

FABIANA RIBEIRO SOUZA LIMA

**COTIDIANO EM UMA ESCOLA RURAL: REPRESENTAÇÕES DE UMA
COMUNIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2008

FABIANA RIBEIRO SOUZA LIMA

**COTIDIANO EM UMA ESCOLA RURAL: REPRESENTAÇÕES DE UMA
COMUNIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 08 de dezembro de 2008

Prof^a. Marisa Barletto
(Co-orientadora)

Prof^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Co-orientadora)

Prof. Antonio Julio Menezes Neto

Prof. Willer Barbosa Gomes

Prof^a.France Maria Gontijo Coelho
(Orientadora)

Agradeço a Deus, por ter me dado forças para chegar ao fim... E, pensar em um novo começo!

Dedico

Ao meu esposo Gumercindo, pela paciência e pela força nas horas de desânimo!
Aos meus filhos: Arthur e Beatriz, também, pela paciência e pela força no tempo de cada um!

Ao meu avô/pai, que, pela simplicidade, soube entender a importância desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Viçosa e ao Departamento de Economia Rural e, ainda, ao Programa de Mestrado em Extensão Rural pela oportunidade, a mim, oferecida.

À Prof^ª. France Maria Gontijo Coelho pelo apoio, ensino, orientação e principalmente compreensão e amizade.

Às minhas co-orientadoras Prof^ª. Marisa Barletto e Prof^ª. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, e ao Prof. Willer Araújo Barbosa pela disposição em me ajudar na conclusão deste trabalho.

Aos demais professores do Mestrado pelos ensinamentos e orientações ao longo das disciplinas.

À Escola Municipal de Roberts, em Teixeiras, pelo acolhimento da minha pesquisa. Aos moradores da comunidade, que tão bem me receberam e, às crianças da escola que tanto me ensinaram o que é estudar numa escola rural.

À Renata Tavares Pinheiro, diretora da escola, pelo entendimento da importância da pesquisa, mas, principalmente, pelos laços de amizade que foram sendo formados, se fortalecendo e estreitando ao longo do caminho.

À Gracinha e a Julimar (Ju), cantineiras da escola, pela amizade, apoio e pelos mimos, como o cafezinho quente e os bolos!

Aos meus colegas de Mestrado, que me ouviram, pacientemente, nas horas de aflição, nos questionamentos, comentários e dúvidas.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e para a minha formação profissional e pessoal.

BIOGRAFIA

FABIANA RIBEIRO SOUZA LIMA, filha de Judite Ribeiro da Silva e José Carlos Ribeiro da Silva, nasceu em 24 de setembro de 1973.

Em 2004, graduou-se em Pedagogia, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Em 2006 iniciou o curso de Mestrado em Extensão Rural, na área de Cultura, Processos Sociais e Conhecimento, concentrando seus estudos em Identidade e Representações Coletivas.

Em 2008 ingressou o quadro de Especialistas em Educação, da Prefeitura Municipal de Teixeiras, como Coordenadora Pedagógica.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1. INTRODUÇÃO	1
2. DEBATES CONCEITUAIS	3
2.1. O RURAL E O URBANO	3
2.2. A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	6
2.3. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES	12
2.4. O COTIDIANO ESCOLAR	20
2.5. A AÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR	24
2.6. O DISCURSO E A ORDEM: DISSIMULAÇÕES E VERDADES	25
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
3.1. OS PRIMEIROS PASSOS	30
3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	33
3.3. O CONTEXTO DA PESQUISA	40
4. DA ESTAÇÃO À ESCOLA	44
4.1. A ESTAÇÃO DE TREM DE ROBERTS	44
4.2. A ESCOLA	48
4.3. O TRANSPORTE ESCOLAR: UM PROBLEMA DA ESCOLA RURAL	52
4.4. ROTINAS: A ENTRADA E A MERENDA ESCOLAR	55
4.5. A LIMPEZA E A COZINHA NA ESCOLA RURAL	61
4.6. OS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS ANALISANDO A ESCOLA	67
4.7. O DISCURSO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	70
4.8. AS AULAS DE SALA: ROTINAS PEDAGÓGICAS	79
4.9. OS ALUNOS	94
4.10. A GESTÃO DA ESCOLA	101
4.11. NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	102
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
7. APÊNDICES	116
FIGURAS	117
QUADROS	119

RESUMO

LIMA, Fabiana Ribeiro Souza. M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2008. **Cotidiano em uma escola rural**: representações de uma comunidade escolar. Orientadora: France Maria Gontijo Coelho. Co-orientadoras: Marisa Barletto e Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Ao se problematizar a escola rural como espaço de socialização e de saberes, indagou-se, com esta pesquisa, quais seriam as especificidades dessa escola e como elas apareciam nas práticas pedagógicas nela realizadas. Em razão de serem ainda poucos os estudos sobre as escolas rurais, há expectativa de que este trabalho possa contribuir com a problematização e institucionalização acadêmica deste debate. Por isso, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer o cotidiano escolar de uma escola rural de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, procurando caracterizar a representação desse lugar “rural” presente entre os diversos agentes a ela relacionados, quais sejam gestores, professores, cantineiras e auxiliares de limpeza, comunidade e estudantes. Por meio de um estudo de caso, de tipo etnográfico, procurou-se, também, analisar as práticas pedagógicas docentes e suas relações em seu dia-a-dia com o espaço rural, para assim, compreender as particularidades ou especificidades dessa escola em suas relações com o contexto local. Por meio deste estudo, a Escola Municipal de Roberts, localizada em uma área de Área de Proteção Ambiental (APA), no distrito de Bom Jardim, na cidade de Teixeira, na Zona da Mata de Minas Gerais, foi possível perceber que o “rural” que a circunda é pouco, ou nada, levado em consideração às práticas pedagógicas docentes. Esse “rural” é representado como a “roça” e não como um contexto sócio-ambiental que tem um valor por suas características próprias. Dentre outros aspectos, além da necessidade de superação de questões estruturais do funcionamento de toda a educação do município, como se pode ler no corpo da dissertação, pode-se sugerir que novos temas deveriam orientar as práticas docentes para que a escola potencializasse uma visão mais crítica sobre o rural e o contexto sócio-ambiental que circunda esta escola. Além disso, pode-se perceber que os elementos que compõe o cotidiano escolar extrapolam os muros ou a sala de aula.

ABSTRACT

LIMA, Fabiana Ribeiro Souza. M.Sc. Federal University of Viçosa, December, 2008. **Daily in a rural school:** a school community's representations. Adviser: France Maria Gontijo Coelho. Co-advisers: Marisa Barletto e Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Characterizing the rural school as a socialization and knowledge place, it was inquired, on this paper, which would be this school's specificities and how they would appear on accomplished pedagogical practices. In reason to be very few studies on the rural schools, there are expectations that this work can contribute with the academic characterization and institutionalization of this discussion. Therefore, the general objective of this research was to know the rural schools's quotidian in a small city of Minas Gerais to characterize the representation of this "rural" place among the diverse agents related to it, which are managers, professors, cooks and also assistant of cleanness, community and students. By means of a case study, ethnographic type, it was also sought to analyze pedagogical teaching practices and its daily relation with rural place, for, thus, understanding this school's particularities or specificities in its relation with the local context. With this study, the Escola Municipal de Roberts, located in an Área de Proteção Ambiental (APA), in the district of Bom Jardim in the city of Teixeiras, in the Zona da Mata of Minas Gerais, was possible to perceive that the "rural" that surrounds it is small, or nothing, led in consideration the pedagogical teaching practices. This "rural" is represented as rural and not as a partner-ambient context that had a value for its proper characteristics. Amongst other aspects, beyond the necessity of overcoming structural questions of the functioning of all the city's education, as it can be read in the body of the paper, it can be suggested that new subjects guide teaching practices in order to increase the school's critical vision of rural and the partner-ambient context that surrounds the school. Moreover, it can be perceived that the elements that compose the school's quotidian surpass the classroom's walls.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa problematiza a escola rural como espaço de socialização e de saberes, no qual se acredita realizar práticas pedagógicas que tem suas especificidades.

Para tanto, a Escola Municipal de Roberts, localizada numa Área de Proteção Ambiental (APA), no distrito de Bom Jardim no município de Teixeiras, Minas Gerais, foi colocada como espaço privilegiado de observações e atuação desta pesquisa. Esta escola abriu suas portas e aceitou debater a proposta deste trabalho com os profissionais. Esta escola recebe alunos da Educação Infantil e dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental.

Ao problematizar a escola rural como um todo, cabe aqui destacar sua natureza de instituição pública administrada pelo poder municipal e dizer que essa escola não tem nenhum vínculo com movimentos sociais. No entanto, as questões aqui debatidas inserem-se no debate crítico de uma “educação do campo” como um espaço de socialização de saberes distinto, como reivindicam os movimentos sociais e as regulamentações mais recentes.

Dessa forma, sabe-se, hoje, que a discussão sobre o espaço agrário é de suma importância para se entender como se dá o cotidiano escolar rural. Segundo Damasceno (2004), entre as décadas de 1980 e 1990 foram produzidas diversas pesquisas sobre educação rural, especialmente nas áreas de agronomia e sociologia. Contudo, na área da educação, a educação rural (e a escola rural), ainda é pouco pesquisada. Assim, a autora identifica que, para cada mil trabalhos realizados na área de educação, apenas doze foram específicos sobre educação

rural. Ainda, segundo Damasceno (*idem*), esse dado pode ser explicado por diversos motivos, entre eles, pelo desinteresse do Estado em refletir sobre a educação rural, pela expectativa de que o rural acabaria ou tem pouca importância para o país, uma vez que o desenvolvimento urbano tem se colocado como o carro chefe das expectativas de desenvolvimento desde os anos cinquenta do século XX. Conseqüentemente, a expectativa de que a educação rural, bem como todos os problemas colados a ela, estariam resolvidos com uma modernização industrializante e urbanizadora. Este é um ideal de sociedade ainda hegemônico entre muitos docentes e gestores da educação.

