados políticos.

Ramos (1991, *apud* BOF; MORAIS; SILVA, 2006, p. 119) mostra que também no Paraná a nucleação teve seus objetivos desvirtuados “para atender interesses políticos e econômicos”.

Por outro lado, para fins de monitoramento da educação, a qualidade é medida pelo quantitativo de crianças que chegam à 5ª série (no ensino de 9 anos equivale ao 6º ano) e pelos resultados obtidos nas avaliações nacionais (UNESCO,

2008). Por esse critério vê-se que o foco está em “quantos estão indo a escola” sem evidenciar “como e em que condições chegam à escola”.

Há ainda a superlotação das salas de aula. Na Escola do Encontro o turno vespertino, horário dos educandos do campo, é o mais cheio, por isso é comum encontrar turmas funcionando com número de alunos/as igual ou maior ao estabelecido nas portarias de lotação; pois, entre superlotar as turmas ou deixá-los/as sem matrícula, opta-se, ou seja, a falta de opção faz com que a direção e professores/as se sensibilizem e realizem as matrículas.

Os indicadores demográficos do MEC registraram uma média de 34,8 alunos/as por turma em 2009 (BRASIL, 2010), essa média mascara a realidade de salas de aula com 45 a 50 alunos/as, o que compromete até a mobilidade na sala de aula, dado a relação quantidade *versus* área das salas.

Quanto aos aspectos pedagógicos, as pesquisas revelam que a política de nucleação:

Geralmente não apresenta uma proposta pedagógica exclusiva, trabalhando, assim, com as mesmas diretrizes curriculares normalmente seguidas no sistema educacional do Estado na qual as escolas estão vinculadas. A implementação do mesmo currículo nas escolas urbanas e rurais, dentro do modelo de nucleação, é vista pelos seus defensores como um fator de equidade, uma vez que os saberes curriculares são necessários para qualquer uma das realidades escolares. Os conteúdos considerados como típicos da cultura urbana são, portanto, considerados necessários. (BOF; MORAIS; SILVA, 2006, p.120).

A orientação curricular da Escola do Encontro obedece a essa lógica de uma proposta curricular nacional conforme consta em seu PPP de 2010: “temos como orientação no currículo escolar os Parâmetros Curriculares Nacionais” (p.2). No PPP não aparece proposta de enriquecimento curricular voltada para o contexto do grupo de alunos/as do campo – que não é pequeno –, presente em seu cotidiano. Concordo com Macedo (2009) ao enfatizar que os PCNs trazem um currículo dividido em dois componentes: o das disciplinas com seus conteúdos formais, considerados universais, e o dos temas transversais, contendo as questões contextuais; porém, à margem, sem ocupar posição central.

Considero a seguinte assertiva:

As pesquisas revelam que ações pedagógicas ficam na fronteira de uma educação do campo e de uma educação para a cidade. Nessa fronteira, alunos e professores de territórios rurais-ribeirinhos, quase sempre, se vêem relegados a uma educação destituída de sentidos e significados das

diferentes territorialidades que formatam a dimensão espacial do campo. (SILVA, 2009, p. 230).

Essa autora avalia que a educação praticada em escolas multisseriadas, localizadas no campo, é destituída de um projeto que atenda a todas as dimensões do território dos povos do campo: política, econômica, social, cultural e educacional. Penso que, se no campo a educação ofertada na escola multissérie se constitui em um desafio quanto a “considerar as relações das pessoas com os lugares”, na escola nucleada localizada na cidade, este desafio se constitui ainda maior pelo conjunto de territorialidades deslocadas – expressões próprias de um território que acontecem em outro (FERNANDES, 2006) – presentes no cotidiano escolar.

Brandão, C. (2002) chama a atenção para as diferenças culturais resultantes dos diversos tempos históricos e espaços geográficos. A sociedade de Rio Maria, ao longo do tempo, foi tecendo símbolos e significados produzidos pelo seu aprender, cada uma a sua maneira, dependendo de sua temporalidade.

Do ponto de vista biológico somos seres com mínimas desprezíveis diferenças. Mas as nossas culturas não. Elas foram e continuam sendo inúmeras entre os tempos da história e os espaços da geografia humana. Pois somos a única espécie que munida de um mesmo aparato biopsicológico ao invés de produzir um modo único de vida, ou mesmo maneiras de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas (BRANDÃO, C. 2002, p. 23).

Geertz (1989, p.4), citando Max Weber, diz que o “homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, para em seguida assumir a cultura como sendo tais teias.

Os povos do campo teceram/tecem seus símbolos e significados produzindo “um conjunto de práticas, valores e significados definidos em seu movimento de reprodução, o qual enfrenta oposição de outros grupos ou classes sociais” (MARQUES, 2004, p. 153). Essas práticas e valores manifestam a cultura desses povos, o “modo de vida rural” cruza as fronteiras geográficas em direção à escola todos os dias indo ao/de encontro ao modo de vida próprio da cidade, regido por relações de imediaticidade (LEFEBVRE, 2001).

O deslocamento de alunos/as no sentido campo-cidade tem promovido alterações na paisagem pelo fechamento das pequenas escolas multisseriadas, mas

também transformações nas relações, na formação/construção da identidade dos sujeitos a partir da interação entre o campo e a cidade que ocorre na escola.

A nucleação da Escola do Encontro estabeleceu uma relação campo-cidade no cotidiano escolar a partir da vinda de significativo contingente de alunos/as do campo e da presença de seus pais/mães e responsáveis em algumas atividades da escola. Estes, por vezes, aproveitam o transporte escolar para ir à cidade resolver assuntos da família, ou, ainda, as mulheres costumam levar algumas de suas produções caseiras como queijos, doces e outros para vender na cidade, e em seguida realizar a compra de objetos e/ou produtos para o lar.

Este cotidiano com seu conjunto de relações entre sujeitos de diferentes grupos de pertença torna-se importante para o entendimento das interações que acontecem entre seus sujeitos, pois é no cotidiano que a história se constrói (LEFEBVRE, 1991), e, articulado à modernidade, constitui-se em espaço de dominação e também de contradição e conflito. Assim, o cotidiano,

Mostra o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional na nossa sociedade e na nossa época. Determina assim o lugar em que se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é *produzida* a existência social dos seres humanos, com transições da escassez para a abundância e do precioso para a depreciação. (LEFEBVRE, 1991, p. 30, grifo do autor).

Esse conflito entre racional e irracional toma forma na escola nucleada a partir do encontro entre os saberes populares vinculados ao senso comum, que se dão por “tradição oral”, e que se constituem na expressão do [ser humano] daquilo que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2008) com o saber das ciências parcelares, o saber da erudição marcado pelo discurso científico e constituído como “campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem” (FOUCAULT, 2009, p. 204).

A tradição dos povos do campo com sua carga de religiosidade, conhecimento prático da natureza, relações em tempo real e temporalidades menos acelerada – o irracional –, ao mesmo tempo invade e é invadido pelo racional da modernidade presente na cidade, com sua temporalidade acelerada, relações virtuais, exigências de consumo e todo seu conjunto de símbolos projetados no cotidiano de seus moradores. São modos de vida dessemelhantes construídos dentro de lógicas territoriais diferentes: a dos povos do campo consolidada por uma

intensa relação com a natureza, (BAGLI, 2006); a dos povos da cidade pela relação com a mercadoria.

A organização do trabalho escolar no segundo turno se submete à nova dinâmica: redução de carga horária de algumas disciplinas a fim de que todos/as sejam liberados mais cedo devido ao deslocamento, pois há localidades de difícil acesso tanto pelas distâncias quanto pelas condições das estradas, necessitando, assim, antecipar o horário de retorno; as aulas de Educação Física aos alunos/as do campo são apenas teóricas, em face da impossibilidade de deslocamento duas vezes ao dia a fim de participarem das aulas práticas e/ou de ministrá-las no mesmo turno após as outras disciplinas.

Mas as mudanças não se restringem somente ao cotidiano da Escola Nucleada: os/as alunos/as e respectivas famílias também ficam condicionadas ao horário do transporte escolar.

Professores/as, alunos/as, pais e mães passam a organizar suas atividades de outra maneira, sempre atentos ao horário do “ônibus”, como dizem todos/as ao se referir ao transporte. Não são apenas mudanças visíveis que ocorrem, a pesquisa identificou outras, menos perceptíveis, mas que muito podem dizer do que tem sido o deslocamento dos/as alunos/as do campo para a escola nucleada localizada na cidade.

A Escola do Encontro está localizada em um bairro periférico da cidade, cuja população é constituída por trabalhadores e trabalhadoras em diversas ocupações: lavradores (as), domésticas, pedreiros, comerciários (as) entre outras; um bairro cuja paisagem mescla elementos urbanos com elementos rurais. Há residências com características urbanas ao lado de pequenas chácaras; há um laticínio que produz para exportação; uma fábrica de lajotas; a receptora do sinal de TV da cidade e hortas familiares que abastecem parte da cidade. Tal paisagem reforça os questionamentos que Veiga (2003) faz quanto aos critérios que determinam o que é urbano no Brasil.

Na próxima seção serão apontadas algumas práticas educativas desenvolvidas na escola nucleada, com destaque para as concepções urbanocêntricas latentes em certas práticas e no PPP da escola nucleada.

3.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES SEMELHANTES PARA SUJEITOS DE DIFERENTES CONTEXTOS TERRITORIAIS

A Escola do Encontro, como instituição escolar que é, “materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos [...] materializa modos de pensar” (ARROYO, 2009, p. 206). A escola é o contexto da prática dos modos de pensar de diferentes sujeitos, dentre eles aqueles que pensam as políticas educacionais para o país, cujos textos, nela serão interpretados e reinterpretados, selecionados e modificados ou ignorados (MAINARDES, 2006); porque a escola é também o contexto da prática de professores e professoras que em sala de aula, no pátio ou na sala de leitura da escola materializam as próprias concepções em suas práticas educativas.

Nesses espaços de aprendizagem escolar se cruzam tempos do campo, da cidade e da escola; de professores/as, de alunos/asas e de gestores, como informa Arroyo (2009). Com ritmos diferenciados e nem sempre cadenciados.

O ritmo da maioria dos/as professores/as da Escola do Encontro é resultado de uma formação acadêmica construída em compasso com as frentes de luta do sindicato da categoria; portanto, professa conceber a escola como resultado das relações de poder, por isso, espaço político em que o professor e a professora, cujas práticas não podem ser neutras, têm importante papel na transformação da realidade (FREIRE, 1996).

Dentre as práticas educativas presentes em um cotidiano escolar, o foco se deu nas que julguei ajudar na compreensão do objeto de estudo; assim, considerou-se as seguintes práticas educativas: **planejamento, avaliação, trabalhos em grupo em sala de aula e projetos.**

Por prática educativa entende-se:

O fazer ordenado voltado para o ato educativo, que introduz um método na ação humana, quer dizer é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações. (NÉLISSE, 1997 apud RIBEIRO; SOARES, s/d, p. 2).

Portanto, não é um fazer ordenado no sentido de submissão a regras rígidas concebido pela educação tradicional em que as atenções estão centradas apenas nos conteúdos a serem ministrados (PARO, 2010, p.22); antes, é um fazer

que permite a reflexão e o refazer. Ainda, conforme Paro (2010, p.47): “toda ação planejada para ensinar encerra a flexibilidade que permite modificá-la a partir da resposta do educando no processo de ensino.”

A partir das observações, leituras e entrevistas, buscou-se descrever como professores e professoras organizam suas práticas educativas, considerando a dinâmica da escola nucleada, cujo território é atravessado pelos tempos de alunos do campo e da cidade. Antes, porém, de focar na prática de professores e professoras, necessário se faz uma aproximação ao PPP, visto que esse documento é um instrumento de direcionamento da prática educativa de uma escola:

O projeto político-pedagógico entendido como um espaço de construção coletiva e de direcionamento das práticas educativas em busca de valores e da educação necessária a um determinado contexto é uma direção para a ação. [...] Projetos caracterizadamente políticos e pedagógicos, utilizados como ferramentas de gestão para a construção da autonomia das instituições educativas capazes de, a partir de um trabalho coletivo e atento à cultura, às condições de vida e valores da comunidade, anunciar e organizar direções específicas de ação para a educação municipal. (CASTRO; WERLE, 2005, p.193-4).

Contra-pondo-se ao entendimento exposto acima, as falas dos sujeitos apontam para um PPP cuja construção fora fragmentada. Houve dificuldade em reunir a comunidade escolar e isso impediu que o processo ocorresse de forma coletiva; acabando, assim, por não considerar as condições de vida, a cultura e os valores de parte significativa desse grupo:

O projeto político da escola na verdade é uma colcha de retalho [...] A gente não tem acesso na discussão pelo fato de dizer assim: “fulano não pode vim hoje”. A gente tem essa dificuldade de reunir. (PROF/03MS).

Construído entre 2009-2010, o PPP da Escola do Encontro propõe em sua fundamentação pedagógica uma prática embasada na abordagem sócio-construtivista e tem como fundamentação legal a LDBEN (1996), a Lei nº 11.274 “que determina o reconhecimento do direito das pessoas portadoras de deficiência a educação” (p.2), e os PCNs, como orientação curricular.

Apesar de a escola possuir aproximadamente $\frac{1}{4}$ (um quarto) do total de alunos vindos do campo (215 em 2010), concentrados no turno da tarde, na fundamentação legal do PPP não houve nenhuma referência às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo ou outra que faça tal

referência. É fato que a LDBEN faz referência à educação para as populações do campo, assim como também faz para os portadores de necessidades especiais.

A referência aos alunos e alunas do campo no PPP da escola fora encontrada apenas em dois momentos: a) no item sobre os projetos a serem desenvolvidos na escola, no projeto Criança, o qual apresenta um objetivo de “conhecer e comparar brinquedos e brincadeiras de crianças da zona urbana e da zona rural” (p. 18); no projeto Festa Junina em que um dos objetivos é “Valorizar e demonstrar atitudes de respeito ao homem do campo” (p.18); e, b) ao descrever a realidade da escola:

A escola conta com uma clientela de 845 alunos [...] sendo 215 alunos das seguintes localidades da área rural; Placas, Sete Barracos, Mogno, Chico Maranhão, Marajoara, Gleba 21 e Gleba 22. Muitos desses alunos saem de suas casas muito cedo, permanecendo dentro do transporte escolar, alguns em situação precária, por muito tempo. Levando ainda em consideração a situação das estradas, que em época de chuvas se tornam muito ruins ficando às vezes intrafegáveis. Os alunos chegam á escola por volta de 11:00hs às 13:00hs e retornam às 17:00 hs. Esse tempo de permanência dos alunos no transporte escolar acarreta cansaço e indisposição, assim comprometendo o rendimento escolar. Em relação a Educação Física os alunos da zona rural realizam apenas trabalho teórico, uma vez que os mesmos não tem disponibilidade de tempo para realizar as atividades práticas. (PPP, 2010, p.6).

Duas questões chamaram a atenção nesta descrição: a primeira, o uso do termo economicista “clientela”, em referência aos alunos e alunas, o que remete à questão das reformas e orientações educacionais globais. Ball (2001; 2002) considera que as políticas educativas estão sendo colonizadas pelos imperativos das políticas econômicas e chama a atenção para o uso de “uma nova linguagem para descrever papéis e relações” (BALL, 2002, p.7). Ao olhar para alunos e alunas como “clientes”, indica-se a posição desses sujeitos como subordinados, ou ainda, consumidores, e, portanto, pertencentes a um mercado cujos valores, como competitividade e produtividade, conflitam com o de solidariedade, proposto no conjunto de valores que a escola apresenta em seu PPP.

A segunda questão é que a realidade dos alunos e alunas do campo fora apenas descrita. No quadro dos problemas que a escola precisa enfrentar tal situação não gerou nenhuma ação específica em seu plano de ações, mesmo identificando a situação de vulnerabilidade e o comprometimento do rendimento escolar desses alunos e alunas. É mais ou menos como se eles não existissem.

Caldart (2004), ao defender uma proposta político-pedagógica para a Educação do Campo, sem desconsiderar a dimensão universal da educação, mas chamando a atenção para sua particularidade, afirma que:

Se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; [...] ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2004, p.17).

Os alunos e alunas do campo são filhos e filhas de trabalhadores (as) rurais de uma região em que esse grupo social além de ter vivenciado uma história de migração, de expulsão da terra, de dominação pelo latifúndio, de perseguição e de mortes, também faz parte de sua história, conforme apontado na caracterização do território da pesquisa no primeiro capítulo. Uma história de baixa escolarização pela falta de oportunidades de frequentar o ambiente escolar e que por isso mesmo não pode ser invisível por tal escola.

Para Caldart (2004) a escola tem um lugar muito importante na Educação do Campo, esteja ela situada no campo ou na cidade. O paradigma da Educação do Campo não cabe em uma escola, entretanto, a escola ajuda a formar sujeitos, construir uma visão de mundo e a criar um ideário de vida.

Há uma questão urbanocêntrica presente na educação que não se resolve somente com a explicitação nas leis¹ e nas pautas dos acordos multilaterais entre países membros de organismos internacionais, pois demanda principalmente ruptura e mudança de paradigmas. Ruptura, por exemplo, com o paradigma do capitalismo agrário (PCA),² para o qual os problemas e questões presentes no campo são resolvidos a partir de políticas públicas atreladas aos interesses do capital. Que pensa a educação sem considerar a autonomia dos territórios e dos povos do campo, mas como subalternos aos seus interesses econômicos (FERNANDES, 2006, p. 37), acabando, assim, por construir um projeto de educação em que esses povos do campo não são protagonistas. E mudança no sentido de que o campo seja entendido como lugar cujo espaço físico e de relações é diferenciado,

¹ O aporte legal relativo às obrigações do Estado com a educação dos povos do campo tem crescido nos últimos anos frente à pressão dos movimentos sociais.

² A perspectiva de uma Educação do Campo se insere nos princípios do paradigma da questão agrária (PQA) o qual entende que a superação das desigualdades no campo implica em superação do capitalismo, entendendo que as políticas se desenvolvem na luta contra o capital. (FERNANDES, 2006).

e que embora a ocupação do seu território tenha ocorrido pela dominação da posse e do uso da terra e de seus recursos naturais com fins de (re) produção do capital, seja visto como “lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência ‘identitária’) e lugar de onde se vê e se vive o mundo” (WANDERLEY, 2001, p.32).