Quando se pensa em educação rural, é possível perceber que, historicamente, a mesma sempre ficou à margem das discussões sobre a educação, como se pode ver, por exemplo, na análise das Constituições Federais desde muito tempo.

A partir de alguns debates conceituais pertinentes ao tema “educação do campo” colocou-se como questões orientadoras dessa pesquisa indagações sobre o que tem de rural numa escola classificada como sendo de zona rural em um município do interior de Minas Gerais? Como são desenvolvidas as atividades pedagógicas no cotidiano dessa escola? Quais as atividades de sala de aula e de fora dela? E qual e como são estabelecidas as relações dessas atividades com o local? Para responder a essas questões foi preciso focar o cotidiano escolar.

Ao buscar caracterizar a representação do rural entre alunos e educadores, as práticas pedagógicas de docentes, cantineiras e auxiliares de limpeza, em seu dia-a-dia, é que possibilitaram interpretar as particularidades da escola rural e suas relações com o local. Contudo, o distanciamento se fez necessário para possibilitar a problematização do vivido, para, só assim, melhor compreender o que parecia mera evidência das dificuldades da pesquisa. Só assim, se pode sentir mais adequadamente, capaz de sugerir temas que potencializam, entre os docentes e gestores, uma visão mais positiva sobre o rural que os circunda e concluir sobre os elementos que compõe o cotidiano escolar.

2. DEBATES CONCEITUAIS

Neste capítulo é apresentado um conjunto de temas que fundamentaram os desafios postos na pesquisa. O debate conceitual sobre o urbano e o rural despontou como referência inicial, pois permitia traçar características, significados e símbolos relevantes, além de permitir perceber as influências de um sobre o outro.

Em seguida, foi importante se fazer uma análise histórica sobre a educação urbana e do campo, com base nos aspectos legais e constitucionais. Os temas identidade e a representação também foram postos para melhor compreender o que é ser professor, principalmente, na zona rural em seu cotidiano escolar. Finalmente, discutiu-se sobre a ação pedagógica e qual seria o papel do professor, e de como é produzida a ordem e as ausências em seu discurso e em sua prática efetiva.

Alguns desses temas foram sistematizados antes do trabalho de campo e outros foram acrescentados à dissertação diante dos desafios encontrados pela pesquisadora em seu contato com a escola.

2.1. O URBANO E O RURAL

Faz-se necessário, para subsidiar a discussão teórica, definir o urbano e o rural. Esses dois espaços – o urbano e o rural – são importantes na relação de socialização e produção, de significados e de símbolos.

Segundo Wanderley (2001, p. 1) a representação que vem a mente das pessoas, quando se fala em urbano, processo de urbanização ou desenvolvimento urbano é “a imagem das metrópoles”. Isso porque, junto dessa imagem, vem à ideia de modernização, progresso, acesso a informações, oportunidades de emprego e qualidade de vida melhor, e que por essas razões “atraem a população dos pequenos centros e da população rural”.

Nesse sentido, Kayser citado por Wanderley (*Idem*), Veiga (2004) e CandiOTTO e CÔrreia (2008), define o espaço urbano como aquele que tem uma densidade populacional maior, no qual as informações e técnicas inseridas nesse contexto. Por essas razões, o espaço urbano possibilita uma concentração maior de produtos e de circulação de bens e serviços. Já o espaço rural, teria como atributo o “modo particular de utilização desse espaço e da vida social”. Avançando um pouco mais, ele envolve:

“a baixa densidade populacional e técnica; o predomínio de paisagens com vegetação, e de atividades agro-silvo-pastoris; e uma forte identidade territorial coletiva, que busca afirmar o rural como espaço distinto do urbano” (CANDIOTTO e CÔRREIA, op.cit., p. 216).

Essa definição de urbano e rural também é a utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), gerando uma classificação oficial para o Brasil, Segundo Veiga (2002),

“a distinção adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - considera como urbana toda sede municipal, independentemente do número de seus habitantes e das funções que esta aglomeração exerça efetivamente. É rural o espaço existente em torno deste núcleo, onde a população é dispersa ou se concentra em pequenos grupos de vizinhança” (p. XX).

Contudo Marques (2002) alerta que esse tipo de classificação acaba definindo que o:

“... espaço rural corresponde a aquilo que não é urbano, sendo definido a partir de carências e não de suas próprias características. Além disso, o rural, assim como o urbano, é definido pelo arbítrio dos poderes municipais, o que, muitas vezes, é influenciado por seus interesses fiscais” (p. 97).

Entretanto, nas últimas décadas, foi posto um longo debate sobre o novo rural brasileiro (WANDERLEY, 2000; SILVA, 2001; MOREIRA, 2003; VEIGA, 2004; CANDIOTTO & CÔRREIA 2008), que pode ser esclarecedor do cotidiano da escola rural.

Segundo Silva (*apud* CANDIOTTO & CÔRREIA, *op. cit.*), este novo rural brasileiro se caracteriza pela expansão da produção urbana para setores modernizados da agricultura e pela expansão de atividades tipicamente urbanas para áreas de agriculturas modernizadas. Além disso, há outras configurações não-agrícolas como turismo rural, pesque-pague, hotéis fazendas, entre outras, que não existiam anteriormente, e que hoje atribuem novas funções ao campo. No mesmo sentido, Wanderley (*op. cit.*) também diz que o meio rural acaba se transformando em um espaço diversificado e se torna atrativo para outras categorias sociais de origem urbana. Como diziam Candiotto & Côrreia (*op. cit.*): “Essas atividades não agrícolas estariam ligadas às indústrias, à prestação de serviços diversos e à busca do rural pela população urbana para o lazer, o descanso e a residência”. (p. 218).

Segundo Marques (*op. cit.*, p. 100), há duas grandes abordagens que rondam as definições sobre o rural e urbano. Segundo a autora, a primeira é a dicotômica e a segunda é a continuum.

- a) Dicotômica: o campo é pensado como meio social distinto que se opõe à cidade. Ou seja, a ênfase recai sobre as diferenças existentes entre estes espaços.
- b) Continuum: defende-se que o avanço do processo de urbanização é responsável por mudanças significativas na sociedade em geral, atingindo, também, o espaço rural e aproximando-o da realidade urbana.

De acordo com Candiotto & Côrreia (2008), durante várias décadas a corrente dicotômica permaneceu no Brasil. Contudo, atualmente “há uma ampla aceitação da corrente do *continuum* rural-urbano, pois esta se encontra mais adaptada à dinâmica espacial contemporânea” (p. 215).

Por conseguinte, os autores também entendem, assim como Marques (*Idem*), que o meio rural está se diversificando, e, por isso, eles sugerem que o rural hoje, na verdade, é uma continuação do urbano, não que esse espaço seja periferia da cidade, porque tem características distintas, mas como um *continuum rural-*

urbano. Se o rural é visto como um *continuum*, poder-se-ia perguntar o que significa, então, a escola rural inserida nesse contexto?

2.2. EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação, tanto urbana quanto rural, historicamente, era destinada apenas a uma minoria da população brasileira. Era reservada apenas à população mais privilegiada da sociedade.

Segundo o Caderno de Subsídios de Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo,

“... embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1897, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo e nos modelos de cultura letrada européia” (BRASIL, 2004, p. 7).

Nesse sentido, ainda segundo esse caderno, historicamente não houve, para o sistema de educação no meio rural, a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar. Nem tão pouco havia dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola em todos os níveis e com qualidade.

Assim, nas primeiras Constituições Federais, a de 1824 e a de 1891, em momento algum, há um artigo referente à educação, muito menos um artigo específico que trate da educação rural.

Somente na Constituição Federal de 1934, no seu artigo 121^o, há menção sobre a educação rural e, essa aparece relacionada às questões do trabalho e da terra:

“O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, **cuidar da sua educação rural**, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934) (grifo nosso).

Tendo como norte a expectativa de que o trabalhador rural deve permanecer no campo, as escolas foram criadas dentro das grandes fazendas, improvisadas em prédios e casas antigas, e, por muitas vezes, eram mal distribuídas geograficamente. Dessa forma essas escolas não se constituíam “em espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2004).

É importante ressaltar que, de acordo com Leite (2000), na década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, o processo de industrialização estava se instalando e a educação urbana foi posta como suporte para a industrialização. A educação rural, por sua vez, não acompanhou este movimento, pois estava atrelada ao modelo agrícola tradicionalmente do país, ou seja, do latifúndio.

Na Constituição Federal de 1937, a educação (não especificamente a rural) migra do capítulo da Ordem Econômica e Social, da Lei Magna de 1934, para o capítulo dos Direitos e Garantias Individuais.

Assim, no artigo 125^o, a educação passa a ser dever e o direito dos pais, não ficando o Estado à margem desse dever, mas, sim, prevendo condições para a sua execução. No artigo 129^o, fica nítida a ligação da educação com as indústrias, uma vez que nele há a regulamentação e a obrigação das indústrias e dos sindicatos em garantir a educação dos seus empregados e associados, bem como aos filhos destes. Dessa orientação surgiram o SESC, o SENAI, destaca-se que, apenas recentemente, na década de 1990, foi implantado o SENAR, fruto da arrecadação de recursos pelos sindicatos rurais patronais.