O quadro do rural brasileiro se configura pela existência de um campo representado pelo moderno agronegócio que recebe as benesses da política agrícola e, de outro, o campo da agricultura familiar e da pequena produção, conformado historicamente pela ideologia de subsistência³, que dialeticamente se opõe e sustenta as elites agrárias. As políticas vistas como de progresso são destinadas ao agronegócio, cujo “poder rural hegemônico desses negócios pode ser visualizado por sua importância nas taxas recentes de crescimento do PIB nacional [...] e pelo poder político de associações patronais agroindustriais” (MOREIRA, 2007, p.88).

O território desta pesquisa mostra bem essa configuração: são empresas e fazendas que se territorializaram na região, apropriando-se da terra e extraíndo os recursos naturais; explorando e/ou expulsando trabalhadores/as. São as mesmas que recebem quantias vultosas em empréstimos e em investimentos governamentais para fazerem “reflorestamento”, conforme demonstram as placas indicativas fincadas em seus portões de entrada.

Ao mesmo tempo em que o campo da agricultura familiar é comumente associado à tradição e à ideia de atraso, até mesmo pelos próprios trabalhadores/as rurais, estes passam a considerar o acesso a serviços básicos como a escola, atributos pertencentes somente à cidade. Ao perguntar a uma mãe sobre a possibilidade de a escola funcionar na localidade rural onde mora, a mesma expôs suas preocupações futuras com os/as filhos/as:

Eu quero que eles estudem e vai pra onde der certo pra eles, nos estudos profissão que eles escolher; ficar aqui na roça o futuro da roça não é muito bom não [...] Pra mim eu acho um benefício os meninos ter escola [na cidade] que aceita, trata eles bem, porque eu não vejo diferença, pra mim é melhor. Bobeira deles abrir escola aqui: depois até o transporte eles tira. (MÃE/02MIF).

³ Essa ideologia foi naturalizada e a busca pela subsistência passou a ser vista como uma condição natural dos pobres do campo. Neste processo, as políticas para esse setor tenderam sempre a assumir a forma de política de assistência social, também denominadas políticas de subsistência, longe de políticas de progresso e ascensão social. (MOREIRA, 2007, p.88).

A resposta da mãe traz implícitas as dificuldades que têm vivenciado os/as trabalhadores/as do campo no município, sejam pequenos proprietários ou empregados. Dificuldades que reforçam a ideia de separação e de subordinação do campo em relação à cidade. Marx e Engels (2009), sobre a separação da cidade do campo, no contexto da propriedade privada, argumentam que essa separação reflete a divisão do trabalho material do espiritual; sendo o trabalho espiritual relacionado às ideias dominantes de uma classe dominante cujo local de atuação é a cidade, a qual precisa ser administrada e organizada: a cidade é o lugar da política, é

imediatamente, de fato, a concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão. (MARX; ENGELS, 2009, p.75).

Enquanto a cidade traz a imagem da civilização, o campo traz a da barbárie, no sentido de estar de fora da civilização. Com essa imagem, a cidade é concebida como o lugar luminoso, da racionalidade; portanto, de decisões. A cidade traz “imagens do esforço, da vontade, da subjetividade, da reflexão” (LEFEBVRE, 2001, p. 36); enquanto que o campo traz a imagem da natureza, do trabalho que não exige do intelecto, apenas da força: é o lugar da indolência. – Não é essa a imagem retratada pelo Jeca Tatu, conhecido personagem de nossa literatura?

Dessa forma, na construção do PPP da escola, quando este deixa de considerar as particularidades dos/as alunos/as do campo, e mesmo identificando as difíceis condições a que estão submetidos, não indica ações para minimizá-las. Percebe-se uma orientação – ainda que inconsciente, por parte daqueles que construíram o documento –, em manter um modelo escolar urbano pautando pela invisibilidade dos povos do campo.

Nesse mundo de visíveis (os da cidade) e de invisíveis (os do campo) sujeitos que constituem a escola, no olhar do PPP, os professores e professoras realizam suas práticas de planejamento, trabalhos em grupo, projetos e avaliações, ora se aproximando de práticas progressistas, ora das conservadoras, ora considerando as diferentes realidades territoriais, ora desconsiderando-as.

A prática de planejamento inicia-se em grupo, nas reuniões pedagógicas do começo do ano letivo realizadas pela SEMEC, seguidas das reuniões pedagógicas da escola. Nessas reuniões é apresentado o calendário letivo anual e definido os indicativos gerais para o planejamento do semestre: seleção de

conteúdos a partir de uma matriz curricular (apresentada pela escola, livro didático e/ou PCNs), quais projetos a escola irá desenvolver dentro e/ou fora de seu território (os de fora são geralmente propostos pela SEMEC), e os prazos para diagnose.

Em seguida, já na escola, tendo iniciado as atividades com alunos e alunas, é o momento de cada um planejar seu que fazer. Ao perguntar aos professores/as entrevistados/as como organizam esta prática, todos os três mencionaram que utilizam a prática da sondagem (diagnose), como um exercício que antecede a seleção de conteúdos para planejar suas atividades e o esforço que fazem para vencer a escassez de tempo. Nesse sentido, a fala abaixo é bastante esclarecedora:

Trabalho de 6º ao 9º ano. [...] Se houvesse no sistema municipal de ensino uma estrutura melhor: se iniciasse mais cedo as aulas pra ter esse contato; mas, aí, a gente já começa tarde. Tarde assim: fevereiro ou março. **Aí, você já tem tempo pra correr**, então, já diz assim: ‘olha, vocês têm uma semana pra ver o conhecimento prévio das crianças’, que é pra fazer aquela abordagem inicial pra fazer planejamento. E é uma dificuldade que a gente tem, porque você tem uma semana; eu tenho uma aula por semana, eu trabalho uma aula por semana, então pra eu tomar conhecimento, principalmente daquelas crianças que vão entrar no sexto ano, uma semana é só uma aula. No contexto, dificulta por isso. Agora é colocado o momento, a escola coloca o momento pra se fazer esse primeiro contato, [...] pra ver o conhecimento que as crianças têm. (PROF/03MS, grifo nosso).

As turmas do 6º ao 9º ano da escola possuem entre 40 e 45 alunos/as, cujos/as professores/as ministram entre uma a cinco aulas⁴ de 45 minutos cada, porque este é o máximo de aulas que uma disciplina tem por semana.

A expressão de um dos professores: “aí, você já tem tempo pra correr”, é uma fala que corrobora com o pensamento de Arroyo (2009, p. 207-8), ao considerar que as dimensões espaciais e temporais são determinantes da moderna educação, o tempo tem centralidade nos processos produtivos e também nos processos de construção, formação e de desenvolvimento do ser humano.

O lugar escola é regido por tempos e o tempo escolar por calendários letivos, horas-aulas, períodos, idade escolar. Tempos que ditam quando e o que ensinar-aprender são tempos instituídos, por isso tempo cultural, conforme Arroyo (2009, p. 212), que acrescenta que parte das dificuldades enfrentadas hoje por professores/as e alunos/as têm em sua base a “disritmia” “entre os tempos

⁴ As disciplinas Matemática e Português tiveram a carga horária reduzida de 06 para 05 aulas semanais devido à dinâmica de transporte dos alunos/as do campo. Os/as alunos/as saem sempre às 17h, sob a justificativa das distâncias a serem percorridas.

predefinidos da matéria e os tempos de aprender dos educandos e de ensinar de seus mestres.”

Não pode esquecer também da disritmia entre o tempo da escola e o tempo que escapa nas viagens de deslocamento dos alunos e alunas do campo; o tempo de uma escola seriada e o tempo de outra, a multisseriada de onde vieram esses alunos/as. Concordo com Arroyo (2009, p. 213) quando considera que “educar exige fina sensibilidade para lidar com o tempo humano”; se é difícil para o professor e a professora lidar com a falta de controle do tempo, para o aluno e a aluna também o é, seja esse tempo psicológico ou cultural.

A prática de planejamento envolve outras, como a de selecionar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. A esse respeito, Freire (2005, p.96) reflete que uma prática educativa crítica (ou progressista) baseia-se no diálogo, o qual “implica um pensar crítico”, um “pensar certo”. Nesse modo de pensar, o conteúdo a ser ministrado será fruto de diálogo e, o diálogo, primeiro entre professor/a e aluno/a; jamais algo pronto e acabado a ser apresentado e ministrado pelo/a professor/a e seguido pelos/as alunos/as.

Nas falas abaixo é explanada a maneira como os entrevistados selecionam o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula:

Geralmente a escola tem planejamento anual do que se vai trabalhar. Eu, pelo menos, ia trabalhando os conteúdos de acordo com o que o aluno ia avançando. (PROF/01MM).

Baseado na sondagem, eu costumo fazer assim: eu pergunto pra eles o que querem aprender; peço pra eles listarem para me entregar, aí, eles vão fazer uma lista. Baseado nessa lista eu vou vendo no livro o que tem, o que eu posso acrescentar com textos. Então é nessa sondagem. (PROF/02RC)

Eu tenho trabalhado algumas questões específicas e algumas questões voltadas pra aquilo que tá acontecendo no momento, esse é um critério. A atualidade, aquilo que possa contribuir para que o aluno possa perceber o que tá acontecendo ao redor pra ele poder se inserir no debate, na discussão. Por exemplo, 2009 eu trabalhei o tema violência doméstica porque tava aquela discussão da Lei Maria da Penha que tinha acabado de sair a Lei. Tinha toda essa questão, então, trabalhei muito essa questão da violência doméstica; então, esse tema foi importante. 2010, como foi ano de eleição, então, a gente trabalhou os processos eleitorais, dentro da dinâmica da questão do direito, questão do voto, e, específico em 2010, a questão da participação do aluno, da importância dele, [...] na escolha do representante de sala, discutindo com ele o que é um representante e eles já votando, fazendo aquele exercício de eleição e construindo um grêmio na escola [...] que é um direito deles, mas que eles não têm conhecimento. Não se discute mais grêmio na escola, eles não têm mais essa iniciativa, então a gente tá tentando suscitar isso. (PROF/03MS).

A partir dessas respostas, na Escola do Encontro identificam-se práticas de seleção de conteúdo que: a) consideram o conteúdo do planejamento geral da escola (organizado por técnicos da SEMEC ou da própria escola), seguindo-o de acordo com o tempo dos/as alunos/as; b) selecionam o conteúdo proposto pelo livro didático, a partir de proposta dos/as alunos/as; e c) consideram os acontecimentos atuais para selecionar temas relacionados a conteúdos específicos.

Percebe-se que em todas essas práticas há algum esforço dos/as professores/as em dialogar com os/as alunos/as, uma vez que mesmo os/as que mantêm a dependência de uma matriz curricular, consideram as propostas ou os tempos e os contextos dos/as alunos/as para avançar com suas atividades.

Mas a última alternativa, referente à prática do PROF/03MS, remete a Corazza (1997, p. 104; 121), quando este ressalta a importância da prática do planejamento como estratégia de intervenção intencional e de ordem ética que aponta para uma ação responsável e para o respeito aos sujeitos dela integrantes.

Para Freire (1996, p. 76), os/as professores/as têm o papel de em sua prática mostrar que “o mundo não é”, e sim, que está sendo, que é possível e passível de transformação; que o que se apresenta como problema não pode ser visto como inexorável, como as concepções deterministas querem fazer crer.

Planejar pensando em promover a passagem da heteronomia para a autonomia do sujeito, conforme ensina Freire (1996), exige também autonomia, por parte do/a professor/a, para decidir o que ensinar. O PROF/03MS, em sua decisão de discutir violência doméstica e eleições com os/as alunos/as, seguiu o critério de temas da atualidade, conforme declarado; mas a escolha destes temas é subjetiva e traz uma intencionalidade. Em sua fala o professor se mostra preocupado com a violência doméstica e com o fato de os/as alunos/as não se organizarem em associação estudantil. Assim, deseja “suscitar” o interesse destes por considerar o grêmio estudantil um espaço de direitos importante para a formação política e cidadã dos/as alunos/as e planeja uma ação com objetivos claros. Para a abordagem sobre violência, planejou ações para com alunos/as e com seus pais.

O processo educativo é marcado por relações de poder, em que o/a professor/a encontra-se em situação privilegiada quanto à tomada de decisões. Essa relação pode ser de poder-sobre ou de poder-fazer, ou seja, de imposição e coerção ou de persuasão. A prática educativa que trilha pelo poder-fazer busca os caminhos da democracia e da “constituição de sujeitos livres.” (PARO, 2010).

Como já dito em outro momento deste texto, os/as professores/as, em suas práticas educativas, por vezes consideram que as diferenças entre os contextos do campo e da cidade não são relevantes a ponto de reorientar o planejamento dos conteúdos da estrutura curricular.

Na próxima narrativa o professor partilhava sobre as dificuldades dos/as alunos/as do campo quanto aos conhecimentos organizados na escola:

Acho que o projeto, o processo de nucleação de uma escola pra trazer os alunos da zona rural pra urbana, é incluir eles no mesmo ritmo, senão a gente continua com o processo seriado e aí a gente iria dividir: 'bom esse planejamento pros meninos da zona urbana e esse planejamento pros meninos da zona rural'. E isso a gente percebe que não acontece, o planejamento é um só; com certa dificuldade eles estão se enquadrando. (PROF/03MS).

Interpreto a narrativa do professor como parte da construção discursiva de uma visão que tem dominado as orientações pedagógicas e a produção de materiais didáticos, que privilegia o “urbano” como o polo que representa o progresso, cujos valores dominantes se impõem ao conjunto da sociedade, e em detrimento do campo; este, reduzido à influência do urbano (WANDERLEY, 2001), reduzido ao “enquadramento do ritmo urbano”.

Concordo com Hage (2005) quando aponta que

ainda predominam em nossos sistemas de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobre-valorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem e são do campo, interferindo em sua auto-estima. Não obstante, o enfrentamento dessa situação desastrosa no contexto da educação do campo pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. (HAGE, 2005, p.56).

Assim, para romper com essa visão, cujas perspectivas são homogeneizadoras, é necessário que “uma nova visão oriente a formulação de políticas e formação de profissionais e reorientação de currículos, produção de material didático etc.” (ARROYO, 2004, p.92). É preciso elaborar currículos culturalmente orientados, como estratégia de superar o “daltonismo cultural”⁵ tão

⁵ Entendido como a prática de invisibilização da diversidade cultural presente em sala de aula.

presente nas escolas. Ainda assim, no currículo são evidenciados esforços “tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que estas situações se sustentam”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

Fazem parte do “pensar certo” freireano as práticas educativas que pensem a autonomia dos sujeitos, que promovam a passagem do sujeito que se encontra no mundo do silêncio para o mundo da palavra dita em grupo (FREIRE, 2005, p.90-1). O silêncio como a falta de direito e de dominação e a palavra como engajamento para libertação de toda e qualquer situação de negação do direito.

Nesse sentido, a prática dos trabalhos em grupo mediante a importância da interação entre os sujeitos, professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a, para a construção de saberes escolares, é instrumento metodológico importante pelo espaço de diálogo que possibilita entre as diferenças presente em uma mesma sala de aula. O PPP da escola propõe orientar as atividades pedagógicas a partir da abordagem socioconstrutivista, a qual adota, entre outros procedimentos, o estímulo à interação e à realização de pesquisa em grupo como importante ferramenta para a construção do conhecimento (REVISTA NOVA ESCOLA, 1995).

As experiências do trabalho em grupo na escola acontecem em todas as disciplinas e anos, segundo relatam os/as alunos/as. No PPP, na abordagem do perfil que se tem do/a professor/a, o documento aponta a necessidade de um “redirecionamento” na prática docente, para que, entre outras competências, estes atores sejam capazes de “Enfatizar o diálogo e as atividades cooperativas que estimulem a criação e o uso de múltiplas formas de expressão” (PPP, 2010, p.8).

A prática dos projetos usada para desenvolver atividades em grupo e que sejam referentes a datas e temas do interesse da escola é bastante recorrente, não só na Escola do Encontro, mas em todas as escolas do município. É uma prática que tem muita aceitação por parte dos/as alunos/as, pois os projetos estão sempre associados às atividades que envolvem jogos, apresentações artísticas e produções escritas.

Segundo os/as professores/as, a avaliação final do/a aluno/a é resultado da soma de diferentes atividades em diferentes momentos, considerando o avanço destes na aprendizagem. Para o PROF/01MM esse é um momento sempre difícil em sua prática docente:

Cabe a nós, professores, fazer diagnóstico e analisar o tipo de avaliação que vai aplicar naquele aluno. **Tem que ter consciência...** Eu falava a um colega meu que o pior período pra mim é o final de ano que eu tenho que avaliar meu aluno. Tenho que analisar: ele tirou nota baixa? Por quê? Aonde eu errei? Onde ele errou? Se ele vem todos os dias, o que tá faltando pra ele tirar uma nota boa? É uma guerra que a gente trava com a gente mesmo. [...] Meu aluno da zona rural, ele tem vários problemas que dificulta [...] ter um desenvolvimento maior. (PROF/01MM, grifo nosso).

Para Freire (1996, p.20) a reflexão crítica sobre a prática é o que possibilita que a relação entre teoria e prática seja efetivada dia a dia nos fazeres de professores e professoras. No mesmo sentido, Corazza (1997, p.123) pensa a prática educativa comprometida com o poder-saber, que coloca sempre em suspeição esta prática, submetendo-a sempre a um movimento de desconstrução.

Assim, “tem que ter consciência” pareceu-me uma expressão de angústia e a reflexão crítica de quem considera as condições concretas de existência dos/as alunos/as em seu quefazer diário no contexto da Escola do Encontro, e que se sente impotente diante da realidade que se impõe.

Na próxima seção, ainda atenta às práticas educativas, direcionamos a análise para as interações que ocorrem entre os sujeitos do campo e os da cidade, no interior da escola nucleada, além da repercussão dessas interações na formação da identidade dos sujeitos do campo.

3.3 A INTERAÇÃO ENTRE SABERES E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COM A ESCOLA NUCLEADA

Com o projeto de nucleação a relação campo-cidade se estreita e diversas territorialidades do município se encontram nas atividades diárias da escola nucleada, mas também se desencontram pelo conjunto de práticas que norteiam suas vidas; se encantam com as possibilidades e as luzes da cidade, mas se desencantam com certos olhares e vozes.

O ir e vir diário marca o cotidiano de todos/as que se relacionam com a escola: crianças, adolescentes e jovens, que contraditoriamente caminham em direção a uma escola ora próxima, ora distante por suas fronteiras geográficas e/ou sociais.