Já na Constituição Federal de 1946, novamente, percebe-se que o tema, educação, migra do capítulo dos Direitos e Garantias Individuais para o Título VI que trata da Família, da Educação e da Cultura, ficando, especificamente, no capítulo da Educação e da Cultura. Assim, no artigo 168^o, que dispõe sobre a legislação do ensino, fica, novamente sob a responsabilidade das indústrias comerciais e agrícolas, com mais de cem funcionários, a exigência de criar e manter escolas para os seus empregados e seus filhos.

Segundo Damasceno (2004), na década de 1950, a educação rural tinha o objetivo de valorizar o trabalho rural. Entretanto, havia também o discurso de Juscelino Kubitschek para o desenvolvimento industrial do país. Os temas educação e educação rural sempre estiveram atrelados à perspectiva de um tipo de desenvolvimento, implementado pelo Estado. Contudo, a partir dos anos 50, o

desenvolvimento passa a ficar, não mais o modelo agrícola tradicional, e sim um modelo industrial moderno.

Nesse sentido, o artigo 170º, da Constituição Federal de 1967, dizia que:

Art. 170º - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. (BRASIL, 1967)

Na Constituição Federal de 1988, não há uma referência específica sobre a educação rural, uma vez que a educação passa a ser um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família. A partir desta época passa-se a especificar apenas a denominação educação.

Em 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, (lei 9394/96), um exemplo do retorno das especificidades:

Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Percebe-se, no entanto, que o artigo 28º, nem sempre é cumprido, não apenas como uma questão legal, mas envolve uma série de questões histórico-sociológicas que, ainda, mantém as escolas urbanas como um modelo padrão, às quais as escolas rurais devem se adaptar. O que muitas vezes tem-se percebido são as políticas compensatórias, como programas e projetos emergenciais.

Contudo, um desafio que se colocou para essas especificações da educação, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, sancionados em 1998. Esses parâmetros são conjuntos de proposições com vistas a garantir e respeitar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. Para que a educação possa atuar no processo de construção da cidadania, esses parâmetros privilegiam a igualdade de direitos entre os cidadãos, como um dos seus princípios. Essa igualdade implica acesso ao conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. Dentre esses, os PCN's citam a ética, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, que constituem os chamados temas transversais.

Também em 1998, a Resolução Conselho de Ensino Básico, de número 2, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Nela, as definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, reúnem-se em um conjunto, que deveria orientar as escolas na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Além da intenção de definir nas Diretrizes as especificidades, outro princípio que tem orientado a organização da vida escolar é a flexibilização dos conteúdos, como já aparecia na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), vista anteriormente:

“[...] a flexibilidade na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal para que, de forma solidária e integrada possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores. No entanto, a flexibilidade por ela propiciada não pode ser reduzida a um instrumento de ocultação da precariedade ainda existente em muitos segmentos dos sistemas educacionais. Assim, flexibilidade e descentralização de ações devem ser sinônimos de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis”.
(BRASIL, 1998)

Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais, dispõem sobre princípios que orientam as ações pedagógicas da escola, as propostas pedagógicas, sobre como a escola deverá reconhecer as aprendizagens, e, por fim, garante a igualdade de acesso a todos os alunos:

Art. 3º – São as seguintes diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental:

I – As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a. os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b. os princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática;
- c. os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II – Propostas pedagógicas reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III – as escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela:

- interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos; interação das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado;
- as diversas experiências de vida, expressas através de múltiplas formas de diálogo (identidade afirmativas → ações

autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã)

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. (BRASIL, 1998) (grifo nosso).

Todavia, não contentes com os rumos que a educação rural estava tomando movimentos sociais organizados, a partir da década de 90, reivindicam uma educação própria para o campo, que contemplasse suas especificidades e particularidades.

Neste sentido, a “I Conferência Nacional”: por uma educação do campo, realizada em 1998, reflete o “processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING, *et al*, 1998).

Os movimentos sociais, a partir da abertura política, se organizaram e, efetivamente, começaram reivindicar ações e políticas a favor das suas causas.

Assim:

“Os movimentos sociais [a partir da metade dos anos 70] assumem o caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular – educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária - comecem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho”. (BRASIL, 2004, p. 8).

Assim, os movimentos sociais que participaram desse debate sobre a educação do campo, entenderam que seria possível uma outra concepção:

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

Nesse contexto, de reivindicação e disputas, foi de entendimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), que seria possível a aprovação, no ano de

2002, às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, via uma Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

Segundo Schwendler (2004.)¹ as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é uma lei

“de operacionalização da educação composta por um conjunto de princípios e de procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo nos diferentes níveis e modalidades as leis da educação”.

De acordo o Caderno de Subsídios, as diretrizes foram “uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com esse setor” (BRASIL, *op. cit.*, p. 8).

Ainda de acordo com esse caderno, pode-se dizer que, o passo seguinte foi a criação de um Grupo Permanente de Trabalho, que tem como principais ações: articular as ações pertinentes do Ministério da Educação (MEC) em relação à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nessa perspectiva, há possibilidade da educação rural, mesmo não estando ligada a nenhum tipo de movimento social organizado, incorporar-se neste debate de educação do campo.

Essa incorporação transpassa as melhorias das condições físicas da escola rural, tendo como foco um “currículo escolar baseado na vida e valores [da comunidade rural], a fim de que o aprendizado possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural” (BRASIL, 2007, p. 8).

Dessa forma, segundo o Panorama da Educação do Campo, as premissas apresentadas para a reflexão sobre essa incorporação da educação rural nos debates da educação do campo são:

“- A educação básica no meio rural deve ter por objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola;

¹SHHWENDLER, S. F. As diretrizes operacionais de educação do campo e trajetória de sua construção. Apresentação. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/saude_prevencao/apresentacoes_1_etapa/DIRETRIZES_E_TRAJETORIA_DE_CONSTRUCAO.ppt. Acessado em: 06/06/2007

- A educação a ser oferecida no campo deve ter o caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural,
- A educação no meio rural deve proporcionar aos alunos oportunidades de prosseguimento dos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania da população rural". (BRASIL, *idem*, p. 9)

Assim, o importante é entender que, todas as discussões e debates acerca da educação do campo, passem a ser compreendido pelos professores das escolas rurais, de modo a fazer parte das práticas pedagógicas no seu contexto escolar.

2.3. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES

Na última década, diversos autores têm debatido o papel da escola e das atividades que nela se desenvolvem para a construção da identidade, tanto de docentes quanto dos discentes. Para tanto, Caldart (2000) diz que o processo de construção dessas identidades é um desafio e pode combinar uma formação que ajude a inserção de estudantes e professores nos processos de um paradigma de educação que projete mudanças.

Ao estudar sobre a construção de identidade nos movimentos sociais contemporâneos, Castells (2000), diz que identidade pode ser definida como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou, ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (is) prevalece (m) sobre outras fontes de significados”. (p. 28).

Por isso, a identidade, “fonte de significado e experiência de um povo”, serve de distinção entre si e os outros, ainda segundo o mesmo autor. Nesse sentido, a identidade é sempre uma construção e não tem um caráter essencial, mas, sim, contextual, histórico, específico e dinâmico.

Para Castells (*Idem*), a construção da identidade tem como matéria-prima elementos da história, da biologia, da memória coletiva, dentre outros aspectos. Esse autor considera que existem dois processos de construção de identidade, a individual e a coletiva. No entanto, ele concentra suas discussões na identidade coletiva.

Ele, então, classifica em três as formas de origem e construção da identidade:

a) *Identidade Legitimadora*, definida pela tentativa das instituições dominantes de expandir sua dominação em relação aos atores sociais;

b) *Identidade de Resistência*, definida na construção, pelos atores subalternos, de “trincheiras” de resistência contra o poder dominante, valendo-se de princípios diferentes destes. E, finalmente,

c) *Identidade de Projeto*, uma tentativa dos atores sociais, lançando mão de qualquer tipo de material cultural, em construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, assim, transformar toda a estrutura social.

Castells (*op. cit.*) também esclarece que identidades que começam como resistência podem se transformar em identidades de projetos.

De acordo ainda com esse autor, acompanhando o pensamento de Alain Touraine, o processo de construção da *identidade de projeto* é capaz de produzir *sujeitos*. Os *sujeitos* são, para ele, formados pelo desejo de atribuir significado, de criar uma história pessoal, num projeto de uma vida diferente. Esse processo se dá dentro das relações de poder específicas, historicamente constituídas.

No mesmo sentido, Pimenta (2000) também considera que a identidade é um processo em construção do sujeito. Portanto, é uma situação que implica mudanças, e, por isso, não é algo que acontece apenas externamente ou que possa ser simplesmente incorporado ou adquirido pelo indivíduo sem alterar sua ideia de si mesmo.

Ainda, enquanto processo em construção, a identidade, tanto dos estudantes das escolas rurais quanto de seus professores, se constrói pelo significado que cada professor e cada estudante, enquanto ator e autor, conferem às suas atividades no seu cotidiano escolar.

A identidade, assim, se constrói a partir dos valores, dos anseios, das experiências de vida, das relações com outros atores sociais, como dizia Pimenta (*idem*). A representação de si mesmo enquanto ser socialmente situado é o que dá sentido aos fazeres e ao entendimento de si e à própria auto-estima.