Estudar na cidade traz mudanças para os que se deslocam do campo, mas também para a escola que os recebe: aumenta significativamente o número de alunos/as; alguns aspectos da organização do trabalho são modificados e surge um novo sujeito entre os profissionais da educação: o motorista, o qual não recebeu/recebe formação para trabalhar com os/as alunos/as, mas passa de duas a quatro horas por dia com estes.

Para os/as alunos/as do campo, além das alterações no horário de realização de tarefas familiares e escolares, há uma re-organização/desorganização no cotidiano individual deles e de seus familiares, e que repercute em seus modos de vida, na formação de suas identidades individuais e coletivas, na aprendizagem dos saberes culturais e escolares e nas práticas socioeducativas. É o sobressalto de sair da rotina diária, para o vai-e-vem do não cotidiano (MARTINS, 2008).

Esse sobressalto vivenciado diariamente compromete o rendimento escolar, já que torna mais difícil conciliar os afazeres domésticos, a realização das tarefas escolares e o ir e vir para a escola. Os/as professores reconhecem e elogiam os esforços desses alunos:

O menino do campo, ele vem num transporte cansativo, com poeira, às vezes, lama demais; passa fome; levanta muito cedo. Eles levantam cedo pra tirar o leite. Como dá 9 horas o carro tá passando, talvez num deu nem tempo dele se alimentar direito, então isso... É uma criança cansada, mas o interesse deles é bem maior que o interesse dos alunos da zona urbana, o desenvolvimento... Não vou dizer o desenvolvimento de conteúdos, mas o desenvolvimento de interesse, de participação é bem maior. (PROF/01MM).

Parece que eles ainda vê o professor como aquela pessoa mesmo que merece respeito; então, assim, o tratamento que eles têm, não só com um, mas com todos os funcionários diferencia eles. Eu acho que eles são mais amorosos, são mais respeitadores. (PROF/02RC).

O aspecto que chama a atenção é a garra que eles têm. Eles saem, muitos deles, 10 horas, 8 horas, 9 horas da manhã; vêm pra escola, estuda à tarde de uma até às 17 e volta; chega em casa 8, 10 da noite. Acho que o que destaca neles é essa garra que eles têm. No primeiro momento, uma obrigação por causa dos pais [...] Mas acho que são bastante persistentes. Eles se esforçam, eles têm aquela preocupação de tá ali na escola. (PROF/03MS).

Observa-se que os/as professores/as ressaltam o interesse que estes/as alunos/as demonstram em se apropriar dos saberes escolares; o respeito e o afeto que demonstram a eles/as e reconhecem as condições de desigualdade de acesso a educação a que estão submetidos.

Entre os/as professores/as, há os/as que relacionam algumas dificuldades/defasagens dos/as alunos/as do campo no conhecimento escolar à organização multissérie, mas há também os que consideram tal organização importante para o aprendizado:

Por que ali [na escola multisseriada] eles interagem com o outro na mesma sala. Talvez o menino da 4ª série, vamos supor, não aprendeu somar e subtrair lá no início; lá na 4ª série ele vai aprender porque o professor tá ensinando pros pequenos e, nesse percurso feito de ano, de tempo, talvez ele amadureceu mais, ou o professor mudou sua metodologia, explicou diferente e ele conseguiu aprender. Pode ser o mesmo professor, por isso não concordo reprovar o meu aluno porque ele não aprendeu pouca coisa, porque lá na frente ele vai aprender. (PROF/01MM).

A narrativa dessa professora tem um lugar político, de intencionalidade. Moradora e professora durante muitos anos no campo, tem como formação primeira a Pedagogia; por opção ingressou e cursa atualmente Licenciatura em Educação do Campo.

Os pais e mães dos/as alunos/as do campo gostam da escola, sentem-se acolhidos quando participam dos eventos escolares e estão sempre presentes nas reuniões de início e final de bimestre; diferente dos que moram na cidade, cuja participação é bem menor. Questionam e reivindicam o que consideram ser o melhor para os/as filhos/as, tanto junto à direção da escola quanto à SEMEC.

Todas as reuniões eu vou. Agora as brincadeiras, ano passado só fui uma vez: Dia das Mães, eu fui lá. Sempre quando eu tava lá, que tinha jeito, eu passava no colégio; quando eu não ia eu pedia minhas meninas pra passar lá, saber como é que tava o andamento. Eu sempre tô atrás, sabendo como é que é. (MÃE/02MIF).

Eu me sinto à vontade [na escola] porque eu sou uma pessoa que tenho muita facilidade de fazer amizade. Aí, eu chego lá vou logo conversando com diretor, com professora. Sempre gosto de conversar, saber como tá se passando. [sobre o transporte escolar] Fizemos reunião com [secretário de educação] em janeiro sobre essa questão do ônibus que os menino tava chegando muito tarde, que era muito longe; aí, concordou, ia ter reunião do conselho pra falar pra colocar ônibus pra 21[Colônia]. Colocou mesmo, só que o ônibus que colocou pra cá num presta, quebra demais, é o mesmo do ano passado. Nós falamos pra num colocar esse ônibus, os meninos perde aula, passa fome, tem muita criança pequena, tem criança de 4 anos até... Agora vamos ter que reunir de novo. (MÃE/01KMS).

Às vezes, eles vêm fazer compras e dá um pulinho na escola: 'Professora, eu não posso vim no dia da reunião, mas eu tô vindo aqui hoje.' A gente liga também, hoje em dia tem sempre um contato, deixa um telefone. 'Ó

professora, pode me ligar, se precisar ligar a cobrar, liga.' Hoje em dia tá muito fácil conversar com eles assim; mas eles vêm: os pais da zona rural são os que mais vêm. (PROF/02RC).

Em uma das observações realizadas na escola, acompanhei uma reunião de início de semestre (25/02/2011) que a direção da escola convocara. Nesta reunião, conforme a lista de frequência, havia 93 pais e mães; destes, segundo a direção da escola informou, cerca de 70% dos presentes se deslocara do campo para participar da reunião⁶. Na referida reunião, pais/mães reivindicaram que a direção da escola os mantivesse informados das atividades escolares e de possíveis ausências de professores/as, a fim de que os/as filhos/as não fossem prejudicados. Dessa forma, apesar dos sobressaltos diários dos sujeitos do campo, considerando somente o visível, é possível afirmar que a vinda dos/as alunos/as do campo para a escola nucleada ocorre sem maiores problemas, tendo seus pais/mães sempre presentes e atentos.

Quando se chega à escola, em um primeiro olhar, é possível considerar que não haja nenhuma fronteira na relação entre os sujeitos do campo e os da cidade e seus respectivos saberes e práticas. Na entrada do turno ou no recreio, a mesma agitação comum a todas as escolas de ensino fundamental: as rodas de conversas, as brincadeiras, o corre-corre dos menores, muitas falas e risos misturados; uma vez ou outra um choro de alguma criança que se machucou ou que se envolveu nas rotineiras confusões com um colega ou outro.

Durante o recreio, em uma aula vaga, ou enquanto esperam o ônibus/van/camionete chegar, é comum encontrar, principalmente os meninos, jogando bola no pátio. Os colegas que moram na cidade são os que trazem, ou, literalmente correm até suas casas para buscar uma bola para os rápidos jogos. A fronteira que impede a prática esportiva, como veremos mais a frente, é rompida – mesmo que momentaneamente – pela solidariedade dos colegas que não a conhecem.

Assim como a Winston Parva,⁷ de Elias e Scotson (2000, p.78), que parecia em um primeiro olhar uma “aldeia” com “um alto grau de uniformidade [...] quando se pedia aos aldeões sua opinião sobre o loteamento, as respostas

⁶ Nestas ocasiões geralmente o transporte escolar é usado para transportar os pais/mães que não têm veículo próprio; caso da maioria.

⁷ Nome fictício dado pelos autores a uma cidadezinha do interior da Inglaterra, onde desenvolveram pesquisas.

recebidas eram uniformes”, a Escola do Encontro se mostrava sem conflitos. Nas entrevistas, quando perguntado aos alunos/as do campo como era a convivência com os demais, as respostas, também uniformes, apontavam para uma relação harmoniosa. Entretanto, à medida que a conversa avançava, foram aparecendo indicativos de fronteiras separando o “nós” dos “eles” e de segregações nas atividades do contexto escolar (LABACHE; MARTIN, 2008).

As observações realizadas também ajudaram a perceber as tênues linhas divisórias entre os grupos do campo e da cidade: em sala de aula o critério mais usado pelos/as alunos/as para a formação de grupos de trabalho é o critério da territorialidade. Quando indagados como formavam os grupos de trabalho, com quem tinham mais proximidade, o que faziam durante o recreio, as respostas revelaram alguns desencontros:

O meu grupo tem mais da zona rural... Deixa eu ver... Da cidade tem nenhum não... Da cidade é outro grupo... É porque a professora mandou dividir e quando nós foi ver só tinha da zona rural, que nós se damo mais bem com os da zona rural, sempre se deu. Não sou muito de conversar com eles não, eu sou mais com as meninas da zona rural... É porque desde que comecei estudar aqui sempre eu conversava mais com as meninas da zona rural, assim... Só uma que eu me dou bem que é da zona urbana. Nós conversa só um pouco e depois sai... Eu tenho mais intimidade com os da zona rural. Não é porque assim... **Eles falam de outros assuntos...** Nós fala mais da fazenda, lá.. E eles fala mais da rua: vai ter festa num sei o quê... Aí, nós já... É assim diferente. (AL/CP07KA, grifo nosso).

Meu grupo foi formado pela amizade, porque eu tenho um monte de amigos desde a 4ª série, desde a 3ª. Aí, eu fiz muitos amigos e eu gosto de fazer trabalhos com meus amigos. Todos os cinco do meu grupo são da zona rural... Num sei se é porque **a gente se entende mais**. A gente chega na sala, a gente tem mais assunto pra conversar de gado, de chuva, de enchente na ponte... Esses assuntos que a gente tem mais o que conversar com os da zona rural. (AL/CP05BR, grifo nosso).

Dentre quatorze alunos/as entrevistados/as, apenas um não expressou em sua narrativa a distância existente entre os grupos, que não é uma distância de classe social; pois, tanto os do campo quanto os da cidade são filhos de trabalhadores/as assalariados ou pequenos proprietários. São diferenças “em seus costumes, tradições e todo o seu estilo de vida” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.63) que provocam o estranhamento.

As narrativas mostram uma resistência e uma distância cultural: “eles falam de outros assuntos”, entendem que vivem em mundos com valores outros. As experiências vividas na escola já os colocaram em situações de se sentirem

envergonhados por preferirem a língua brasileira à portuguesa, percebendo a fronteira discursiva (RIOS, 2011) existente.

Assim, se retraem e se fecham em seus grupos criando “uma muralha que protege de um risco ou de uma desclassificação social” (LABACHE; MARTIN, 2008, p.334). A descoberta do outro é lugar de desencontros, de conflitos, porque é também o desencontro de temporalidades históricas, onde cada um dos grupos situa-se diversamente no tempo da história (MARTINS, 2008, p.133). Tempos do campo e da cidade. Os saberes que possuem como cuidar da horta, fazer remédios caseiros, pegar um bicho no mato pelo rastro deixado na terra, não encontram lugar neste mundo em que estes saberes não estão nas pessoas, e sim nas prateleiras do consumo.

Na cidade, até a natureza fala outra língua; os sinais que indicam chuva ou estiagem são outros. Os/as alunos/as do campo se confundem diante da resposta que a natureza dá a outras formas de apropriação do espaço:

A questão da chuva mesmo: aqui o calor é muito, a gente num sabe mais ou menos. Quando eu chego aqui na rua e o sol tá muito quente a gente acha que vai chover... Que o calor tá insuportável... E num chove... (AL/CP05BR).

O menino de treze anos que identifica o tempo bom para a pesca pelas fases da lua e que é conhecedor de diversos outros saberes da natureza; resultado de sua proximidade com o meio natural, pois está inserido nas “construções de conhecimentos das populações tradicionais, dos intelectuais da tradição, das sabedorias edificadas longe dos bancos escolares e da educação formal” (ALMEIDA, 2007, p.7), sente-se confuso: a escola ainda não conseguiu promover o encontro entre o saber científico e o saber cultural que ele possui; não conseguiu explicar que a diferença na temperatura e no regime de chuvas observados na cidade é resultado das formas diferenciadas de apropriação do espaço geográfico.

A compreensão de que os saberes escolares precisam estar em sintonia com os saberes culturais, os quais antecedem a escola, uma vez que ambas as formas de conhecimentos são direitos dos povos do campo (ARROYO, 2009, p.78), não está presente no contexto escolar analisado.

Outra questão é o tempo das “grades” curriculares que dificulta a educação de acontecer de forma plena, como relação entre seus sujeitos

(CALDART, 2009, p.120). Os/as professores/as confirmam sobre a dificuldade que a escola tem de dialogar com os saberes dos/as alunos/as:

Eles têm um conhecimento muito amplo. Mesmo que eles não conseguissem atender às necessidades diárias de conteúdo da escola e do currículo, mas eles conseguiam ter uma leitura de mundo bem ampla. (PROF/01MM).

A escola, ela tem dificuldade ainda... [...] porque a gente acaba trabalhando mais o que é urbano; até pelo fato de que a gente não tem formação pra receber esses alunos. Então eu acho que a escola, nós professores, ainda temos muita dificuldade, porque a gente acaba querendo fazer com que o aluno da zona rural aprenda mais o que é da zona urbana, até porque é mais fácil pra gente ensinar. (PROF/02RC).

O que eles trazem de conhecimento, eles não discutem muito isso... Acho que o espaço, a escola não dá esse espaço; acho que eles não colocam muito isso, a gente já vai direto no conteúdo, a escola acaba indo assim... Alguma discussão ou outra [...] pela própria questão da cultura, da vivência deles. Claro que alguns assuntos que eles vão discutir não bate muito com os assuntos daqui. (PROF/03MS).

As práticas escolares mostram que a SEMEC não ajudou a escola a se planejar para promover o diálogo entre os dois grupos. Não há atividades que sejam voltadas para a intercessão dos saberes oriundos do campo com os do cotidiano escolar, nem mesmo nas atividades corriqueiras a interação foge do conflito. As narrativas que seguem são de alunos/as da cidade:

Era complicado. Era e acho que vai continuar sendo, porque muitas vezes a falta de livro era grande. Já tive uma experiência, vamos dizer, que ruim: fiquei devendo uma matéria porque havia dois alunos da zona rural e, no caso, no dia de uma avaliação, o que ficou com o livro foi o da zona rural, por merecimento, dele ser da zona rural que ele tinha que ter um estudo maior. Então, aqui na cidade, eu tinha que buscar o conhecimento aqui na escola, e a biblioteca não dava resposta aos alunos na época, nem hoje. Então, fomos prejudicados por falta de livros e pela dificuldade de nos vermos depois da aula, porque **é curto o tempo, então não tem jeito da gente estudar junto de maneira alguma.** (AL/CD14LFP).

Os que são da cidade caça, assim, parceiro pra fazer; e os que é da zona rural, eles pega alguma aula vaga que tem e vão lá pra biblioteca, aí, eles junta lá o grupo deles e faz. Tem da zona rural e aqui da rua também, eles escolhe lá e vão fazer o dever. Meu grupo só tem os da cidade, porque os da zona rural só vêm quando é pra vim pra escola, **eles num tem tempo.** (AL/CD13JCS).

Tempo, desencontros de tempo. O tempo como fronteira nas relações. As narrativas corroboram o que Arroyo (2009) indica quanto à dificuldade da escola em

articular os tempos humanos com o tempo escolar: tempo de que o/a aluno/a do campo não dispõe, para o/a aluno/a da cidade, que dispõe desse tempo. As políticas públicas que garantem livros e outros bens para a escola pública não acompanham o tempo da escola na oferta do que esta necessita, colocando os/as professores/as diante do conflito de “escolher” quem tem mais direito de usar os bens públicos que são direitos de todos/as.

Por outro lado, o aluno da cidade que ficou sem o livro aponta como causa primeira de sua reprovação em uma disciplina o fato de “o que ficou com o livro foi o da zona rural” – o outro –, e não que isso tenha acontecido em decorrência da ausência das obrigações do Estado. Cria-se assim outra situação de conflito na relação entre alunos/as do campo e da cidade, a partir do momento em que os da cidade entendem que são dados privilégios aos colegas do campo.

O outro – este sujeito do campo –, é o forasteiro, colocado em posição de *outsider* na relação; é ainda visto, conforme a percepção de dominação do latifúndio, como os moradores da parte que “sobra” do perímetro urbano (FERNANDES, 2009). Esta visão tem um conteúdo pejorativo, é uma concepção determinista que classifica pela localização geográfica.

Nesse sentido, além da dificuldade de diálogo com os saberes culturais desses alunos, há também a limitação na participação dos/as alunos/as do campo em todas as atividades educativas da escola. Algumas encontram amparo no ponto de vista legal, como é o caso da prática de Educação Física ficar restrita a trabalhos teóricos, uma vez que a LDBEN, em seu art. 28, prevê que quando se tratar da educação para a população do campo os sistemas de ensino devem promover adaptações necessárias à oferta de educação básica a estas populações. É notória no município a impossibilidade de transportar estes alunos/as para participar de aulas em dois turnos, ou acrescentar mais horas aulas no mesmo turno, tendo em vista as distâncias e a escassez de tempo.

Mas o que se materializa para os/as alunos/as do campo é a inviabilidade de participar das aulas práticas e de outras atividades esportivas, e ainda de não poderem cursar matéria em regime de dependência, o que acaba causando certo ressentimento. “A situação da Educação Física mesmo, por que os da zona rural num pode fazer e os da zona urbana podia...” (AL/CP05BR), assim respondeu um entrevistado à pergunta que lhe fora feita, em face do fato de ter percebido que havia um tratamento diferenciado por ser do campo.

Ressentem-se também porque não são apenas das aulas práticas de Educação Física que são deixados de fora. Há outras atividades recreativas/esportivas das quais se sentem impedidos de participar, como os jogos estudantis que as escolas realizam todos os anos durante a semana de comemoração do aniversário do município – mas que todos/as só fazem referência como o aniversário da “cidade” –, conforme a narrativa de outro aluno:

O professor [de Educação Física] da nossa sala chegou e falou que na nossa sala só jogava os que... Ele chegou e falou: ‘Os colono, aqui só joga os que for muito bom de bola.’ E colocaram só aluno da rua; num quiseram colocar nenhum aluno da zona rural. (AL/CP06RJ).

Talvez possa parecer insignificante para aquele professor de Educação Física escolher o time da escola adotando como critério ser morador da cidade, sob a justificativa de que não haja tempo e/ou disponibilidade dos/as alunos do campo para os treinos. Isso contraria inclusive o que os PCNs – que é a orientação curricular que o PPP da escola aponta como diretriz – abordam como papel desta disciplina ao ajudar na formação de cidadãos e não de atletas com elevado desempenho físico alcançado pelos treinamentos excessivos e repetitivos (BRASIL, 1997).

Em uma escola cujos/as alunos/as do campo representam cerca de $\frac{1}{4}$ (um quarto) do total das matrículas, e $\frac{1}{2}$ (metade) das matrículas do segundo turno, uma fala que limita a participação desses alunos/as em alguma atividade escolar traz a conotação de que morar no campo é sinônimo de alguma exclusão.

Portanto, interpretamos a fala do professor como sendo a construção de um novo discurso o qual traz “o que já estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 2009, p. 25): um campo subordinado, atrasado, cujos saberes de seus sujeitos não são suficientes para inseri-los em todas as atividades do mundo das luzes, a cidade. Não é suficiente que o “colono” seja regularmente matriculado, frequente as aulas, que goste de esporte. Tem que ser “muito bom de bola”. Tem que ser morador da cidade.

A cotidianidade de professores/as e alunos/as é marcada por pormenores (FREIRE, 1996) que serão recebidos como estímulo ou desestímulo; derrubando ou erguendo barreiras entre pessoas e grupos. O professor, em sua prática, esqueceu-se do papel e da força de sua ação na vida dos/as alunos/as; esqueceu-se também, ou não aprendeu ainda, que a prática preconceituosa nega a democracia (FREIRE,

1996, p.36).

A relação entre territórios - neste caso, campo e cidade -, é construída em bases cuja superioridade de um é legitimada em função da construção da inferioridade do outro, e que os sujeitos destes territórios estão, mesmo que simbolicamente, dispostos na mesma condição.

Concordo com Elias e Scotson (2000) quando apontam o diferencial de poder entre os grupos e a divisão destes como *estabelecidos*: os que estão em posição de prestígio e poder; e os *outsiders*: aqueles que estão de fora, no sentido que não detêm posição de poder; portanto, subordinados às decisões de outrem. De acordo ainda com Elias e Scotson (2000, p. 33), esta “superioridade de poder confere vantagens aos grupos que a possuem. Algumas são materiais ou econômicas”; mas para além de uma análise estrutural, as vantagens não se resumem ao econômico, há outras aspirações humanas a serem satisfeitas. A “maior privação sofrida pelo grupo *outsider* não é a privação de alimento” (p.35) sugere, assim, que possa haver privação de valor, de sentido, de amor próprio e de autorrespeito. É uma interação que ora “cerra as fileiras” ora abre um fosso.

Esta relação *estabelecidos-outsiders* tem como aspecto relevante:

Eles estarem ligados de um modo que confere a um recursos de poder muito maiores que os do outro e permite que esse grupo barre o acesso dos membros do outro ao centro de recursos de poder e ao contato mais estreito com seus próprios membros, com isso relegando-os a uma posição de outsiders. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.32).

Nessa relação, a fronteira presente não é a geográfica, já que ambos os grupos interagem no mesmo espaço. Um, porém, tem mais coesão; portanto, mais excedente de poder (ELIAS; SCOTSON, 2000). Isso fica evidente também em outros momentos de atividades cujas práticas educativas não estejam inseridas na formalidade da sala de aula.

Na Escola do Encontro, faz parte da prática pedagógica a realização de projetos temáticos em que a finalização das atividades ocorre em um dia específico com a participação de todas as turmas em atividades culturais, é o momento de culminância do projeto. Nesses momentos, a participação dos/as alunos/as do campo é sempre mais difícil: seja porque não houve o transporte escolar, seja porque se sentem cansados, ou porque para os pais/mães um dia de ajuda no trabalho seja significativo, ou ainda porque não se sentem à vontade para participar,

por se sentirem como o centro de olhares reprovadores:

Eu acho que alguns só que participa. Não que eles não queiram; pelo que eu via na sala de aula o interesse era de todos participarem, mas o transporte escolar não oferecia esse tipo de serviço em comemorações. Então, isso aí dificultava o deslocamento deles até a escola pra tá participando de eventos. (AL/CD14LFP).

Poucos participam, porque os alunos da zona rural eles tem... Eles se sentem discriminados nessas festas, assim, tipo desfile Sete de Setembro. Pode-se dizer que nosso ônibus mesmo só teve três alunos que desfilou: eu e mais dois. Eles sente discriminados é porque eles fica... Tipo assim: eles vão passando na rua, aí, os outros ficam chamando eles de roceiro... Eu tenho vergonha, mas eu tenho muitos amigos lá na rua, eles ficam brincando comigo. Toda vida é assim. (AL/CP06RFJ).

Às vezes, quando vai proporcionar um desfile aqui no colégio, mesmo sendo no horário da tarde, sempre são os da cidade que mais participam; os da zona rural são mais tímidos, ficam com medo de alguém sorrir, porque tem muitas pessoas que às vezes já dizem logo assim: 'Lá vem um da roça', e já vai logo intimidando o aluno. Isso acaba afastando as outras pessoas. (AL/CP04AO).

Eu acho que o pessoal da rua critica muito o pessoal da roça. Vai passando, diz assim: 'Você é da roça, é roceiro'. Os aluno da cidade critica muito, fala muito isso com os da roça. Às vezes, quando chegam lá, eles fala: 'Lá vem os roceiro'. Eles criticam muito, às vezes, até quando a gente tá jogando bola lá com time da rua eles fica criticando a gente. Diz assim: 'Ah, você é da roça' [...] Tem quem pensa que porque mora na rua são melhor que os da roça. (MÃE/01KMS).

As narrativas sobre a estigmatização dos/as alunos/as do campo são recorrentes. A vergonha e o medo se tornam mais fortes que o desejo de fazer parte das atividades mais lúdicas que a escola proporciona. É o efeito da estigmatização, efeito paralizante nos grupos de menor poder, por isso não pode ser vista como brincadeira. Os apelidos, os rótulos, soam aos ouvidos do grupo estigmatizado – *outsiders* – como implicações de inferioridade. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.27).

“Roceiros” ou “da roça” são termos que fazem parte de um contexto de relações específicas. Fazem parte da imagem de quem vê os homens e as mulheres do campo com aquela visão de jeca presente nos livros didáticos e nas festas juninas (ARROYO, 2009). Imagem esta que os/as alunos/as mais atentos à discriminação percebem e da qual não gostam:

Na escola tem quadrilha [festa junina] mas eu num gosto, num é meu tipo não; porque fica muito sem graça representar do jeito que faz... A roupa, o jeito de dançar. (AL/CP09RC).

São ainda, termos usados com a intencionalidade de ferir e de envergonhar, o que reflete e até justifica o preconceito que os membros de um grupo sentem para com os que compõem o outro grupo, ou seja, transformam o estigma no valor de uma marca material, “é coisificado” e naturalizado, como marca de inferioridade (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 35). Além da forma generalizada dessa percepção, como se todas as pessoas do campo tivessem as qualidades pejorativas do “roceiro”: rústico, iletrado, jeca, cafona e matuto; eximindo, assim, a responsabilidade do grupo estigmatizador.

Nesse sentido, a rotulação dos sujeitos do campo traz consequências na construção de suas identidades. Considerando que a identidade é um ato de linguagem e que “está sujeita a vetores de força, a relações de poder” (SILVA, 2007, p. 81). Há um impacto sobre a identidade individual e coletiva dos sujeitos estigmatizados, “nas relações sociais, através da linguagem, são referidos atributos a indivíduos, de forma depreciativa, constituindo-se em estigmas” (OLIVEIRA, I. 2006, p.172).

Para Elias e Scotson (2000, p. 40), o desenvolvimento da autoimagem do indivíduo está relacionado com o que outras pessoas pensam a seu respeito e de sua família, é na interação “nós” e “eles” que identidades são construídas e as personalidades desenvolvidas. Considerando a importância da escola na construção das identidades, Freire (1996, p. 41) destaca que uma prática educativa crítica, propicia as condições para a assunção da identidade cultural dos sujeitos, sem que haja exclusão do outro.

O PPP da Escola do Encontro, cuja missão é contribuir para a formação de cidadãos críticos capazes de agir na transformação do meio, tem o desafio de construir e desenvolver práticas educativas de rompimento com concepções deterministas e de valorização dos povos do campo, como sujeitos de direito que são.

Todos/as os/as alunos/as do campo, assim como as mães entrevistadas, relacionaram a mudança para a cidade como perspectiva de sucesso no trabalho e na vida. O que está cristalizado em seus imaginários é “sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2009, p.110). Sair do campo também pra deixar de ser estigmatizado, sair do campo para também ter privilégios. Nem que seja o privilégio de ter um emprego, resultado da insuficiência

de políticas de valorização do território dos povos do campo como território produtivo, como denunciam as narrativas que seguem:

Quero acabar meus estudos, quero vim pa rua, quero trabalhar e quero ganhar um dinheiro pa ajudar minha mãe também, porque na cidade pode ser mais... Tem mais chance da gente arrumar emprego de que na zona rural. Na zona rural praticamente num tem emprego assim pra gente trabalha e ganhar o dinheiro da gente. (AL/CP03NB).

O que eu quero fazer é trabalhar. Eu queria, quando terminar meus estudos, aí, eu queria me formar pra ser médica na cidade, porque na cidade tem mais trabalho pra gente trabalhar e na zona rural é ruim porque tem pouco trabalho. (AL/CP08SS).

Percebe-se pelos depoimentos, uma visão negativa do campo, os/as alunos/as entrevistados não conseguem pensar em um futuro promissor relacionado com a vida no campo. Essa visão é construída no dia a dia, assim como suas identidades.

A seguir, é apresentada a discussão sobre a formação da identidade, ressaltando que os/as alunos/as do campo, neste ir e vir diário, têm suas identidades e coleções culturais híbridadas.

3.3.1 “Sou do campo, mas também sou da cidade”: culturas e identidades híbridadas?

“Sou do campo, mas também sou da cidade” foi a resposta de uma jovem aluna de 14 anos, moradora em uma fazenda, quando na entrevista foi-lhe pedida que se definisse como do campo ou da cidade. Essa resposta, dita de outras formas, foi repetida por 9 dos/as 10 alunos/as do campo, e por 2 dos/as 4 da cidade, seguidas de justificativas relacionadas a hábitos, linguagens e valores.

Com essa resposta, assumem uma identidade vinculada aos seus modos de vidas, sua cultura camponesa, e outra, resultado da negociação com os modos de vida da cidade. Usamos “negociação” no sentido usado por Hall (2006, p.88) ao discorrer quanto ao surgimento de novas identidades culturais no contexto das migrações internacionais, cujas pessoas dispersas de seus lugares de origem retêm vínculos com suas tradições, mas dialogam com a cultura do lugar de destino.

Assim, para Hall (2006, p.89), fazendo referência a Rushdie (1991), negociar é "transferir" "transportar entre fronteiras" é traduzir linguagens, valores, hábitos, é se tornar capaz de habitar duas "casas" identitárias. Hall (2006, p. 89) acrescenta que "as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia."

Ser do campo e da cidade possibilita a esses/as alunos/as transitar de um território a outro pertencendo a ambos, aprendendo a negociar com uma cultura diferente daquela de origem, aprendendo a habitar mais de uma "casa". Importa ao projeto de Educação do Campo que, apesar desse movimento, seja cultivado e conservado a memória de sua primeira casa, ou seja, suas raízes culturais (CALDART, 2004).

Nesse sentido, a partir de Hall (2006; 2011), Woodward (2011) e Silva (2011), apresentamos os elementos que explicam a formação dessa identidade, que não é dada pela natureza; pois, numa perspectiva essencialista seria impossível considerar esse movimento, devido à concepção de identidade como natural e fixa.

Em diálogo com Lacan, Hall (2006) e Woodward (2011) argumentam que o "sujeito do Iluminismo", de identidade fixa e estável, foi descentrado, dando lugar a identidades "abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas" (HALL, 2006, p. 46). Em Lacan a identidade é "moldada" externamente, a partir da internalização das visões exteriores que a criança tem de si mesma. A identidade começa a ser formada quando a criança se percebe separada da mãe; a entrada no mundo da linguagem marca o rompimento dessa união primitiva. A criança se reconhece na imagem refletida ("fase do espelho"), se identifica e se percebe como outra e passa a construir seu eu.

De acordo com Lacan, o primeiro encontro com o processo de construção de um "eu", por meio da visão do reflexo de um eu corporificado, de um eu que tem fronteiras, prepara, assim, a cena para todas as identificações futuras. (WOODWARD, 2010, p.64).

Ainda com Lacan, Hall (2006) acrescenta que essa formação do eu no "olhar" do *outro* dá início à relação da criança com os sistemas simbólicos exteriores a ela, como a língua, a cultura e a diferença sexual. Mas continua um anseio pelo eu unitário, que "produz a tendência para se identificar com figuras poderosas e significativas fora de si próprio" (WOODWARD, 2010, p. 65). Os aspectos da formação inconsciente do sujeito (sentimento de amor/ódio pelo pai; amor/rejeição

pela mãe; entre outros), que o deixam dividido, acompanham-no por toda vida; embora “vivencie sua própria identidade como se ela estivesse reunida e ‘resolvida’, ou unificada” (HALL, 2006, p. 38), o que explica a origem contraditória da identidade.

Desse diálogo com Lacan, Hall (2006) conclui:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” [...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p.38-9, grifos do autor).

Dessa forma, a construção da identidade é um processo que ocorre a partir da relação social com o outro. Forma-se, transforma-se, hibridiza-se ao longo do tempo; de acordo com as condições históricas, sociais, políticas e culturais do sujeito.

Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo entende que a luta pela escola seja também uma luta para construir e fortalecer identidades, que crie condições por meio de suas práticas educativas para que os/as alunos/as, ao olharem no espelho e ver refletido nele a imagem de povos do campo, com tempos e culturas diferenciados, desejem continuar sendo, assumindo uma identidade pessoal e coletiva pela qual se orgulhem e que os façam ser capazes de enfrentar o constante desafio de construí-la e reconstruí-la (CALDART, 2004, p. 42).

Caldart (2004) considera que um dos aspectos fundamentais que a escola deve considerar para cumprir sua função social no cultivo e formação de identidades seja a autoestima, uma vez que a história das populações do campo ao longo do tempo tem sido de dominação e desvalorização cultural. Neste sentido trazemos a resposta de outra aluna do campo sobre como se definia:

Ah, sou um pouco das duas coisa, porque eu também convivo muito na rua: **meu jeito de falar é da zona rural** e meu jeito de ser, mais **esperta**, é da rua. (AL/CP08SS).

Primeiro, chamou minha atenção a relação que a aluna faz em ser **esperta** com aqueles que são da “rua”, ou seja, os que moram na cidade. Ora, ao atribuir tal adjetivo aos da cidade fica implícito uma negação de tal qualidade aos do

campo. É possível que a aluna esteja fugindo de estereótipos como **boba**, que é a outra parte deste par binário de classificação: esperta/boba e que integra outra dualidade: a de campo/cidade como representações de atrasado e de moderno.

Nesse sentido, Woodward (2011), em sua análise de como as identidades são construídas, argumenta que essas são formadas “relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é. [...] mais comumente, sob a forma de oposições binárias.” (p.50). Para Cixous (1975), citada por Woodward (2010, p.52), “a força psíquica dessa duradoura estrutura [oposições binárias] de pensamento deriva de uma rede histórica de determinações culturais”. E para Derrida [s/d], conforme Woodward (2010, p.54), os significados são fixados por essas dicotomias que também garantem a permanência das relações de poder existentes. Assim, a tradicional imagem de campo como lugar do atraso, mostra-se presente na narrativa da aluna quando considera que ser “esperta” é atributo dos da cidade e busca a imagem do *outro* para nela se mirar, trazendo aí a contradição de que ao mesmo tempo em que nega, reforça a condição de atraso. Ainda mais: observa-se que quando ela associa sua identidade à cultura camponesa o faz apontando para uma marca: “*meu jeito de falar é da zona rural*”, ou seja, uma linguagem sem grandes preocupações com as concordâncias, as cacofonias e as supressões de consoantes na pronúncia; demarcando, assim, a fronteira entre a cidade e o campo (SILVA, 2011). Os marcadores de identidade e diferença permitem fazer a diferença identitária.

Ao identificar o jeito de falar a uma diferença quanto aos que são da cidade, a aluna estabelece distinções entre a cultura do campo e a da cidade, e em outro momento da entrevista diz:

Às vezes, ficamos envergonhados, né? O jeito deles [da cidade] é diferente da gente que mora na roça. Aí, eles mora na rua; aí, tem um jeito diferente de se comunicar... Muitas vezes também eles têm preconceito com a gente, que a gente mora na roça. Aí, eles fala que a gente é matuto... (AL/CP08SS).

E, outra aluna narra que:

Teve uma vez lá na sala que o menino chamou o outro de burro e disse que ele era burro porque era da zona rural. (AL/CD13JCS).

Entendo que o que incomoda a aluna não é o “jeito diferente de se comunicar” dos/as alunos/as da cidade em relação a ele/as, mas sim o fato desse jeito ser o que está fixado como o “certo” e o da roça como “errado”, deixando os/as alunos/as do campo “envergonhados” e sendo taxados de “matuto”, de “burro”.

A próxima narrativa, de um professor, deixa evidente como a discriminação por uma diferença identitária tem repercutido de forma negativa no dia a dia escolar dos/as aluno/as do campo:

Os alunos [da cidade] acabam até rotulando eles [os do campo] como ‘os da roça’. Isso é muito colocado no início: ‘Olha, aquele fulano é da roça’. Fica aquele... Apelido, aquele rótulo de ‘da roça’ [...] Tem alguns que acabam ficando, digamos assim, mais afastados, mais isolados com relação à questão de participação em algumas atividades. Aí, sim, nesse momento, você passa um trabalho pra eles discutirem, pra eles exporem alguma coisa e eles acabam se colocando ali, atrás do outro, digamos assim: ‘Tu vai falar porque tu é daqui’. Então, isso, acho que afeta bastante: essa questão do rótulo. (PROF/03MS).

Oliveira, I. (2006, p.171), fazendo referência à Ciampa (1998), explicita sobre a “identidade pressuposta” socialmente, como sendo a interiorização daquilo que os outros atribuem a nós, levando a identificações negativas, e ressalta que “essa identidade é, também, construída, através de relações de discriminação vivenciadas no contexto social.” De forma que a interiorização de adjetivos negativos atinge a autoestima, levando a uma situação de retraimento que é bastante perceptível nas narrativas de alunos/as e professores/as.