A teoria das representações sociais (RS) ajuda compreender como se constrói a identidade e como ela legitima algumas ações docentes e discentes nas

escolas rurais. Nesse sentido, segundo Sá (2002), esclarece que quem inaugura o debate sobre as representações é o teórico Serge Moscovici, que assim a definiu:

“por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”. (Moscovici *apud* SÁ, *op. cit.*, p. 31)

Assim, pode-se perceber que o conhecimento do dia-a-dia é importante para dar sentido a nossas vidas. Já Carlos e Ospina (2007) entendem que para Moscovici,

“...la teoría de las RS se ocupa del conocimiento cotidiano que caracteriza el pensamiento y la actuación de determinados grupos o colectividades. Las RS designan tanto el proceso de re-presentar, un objeto de conocimiento por otro, como el producto de dicho proceso”. (p.74)

Os autores, ainda, afirmam a importância de se estudar as representações sociais, uma vez que

“...permite desentrañar sentidos ocultos, pensamientos y sentimientos, de los miembros de un determinado grupo social, que revelan la tensión existente entre el mundo psíquico de un grupo de personas y las condiciones estructurales del mundo sociocultural en que viven”. (p.77)

Também tendo Moscovici como referência, Guareschi (2000), afirma que as representações sociais são:

“[...] saberes populares, socialmente construídos e partilhados, que estão ‘nas mentes e na mídia’, na feliz expressão de Moscovici”... “são essas representações, criadas e difundidas pela mídia, as que fundamentam grande parte dos atos humanos, pois passa a ser, para a maioria da população, os fundamentos legitimadores e propulsores de suas ações”. (p. 32).

Segundo Bauer (2000, p. 231), as representações sociais, também, têm funções específicas, como as simbólicas e as pragmáticas.

As *simbólicas*: lida com imagens variáveis da realidade, que através das quais as pessoas estabelecem um sentido de ordem, transformam o não-familiar em familiar através da ancoragem de novos conhecimentos em antigos esquemas, criam uma estabilidade temporária através da objetificação, e localizam a si próprios entre os demais através de um senso de identidade social.

E as *pragmáticas*: refere-se ao fato de nossas ações serem motivadas, guiadas, planejadas e justificadas em prejuízo de nossas estruturas simbólicas.

Segundo Moscovici, citado por Sá (*op. cit.*, p. 31), a estrutura das representações sociais estabelece relação com três dimensões: a *informação*, a *atitude* e *campo de representação ou imagem*. Assim,

“A informação refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social, o campo de representação remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação e, a atitude termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social”. (Moscovici apud SÁ, 2002, p. 31).

Ainda, Guareschi *et al* (2000) afirma que a importância das representações sociais é que esta teoria responde algumas questões sobre como agimos, e que para isso

“não há apenas elementos racionais, cognitivos, lógicos. De modo algum. As “razões” de por que fazemos o que fazemos passam por outros canais e são legitimados e impulsionados por outros fatores bem mais amplos que o racional e o cognitivo: nessas supostas “razões” estão também presentes elementos míticos, afetivos, religiosos, culturais, tradicionais, ligados a status, poder, prestígio etc.” (p. 69).

Pensando no caso de escolas rurais, aqui em estudo, a sua especificidade local exige que se pense sobre qual a representação existente sobre o que seria este mundo rural.

Williams (2000), diz que historicamente, em “torno das comunidades existentes, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – paz, inocência e virtudes simples”. Por outro lado, à cidade ficou confinada a ideia de efetivação de saberes, comunicação, informação. O autor ainda afirma que essas associações trouxeram cargas negativas, tanto ao campo quanto à cidade, uma vez que ao campo, as primeiras associações que são feitas dizem respeito ao atraso, a ignorância e à limitação, e à cidade, é associado a um espaço de “barulho, mundanidade e ambição”. Entretanto, sabe-se, ainda segundo o mesmo autor, que tanto no campo como em cidades “há os tradicionais extremos (...) e existe uma ampla gama de concentrações humanas: subúrbios, favelas, cidade-dormitório, complexo industrial”. (p. 35).

Nesse sentido, a identidade rural e a representação que contempla a multifuncionalidade podem orientar, conceitualmente, as análises das ações pedagógicas realizadas pelos professores da escola rural.

O espaço social no qual a identidade rural é construída, segundo Ferrnandes (2008), é o espaço social de “materialização da existência humana, sendo compreendido como uma dimensão da realidade”. (p. 1). Ainda, de acordo com o autor, o debate acerca do conceito de “espaço” é amplo:

“Por sua amplitude, o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos. Todavia, muitas vezes a sua utilização não é compreensível, porque não se define o espaço do qual está se falando. É assim que o espaço vira uma panacéia. Para evitar equívocos, é preciso esclarecer que o espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado continuamente pelas relações sociais, que produzem diversos outros tipos de espaços materiais e imateriais, como por exemplo: políticos, culturais, econômicos e ciberespaços. O espaço é parte da realidade, portanto, multidimensional”. (p. 2).

E o autor completa dizendo que o espaço pode ser entendido por sua *composicionalidade*, ou seja, compreende e só pode ser compreendido em todas as dimensões que o compõem; e por sua *completitude*, ou seja, possui a qualidade de ser um todo, mesmo sendo parte. Desse modo, o espaço geográfico é formado pelos elementos da natureza também e pelas dimensões sociais, produzidas pelas relações entre as pessoas, como a cultura, política e a economia. As pessoas

produzem espaços ao se relacionarem diversamente e são frutos dessa multidimensionalidade.

Como foi dito anteriormente, segundo Fernandes, no espaço geográfico está inserido todos os espaços sociais que são:

“produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo de construção do conhecimento. O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico e contém a qualidade da *completividade*. Por causa dessa qualidade, o espaço social complementa o espaço geográfico. O mesmo acontece com todos os outros tipos de espaços. Esse é o caráter da *composicionalidade*, em que as dimensões são igualmente espaços completos e *completivos*”.

(p. 2).

Neste sentido, as relações sociais possibilitando que as identidades das pessoas e, neste caso, dos professores, sejam construídas.

Portanto, é possível que os professores possam ser vistos como mediadores, pois eles mantêm certas relações de troca e de conhecimentos entre a escola e a população rural ou local.

A essa troca, Freire (1992) chama de diálogo, que só pode ocorrer quando não há expectativa de extensão, pois não se trata meramente de estender ou transmitir conhecimentos. Todo ato pedagógico é um ato de conscientização mútua.

Ao se apropriar de conhecimentos, os indivíduos (professores ou estudantes) podem passar a conhecer a si mesmo tanto ou quanto ao outro e, assim, podem criticar a si mesmos e ao outro. Mas essa visão é uma possibilidade e não uma certeza. Quando ela se dá, a prática pedagógica torna-se a condição necessária de transformação do homem em sujeito de transformação do mundo.

Além disso, todo conhecimento incorporado, pode ser entendido como *habitus* (BOURDIEU, 1989). Sabendo que *habitus* é mais do que hábito. Enquanto um hábito é algo incorporado para ser repetido, sem exigência de pensamento (você simplesmente faz!), o *habitus*, além de comportar um hábito, é o que nos habilita para novas invenções. Ou seja, no *habitus*, está o instituído (o que tradicionalmente considerado necessário e verdadeiro) e o instituinte (o que nos permite inventar, criar ou construir o novo).

Sendo assim, “um conhecimento adquirido”, orienta ou estimula efeitos que garantem a reprodução ou a transformação do mundo. O *habitus*, então, é carregado de valores, de códigos, de referências, de interesses. Sendo assim, o *habitus* se institui quando o indivíduo interioriza crenças, disposição e habilidades que possibilitem a reprodução do instituído, ao mesmo tempo em que possibilita as condições de criação do instituinte, do novo.

Enquanto instituído, o *habitus* incorpora o conhecimento tradicional que, segundo Diegues (2001), é um conjunto de saberes e tecnologias que são repassados dos mais velhos para os mais jovens por transmissão oral, além da observação, garantindo a conservação desse conhecimento. Essa postura de valorização das tradições é, hoje, o que pode ser considerada a mais avançada no sentido da modernidade nas escolas rurais. A negação das tradições rurais e das configurações que tem a origem rural, nessas escolas, é a postura mais violenta sobre a identidade, tanto dos estudantes quanto dos professores “da roça”.

Assim, pode-se dizer que o conhecimento tradicional da população rural, ao ser valorizado pelo professor encontra, na noção de *habitus*, uma referência fundamental para o entendimento do papel de mediação da escola nos processos de mudança pela tradição.

Isso não quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem reforce todas as marcas da tradição, como relação de subordinação, patronagem e subserviência. A tradição tomada como objeto de reflexão é o ponto de partida e de chegada. As identidades, de professores e estudantes, assim construídas encontram nesse processo, formas de (re) conhecimento e significação.

É nesse sentido que se pode dizer que a ação de socialização do saber, que se dá na escola, aproxima o educador da função de agente de desenvolvimento. Mas, qual o sentido desse desenvolvimento? Isso se torna uma questão nas escolas rurais e nos municípios do interior.

De tal modo, acredita-se que há possibilidade do educador participar do processo de reflexão das relações sociais existentes no espaço agrário. Nesse sentido, o docente como agente de desenvolvimento, não pode “estar diante, estar sobre ou estar para os camponeses”. Como dizia Freire (1992), deve estar com eles, como sujeito de mudança. Aqui, se entende por agente de desenvolvimento aquele que age no sentido de promoção de mudanças sociais, e não só de saberes.

Como essas interações são possibilidades, e não certezas, a ideia de campo de Bourdieu (1989), também contribui para melhor orientar as ações do docente. Para esse autor, campo significa “um espaço social de relações objetivas”, de certa forma, autônomo, produtor de regras. Assim, nele, as relações estão em movimento constante, uma vez que é um espaço de disputa, de diferenças, de reconstrução e de (re) significação. A essas diferenças são atribuídos valores que, dentro de cada campo, os agentes são capazes de perceber e de se apropriar da cultura e dos símbolos, através de esquemas cognitivos, conhecendo e reconhecendo seus símbolos.

Logo, torna-se esclarecedor admitir que as populações rurais reconhecem-se enquanto tal, quando se percebem como pertencente a um local ou grupo social particular.

Acredita-se que sua relação íntima com o ambiente, o mundo da produção e de vida rural possibilita que essa população se represente simbolicamente, de forma que ela se caracteriza com um gosto e estética própria, com íntima relação com lugar em que vivem. Neste espaço de vida, de meios de subsistência, de trabalho e produção, no qual muito vale o meio físico e sua história, instituem-se nas relações sociais nas quais convivem.

Esse rural pode tornar-se fonte de saber rica e importante, quando nele se assume a dinâmica de um diálogo entre o educador/agente de desenvolvimento e as famílias agricultoras cujos filhos frequentam a escola local. Dessa maneira, a escola rural, quando inserida, de forma crítica e criativa, neste espaço, permite a criação de vínculos de identidade, capazes de mediar e favorecer a construção de projetos de vida que, pelo diálogo, valoriza tanto o educador quanto as famílias.

Quando o educador consegue garantir que haja a participação da população local no cotidiano das práticas escolares, esta escola inicia um processo de mudança que não se restringe às paredes da escola, mas envolve a comunidade e o espaço de seu entorno.

É nesse sentido, que a construção de uma identidade profissional do docente bem como dos estudantes, ainda como um processo em construção, se dá a partir da significação social que os mesmos dão a si. Ou seja, há a necessidade constante do professor e do estudante revisar os significados sociais de seus papéis no cotidiano escolar. Essas práticas, segundo Pimenta (2000), são resistentes a

inovações. Na medida em que os saberes tornam-se válidos ou são validados, eles são instituídos como necessidades indiscutíveis da realidade social.

2.4. O COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com Alves (2003), os estudos sobre o cotidiano escolar, historicamente no Brasil, deram-se através de algumas tendências. Ela enumera no mínimo três tendências importantes que deram base para o estudo do cotidiano escolar. A primeira, norte-americana entende que o cotidiano escolar é visto como uma caixa preta, que tem origem na

“teoria de sistemas, e assim, tal como foi entendida e praticada na área da administração, educacional e escolar, no ensino de ciências, no qual, muitas vezes, seus professores/professoras usam um instrumento "inventado" para estimular nos alunos a criação de ideias, através de perguntas que os levam a "imaginar" o que há dentro de uma caixa fechada na qual foram colocados certos objetos que fazem barulho, têm pesos diferentes e se movem de certo modo. No uso deste artefato interessa menos o que há lá dentro, e mais o que é "inventado" pelo aluno, com suas possibilidades criativas e imaginativas. Do ponto de vista das propostas oficiais em educação, podemos afirmar que essa ideia de "caixa preta" continua hegemônica no mundo inteiro, embora seja pouco referida no presente”. (p. 63)

Entretanto, segundo a autora, essa tendência indica “impossibilidades” de saber, de fato, o que se passa dentro da escola. Nesse sentido, ao considerar o cotidiano escolar como uma caixa preta, entende-se então, que ele acaba sendo negligenciado. Isso porque, o que importa, não é o que se passa no interior dela, mas a

“intervenção no *sistema* deve se dar sobre os planos de entrada (*inputs*), a partir de uma realimentação com dados obtidos na finalização do processo anterior (*feedback*), possível através da avaliação dos indicativos fornecidos pelos resultados de saída (*outputs*)”. (p. 64)

A segunda tendência importante, citada pela autora, são as pesquisas desenvolvidas sob duas concepções distintas, a primeira relacionada ao referencial teórico de Gramsci e da Escola de Frankfurt, principalmente, Habermas. Nesse caso:

“introduzir a dimensão cotidiana nos estudos de currículo era necessário para a compreensão da escola e das relações que mantinha com a realidade social mais ampla”. (p. 64).

A segunda concepção é a baseada em pesquisas, mais uma vez, norte-americanas, encabeçado por Robert Stake. Segundo Alves (*idem*), Stake

“indica, por um lado, a necessidade de cruzamento de fontes, a partir da observação do que diariamente se passa na escola; e, por outro, a impossibilidade de generalizações das conclusões nesses estudos, iniciando, com essas duas propostas metodológicas, uma forma de se “pensar” o cotidiano escolar”. (p. 64).

Ainda, de acordo com a autora, os trabalhos desenvolvidos por Stake foram importantes uma vez que eles incorporam a ideia de multiplicidade e complexidade no cotidiano escolar.

A terceira tendência, desta vez inglesa, é a do *professor-pesquisador*, ou seja, para se entender o que passa dentro da escola é necessário incorporar os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar. Nesse sentido, os professores, à medida que vão refletindo sobre suas ações podem, então, intervir no cotidiano das escolas, traçando alternativas ao convencional. Essa tendência também indica que essas possibilidades de intervenções são percebidas a partir da compreensão das diferentes culturas.

Segundo Alves (*idem*), é a partir dessa tendência que as pesquisas, no Brasil, acabam relacionando a cultura com o cotidiano escolar. Nesse sentido,

“...foi possível a ampliação dos trabalhos no/do cotidiano, através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações”. (p. 65).

Segundo Certeau (1994), o cotidiano se constrói a partir dos modos de operação ou esquemas de ação. Ou seja, como as relações sociais são construídas a partir das operações e táticas dos sujeitos, uma vez que o cotidiano se inventa por inúmeras maneiras. Nesta trama de relações, que as práticas cotidianas dos docentes de uma escola rural, especificamente, se erguem.

Segundo Alves (*op. cit.*),

“Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões do mundo que nos cerca... ao mesmo tempo em que reproduzimos o que aprendemos com outras gerações e com as linhas sociais dominantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para o consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações.” (p. 65).

Por isso, por conta das demandas constantes na escola, emerge a importância do que Alves (*op. cit.*) indica, como sendo a necessidade de se pesquisar o cotidiano para permitir um melhor entendimento das inúmeras possibilidades e meios que regem os acontecimentos.

O dia-a-dia seria um acontecimento, como dizia Foucault (apud Alves, *Idem*):

“Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, uma dominação que se debilita, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em um jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento”. (p. 65).

André (1992) afirma também, que todas as coisas que acontecem na escola, não são apenas o resultado das relações professor, aluno e conhecimento, nem tampouco, ações e decisões isoladas dos mesmos. Mas o que os une, ou melhor,

“...os anéis dessa cadeia se ligam de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas maneiras com as várias esferas do social mais amplo. A análise da prática escolar cotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tornar limitada, incompleta.” (p. 35).

Segundo esta autora, há três dimensões principais para poder entender a dinâmica da vida escolar: a institucional/organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural.

Assim, essas três dimensões são importantes porque “não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações,

através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 1992, p. 42).

Nesse sentido, ela explica que a dimensão institucional/organizacional envolve o contexto da prática escolar, ou seja, uma rede de relações que se forma e se transforma no acontecer do dia-a-dia. Dessa forma esta dimensão age como um elo entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola. Aspectos esses como: formas de organização do trabalho pedagógico; estruturas de poder e de decisão; níveis de participação dos seus agentes e, disponibilidade de recursos humanos e materiais.

A segunda dimensão é a instrucional ou pedagógica, que, segundo André (*op. cit.*), “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento” (p. 43). Ou seja, nesse encontro estão envolvidos os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem.

E, somados com a história pessoal de cada um (professor e aluno), ativa a capacidade de aprendizagem do aluno mediada pelo professor, além de possibilitar a interação de componentes morais, políticos, éticos, cognitivos, afetivos, etc. Esta dimensão está presente no interior da sala de aula.

A última dimensão, que André (*op. cit.*) indica como sendo uma das mais importantes para se entender o cotidiano escolar é a sociopolítica/cultural. Esta dimensão refere-se

“...ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.” (p. 44).

2.5. AÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

O profissional da educação está inserido nesse processo de construção de identidade, mesmo que de modo não-consciente. Contudo, nem sempre está comprometido com práticas pedagógicas libertadoras.

Entretanto, segundo Caldart (2000), ao ajudar os sujeitos a compreenderem suas próprias ações, a reflexão sobre elas é transformada em aprendizados conscientes e articulados que, assim, ficam como herança para seus descendentes.

O reconhecimento do papel transformador da escola rural é, ainda hoje, uma construção social. A escola rural não é apenas um lugar de conhecimentos formais e intelectuais, mas, sim, um espaço privilegiado de movimento para a formação humana. Todas as ações e planejamentos da escola, tanto urbana quanto rural, são feitos com base em referências, que tanto podem ser o conhecimento técnico-científico como o tradicional, tendo como critério o urbano moderno, quanto à vida rural.

Contudo, ao incorporar o conhecimento tradicional e desenvolver práticas pedagógicas, que dão conta das lidas cotidianas da vida do campo, há a possibilidade da (re) significação do cotidiano escolar, como prática do lugar, assim pode contribuir para a sua preservação e ampliação do conhecimento tradicional ao mundo rural. Nessa apropriação escolar do saber tradicional, a participação da população local é que fundamenta a compreensão das ações e das relações entre os sujeitos.

A ideia de ação implica questionamentos tanto sobre seu sentido quanto sobre sua intencionalidade.

Assim, para Weber (1994), por ação entende-se um comportamento humano sempre que, e na medida em que o agente, ou os agentes, a relacione com um sentido subjetivo. Então, toda ação individual carregada de sentido é orientada pela ação dos outros através da comunicação, que por sua vez, é uma ação social.

Dentro deste pensamento, esse teórico elabora quatro tipos ideais ou tipos puros de ação social, sendo elas: ação racional com relação a fins, ação racional com relação a valores, ação tradicional e a ação afetiva.

A forma de justificação da ação é o que ele chamava de racionalização da ação, ou de razão de ser da ação. Assim, ação racional com relação a fins é caracterizada quando há um objetivo a ser atingido, e assim, o indivíduo, utiliza recursos específicos para atingi-lo.