Martins (2004-2005, p. 39), se opondo a essa discriminação feita aos alunos/as do campo, lembra que “no encontro e no confronto da língua tupi com a língua portuguesa nasceu o dialeto caipira” como resistência à dominação portuguesa; assim, esta fala tomada como errada é um dialeto, “uma língua dialetal legítima como outra qualquer [...] que se nega às formas e formalidades do poder”. Mas isso não é dito aos alunos/as, como não são ditas tantas outras partes de nossa história social, seja porque há professore/as que ainda não têm esse conhecimento, seja porque concordam com o autoritarismo de uma língua única que menospreza a diferença e a identidade dos povos do campo.

Por isso, Caldart (2004) enfatiza a necessidade de compreender o lugar da escola na formação do ser humano e na construção de sua identidade. É função da escola trilhar caminhos pedagógicos que valorizem o campo como território de múltiplas dimensões, território de vida, em que a relação campo-cidade seja de

complementaridade e de integração, sendo que as relações constituídas em cada um destes espaços são diferenciadas, com as especificidades próprias da lógica que guia cada um, “seja ela fundamentada na relação com a terra ou não” (BAGLI, 2006, p. 93).

Mas, essas relações dessemelhantes, usando um termo de Bagli (2006), não se constituem necessariamente em uma oposição ou divisão intransponível. Martins (2004-2005, p. 29-31) ressalta a presença da “cultura camponesa e rural” em cidades, mesmo naquelas consideradas como metrópoles; por outro lado, a entrada da cultura urbana no campo também é uma realidade. A ligação do campo com a cidade não só como efeito de migrações, mas também pelas visitas recíprocas aos parentes de ambos os espaços e pela entrada no cotidiano das populações do campo de tecnologias de difusão da “mentalidade urbana”. Acrescento que as relações têm se intensificado também pela busca e oferta de serviços sociais básicos como saúde e educação, como ocorre no município desta pesquisa.

Essas mudanças, resultado de mudanças globais, impõem que se aprenda a transitar de um território a outro. Woodward (2011), usando o conceito de “campos sociais” de Bourdieu, explicita que os indivíduos vivem no interior de diferentes instituições, com contextos materiais e simbólicos diferenciados: família, grupo de colegas, escola, grupo de trabalho entre outras; e, em cada um desses contextos são posicionados de forma diferente, ou seja, são posicionados ou se posicionam de acordo com o campo social em que estiver. “A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito” (WOODWARD, 2011, p. 32).

Assim, esse transitar diário entre campo e cidade para ir à escola, esse “transportar fronteiras”, esse aprender habitar em outra “casa” identitária, por um lado traz o conflito da negação de uma identidade cultural, e por outro lado a hibridação dessa mesma identidade. Hibridação conforme o entendimento de Canclini (2008, p. XIX) “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” Canclini (2008) explica também que a hibridação não pode ser vista simplesmente como fusão, mas sim como confronto e diálogo, que ajuda a dar conta dos conflitos e contradições.

Quando se chega à Escola do Encontro, no segundo turno, seja no recreio ou no momento de alguma atividade no pátio da escola, ou mesmo na sala

de aula, apesar do grande número de alunos/as vindos do campo, não é possível distingui-los dentre os da cidade por suas vestimentas, tipo de material escolar ou por falta de alguns recursos tecnológicos como MP3/4 e celulares, por exemplo. Entretanto, há uma fronteira discursiva e cultural percebida por todos/as:

Eles têm o tratamento ainda do 'cumpade', da 'cumade' e aqui a gente não tem. Então, assim, eles ainda têm; os filhos, não todos, mas a maioria repetem o que os pais fazem. Então, ainda tratam de 'tio', 'cumpade', 'cumade', então a gente percebe ainda no modo de falar, por exemplo [...] Eles levam muito a sério também a questão da religiosidade, é tão tanto que as igrejas de lá das casas deles ainda é distante, e eles têm o costume de ir junto com os pais. Nos alunos da cidade eu não vejo isso não, eles estão mais preocupados mesmo é em se divertir, com festas; esses tipos de baladas, essas coisas. (PROF/02RC).

Às vezes, eles pronunciam o dialeto deles, é diferente porque eles estão numa outra cultura [...] A questão da família, eles vão com a família que vai acampar, eles são mais apegados à família. (PROF/01MM).

As diferenças culturais não passam despercebidas, conforme a professora ressalta, eles repetem o que aprendem com a família, recriam e reproduzem sua cultura, ao mesmo tempo em que absorvem usos e costumes da cidade em seus diálogos e confrontos.

Desse modo, olhando como dialogam sem estranhamento com objetos antes concebidos como se fossem atributos somente da cidade, o campo, como enuncia Martins (2004-2005, p. 33), deixou de representar o atraso do passado. O campo é contemporâneo, sua diferença passa a ser o singular e o diferente, um mundo de diversidade e singularidades culturais. Mas não um mundo isolado ou desconectado do mundo urbano, ou que se pressupõe urbano.

Durante uma das idas a campo, para a pesquisa, enquanto estava na cozinha de uma pequena propriedade rural entrevistando a mãe de um aluno, ele estava numa pequena sala ao lado, acessando a *internet* e verificando os recados em uma rede social da qual é membro; o pai, em outra sala, assistindo a um programa televisivo. O jantar servido, cujo arroz fora cozido em uma panela elétrica, ilustra bem o que nos apontou Martins (2004-2005).

São urbanidades que adentram o campo e que auxiliam seus moradores/as em suas práticas de trabalho, de lazer e de estudo – aos poucos que têm acesso. Entretanto, as ruralidades presentes no interior da escola localizada na

cidade não encontram a mesma receptividade para interação, apesar de cada vez mais compor o mosaico cultural da cidade.

Nesse movimento, as coleções culturais (CANCLINI, 2008), ou seja, o conjunto de bens culturais materiais e simbólicos, como as obras literárias, os *videoclipes* e *videogames*, não estão mais restritos em espaços fechados em que apenas alguns têm acesso; da mesma forma, o folclore, o artesanato, as brincadeiras de roda, os saberes da prática – outras coleções –, também podem ser encontradas em lugares que não o de origem: eles se entrecruzam no cotidiano de diferentes pessoas, as quais escolhem como fazer suas próprias coleções. É descolecionando que se formam novos arranjos culturais (CANCLINI, 2008).

Essas descoleções rompem hierarquias, “ainda que não sejam capazes de dissolver as diferenças entre classes” (LOPES, 2006, p.57), questionam imposições, identidades, diferenças e se mesclam inviabilizando certas classificações.

A moda da televisão (embora ainda haja uma minoria de localidades sem energia elétrica) é imitada pelos/as jovens do campo tanto quanto pelos da cidade, desde o modelo de roupas, o corte de cabelo, o uso de acessórios, a mochila e outros materiais escolares. A linguagem ainda mantém suas raízes caipiras, mas é enriquecida com os clichês das novelas e de outras programações da televisão. As narrativas que seguem, de alunos/as do campo, explicam bem esse processo:

Meus irmãos gostam de jogar *videogame*, é direto no pé do computador jogando *videogame*. Gostamos de dançar, eu danço muito. Aos domingos jogam futebol, tem o campo que se reúnem pra jogar futebol. (AL/CP01WS).

As meninas praticamente fica mais dentro de casa assistindo televisão. (AL/CP06RFJ).

As brincadeiras também, já têm muitos que brincam de queima como a gente. Algumas brincadeiras mesmo quem começou foi os da zona rural... (AL/CP04AO).

As narrativas são de alunos/as do campo e mostram a realocação territorial de práticas. Antes, jogar *videogame* ou ficar “dentro de casa assistindo televisão” não faziam parte das práticas de uma cultura do campo, assim como “algumas brincadeiras” não eram da coleção dos/as alunos/as da cidade, corroborando a assertiva de Brandão, C. (2009, p.178):

Não existem culturas em paralelo, assim como não existem culturas em franca oposição. Existem culturas em movimento, em processos contínuos de criação, interação, recriação, hibridização. A imagem de raízes que se entretecem no solo de uma mesma floresta e geram árvores que, mesmo quando aparentemente separadas, formam um sistema ou diferentes sistemas sempre mais complexos e interativos do que aquilo que se passa no interior de uma apenas. [...] provavelmente desde sempre, diferentes modos de ser e viver, de pensar e criar culturas experimentaram ao longo da história de seus grupos humanos, de uma família a um povo, trocas, intercâmbios, mesclas, acordos e conflitos de e entre fronteiras.

Dessa forma, a afirmativa **Sou do campo, mas também sou da cidade** aponta tanto para como esses/as alunos/as se posicionam no contexto da escola, como fazem suas negociações culturais, e também como se molham e se deixam molhar pelas águas de outras culturas, como ensina Paulo Freire; apesar dos conflitos e resistências existentes, porque há também um estranhamento: a hibridação não acontece passivamente.

Outra questão que me parece implícita na afirmativa da aluna é que ao se definir também como da cidade, a mesma se apropria desse lugar “privilegiado” para assim também exercer seu direito a esta cidade: o “direito à *obra* (à atividade participante) e o direito à *apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade” (LEFEBVRE, 2001, p. 134, grifos do autor).

A narrativa leva a pensar também que a Escola do Encontro precisa abrir mão das velhas coleções curriculares urbanocêntricas e atrasadas e comece a construir um projeto educativo com intencionalidade que motive relações entre grupos culturais diferentes, não ignorando o conflito do encontro com o *outro* no cotidiano escolar: uma educação intercultural (FLEURI, 2001).

3.4 O DESLOCAMENTO NO SENTIDO CAMPO-CIDADE E OS IMPACTOS PARA OS DIFERENTES SUJEITOS ENVOLVIDOS

O deslocamento dos/as alunos/as do campo para a escola nucleada localizada na cidade, a fim de garantir a continuidade de seus estudos, repercute no cotidiano desses/as alunos/as e de seus familiares, assim como na dinâmica da escola e dos/as professores/as.

Como já mencionado em outro momento deste texto, a organização das

atividades de cada sujeito passa a ser orientada conforme o horário do transporte escolar. Nesta seção, destacamos os impactos para 1) os/as alunos/as; 2) as famílias; e, 3) os/as professores/as.

3.4.1 Impactos para os/as alunos/as

3.4.1.1 Da cidade

O deslocamento de alunos/as do campo para a escola situada na cidade colocou os antigos alunos/as da escola frente a uma nova realidade: receber um número significativo de colegas do campo. A ideia era bastante interessante, pois a vinda dos colegas do campo aumentava a movimentação na escola e a tornava mais atrativa aos adolescentes e jovens de seu entorno.

Dessa forma, o turno da tarde tornou-se o preferido em procura de vaga e em “visitas”, principalmente por rapazes, tanto no horário de chegada dos veículos de transporte quanto no horário de retorno ao final do turno.

Em uma das observações à chegada dos veículos de transporte escolar, percebi a formação, em frente à escola, de grupos de rapazes em motocicletas à espera de alguma adolescente ou jovem, ou mesmo só para observar a movimentação na escola. As meninas e mocinhas do campo são sempre assunto naqueles grupos, umas elogiadas pela beleza, outras discriminadas por algum costume contraditório aos da cidade.

No interior da escola, além de receber os/as alunos/as do campo, é preciso também dividir com estes o território e seus artefatos escolares; são mais alunos/as disputando o espaço da bola, da sala de leitura, e de livros.

Mas, percebe-se que a vinda dos/as alunos/as do campo para a Escola do Encontro impactou positivamente os/as alunos/as da cidade, considerando que se orgulham de estudar na maior escola do município. Estes/as, ao se referirem à escola, atribuem a ela adjetivos como “boa”, “animada”, fazendo relação com o quantitativo de alunos/as, para quem escola boa e animada é aquela com muita gente.

Por outro lado, as famílias também consideram que a escola por ter maior número de alunos tem os melhores professores da rede, relutando em matricular os/as filhos/as em outra escola municipal.

Dessa forma, contraditória e dialeticamente ao mesmo tempo em que estigmatiza-se os/as alunos/as do campo, a vinda dos mesmos valoriza o espaço da Escola do Encontro de forma a torná-lo disputado entre os da cidade.

3.4.1.2 Do campo

Uma primeira questão observada quanto ao deslocamento para a escola na cidade foi o impacto sobre o tempo dos/as alunos/as do campo: o ir e vir diário submete crianças, adolescentes e jovens a maiores ausências em relação à família, compromete a realização das tarefas escolares, conseqüentemente a aprendizagem, e a força produtiva da família. Passam a viver sob o ritmo do relógio, artefato imprescindível na cidade e na modernidade, como numa mensagem implícita de que têm que acompanhar o compasso do território de destino.

Lefebvre (1991, p. 61), ao designar a sociedade moderna, realça a escassez de tempo, e de como este se faz raro na cidade, numa classificação das horas como: a) tempo obrigatório: o do trabalho; b) tempo livre: o do lazer; e, c) tempo imposto: transporte, idas e vindas, formalidades. O autor nos diz que “o tempo imposto se inscreve na cotidianidade e tende a definir o cotidiano pela soma das imposições”.

O cotidiano de crianças, adolescentes e jovens passa a ser definido pelo tempo do transporte – tempo imposto –, que leva até a escola: para uns esse tempo começa já às 8h30 da manhã, com o banho, a organização do material e o almoço - às 9h -, pois o transporte passa entre 9h e 9h30. Para outros/as, adianta-se uma hora.

Quando o trajeto transcorre sem atrasos, por quebra do veículo ou problemas com a estrada, chegam à escola entre 11h30 e 12h30; chegando de volta a casa entre 18h30 e 20h, quando não ocorre “imprevisto”. Se é que se pode considerar como imprevisto a quebra de veículos de uma frota antiga e sucateada, conforme imagens mostradas na primeira seção deste capítulo.

Perguntando aos alunos/as sobre o transporte escolar, o percurso e as estradas, apenas dois alunos responderam “agora tá bom”, uma vez que são moradores em uma região que recebeu um ônibus escolar novo do governo estadual. Os demais fizeram narrativas preocupantes como as aqui transcritas:

Não é de boa qualidade [dos veículos]. Hoje mesmo a gente chegou atrasado, depois do horário, porque o ônibus não tinha freio. Muitas vezes a gente chega em casa 8, 9 horas da noite, que fura um pneu, não tem um ônibus de reserva pra prestar assistência. Muita das vezes a gente fica aqui até 3 horas; então, alunos muito pequenos acabam ficando muito tempo no sol nas estradas e não tem uma pessoa dentro do ônibus pra cuidar. (AL/CP04AO).

É bom ter o transporte pra trazer a gente. Nem todos vêm sentados, só os que são pegos primeiro; os últimos sempre vêm em pé. É muito aluno, é uma van só, vem muitos alunos em pé. (AL/CP01WS).

Aquele barulho dentro do ônibus faz a gente esquecer muitas coisas que a gente aprende na escola. A gente tenta ficar quieto no canto da gente, mas... Não dá certo, e... Os alunos fala alto demais, a cabeça da gente dói. Nosso ônibus mesmo num vale nada, não tem dois dias que ele quebrou aí na estrada já... Só que hoje eu vim mais meu pai, de moto. Chegano aqui na cidade, já passamo pelo ônibus quebrado: os alunos lá esperando outro ônibus pra ir buscar. Pra fazenda num é tão longe, mas é cansativo demais. Eu tenho uns colegas que chega em casa até 9 horas... Eu chego em casa 6 e meia e acho cansativo. (AL/CP06RJ).

Agora ele ta até mais ou menos, mais a uns dois anos atrás tava tão ruim que tinha dia que o ônibus quebrava todo dia. Tinha de nós ficar na rua porque num tinha jeito de nós ir no ônibus; ficava na casa dos parente. Eu mesmo ficava na casa do tio: ficava eu e meu irmão. Os que num tinha parente esperava até 2 hora da manhã pra arrumar... Teve dia já deu chegar em casa 2 horas da manhã... E agora cê pensa... Na pessoa que andava 7 quilômetros pra chegar em casa, chegava exausta, né? Alguns tempos atrás, quase rodou na enchente o ônibus: o motorista foi passar na ponte e que a água tava passando por cima da ponte, um metro e pouco de água por cima da ponte, e tinha um buraco. No que ele passou no buraco o ônibus levantou e foi pro barranco. Nós ficamos seguro pelo barranco... Mas foi aperto... A sorte foi meu pai, que passou e ficou tirando as pessoas: que ele é alto, grande. Aí, foi pegando menino, a água tava dando bem assim nele, ó [põe a mão um pouco abaixo da cintura mostrando]. E roda que já saiu: teve uma vez que a roda saiu assim do ônibus... A roda passou e foi embora, o motorista teve que parar... Já foi aperto que nós passamos nessas estradas... (AL/CP05BR).

Os relatos evidenciam mais sobressaltos a que estão expostos esses sujeitos, os quais, incluídos de forma excludente (MARTINS, 2008) em um projeto educativo, são expostos às mais variadas situações em seus deslocamentos para a escola e no regresso ao lar: quebra de veículos, realização do percurso em pé e acidentes.

Nas observações de campo, acompanhei os/as alunos em três deslocamentos: um somente de ida, e outro de ida e volta. Presenciamos muito alvoroço, conversas e brincadeiras próprios de crianças e adolescentes; mas também, muito cansaço, principalmente nos retornos para casa. Vimos crianças almoçar dentro do ônibus, cadenciando o movimento da colher à boca com as sacudidas do transporte na estrada esburacada; porque não houve tempo de fazê-lo em casa, uma vez que o ônibus passa nas proximidades onde moram antes das 9h.

Há além do cansaço a escassez de tempo para realizar todas as tarefas: as de casa e as escolares. Muitos usam o tempo do recreio para adiantar seus deveres, ficam até tarde da noite à luz de velas, como já fora relatado, pois é preciso ter algum tempo livre para ajudar em casa.

Aí, num tem tempo quase nem de fazer dever nada. Aí, nós já sai e só já chega de noite... Já na hora de jantar, deitar, dormir... É difícil: a gente tem que aproveitar fazer os dever mais na sala de aula. Se a gente ficar acumulando dever pra casa a gente não dá conta, porque aí, chega em casa tem as coisas pa gente fazer e a gente ainda vai fazer os dever. Tem hora que a gente ainda traz o dever e leva pra casa [sem fazer]. Os professor num fica gostando. (AL/CP03NB).

Essa narrativa sintetiza bem o que todos/as os/as demais expuseram, e evidencia a importância da luta no campo por políticas públicas como ferramenta de universalização do acesso à educação *do e no* campo para estas populações (CALDART, 2009).