A ação racional com relação a valores significa que toda a ação do indivíduo está orientada em crença consciente, e que para atingir o fim ou valores, o indivíduo acaba agindo de acordo com suas convicções.

Já a ação tradicional, ainda segundo Weber, é aquela em que o costume está tão intrínseco e arraigado no indivíduo, que não é motivada por atos de pensamento, mas por um fim específico. Prescinde, assim, desse pensamento.

E as ações afetivas são aquelas que são determinadas por laços familiares ou laços emocionais, ou seja, são todas as ações do indivíduo que são carregadas de sentimentos, que justificam o porquê agimos assim e não de outro jeito.

Assim, pode-se concluir que a ação do professor, enquanto agente de desenvolvimento, deve ser estabelecida a partir de critérios éticos e morais, em que se respeite o conhecimento tradicional e a cultura local, onde o mesmo deve buscar através do diálogo estabelecer troca de experiências.

2.6. O DISCURSO E ORDEM: DISSIMULAÇÃO E VERDADES

Na medida em que este trabalho se constituiu sobre depoimentos e forte envolvimento com os agentes da escola, e em muitos momentos essa aproximação torna-se delicada e envolvente, foi necessário debater o significado do discurso e a ordem na qual ele está inserido.

Para Foucault (1996), discurso é prática e ocorre em uma ordem, que define o comportamento do indivíduo. O discurso, também, obedece a uma ordem de três procedimentos de exclusão: a *interdição*, *separação* / *rejeição* e a oposição do *verdadeiro* com o *falso*.

A interdição no discurso caracteriza-se pela restrição daquilo que pode ou não ser dito. A indagação sobre qual circunstância o discurso pode ser proferido, pode até mesmo ser interdita. Ou seja, nem tudo pode ser dito e nem todas as

peças podem dizer o que pensam. Por isso, o autor esclarece que as interdições estão diretamente ligadas ao desejo e ao poder e dessa maneira:

“... o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo do qual nos queremos apoderar”. (p.10).

A outra marca presente no discurso é a separação que ele processa, bem como a rejeição que ele implica. Para o filósofo, essas são características que mais aproximam o discurso da razão ou da loucura. Para melhor explicar essa assertiva, Foucault recorre à história. Assim, ele diz que, por diversos momentos na história, a palavra do louco ou era rejeitada ou era aceita como “uma razão mais razoável do que as pessoas razoáveis”. Pois: “era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco, elas eram o lugar onde se exercia a separação”. (p. 11).

Na análise da outra característica do discurso, a separação/oposição do verdadeiro e do falso, Foucault esclarece que o discurso era tido como verdadeiro se proferido por quem era, reconhecidamente, alguém de direito. Por isso, ao mesmo tempo, no interior do discurso está presente a justiça e uma projeção do futuro.

Ao longo dos séculos XVI e XVII, apareceu nos discursos, uma vontade de saber “que impunha ao sujeito cognoscente certa posição, certo olhar e certa função”. Isso quer dizer que o verdadeiro e o falso nascem e são definidos da vontade de saber. Essa vontade de saber cria um sistema de exclusão que, segundo Foucault, tem base no que é institucional e

“... é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, das bibliotecas... Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. (p. 17).

Contudo, a partir da Revolução Francesa:

“... a verdade mais elevada, já não residia mais no que *era* o discurso ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*.” (p.15).

Essa vontade de saber é um sistema de exclusão que, segundo Foucault, tem base no que é institucional,

“... é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, das bibliotecas... Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. (p. 17).

Na medida em que essa vontade de saber está apoiada no espaço institucional, o autor afirma que ela exerce uma pressão e, também, “poder de coerção”.

De acordo com esse autor, os três grandes sistemas de exclusão da ordem do discurso (interdição, separação / rejeição, verdadeiro e falso), como foram aqui expostos, o que mais exerce essa função é o terceiro, porque procura retomar os outros dois, quais sejam a interdição e a separação / rejeição, por sua própria conta para, ao mesmo tempo, “modificá-los e fundamentá-los” (p. 19). É dessa forma, que o discurso exerce controle social de uma determinada ordem.

Ao descrever alguns procedimentos da ordem do discurso, a interpretação de Foucault permite dizer que, na educação, embora todos saibam, que o acesso a qualquer tipo de discurso é um direito do indivíduo, sabe-se, contudo que o discurso “(...) segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (p. 44) Nesse sentido, “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (p. 44).

Por isso, no sistema educacional há a apropriação social do discurso pelo poder instituído em sua capilaridade nas instituições escolares. Essa apropriação é o que permite à escola se abrir para outras formas de saber ou congelar certas formas de saber hegemônico.

Dessa análise da relação entre saber, poder e escola, o debate sobre a escola rural ou educação do campo pode cair no vazio, pois todas as ações de mudança serão dificultadas em razão de modelos de educação instituído como legítimo e que tem a referência exclusiva do espaço urbano com seus valores e expectativas.

Nesse sentido, Santos (2004), afirma que esse modelo de educação acaba mantendo a margem do visível as características, as particularidades, as necessidades e o saber local. Para ele, estes outros saberes, comumente reconhecidos como não científicos, sem fundamentos em teorias filosóficas, acabam

ficando à margem do debate do que é tido como conhecimento científico legítimo, como saber de valor. O saber local deve ser reconhecido e valorizado como uma forma de conhecimento. Nesse debate, Santos (*idem*) discute as ideias do que chama de sociologia das ausências e sociologia das emergências, explicando que a primeira está relacionada com a experiência de trazer à visibilidade, o que fica invisível, trazer à tona temas para análise do cientificismo moderno.

Ele explica que, o que está invisível ou ausente é fruto de um conhecimento não reconhecido como científico, o qual chama de conhecimento não-existente. Entretanto, este conhecimento existe e acaba produzindo alternativas não credíveis ao que existe.

Dessa forma, o “objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas” (SANTOS, 2005, p. 21).

Já a sociologia das emergências visa identificar e ampliar os sinais de possíveis experiências futuras, afirmando que estes sinais são inscritos em tendências e latências, que são ativamente ignoradas pelo modelo vigente e dominante de racionalidade.

Esse modelo dominante reclama para si, como se fosse a única forma de racionalidade, reforçando e produzindo a não-existência de outras formas de saber.

É a partir dessa discussão que Santos (2005), diz que este modelo hegemônico de racionalidade produz lógicas de não-existências e o que as une são manifestadas através de monocultura racional.

Segundo Oliveira (2005), Santos aponta a existência de “monoculturas” (do saber, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da cultura da universalidade e do produtivismo), que são modos de produção da não-existência, ou seja, do que não se enquadra neste modelo de lógica racional.

Entretanto, propõe alternativa que confronta este modelo, isto significa uma substituição das monoculturas por ecologias (dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e de produtividade), no intuito de reverter as lógicas racionalistas, buscando superar cada forma de não-existência e de monocultura, articulando as diversidades em interações sustentáveis.

O fato de andar em sentido contrário ao modelo hegemônico e tornar outros tipos de saberes presentes faz com que as práticas educativas possam ser colocadas, por exemplo, como alternativas a essa experiência hegemônica e

conceber a possibilidade de assumir “a luta pela credibilidade” de outros saberes. Assim, a educação poderia torna-se “práticas de liberdade transgressiva, isto é, que são, ao mesmo tempo, práticas de ação transformadora e práticas de conhecimento transformador”. (p. 24).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são descritos os momentos de aproximação da pesquisadora com a escola, além de explicitar outros aspectos metodológicos.

3.1. OS PRIMEIROS PASSOS

Esta pesquisa foi realizada num contexto de projeto de extensão universitária intitulado *Escola no Campus* que realizava atividades em escolas rurais no município de Viçosa e coordenado pela orientadora deste trabalho. Por isso muitas atividades aqui descritas como estratégias de aproximação inicial foram influenciadas por esse contexto.

Assim, a aproximação inicial da pesquisadora com a escola ocorreu por meio de uma conversa com a diretora da escola. Nessa ocasião, foi apresentada a proposta de trabalho, e então, pode-se tratar de diversos assuntos da escola como: a forma de atuação dos professores, suas carências e suas dificuldades.

Além disso, a diretora comentou sobre a dificuldade que a escola enfrentava, naquele momento, em relação ao que ela denominou de “falta de higiene” de alguns alunos, e como abordar o assunto com os pais e com toda a comunidade escolar.

A partir dessa conversa, chegou-se a uma alternativa. Reunir com os pais para abordar o tema através de uma discussão sobre o uso de plantas e ervas medicinais para controle de piolhos.

Assim, a pesquisa começou atender a uma demanda da escola. Na época, julgou-se que essa seria uma oportunidade de estreitar as relações na medida em que possibilitaria à pesquisadora vivenciar um processo educativo, mesmo que diferenciado do dia-a-dia escolar. Nessa experiência, tanto com a escola quanto com os pais e moradores de Roberts iam se acostumando com a presença da pesquisadora uma vez que esta reunião seria aberta a toda a comunidade.

Ao abordar a prevenção e o combate aos piolhos com a sugestão de uso de plantas e ervas medicinais, acreditou-se que, com essa reunião, seria possível troca de experiências ricas entre as pessoas.

Nesta reunião foi realizada uma palestra sobre o tema piolhos e plantas medicinais. Na mesma ocasião surgiram dúvidas e questionamentos sobre outros tipos de doenças e como sugestão surgiu à proposta de um segundo encontro. A reunião tornou-se espaço de diagnóstico dos problemas vividos pela comunidade. Assim, num segundo encontro, deveriam ser tratados outros temas como: diabetes, bronquite, colesterol e pressão alta, além da fabricação do xampu de combate aos piolhos. Esse encontro ocorreu no mês de novembro de 2007 e, novamente, contou com a participação das pessoas das comunidades e de voluntários do Grupo Entre Folhas da UFV, como mostram as FIGURAS 01 e 02.