Uma professora relata suas impressões a respeito do deslocamento dos/as alunos a partir do que ela vivencia na escola:

Tem pessoas que diz pra mim que não repercute nada porque menino num cansa; mas eu acho que cansa muito. Nossa, é muita energia que ele gasta. Já pensou você ficar sentado num transporte quente, sem condição nenhuma pra ele ali dentro; andar 30, 40 quilômetros, entra em tudo quanto é buraco pra pegar outros colegas, ponte cai. Tem aluno que diz: 'Professora, passei tanto medo, o carro lá ia caindo na ponte'. (PROF/01MM).

São esses/as alunos/as que, enfrentando o cansaço, o estresse e “os aperto” da viagem chegam à escola. Muitos se levantaram ainda madrugada para ajudar o pai ou a mãe. Alunos/as submetidos a tensões de adultos, obrigados a uma maturidade precoce. Alunos/as cujo direito à educação é exercido a custa de renúncias, ilumina Arroyo (2009).

Renúncia à parte do tempo das atividades de lazer em família, das brincadeiras com colegas e vizinhos. Tempo importante para a transmissão de geração a geração de um modo de vida particular, que é o dos povos do campo, pois tem sido mais curto e por vezes interrompido.

As práticas, como a da cultura de conversa, “forma típica das populações rurais-ribeirinhas de expressarem suas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos” (OLIVEIRA, I; MOTA NETO, 2008, p.73), mesmo resistindo à nova organização/desorganização do cotidiano destas famílias, depara-se com a exaustão de quem sai de casa na metade da manhã e retorna somente no início da noite.

Nem sempre todos os membros da família conseguem participar das atividades planejadas pela família e pelos vizinhos, em virtude do descompasso entre o tempo do transporte e o das atividades locais. O relato abaixo fora feito com pesar pelo aluno que falava de uma das dificuldades que encontra em morar no campo e ter que se deslocar para estudar na cidade.

Teve ocasião já de tá marcado o jogo pra nós ir jogar, lá no vizinho, lá na fazenda, que tem os refletor pra nós ir jogar; de já ter marcado o jogo e eu não poder ir. E eu fiquei em casa porque cheguei muito tarde e eles foram e me deixaram. (AL/CP05BR).

Por causa de que fico muito tempo longe de meu pai e minha mãe, se eu morasse na cidade ficaria só 5 horas. Tem dia que fico até 9 horas longe de casa, longe da família. Eu vejo meu pai cedo, tem dia que eu vejo ele só té 10 horas. Praticamente essa semana mesmo só vi ele cedo, no curral. Chegava em casa, dava 10 horas, tinha que banhar pra ir pra escola já; meu pai tava trabaiano, tava arando pasto. (AL/CP06RJ).

Na escola, não participam de todas as atividades porque não é possível conciliar atividades em mais de um turno. Onde moram, nem sempre é possível participar das atividades em família, porque também não conseguem conciliar o tempo da escola com o tempo para outras vivências. São as renúncias.

Nesse percurso diário, o motorista dos veículos figura como um novo sujeito na educação: exerce não só a função de transportar os/as alunos/as; ele precisa também “cuidar”. Transporta crianças de 4 anos acima, faz a mediação entre a escola e a família dos/as alunos, levando avisos da escola, e, por vezes, alguns pedidos de compra. Observa e é observado. O seu papel vai além, conforme a narrativa do professor:

Os motoristas, eles acabam sendo um referencial também para os alunos. Eles acabam fazendo essa ponte entre escola, alunos e pais. Eles acabam virando correio, independente da questão do transporte, dele ser o motorista, mas ele faz... O pai diz: 'Olha, é tu que vai levar meu filho'. Na escola, a professora diz: 'Os meninos tá aí, confere tudinho que a responsabilidade é tua' [...] Algo bem interessante, é um ator que entra nessa discussão da educação, no processo educacional e que tem uma importância; tem que ser pensado como educador, porque ele não é simplesmente um motorista. (PROF/03MS).

Há elogios aos que os tratam com respeito e carinho, mas há muitas narrativas sobre casos de destrato, direção perigosa, uso de bebida alcoólica e namoro com as alunas adolescentes. Para os/as alunos/as, o motorista é a pessoa mais velha: no campo, as relações com os mais velhos são mais cerimoniosas e respeitadas. É assim que os pais ensinam, como fora visto anteriormente.

Tem dia que ele tá o cão... Tem dia que dá pra levar. Tem dia que ele tá todo si, todo, todo alegre e brincalhão... Mas tem dia que, meu Deus do céu... Tem dia que parece amanhece com o cão nas costas. (AL/CP02FJM).

Este ano, esse já é o sexto condutor. Tinha alguns que corria demais, outros xingavam muito os alunos. (AL/CP04AO).

Teve alguns motoristas que eram muito bom: motorista que chegava na escola antes do sino bater. Chegava cedo. O ônibus quebrava, ele já ia atrás pra arrumar o ônibus, num queria deixar nós ficar esperando até tarde. Teve um motorista que teve até uma relação com uma menina dentro do ônibus, de namoro, uma aluna aqui da escola. Ela estudou aqui um bom tempo também. Ele teve uma relação, eles namoravam... Ela sentava em cima da tampa do motor... E todo mundo ficava olhando, assim, e num falava nada... Num podia falar nada: ele era o motorista. (AL/CP05BR).

Já teve condutores assim... Bons condutores, condutores que brigava demais, que qualquer coisa ficava brigando. Já teve condutores que fumava dirigindo o ônibus. Aí, um dia os alunos falou e ele apelou. Tinha um motorista que ficava dando em cima das meninas, dentro do ônibus. Agora esse motorista que tá agora é gente boa. (AL/CP06RJ).

Os motoristas, tem vez que também são muito agressivo com a estrada. Aí, é mais perigoso, né? [corre muito] Tem motorista que trata os alunos mal. (AL/CP08SS).

Esses dias, teve uma [reunião] na casa do prefeito; não foi na Secretaria [de Educação] não, porque já tinha ido na Secretaria e não resolveu [para reclamar do motorista]. Negócio de moça com o motorista: as meninas dando em cima do motorista e o motorista achando bom, né? Motorista sem carteira, que tinha aí pra nós; aí foi tirado. Aí, agora, tá o [...] que é dono do ônibus. Acho que pra nós vai dar uma melhorada, porque ele é o dono do ônibus: ele vai ter mais cuidado com o ônibus dele e com os alunos. (MÃE/02MIF).

Observa-se pelas narrativas o papel central que o motorista ocupa na educação dos/as alunos/as do campo. No transporte escolar, às vezes, esse novo sujeito da educação expõe as crianças, adolescentes e jovens ao desrespeito de xingamentos; desperta e aguça a sexualidade destes sujeitos, desconsiderando e desrespeitando a infância e a vulnerabilidade deles.

A inserção desse novo sujeito na educação, por vezes pelos caminhos dos favores políticos, pois há muitos desses motoristas que não são funcionários da prefeitura e sim proprietários dos veículos alocados, dificulta ações direcionadas à sua formação como sujeito educador, segundo a perspectiva de Caldart (2009, p. 158), que traz um conceito mais alargado de educador: “é aquele cujo trabalho é o de fazer e o de pensar a formação humana”. Tal formação não ocorre só na escola: é em casa e é também no percurso casa-escola, com esses motoristas.

Consideramos ainda, como impactante para os/as alunos/as do campo, os conflitos na formação de suas identidades por conta das imagens negativas do campo e de suas populações a que são expostos/as diariamente. Acabam repercutindo na construção de sua visão de mundo e em suas expectativas futuras.

Fernandes (2009) destaca que:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2009, p.141-2).

Ao perguntar aos alunos/as do campo quanto à expectativa para o futuro, todos/as, sem exceção, apesar de declararem que gostam do jeito de viver no campo, esperam em um futuro próximo se mudar para a cidade, consideram que o caminho para o trabalho e para o estudo é o que leva à cidade. Pelas histórias de exclusão de seus pais (migrantes, sem-terras), como é a história dos/as trabalhadores/as do território desta pesquisa, conforme apontado no primeiro capítulo, e pelo que têm vivido diariamente, não veem o campo como um lugar de oportunidade:

Se no campo tivesse oportunidade de trabalhar, eu pretendia ficar no campo; mas, como não tem. E eu morei na zona urbana e num gostei muito, sabe? Mas eu penso assim: chega um tempo que a gente tem que seguir a vida da gente, então, não dá pra mim, pelo menos eu sei que não dá pra

ficar todo tempo no campo. Por preferência eu ficaria, mas não dá por conta de trabalho: porque lá não tem e eu pretendo estudar e trabalhar também. (AL/CP04AO).

A narrativa da aluna esboça o desenho de uma realidade marcada pela ausência de ações que considerem o território do campo em todas as suas dimensões: território de vida, território de trabalho, território de cultura, território de educação e de todos os demais direitos sociais.

Dessa forma, ao se derrubar a fronteira geográfica em busca da escola, outras se levantam: menos tempo para o diálogo com seus entes, para acompanhar a família às visitas, para jogos e festas locais, para as brincadeiras de infância. O mundo desejado para o futuro deixa de ser o vivido no presente.

3.4.2 Impactos para as famílias dos/as alunos/as do campo

O cotidiano da família, marcado por repetições que parecem insignificantes, mas que revela estilos de vida (LEFEBVRE, 1991): por suas práticas de trabalho, de lazer, da religiosidade, pela cultura da conversa que educa numa sociabilidade onde a partilha e a solidariedade são valorizadas, fica também condicionado ao horário do transporte escolar.

As tarefas diárias são reorganizadas de acordo com a nova dinâmica, desde a ordenha do gado, a limpeza da casa, o preparo do alimento, até a lavagem da roupa.

O leite tem que ser tirado mais cedo para dar tempo que o/os filho/s – na divisão do trabalho no campo, essa é uma tarefa geralmente masculina – antes de sair para a escola, ajude(m) na ordenha, no acondicionamento dos vasilhames e no transporte para o local de recolhimento.

No interior da casa a prioridade é o preparo do almoço, que se inicia junto com o “quebra jejum”⁸. Em uma outra visita a campo, recebi o chamado para o almoço às 9h, pois às 9h30 o ônibus sairia; mas, a 10 km dali o horário de “pegar os alunos” era às 9h, informou a mãe. Desde as 8h30 a mãe encaminhava os dois filhos e uma filha para o banho e arrumação. A mãe explicou que:

⁸ Expressão usada para a primeira refeição do dia, o café da manhã.

No dia que eu vou lavar roupa ela [a filha] faz almoço, as coisa tudim de casa antes de ir pro colégio. Ela gosta de fazer os dever da escola de noite que é pra me ajudar. (MÃE/01KMS).

Algumas famílias podem liberar os/as filhos/as das atividades de trabalho, deixando-os por conta das atividades escolares; entretanto, outras não têm condições de abrir mão do trabalho complementar de seus filhos/as. Nestes casos, corre-se para conciliar tempo de trabalho com o tempo do transporte e da escola. A professora tem percebido detalhes que dizem muito desses impactos:

Você já pensou uma criança que levanta 3 horas ou 4 horas pra ajudar o pai a tirar o leite debaixo de uma chuva? Aí vem rapidinho, toma um banho ali rapidinho. Eu já presenciei criança que chega na sala com o cheiro de leite porque ele tomou banho rápido, porque o carro já vinha. (PROF/01MM).

Além das mudanças na rotina e da diminuição na força produtiva da família, há também um impacto de ordem emocional para as famílias: a preocupação. As idas e vindas diárias dos/as filhos/as são um motivo a mais para que estas famílias estejam sempre a postos: se na hora esperada do retorno os/as filhos/as não chegam, começa a inquietação:

Teve vez no ano passado que os menino chegaram mais tarde, foi umas nove e meia que nós saimo daqui de carroça pra encontrar eles, que vinham de bicicleta, no escuro. Aí, nos fomo encontrar com eles de carroça. [...] E quando eles sai eu fico preocupada; só sossego quando chegam. (MÃE/03ZCS).

Eu penso que eles tinha que colocar um ônibus melhor: os menino perde muita aula, quando quebra. Teve um dia que os menino chegaram aqui mais de 12 horas da noite. Eu tava desesperada aqui, os menino tudo com fome [...] De primeiro eles saia daqui nove e meia da manhã. Entrava na Canaã, entrava na 21: aí o ônibus quebrou. (MÃE/01KMS).

A mãe vê o filho saindo, pede a Deus que volte; mas você não tem a certeza que vai voltar. As estradas esburacadas, não têm pontes, chove, o transporte é sempre perigoso. Então, assim, eu até falo: se eu fosse mãe da zona rural eu não teria coragem de deixar. Eu acho que iria brigar pra ter escola lá, porque você só vê o filho saindo. Você pede a Deus que ele volte sã e salvo; mas você nunca tem aquela certeza. Mas, por outro lado, você quer que seu filho tenha um futuro que você não teve, então é uma questão difícil, porque ao mesmo tempo que você fica preocupado você quer que o filho vá... (PROF/02RC).

A percepção dessa professora toma como base sua vivência e proximidade com pais/mães e alunos/as da escola, ela narra aquilo que ouve em sala de aula. Narra a angústia cotidiana de famílias frente às exigências da vida

moderna, que se mostra transitória e incerta “em face do progresso linear e supostamente infinito”, aponta Martins (2008, p. 18), fazendo referência a Weber (1970).

O ir e vir diário dos/as filhos/as acrescenta ao cotidiano dessas famílias, novas experiências, novas expectativas e novos problemas: a reorganização da vida cotidiana, a esperança de que os/as filhos/as tenham um futuro mais promissor na cidade e uma mistura de vigilância e angústia.

3.4.3 Impactos para os professores/as da escola nucleada

Na escola, os/as professores/as são quem mais de perto acompanham a dinâmica da escola nucleada, são os que estão em contato direto com os/as alunos/as, em salas de aula com até 50 estudantes, conforme já apontado em seção anterior. Nas salas em que fiz observação direta, transitar entre os/as alunos/as não era tarefa fácil. Pelo observado na escola, essa tem sido a realidade de todas as turmas do turno vespertino. A média geral do número de alunos/as por turma é reduzida nas estatísticas do MEC, em virtude das turmas mais vazias do noturno. Esse foi o primeiro impacto.

O aumento de alunos/as aumentou o número de turmas, o que repercute também na carga horária desses/as professores/as, os/as quais têm garantido mais horas aula. Por outro lado, receber os/as alunos/as do campo impõe mudanças na organização do trabalho; os/as professores/as também ficam submetidos/as ao horário do transporte escolar:

Os alunos da zona rural, eles tem que ir embora na hora x [...] Tô na sala de aula, o menino fala: ‘Ó, o carro chegou: fom-fom’ [imitando uma buzina] e levanta e vai embora. (PROF/03MS).

Chega dia de avaliação, menino num veio pra fazer avaliação, aí, começa aquela problemática. Num entreguei diário ainda porque o aluno faltou. Acho que a gente tem que saber trabalhar essa dificuldade, que no final não é dificuldade. Essa diversidade, enquanto professora, eu tenho que adequar toda minha vida relacionando com o aluno do campo, porque eu tenho que fazer minhas avaliações, preparar... Eu sempre faço assim: vieram todos hoje, vamos fazer avaliação, e todo dia dou um trabalho valendo um ponto. Minha avaliação é contínua, qualquer atividade deles vale nota. Não sou muito de dar nota na frequência, mas tudo que ele produz ele tem nota. (PROF/01MM).

Assim, o/a professor/a em sua prática educativa, seja de planejamento ou de avaliação, tem que se organizar considerando a nova realidade. Por vezes, principalmente na estação chuvosa, alunos de algumas localidades rurais passam semanas sem ir à escola em vista dos “imprevistos”, como uma ponte que caiu, ou a peça de um veículo que de tão antigo não é encontrada para comprar.

É do professor/a que se exige o olhar atento ao retorno desses/as que perderam dias e/ou semanas de aula. Alguns, entendendo que o tempo pré-definido e ritualizado da instituição escolar precisa também ser flexibilizado, dispõem-se a redefinir atividades considerando as particularidades de seus principais sujeitos, lembrando Freire (1996), quando diz que não há docência sem discência.

Há professores/as que não se sentem preparados para essa nova realidade da escola. Entendem que é necessário considerar a diversidade, que a educação para os/as alunos/as do campo está inserida no contexto geral de educação, que é importante articular os saberes que eles trazem com os escolares, mas entendem também que a nova dinâmica da escola requer mais formação e expõem corajosamente as dificuldades.

As narrativas que seguem deixam claro algumas dificuldades dos/as professores/as:

A escola, ela tem dificuldade ainda de tentar relacionar o que é urbano com o que é rural, porque a gente acaba trabalhando mais o que é urbano, até pelo fato de que a gente não tem formação pra receber esses alunos. Então, eu acho que a escola, nós professores, ainda temos muita dificuldade, porque a gente acaba querendo fazer com que o aluno da zona rural aprenda mais o que é da zona urbana, até porque é mais fácil pra gente ensinar; então a escola tem dificuldade sim, muito, em fazer com que um complete o outro: que o rural complete o urbano e o urbano complete o rural. A gente tem essa dificuldade, porque a gente também, a gente não aprendeu trabalhar com isso, a gente não é preparada pra isso, a gente não tem curso de formação voltado pra essa área [...] É mais fácil pra gente trabalhar com os alunos que tá aqui na zona urbana do que com quem tá lá na zona rural, porque a gente tem que mudar todo nosso roteiro, todo nosso trabalho, pra tentar ajudar os alunos, tentar fazer com que eles não se sintam tão perdidos... É difícil, a gente tem muita dificuldade, e eu não vejo que a Educação esteja preocupada com isso, porque eu não vejo dando cursos. Acho que ano passado que começou um Procampo, mas começou ainda, quanto tempo a gente já recebe os alunos na cidade. Mas a gente vai aprendendo, a gente tá aprendendo. (PROF/02RC).

A gente, que é professor da zona urbana e rural, numa sala com essas duas dificuldades, a gente tem que saber dosar tudo a seu tempo. Eu tenho que saber que meu aluno da zona rural ele tem vários problemas que dificulta ele ter um desenvolvimento... Ah, o menino faz bagunça na sala, ele não para quieto, ele conversa demais, por quê? Porque se ele for parar quieto ele vai dormir, não é? Ele tá cansado... Pensa... Vim de 30, 40 quilômetros

num carro balançando de lá pra cá, toda hora pára um pouquinho porque tem que pegar outros colegas, chega na escola... É difícil, então você tem que saber entender a história dele. [...] Precisa fazer uma análise, uma reflexão; não depende só da escola também, tem outros eixos que dificulta um pouco. Acho que uma formação de funcionários, todos os professores, diretores, coordenação. Todos precisam de uma formação dentro da área do campo, porque agora que tô fazendo [Procampo], vejo essa necessidade. (PROF/01MM).