FIGURA 01 – REUNIÃO COM OS MORADORES



FIGURA 02 – FABRICAÇÃO DO XAMPU



Na primeira reunião foi solicitado que, para este segundo encontro, as pessoas levassem plantas específicas para a fabricação do xampu como babosa, carqueja e boldo. Mais uma vez, foi um momento de troca de experiências sobre outros tipos de plantas medicinais e seu uso entre os moradores.

Outro momento importante e que fundia pesquisa e extensão, foi o envolvimento da pesquisadora na promoção de uma excursão da Escola à Estação de Pesquisa e Treinamento em Educação Ambiental Mata do Paraíso (EPTEA), na Universidade Federal de Viçosa/UFV, cidade vizinha a Teixeira. Planejada com a diretora, essa atividade teve, como objetivo, proporcionar aos alunos e professores uma oportunidade de conhecer o local e, também, aprofundar os conhecimentos sobre a biodiversidade. Nessa oportunidade a pesquisadora pode, de maneira bem informal, entrar em contato mais próximo com professores e alunos, o que pode ter ajudado na continuidade dos trabalhos de levantamento de dados.

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De natureza exploratória e descritiva, esta pesquisa teve como objeto de análise o cotidiano escolar e definiu como unidade de análise os profissionais da educação, alunos da Escola Municipal de Roberts, além de alguns moradores mais antigos da comunidade.

Como delineamento da investigação elegeu-se a estratégia metodológica do estudo de caso etnográfico, que segundo André (2007, p. 49) é uma tática “para uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar”. Ainda segundo a autora, “muito embora se fale especificamente do estudo de caso, a maior parte das reflexões aplica-se aos estudos etnográficos em geral” (p. 49). Sendo assim, o estudo de caso também permite uma abordagem em profundidade de um ou poucos objetos, o que amplia e detalha o conhecimento (GIL, 2002).

No mesmo sentido, Babbie (2005) explica que o estudo de caso possibilita “a descrição mais abrangente possível da comunidade e tenta determinar as inter-relações lógicas dos seus vários componentes” (p. 73).

Segundo André (*idem*), a partir do final da década de 70, os educadores intensificaram seu interesse pela etnografia, principalmente quando se tratava analisar e compreender a sala de aula e a avaliação curricular.

As pesquisas do tipo etnográfico também acabam permitindo que a aproximação da escola favoreça o entendimento de

“... como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”. (ANDRÉ, *idem*, p.41).

De acordo, ainda, com a autora “conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia” (p. 41).

Dessa forma é possível identificar

“... as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreender o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados”. (p. 41).

Assim, a escolha do estudo de caso etnográfico, segundo André (*idem*):

“A decisão sobre quando e para que se deve usar o estudo de caso etnográfico e não outra estratégia de pesquisa depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder”. (ANDRÉ, *idem*, p. 51).

Sendo assim, o estudo de caso etnográfico deve ser usado, ainda segundo André (*idem*, p. 51), quando:

- Está-se interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa determinada pessoa ou num específico programa ou currículo;
- Deseja-se conhecer profundamente essa instância particular em complexidade e em sua totalidade;
- Se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;
- Se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno;
- Quer-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Para atingir os objetivos, aqui propostos, outras estratégias de pesquisa foram previstas. Inicialmente, para identificar e caracterizar a representação do rural que orienta as ações pedagógicas dos professores, bem como a representação do rural para os alunos, pretendia-se realizar três momentos de observação participante por meio de vivência, de cinco dias (uma semana) em cada, na escola.

Entretanto, o período de vivência estendeu-se por pouco mais de noventa dias não consecutivos, e os três momentos distintos passaram a ser apenas um. Isto se justificou porque se percebeu que nesses três momentos não seria possível compreender as múltiplas dimensões e complexidade do cotidiano escolar.

Por isso, a observação participante, foi de suma importância para a coleta dos dados. Ao optar por esse método foi possível entender que, assim como Selltiz, *et al* (*idem*), o que diferencia este procedimento de pesquisa de outros são os dados qualitativos. Para registrar os dados da observação participante, o caderno de campo foi utilizado. Assim,

“Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sócias, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico”. (ANDRÉ, *idem*, p. 41).

Nesse sentido, Malinowski (1978), esclarecia que a observação direta dos chamados nativos, rompe com os estudos antropológicos no século XIX, em que eram compilados, dos documentos escritos pelos comerciantes, viajantes, padres jesuítas, entre outros, sobre as sociedades primitivas. Esses documentos eram as ferramentas de suporte para os antropólogos clássicos, com os quais produziam seus textos. Por terem característica linear, estes estudos geralmente traziam mapeamentos das regularidades destas sociedades, o que permitiam mapear diferenças e igualdades entre os povos primitivos.

A etnografia compõe um modo de observação, análise e descrição de sociedades, grupos ou instituições típica das abordagens antropológicas. Cada um a seu modo, pode-se citar os estudiosos que utilizaram da etnografia como técnica fundamental para suas pesquisas, como Evans-Pritchard (1993), Benedict (1972), Clifford (1998), dentre outros pesquisadores.

No entanto, André (2005) esclarece que há diferenças entre os estudos etnográficos da área da antropologia e os da área educacional. Isso porque os estudos antropológicos obedecem a certos requisitos, como um longo período do pesquisador em campo e o uso de amplas categorias de análises. Na área da educação, o que normalmente se tem feito é uma adaptação, configurando então, o que ela chama de estudos de “tipo etnográfico”, como é o caso dessa dissertação.

Mesmo sabendo que a observação participante seria uma das melhores formas de coletar os dados, ainda assim, preferiu-se complementar com a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de melhor identificar e caracterizar as particularidades da escola e do local, pois o diálogo é sempre esclarecedor.

De acordo com Selltiz *et al* (1987) os estudos descritivos não ficam restritos a apenas um tipo de método de coleta de dados, muito pelo contrário, podem se aliar a outros tipos.

Assim, Albuquerque e Lucena (2004) ressaltam que, a entrevista semi-estruturada exige que o pesquisador formule algumas questões antes de ir a campo.

Esta entrevista deve apresentar uma grande flexibilidade de forma a permitir aprofundar os assuntos que surgirão no decorrer da mesma.

Em um primeiro instante, pensou-se em fazer as entrevistas com professores e funcionários em suas casas, ou seja, fora do ambiente do trabalho, por entender que a conversa fluiria melhor sem constrangimentos de outras pessoas ou por limite de tempo. Entretanto, isso não foi possível, porque alguns professores tinham compromissos marcados, ou moravam em outra cidade e, ainda, outros não se mostraram dispostos. Por isso, todas as entrevistas foram realizadas dentro da escola.

As entrevistas com os moradores mais antigos foram realizadas em suas casas e, a entrevista com a Secretária Municipal de Educação e Cultura foi realizada na própria Prefeitura.

Para as entrevistas foi usada uma câmera digital que possibilitou a gravação de voz e imagem. Na ocasião tomou-se o cuidado de perguntar aos entrevistados se eles permitiriam a gravação de um ou de outro e/ou os dois. Todos aceitaram a gravação de voz, mas poucos a gravação de imagem e voz.

Esse mesmo equipamento foi usado para obtenção de fotos das atividades dentro e fora da escola, com a permissão de todos, para ilustrar esta pesquisa.

Para identificar onde os alunos dos 4^o e 5^o anos moravam e saber mais informações (sobre como e onde os pais trabalhavam, se moravam na própria terra) o que eles entendiam sobre o que é viver na zona rural, se eles gostavam do lugar entre outras questões. Para tanto foi realizada a técnica do mapeamento.

O uso dessa técnica, segundo Coelho (2005), tem o objetivo de “identificar recursos naturais e humanos, valores e significados dos espaços e de seus usos para os moradores”. Assim, foi pedido aos alunos, dos 4^o e 5^o anos, que representassem em um cartaz o local onde moravam e o caminho que faziam até chegar à escola, como mostra a FIGURA 03.

FIGURA 03 – MAPEAMENTO



Com o mesmo objetivo, para levantamento de dados junto às outras crianças, da Educação Infantil, 1^o, 2^o e 3^o anos, optou-se em usar a técnica de colagem (FIGURA 04) com materiais que eram conhecidos por elas como: canjiquinha, canjica branca, fubá e feijão. Essa decisão justifica-se porque os alunos

eram mais novos, entre 04 e 08 anos, e entendeu-se que o mapeamento tinha um nível de dificuldade maior.

FIGURA 04 – COLAGEM COM ALUNOS



No transcorrer da pesquisa, não aconteceram muitos imprevistos na execução dos métodos e técnicas escolhidos. Tanto assim que, todas as entrevistas foram realizadas como previstas, com exceção de um morador que, no dia e hora marcada não compareceu, pois houve um imprevisto com sua família, mas foi possível agendar uma nova data, sem problemas.

Durante todo o período da pesquisa pôde-se contar com o apoio direto da direção da escola, do pessoal técnico-administrativo, docentes e discentes. Com o tempo, a presença da pesquisadora já não era tão estranha na escola, estabelecendo uma relação muito próxima, principalmente, nas conversas informais, o que facilitou a desenvoltura da pesquisadora nas entrevistas individuais.