As narrativas dos/as professores/as evidenciam que a falta de uma formação específica traz dificuldades para esse novo momento da escola; como já demonstrado anteriormente nesta dissertação (quadro 3, p.30), os/as professores/as já possuem formação em nível superior; entretanto, esta não tem se mostrado suficiente para responder as dúvidas e anseios destes sujeitos.

Na exposição da professora, percebe-se claramente a imposição do modelo urbano na escola nucleada, confirmando o que os estudos sobre nucleação de escolas apontam sobre a formação de professores: “que os professores de escolas nucleadas recebem o mesmo tipo de capacitação oferecido aos professores em geral da rede de ensino a que fazem parte” (BOF; MORAIS; SILVA, 2006, p. 124). Pelos depoimentos dos/as professores, no contexto desta pesquisa, foi o que também ficou evidenciado.

Assim, na prática, as narrativas realçam a importância de uma formação direcionada para o trabalho com sujeitos que trazem em suas trajetórias particularidades que não são vivenciadas na cidade. A professora, com a vivência e experiência de moradora e professora que já foi do campo diz: “agora que tô fazendo, vejo essa necessidade”. O ingresso na licenciatura direcionada para a formação de quem vai trabalhar com alunos/as do campo tem possibilitado que veja particularidades antes invisíveis, e que fazem diferença na trajetória escolar de crianças, adolescentes e jovens.

A formação de professores/as para atuar junto às populações do campo sempre ocupou espaço nas proposições do movimento social e dos intelectuais que reivindicam uma educação *no* e *do* campo, repercutindo positivamente e consolidando-se legalmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer CNE/CEB 2001 e Resolução CNE/CEB 2002 que, considerando o já previsto no art. 67 da LDBEN sobre a formação docente, determina:

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

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

Mais recentemente, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, no seu art. 1º, § 4º determina:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Dessa forma, percebe-se que o impacto apontado pelos/as professores resulta também do não cumprimento de todas as determinações legais. Apesar de haver o transporte escolar (ainda que de péssima qualidade) para efetivar o deslocamento dos/as alunos/as no sentido campo-cidade, conforme prevê a lei em destaque, não avançam as demais disposições que garantem recursos materiais e humanos para um desempenho satisfatório de todos/as os sujeitos envolvidos no processo de nucleação.

O referido Decreto nº 7.352, no art. 1º, § 1º, também explicita o atual entendimento de escola do campo como:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Em sequência, o art. 2º apresenta pontos fundamentais para que, de fato, uma Educação do Campo - e para o Campo -, possa realmente se estabelecer:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

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

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-

se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

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

Por esse entendimento, a Escola do Encontro pode ser chamada de escola do campo, considerando o seu expressivo número de alunos/as do campo e o objetivo de sua nucleação. Fazendo-se necessário também que se atente para os princípios da Educação do Campo, como o respeito à diversidade do campo; o incentivo à formulação de um projeto político-pedagógico específico; uma política de formação profissional; a valorização da identidade da escola do campo o controle social da qualidade escolar com o protagonismo das comunidades e movimentos sociais do campo.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos, sistematizados e analisados no corpo desta dissertação, cujo objetivo principal foi o de revelar as formas de relações construídas entre os sujeitos do campo e os da cidade, no interior de uma escola nucleada localizada no perímetro urbano do município de Rio Maria; e tendo como contexto os saberes culturais e as práticas socioeducativas destes sujeitos a partir de suas vivências, assim como os impactos para os sujeitos do campo, em decorrência do deslocamento no sentido campo-cidade/cidade-campo, apresento agora as conclusões construídas a partir desta análise.

Procedi esta pesquisa com o olhar e os ouvidos atentos buscando perceber se as relações estabelecidas na escola eram de encontro e/ou desencontro entre seus sujeitos; se ao derrubar as fronteiras geográficas entre a escola e os/as alunos/as do campo derrubavam-se fronteiras simbólicas existentes em relação aos povos do campo ou se outras eram erigidas.

Uma das conclusões a considerar é que a maioria dos/as alunos/as do campo e suas famílias gostam da escola, sentem-se acolhidos/as pela direção escolar, pelos/as professores/as e pelos demais funcionários; entretanto, não identificaram práticas educativas escolares de valorização da realidade rural e de articulação entre os saberes produzidos em seus contextos territoriais de vivência e os saberes escolares.

As práticas educativas escolares permanecem as mesmas de antes da nucleação: dentre os 14 alunos/as que colaboraram com esta pesquisa nenhum soube identificar uma prática relacionada com a nova realidade que se impôs na escola.

Não consta no PPP da escola propostas que busquem a superação de questões que atingem diretamente os/as alunos/ do campo, como a impossibilidade de cursar disciplinas em regime de dependência, a participação nas aulas práticas de Educação Física, uma maior participação nas atividades extraclasse e na representatividade de alunos/as no Conselho Escolar e no de representação de turmas.

A visibilidade aos alunos/as do campo no documento que norteia as práticas da instituição se restringe basicamente ao reconhecimento das dificuldades

que tais alunos/as passam para chegar à escola.

Nesse sentido, entre os sujeitos do campo e a escola, percebe-se um desencontro entre os interesses presentes no cotidiano escolar. De um lado, um grupo significativo de alunos/as enche o turno vespertino da escola, querendo estudar sim, mas querendo também que a escola ajude-lhes a viver sua infância e adolescência, que os insira nas atividades lúdicas da escola; de outro lado, a escola que segue a mesma dinâmica pedagógica de outrora, com dificuldade para construir alternativas de inserção desses alunos/as do campo em todas as suas práticas, em face de subordinação ao tempo do transporte escolar.

No interior da escola, entre os/as alunos/as do campo e os/as da cidade, observamos mais indicativos de desencontros do que de encontros: muitos/as alunos/as do campo se sentem estigmatizados, pouco à vontade para participar dos eventos extraclasse; fecham-se em seus grupos por considerar que há mais distância que proximidade cultural, ou como forma de defesa à discriminação que sofrem por suas particularidades valorativas e culturais, como no modo de usar a língua, por exemplo.

As práticas educativas desenvolvidas na escola não conseguem dialogar com os saberes culturais dos/as alunos/as do campo de forma a valorizá-los e de ajudá-los a romper com estigmas e discriminações que repercutem também na construção de suas identidades.

A inserção de um novo sujeito no processo educativo - o motorista -, não pareceu ser percebida pela SEMEC como assunto de relevância para o momento. Esta instituição não tem se atentado para a quantidade de queixas expressas pelos/as alunos/as e os relatos de professores sobre as dificuldades enfrentadas com estes profissionais, além da ausência de ações, programas de formação e orientação por parte da referida secretaria. Desencontro de interesses, fronteiras políticas.

Outro desencontro acontece entre os tempos da escola, do transporte escolar e o tempo dos/ alunos/as do campo, ocasionando assim o afastamento entre alunos/as dos dois territórios (campo e cidade). A escola não tem conseguido aproximar em suas atividades e práticas educativas as diferentes territorialidades presentes, usando a heterogeneidade como potencial no processo ensino-aprendizagem, a evidência está em que a formação de grupos de estudo ocorre associada à territorialidade e fortalece a divisão campo-cidade.

Os espaços representativos da escola como o Conselho Escolar, e o de representação de turmas, importantes dispositivos para uma formação crítica, apresentam baixa representação de alunos/as do campo. Exclusão justificada pela dependência do transporte escolar.

Em meio aos desencontros, para os/as alunos/as do campo há ainda os impactos negativos na aprendizagem e nas mudanças no cotidiano: reclamam da dificuldade e da falta de tempo para realizar as tarefas escolares e ressentem-se pelas renúncias diárias que fazem do convívio familiar. Além de, por vezes, perderem dias e até mesmo semanas de aula por algum problema relacionado ao transporte escolar.

Todo o cotidiano destas crianças, adolescentes e de seus familiares passou a ser mediado pelo transporte escolar: o trabalho, o lazer e o convívio em família; a hora de sair e de chegar de volta a casa. Têm que ser ágeis e pontuais no momento de se dirigirem à escola e pacientes no retorno. Seus pais e mães exercitam, dia após dia, a virtude da espera e da busca aos filhos nos caminhos de todos os dias.

Estudar, para estes sujeitos do campo, significa também vencer o cansaço diário para realizar as tarefas escolares, à noite, em casa, e/ou nos intervalos das aulas. Os professores/as reconhecem que a maioria é esforçada, apesar das condições a que estão submetidos/as.

Frequentar a escola, realizar as tarefas escolares, aprender e apreender o proposto nos frios currículos construídos longe de sua realidade tem exigido desses sujeitos do campo renúncias que são silenciadas pelo ir e vir casa-escola/escola-casa do cotidiano. Um movimento que por vezes traz confusão para estas crianças que conseguem ler o mundo à sua volta, com suas marcas, sons, formas e cores. Um mundo de peculiares saberes culturais, mas que a escola não tem conseguido inserir no valorizado mundo do saber científico escolar.

Enquanto os/as alunos/as da cidade veem a escola ser valorizada pelo crescimento das matrículas, enquanto se orgulham e têm sua autoestima elevada, os/as alunos/as do campo percorrem os caminhos do cansaço, da discriminação, da solidão (mesmo estando em meio a tantos). Caminhos cujas muralhas invisíveis vedam passagens de afirmação da identidade dos povos do campo. Sob esse prisma, a nucleação escolar mostra um lado perverso com crianças, adolescentes e jovens.

Considerando apenas os objetivos da política educacional em contexto global/nacional, os quais estabelecem como meta garantir o acesso à educação a todas as crianças em idade escolar, podemos inferir que a política de nucleação e de deslocamento dos/as alunos/as para a escola na cidade trouxe avanços importantes para a educação rural do município: há transporte escolar adentrando em todos os territórios do município, desde fazendas, empresas agropecuárias, colônias e projetos de assentamento; há também vagas na escola nucleada e nas demais escolas do município. As fronteiras geográficas que separavam alunos/as da escola certamente foram derrubadas. Entretanto, o projeto de nucleação, a fim de atender à demanda por escolarização de parte dos/as alunos/as do campo, não foi seguido de um projeto educativo que considerasse as mudanças que traria nas relações no cotidiano da escola, como a convivência diária de culturas, valores e saberes diferentes; aproveitando-se do novo contexto para questionar como são e em que condições são distribuídos os serviços sociais entre as populações do campo e da cidade; e as representações que se têm destes territórios.

Portanto, considero que as relações que se estabelecem no cotidiano da Escola do Encontro, no turno que recebe os/as alunos/as do campo, longe de serem harmoniosas, são dissimuladamente conflituosas. Contraditória e simultaneamente, fronteiras são atravessadas, derrubadas e erguidas no cotidiano dos/as alunos/as do campo: atravessam as distâncias geográficas, derrubam barreiras de impossibilidade de continuar estudando por residirem no campo, mas se defrontam com dissimuladas exclusões, carência de tempo, distanciamento da família e estigmatizações, entre outras fronteiras.

Apesar de acolher um quantitativo considerável de alunos/as do campo, a escola se mostra efetivamente urbana, não por estar localizada na cidade, mas por suas práticas educativas e porque seu currículo privilegiam a realidade urbana em sua cultura escolar.

Mas, como as fronteiras existentes são construções culturais, as mesmas podem ser atravessadas/derrubadas, possibilitando com que os que hoje estão mais próximos a uma posição de *outsiders* se tornem também *estabelecidos*, conquistando o que lhes é de direito e garantindo que as relações entre os sujeitos de diferentes territórios sejam de enriquecimento mútuo, sem negar os conflitos presentes na diversidade e na heterogeneidade, mas considerando-os como parte de uma construção histórica e territorial que pode ser reconstruída por seus sujeitos.

Além do mais, o movimento de luta por uma Educação do Campo vem construindo um consistente suporte de pesquisa e de material pedagógico importantes para a construção de um projeto educativo que pautar suas ações em princípios que se contraponham à histórica exclusão dos povos do campo a bens sociais; considerando como inclusão não o mero acesso à escola ou outro espaço público, mas acesso com dignidade, cujas diferenças sejam evidenciadas sempre que a suposta igualdade da sociedade moderna os descaracterizar, como sugere Santos, B. (2008).

É com essa perspectiva que, ao elaborar esta dissertação para cumprir com um dos critérios para obtenção do título de Mestre em Educação, busquei contribuir para o debate em relação à Educação do Campo, ao deixar sistematizado um conjunto de achados que, no diálogo com a teoria, apontam para a necessidade do fortalecimento de um projeto educativo que contemple as especificidades do mundo rural em nossa Amazônia paraense, e que em escala local, a escola e a instituição mantenedora mais próxima, a SEMEC, utilizem os dados obtidos na construção de propostas pedagógicas que se aproximem mais da atual realidade escolar.

A pesquisa ora encerrada renova meu espírito curioso com outras indagações relacionadas ao desempenho mensurável dos/as alunos/as do campo que estudam em escolas nucleadas localizadas na cidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. A. A natureza me disse. In: SILVA, F. L. da; ALMEIDA, M. C. A; CENCIG, P. V. (Orgs.). Natal: Flecha do Tempo, 2007. (Coleção Metamorfose. v. 4)
- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- ARAÚJO, J. D. S. A. de. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF>. Acesso em: 08 jun. 2011.
- ARROYO, M. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009b.
- _____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. de A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.)
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR: 10.520**: Informação e documentação: Trabalhos acadêmicos: Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR: 14.724**: Informação e documentação: Trabalhos acadêmicos: Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011.
- BACHA, S. M. C et al. Rendimento Escolar De Alunos Da Área Rural Em Escola Urbana. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.8, n.4, 429-40, out-dez, 2006 Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516>. Acesso em: 27 jul. 2010.
- BAGLI, Priscila. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**. v.1, n. 2, pp 99-116, jul/dez, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 09 ago. 2010.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v.15, n.2, pp 3-23, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

BRASIL. **A educação no Brasil rural**. Alvana Maria Bof (Org.); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news06_13.htm>. Acesso em: 28 jul. 2010.

_____. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. **Diretrizes complementares**. MEC/SECAD. CNE/CEB, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=15>. Acesso em: 27 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/centso/escolar/>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BOF, A. M.; MORAIS, T. C. de; SILVA, L. H. da; A Educação no Meio Rural do Brasil: revisão da literatura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A educação no Brasil rural**. Alvana Maria Bof (organização); Brasília: 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news06_13.htm> Acesso em: 28 jul. 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: _____. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**. [online] v.39, n.138, pp.715-746. ISSN 0100-1574 set/dez, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300003>>. Acesso em: 04 jul. 2011.

_____. **O afeto da terra:** imaginários, sensibilidades e motivações de relacionamentos com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e criadores sítiantes do bairro dos Pretos, nas encostas da serra da Mantiqueira, em Joanópolis. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade). In: _____. **Educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26. Disponível em: <www.books.google.com.br>. Acesso em: 24 out. 2011.

BRANDÃO, Z. **Conversas com pós-graduandos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2010.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços e uma identidade em construção pp. 25-36. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. pp. 13-52. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A de.(Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: _____. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CASTORIADIS, C. A instituição e o imaginário: primeira abordagem (p.139-196). In: CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARLOS A. F. A. **A cidade.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CARDOSO, A. C. D.; LIMA, J. J. F. Tipologias e padrões de ocupação urbana na Amazônia Oriental: para que e para quem? In: CARDOSO, A.C.D. (Org.). **O rural e o urbano na Amazônia:** diferentes olhares em perspectivas. Belém: EDUFPA, 2006.

CASTRO, M. L. S. de; WERLE, F. O. C. Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 191-221, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CERTEAU, M. Introdução geral; Artes da teoria. In: _____. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011. pp 37-51; 123-139.

CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. Uma ciência prática do singular. In: _____. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. pp 335-342.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, M. C. N. **Ocupação da Amazônia e a presença militar**. São Paulo: Atual, 1998. (A vida no tempo).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

CONDURU, M. T.; MOREIRA, M. C. R. **Produção científica na universidade**: normas para apresentação. 2. ed. rev. e atual., Belém: EDUEPA, 2007.

CORAZZA, S. Planejamento do Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: Questões Atuais. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1997. p.103-143.

CORRÊA, R. L. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, M. et al. (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994, pp. 251-56.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FOUCAULT, M. A descrição arqueológica. In: _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. Genealogia e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. pp. 167-177.

FREIRE, P. Educação e qualidade. In: _____. **Política e Educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23)

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006. pp. 27-39

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: uma contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**. Presidente Prudente, ano 8, n. 6 p. 14-34, jan/jun 2005.

FERNANDES, B. M; MOLINA M. C. O campo da educação do campo. In: JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

FLORES, M. M. L. **Escolas Rurais Nucleadas**. GT- Educação e Movimentos Sociais – CAC/UFG 25ª Reunião Anual da Anped Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/.../mariamartalopesflorest03.rtf>. Acesso em: 28 jul. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livros, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.
GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 49-81.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007. (Série Memórias da Amazônia).

GUERRA, G. Desenvolvimento territorial na Amazônia: rural e urbano como faces da mesma moeda. In: CARDOSO, Ana Claudia Duarte (Org.). **O rural e o urbano na Amazônia: diferentes olhares em perspectiva**. Belém: EDUFPA, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação em debate. In: SOARES, L. et al. (Orgs.). Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: Editora da UFPA, 2004. V. I; V. II; V III; V IV.

IANNI, Octavio. **A luta pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1978.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, SOCIAL E AMBIENTAL DO PARÁ – IDESP. **Painel de informações e indicadores**. Disponível em: <<http://www.sie.pa.gov.br/sie/municipio.php>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

LABACHE, L.; MARTIN, M. S. Fronteiras, Trajetórias e Experiências de Rupturas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 333-354, maio/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, A. C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 5, n. 2, pp. 50-64, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 09 ago. 2010.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa e educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Revista educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, pp. 87-109, jan/abr 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jul. 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

MARQUES, M. I. M. Lugar do modo de vida camponês na modernidade. pp. 145-158. In: OLIVEIRA, A. U. de.; MARQUES, M. I. M. (Orgs.). **O campo no século XXI**: território de ida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004.

MARTINS, J. de S. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. **Estudos avançados**. [online]. 2000, v.14, n. 38, pp. 268-278. ISSN 0103-4014. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 64, p. 50-57, dez/fev 2004-2005.

_____. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do; (Orgs.). **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indg3.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.

MOREIRA, J. R. Cultura política e instituições rurais. In: _____. **Terra poder e território**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 69-98.

OLIVEIRA, A. U. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estud. av.** [online]. 2001, v.15, n. 43, p. 185-206. ISSN 0103-4014. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, I. A. de. Reflexões e debates filosófico-educacionais. In: _____. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I. A. de. (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** – Brasília, DF: 2008.

PAIVA, Dalva Infantini de. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. 2008. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

PARÁ. Secretaria de estado de Integração Regional. Diretoria de Integração Territorial. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará**. Belém, PA: SEIR, 2010.

_____. Secretaria Executiva de Planejamento, Orçamento e Finanças - SEPOF. **Estatística Municipal de Rio Maria**. 2008. Disponível em: <<http://www.sepof.pa.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da Educação do Campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005. pp. 85-113

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, L.; SOARES, Sandra Regina. **A prática educativa nas representações de docentes de Cursos de licenciatura**. s.d. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2010.

RIOS, J. A. V. P. A ciência da roça: a “outridade” no espaço escolar. In: _____. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, D. S. S et al. Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, I. A. de. & SANTOS, T. R. L. dos. (Orgs.). **Representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007. pp. 21-36.

SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v. 3).

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A Ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008 v. 4. pp. 137-165.

SANTOS, B. S. & NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: Fundamentos Teóricos e

Metodológicos da Geografia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

RIO MARIA. Secretaria Municipal de Educação - SEMEC. **Departamento de Inspeção**. 2010.

SILVA, M. G. da. Perspectivas territoriais da educação do campo na Amazônia paraense. In: DIAS, A. A.; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. Meio ambiente: múltiplos saberes e usos. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e Representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008.

SILVA, M. G. da; TAVARES, M. G. C. Saberes Locais e Manejo Sustentável dos Recursos da Floresta In: **III ENCONTRO DA ANPPAS**, 23 a 26 de maio de 2006. Brasília-DF, 2006. Disponível em:<www.anppas.org.br/encontro.../TA672-07032006-194048.doc>. Acesso em: 17 set. 2010.

SILVA, T. T. DA. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

SILVA, William Ribeiro da. Reflexões em torno do urbano no Brasil. In: SPOSITO, M. E. Beltrão; WHITACKER, A. Magon. (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SOUZA, M. A. Educação, escola e povos do campo: práticas educacionais em questão. In: SOARES, L. et al. (Orgs.). Textos selecionados do **XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica da ciência e da pesquisa. Belém: UNAMA, 2009.

TEIXEIRA, E. Saberes do Cuidar e Hibridismo Cultural no processo de Viver Humano. In: OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. (Org.). **Cartografias de Saberes**. 1. ed. Belém: EDUEPA, 2007, v. 1, pp. 59-68.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, J. E. Apresentação. In: PRADO JR. C. **A questão agrária no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: **¿Uma nueva ruralidad em América Latina?** Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN:: 950-9231-58-4. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2011.

WOODWAR, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

50 QUESTÕES SOBRE O CONSTRUTIVISMO [online]. **Revista Nova Escola**. 1995. Disponível em: <www.ufpa.br/eduquim/construtquestoes.htm>. Acesso em: 23 nov. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA AUNOS/AS

PESQUISA: FRONTEIRAS ENTRE CAMPO E CIDADE: SABERES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA NUCLEADA EM RIO MARIA/PA

Nº _____

Data: _____

Sujeitos: Alunos/as

I) IDENTIFICAÇÃO E PERFIL

1. Nome: _____

2. Série: _____ turno: _____

3. Idade: _____

4. Naturalidade: _____

5. Naturalidade dos pais: _____

6. Religião: _____

7. Há quanto tempo estuda nesta escola: _____

8. Já estudou na escola da zona rural: _____

9. Se sim, por que veio para esta escola: _____

10. Onde mora: _____

11. Qual distância aproximada de sua casa à escola: _____

12. A que horas sai de casa para a escola: _____

13. A que horas costuma chegar de volta em casa:

No verão: _____ No inverno: _____

14. Conhece algum colega que sai mais cedo/chega mais tarde em casa?

15. A que distância ou a quanto tempo de sua casa está o ponto de pegar o transporte escolar: _____

16. A terra onde mora é:

() própria (de seus pais) () arrendada

() o pai (ou a mãe) é funcionário do proprietário

() outra situação (se a alternativa for esta, escreva na linha abaixo qual é a situação)

17. O que sua família produz na terra onde moram: _____

18. Que atividades (trabalho) você realiza em sua casa: _____

19. O que você gosta de fazer para se divertir: _____

20. Com que frequência você faz: _____

Obrigada!

APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARA PROFESSORES/AS

PESQUISA: FRONTEIRAS ENTRE CAMPO E CIDADE: SABERES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA NUCLEADA EM RIO MARIA/PA

Nº _____

Data:

Sujeitos: Professores/as

I. PROFESSORES: IDENTIFICAÇÃO E PERFIL

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Religião: _____

4. Naturalidade: _____

5. Se não for natural de Rio Maria:

a) Há quanto tempo mora no município: _____

b) De onde veio: _____

c) Por que veio: _____

6. Formação: _____

7. Há quanto tempo é professor/a: _____

8. O que levou você a ser professor/a:

Carga horária semanal: _____

9. Há quanto tempo trabalha nesta escola: _____

10. Já trabalhou em escola da zona rural neste município: _____

11. Trabalhou nesta escola antes da nucleação: _____

Obrigada!

APÊNDICE C- FORMULÁRIO PARA PAIS/MÃES

PESQUISA: FRONTEIRAS ENTRE CAMPO E CIDADE: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA NUCLEADA EM RIO MARIA/PA

Nº _____

Data: _____

Sujeitos: Pais/Mães

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Idade: _____ Escolaridade: _____ Religião: _____
3. Naturalidade: _____
4. Se de outro lugar:
 - a) Por que veio para este município: _____
5. Quando veio: _____
6. A terra em que mora é:
 - a) () própria
 - b) () arrendada
 - c) () é funcionário
 - d) () outra situação
7. Se é outra situação, dizer qual. _____
8. O que produzem: _____
9. Quantos membros têm a família:

10. Quantos trabalham:

11. Em média, quantas vezes vão à cidade ao mês: _____
12. Possui veículo (que tipo): _____

Obrigada!

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ALUNOS/AS

Data: _____ Local: _____
 Hora de início: _____ Término _____
 Entrevistado: _____

A. Eixo saberes culturais (religiosidade; crenças; costumes; modo de falar; brincar; relação com natureza)

1. Dos conhecimentos adquiridos na família/comunidade:
 - a) De que celebrações religiosas participa (festas, hábitos)
 - b) Uso da natureza
 - c) Instrumentos que usa para trabalhar, pescar, caçar
 - d) Tipos de brinquedos/brincadeiras que usa/faz
 - e) Como cuida da saúde
 - f) Tratamento com outras pessoas (pais, parentes, vizinhos, colegas)
 - g) Como socializa o que produz
2. De como são repassados os saberes.
3. Das atividades-festividades desenvolvidas na escola que os costumes, a cultura seja próxima-parecida com a realidade rural.

B. Eixo práticas educativas (docente; recreação; socialização; participação)

1. Dos conteúdos e atividades desenvolvidos na escola em relação à vivência deles. Exemplos.
2. Que conhecimentos de suas atividades diárias são aproveitados na escola?
3. Do que aprende na escola e usa no dia a dia.
4. Das atividades recreativas desenvolvidas na escola.
5. De quais você:
 - a) Participa
6. não participa e por que.
7. Da participação dos alunos do campo em:
 - a) Comemorações (desfile 7 de setembro, dias das crianças, outros)
 - b) Educação Física
 - c) Jogos estudantis
8. Outros eventos da escola

9. Desde que você estuda nesta escola, percebeu alguma mudança nas atividades desenvolvidas? Se sim, quais?

C. Eixo relações campo-cidade e identidade-diferença

1. Sobre os trabalhos em grupo
 - a) Como são formados os grupos de estudo
2. Você participa do:
 - a) Conselho Escolar
 - b) Grêmios estudantis
 - c) Time da escola
 - d) Representação de alunos da sala
3. E o recreio, quem são os mais próximos no seu grupo de amizade da escola?
 4. Da relação com:
 - a) Os alunos da cidade/campo
 - b) Os professores
 - c) Demais funcionários da escola
 5. Se a escola desenvolve ou promove atividade que você considera que:
 - a) Valoriza a realidade rural
 - b) Promove a interação entre vocês da z. rural com os do urbano
 6. Como se define: rural, urbano ou um pouco de cada? Por quê?
 7. Se já houve/há situações que percebeu ser tratado diferente por ser do campo. Se sim, explicar.
 8. Se já houve/há situações em que sentiu vergonha de ser do campo. Se sim, qual foi a situação e por quê?
 9. Se acha que há diferenças entre os alunos do campo e os da cidade quanto:
 - a) Costumes
 - b) Crenças
 - c) Trato com a família, mais velhos
 - d) Se há, por que há?

D. Eixo impactos

2. Se tem conhecimento se foi fechada alguma escola na localidade em que mora ou proximidades.
3. Se há diferenças entre a escola do campo e a escola na cidade. Justificar.
4. Quanto à vinda para a escola, o que acha do:
 - a) transporte escolar;
 - b) das distâncias percorridas;
 - c) das estradas;
 - d) condutor.
5. Morar na zona rural e estudar na zona urbana representa alguma dificuldade quanto:
 - a) Convívio familiar
 - b) Aprendizagem
 - c) Trabalho
 - d) Namoro
 - e) Amizades
 - f) Outro tipo de dificuldade (qual?)
6. Qual sua expectativa quanto ao seu futuro? Permanência no campo ou mudança para a cidade?
7. Se pudesse escolher onde estudar, qual escola escolheria: do campo ou da cidade? Por quê?
8. Deixei de perguntar algo que gostaria de falar sobre?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS

Data: _____ Local: _____
 Hora de início: _____ Término _____
 Entrevistado: _____

A. Eixo saberes culturais (religiosidade; crenças; costumes; modo de falar, relação com natureza, brincar)

1. Sobre os saberes dos alunos/as do campo que se evidencia no cotidiano escolar.
2. De como os saberes culturais dos alunos/as do campo se relaciona com o saber escolar.
3. Se há diferenças no modo de falar, vestir, se relacionar entre os alunos/as do campo e os da cidade. Se sim, quais.
4. Das crenças e costumes, o que é marcante:
 - a) nos alunos/as do campo
 - b) nos alunos/as da cidade
5. Das festividades do calendário escolar (festa junina, páscoa, 7 de setembro, etc):
 - a) em qual(is) a cultura rural é mais evidente.
6. De situações ou aspectos que chamam atenção nos alunos/as do campo.

B. Eixo práticas educativas (docente; recreação; socialização; participação)

1. Dos conhecimentos prévios dos alunos com os quais trabalha.
2. Sobre a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.
3. Da expectativa ao planejar as atividades a serem aplicadas.
4. Das metodologias que usa na aplicação das atividades e por que da escolha.
5. Sobre as atividades recreativas desenvolvidas na escola.
6. Da participação dos alunos/as do campo/cidade nas:
 - a) atividades recreativas.
 - b) atividades comemorativas como o desfile de 7 de setembro e o dia das crianças.
 - c) Jogos estudantis.
 - d) Representação de alunos (Grêmios, Conselho escolar, etc)
7. Da participação das famílias no acompanhamento da aprendizagem dos alunos (do campo e da cidade).

C. Eixo relações campo-cidade e identidade-diferença

1. Da interação entre:
 - a) os alunos da zona rural com os alunos da zona urbana (nos trabalhos m sala, em

- grupo, recreio, projetos etc)
- b) professores/demais funcionários e alunos da zona rural.
2. Na relação entre campo-cidade o que mais fica evidenciado:
- a) o imbricar(sobrepor) do rural no urbano
- b) e/ou o imbricar do urbano no rural
- c) explicar.
3. Do papel da escola na socialização rural-urbano.
4. Se há diferenças entre o aluno do campo e o da cidade quanto:
- a) Comportamento e disciplina
- b) Aprendizagem
- c) Conhecimentos
- d) Se há, a que fatores atribui.
5. Do deslocamento dos alunos/as e a influencia/alteração em:
- a) seus valores morais
- b) suas crenças (religiosas, folclóricas)
- c) seus costumes
- d) seu grupo de pertença

D. Eixo impactos

1. Das mudanças no cotidiano da escola a partir da nucleação.
2. Sobre os impactos da nucleação para:
- a) alunos/as;
- b) professores/as;
- c) famílias dos alunos/as;
- d) outros.
3. Quanto ao transporte escolar, em que medida os/as alunos/as são:
- a) Favorecidos
- b) Desfavorecidos
4. Das distâncias percorridas e tempo de percurso:
- a) como repercute na vida escolar dos alunos/as do campo.
5. Outros elementos que considera impactantes na vida escolar dos alunos/as (campo e cidade).
6. Do desempenho escolar dos alunos/as:
- a) Do campo

b) Da cidade.

7. Fique a vontade para acrescentar outras informações que julgue importante para esta pesquisa.

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM MÃES

Data: _____ Local: _____
 Hora de início: _____ Término _____
 Entrevistado: _____

A. Eixo saberes culturais (religiosidade; crenças; costumes; modo de falar, relação com natureza, brincar)

1. Dos conhecimentos adquiridos na família/comunidade:
 - a) De que celebrações religiosas participa (festas, hábitos)
 - b) Que recursos usa da natureza para trabalho, lazer
 - c) Instrumentos que usa para trabalhar, pescar, caçar
 - d) Tipos de brinquedos/brincadeiras que usa/faz
 - e) Como cuida da saúde
 - f) Tratamento com outras pessoas (pais, parentes, vizinhos, colegas)
 - g) Como socializa o que produz
 - h) De como são repassados os saberes.
 - i) Das atividades-festividades desenvolvidas na escola que os costumes, a cultura seja próxima-parecida com a realidade rural.

B. Eixo práticas educativas (docente; recreação; socialização; participação)

1. Dos conhecimentos que o/a filho/a adquire na escola que auxilia nas atividades desenvolvidas na propriedade onde moram. Exemplificar.
2. Das atividades que como pai/mãe participa na escola.
3. Das atividades extra-classe (projetos, desfile 7 de setembro, jogos, exposições etc.) que o/a filho (a) participa na escola.
4. Se não, por quê?

C. Eixo relações campo-cidade e identidade-diferença

1. Como se sente ao:
 - c) Participar das reuniões da escola
 - d) Visitar a escola em festividades
 - e) Procurar professores, direção para saber do/a filho(a)
2. Que atividades você acha que a escola desenvolve ou promove para:
 - a) valorização da realidade rural.
 - b) interação entre pessoas do campo e da cidade.
3. Se já houve algum momento em que o/a filho(a) reclamou de ser tratado diferente

por ser do campo.

4. Se sim, qual, por quê?

5. Se acha que há diferenças entre os alunos do campo e os da cidade quanto:

- a) Costumes
- b) Crenças
- c) Trato com a família, com os mais velhos
- d) Se há, por que há?

D. Eixo impactos

1. Se foi fechada alguma escola na localidade em que mora ou proximidades.

2. Se sim, se a família ou vizinhos foram consultados.

3. Qual a opinião sobre o funcionamento da escola na cidade para atender aos alunos do campo.

4. Se vê diferenças entre a escola do campo e a escola atual que seu filho/a estuda.

5. Se há qual.

6. Quanto ao deslocamento para a escola, o que acha do:

- a) transporte escolar;
- b) das distâncias percorridas;
- c) das estradas;
- d) do condutor.
- e) do horário de saída e chegada dos alunos.
- f) da distância de casa para o ponto de parada do transporte.

7. Morar na zona rural e ter filhos (as) estudando na zona urbana representa alguma dificuldade, quanto:

- a) Convívio familiar
- b) Aprendizagem do filho (a)
- c) Trabalho familiar
- d) Namoro
- e) Amizades
- f) Outro tipo de dificuldade (qual?)
- g) Se sim, explique.

8. O que espera para o futuro dos filhos(as)? Permanência no campo ou mudança para a cidade?

9. Por quê?

10. Deixei de perguntar algo que gostaria de falar sobre?

Obrigada!

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE DECLARAÇÃO DE ACEITE DA ESCOLA *LOCUS* DA PESQUISA

DECLARAÇÃO DE ACEITE

A DIREÇÃO da Escola _____ foi procurada no mês de junho de 2010 por GILMA DA COSTA CAVALCANTE, mestranda do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, a fim de apresentar intenção e objetivos de pesquisa a ser desenvolvida nesta escola, tendo sido realizado reunião com professores e estudantes sem que fossem apresentadas pelos participantes quaisquer restrições à pesquisa. Assim sendo, DECLARO a ACEITAÇÃO pela realização da pesquisa nesta escola, ficando a pesquisadora livre para participar das atividades da escola que forem do interesse da pesquisa, assim como o acesso aos documentos escolares. A pesquisadora se compromete em usar um nome fictício para a escola a fim de preservar a escola de especulações futuras.

Rio Maria-Pa,.....de.....de.....

Assinatura da Direção

ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITO SOBRE ENTREVISTA

CEDENTE:.....
Idade:.....Sexo:.....Nacionalidade:.....Naturalidade:.....
Estado Civil:.....Profissão:.....,portador do RG
nº..... Órgão Emissor:.....e do CPF nº.....
Residente:.....

CESSIONÁRIA: Universidade do Estado do Pará – UEPA, Centro de Ciências Sociais e da Educação – CCSE, Curso de Mestrado em Educação, Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia, estabelecida à Trav. Djalma Dutra, S/N, Telégrafo, Belém-Pará.

OBJETOS: fotografias registradas e entrevista gravada exclusivamente para o Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará.

DO USO: declaro ceder à Universidade do Estado do Pará – Mestrado em Educação sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais das fotografias e do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora: Gilma da Costa Cavalcante, no município de Rio Maria, Estado do Pará em,...../...../....., num total de.....horas de gravação.

A Universidade do Estado do Pará – CCSE, Curso de Mestrado em Educação, fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editando ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

A pesquisadora se compromete em apresentar todo o material antes da finalização da dissertação, a fim de garantir a fidedignidade dos mesmos, como também se compromete em manter o anonimato das fontes.

Rio Maria/Pa,.....de.....de.....

.....

Assinatura do depoente/cedente



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66.113-200 Belém-PA
www.uepa.br