Muito se aprende em pesquisas como essas, tanto assim que cabe aqui um destaque importante. Nesse processo, apenas a supervisora da escola não se sentiu muito à vontade com a presença da pesquisadora. Essa conduta de estranhamento e rejeição à pesquisadora não foi superada, apesar do longo convívio ou da sempre disposição em contribuir ou participar. Essa relação trouxe muita angústia que só foi, mais ou menos, dirimida nesse momento (em 2008) de esforço de redação, quando se pode melhor compreender as causas do estranhamento. A angústia vinha da insegurança em responder à questão: deveria, ou não, relatar o ocorrido, mas como? Toda ação de pesquisa, todo relato de pesquisa, tem um poder. Por isso, as consequências éticas fazem parte do processo. Aproximação é um momento da pesquisa, mas o distanciamento para análise é outro, pois ele é que nos permite melhor compreender o que foi vivido ou visto. Esse destaque somente foi posto aqui porque ele foi o mote para entender como o contexto estrutural institucional tem de fazer parte de qualquer reflexão do dia-a-dia escolar. Não se trata apenas de idiossincrasias pessoais, mas de limitações da ordem institucional que se constitui em fragilidades nas pessoas, como se poderá ver na análise dos planos de aula e do papel da supervisão nessa escola.

Outro momento interessante a ser registrado foi quando da realização de entrevista com a Secretária de Educação do Município. Muitas das questões postas pela pesquisadora não faziam sentido para ela, o que no momento da entrevista exigiu adaptações para poder se fazer entender e entender o que para ela seria o mais importante a ser relatado.

As entrevistas, com os professores, funcionários, antigos moradores do local, Secretária de Educação, foram transcritas e analisadas nos capítulos que seguem. Da mesma forma, foram tratadas as atividades realizadas com os alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do I Ciclo do Ensino Fundamental. As conversas informais e as anotações do caderno de campo das observações ao longo do período serviram como suporte de entendimento. Desses dados, foi possível também fazer algumas inferências sobre as relações entre as pessoas que compõe o cotidiano escolar e seu raio de influência.

3.3. O CONTEXTO DA PESQUISA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO LOCAL

A Escola Municipal de Roberts está localizada na comunidade Roberts, distrito do município de Teixeiras, Minas Gerais. Teixeiras é uma cidade da Zona da Mata Norte Mineira, distante de Belo Horizonte 210 km, e, segundo o Censo 2006 do IBGE, a cidade possui 11.980 habitantes, sendo 62,33% na zona urbana e 37,67% na zona rural.

Basicamente, a economia da cidade está apoiada na agricultura, sendo o café, o milho e o feijão os principais produtos junto à pecuária de corte e de leite. Mas, na região, está crescendo o número de granjas de frango, que segundo os moradores, representa uma oportunidade de emprego para as pessoas da região.

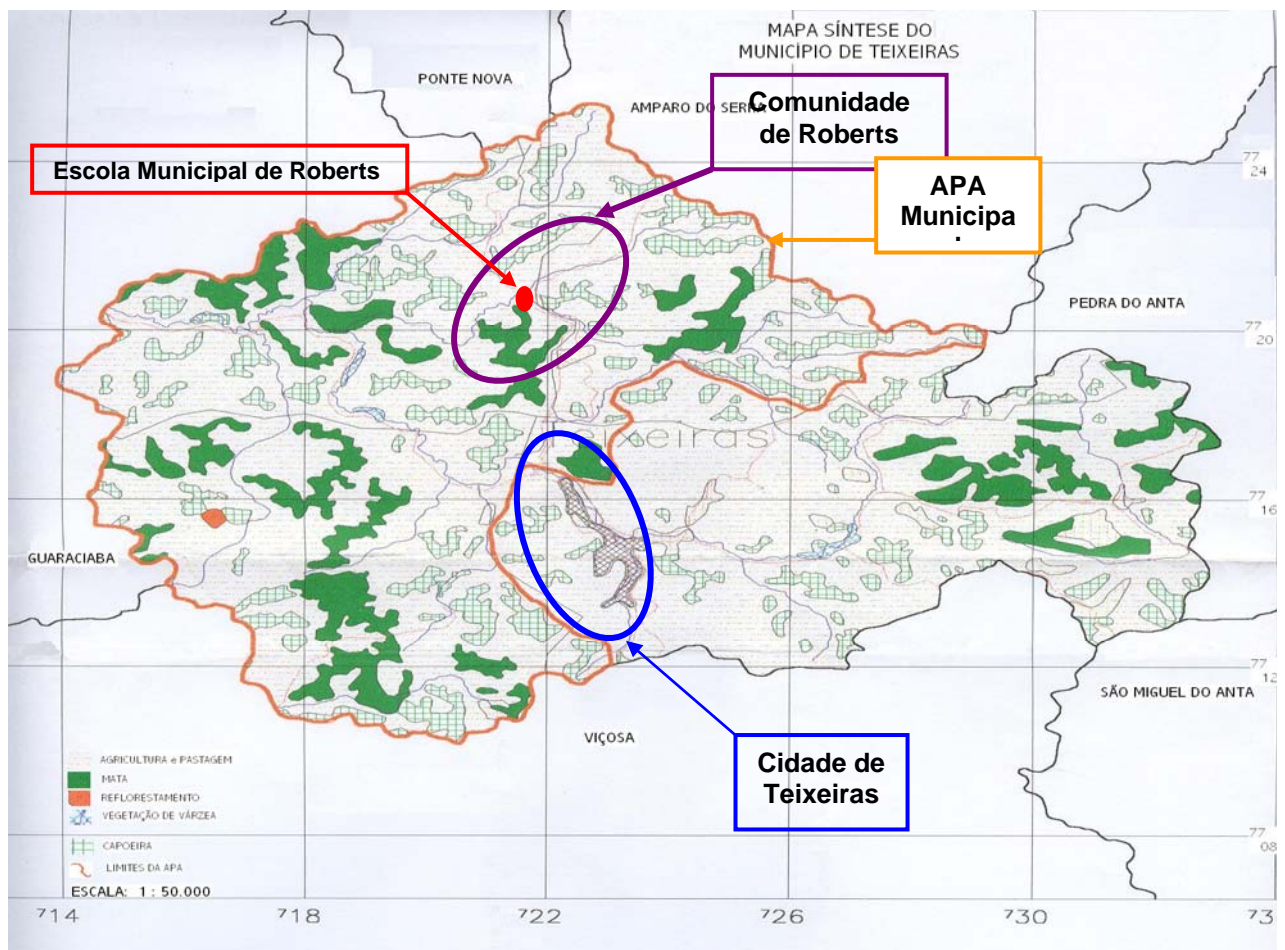
Segundo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), no município existem sete escolas com aproximadamente 970 alunos, destas, quatro escolas estão localizadas na zona rural, perfazendo o número de 370 alunos regularmente matriculados nas escolas rurais.

A Escola Municipal de Roberts é uma escola rural singular e relevante porque fica dentro dos limites da Área de Proteção Ambiental - APA.

A Área de Proteção Ambiental (FIGURA 05) foi criada através do Decreto Municipal N^o 003/2003, com o intuito de cumprir as exigências da Lei 12.040/95 chamada “Lei Robin Hood”. Esta foi alterada pela Lei 13.803/95, que se refere à distribuição de parcela do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos municípios que são abrangidos por unidades de conservação ou possuem algumas políticas ambientais e de saneamento.

Diante da possibilidade dos municípios serem incluídos na distribuição desses recursos, vários municípios (incluindo o município de Teixeiras) criaram unidades de conservação, sendo a maioria colocada na categoria Área de Proteção Ambiental – APA. Na APA não se prevê a desapropriação, não gerando, portanto, despesas indenizatórias ao município.

FIGURA 05 – MAPA COM LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE ROBERTS,
NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRAS, MG.



Fonte: Mapa cedido pela Prefeitura de Teixeira, MG.

De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), *apud* Lima (2003), no artigo 15 define o conceito de APA:

“Art. 15. A Área de Proteção Ambiental é uma área em geral extensa, com certo grau de ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais.” (Brasil, 2000).

Ainda de acordo com Lima (*Idem*) a APA é um dos instrumentos utilizados pelo Poder Público para proteger uma parte do território, segundo objetivos específicos. Esta área, mesmo permanecendo sob o domínio de seus proprietários, é submetida a ações de ordenamento e controle do uso do solo e dos recursos naturais, onde a variável ambiental é inserida nas etapas de planejamento, tendo como meta, o desenvolvimento sustentável da área.

Também é uma categoria de unidade de conservação oficialmente criada no Brasil em 1981 (Artigo 8º da Lei Federal nº 6.902, de 27/04/1981), com o objetivo de conciliar a proteção dos ecossistemas, com o desenvolvimento econômico das populações humanas.

Sua criação não pressupõe a alteração do uso dominial da terra, mas a adequação das atividades humanas à conservação ambiental. Portanto, em uma APA a atividade humana pode e deve existir, porém deve ser orientada e regulada de forma a evitar a degradação ambiental e permitir o uso racional e sustentado do patrimônio natural, como afirma LIMA (*op. cit.*).

A categoria das Áreas de Proteção Ambiental tem-se revelado nos últimos anos como a unidade que apresenta o maior crescimento no processo de criação nas esferas federal, estadual e municipal. Outras categorias esbarraram na dificuldade de desapropriação de terras.

De acordo com Lima (*op. cit.*), o processo de implantação de uma APA envolve diversas etapas e procedimentos legais e técnicos. Sua simples criação, através de instrumento legal (lei, decreto, resolução ou portaria), constitui apenas o primeiro passo, que deve ser seguido pela regulamentação destas leis e decretos e, pela implantação de um complexo sistema de gestão ambiental. Devem ser definidos criteriosamente os instrumentos gerenciais,

como o zoneamento ambiental, o plano de gestão e os instrumentos fiscais e financeiros para garantir o cumprimento dos objetivos básicos da APA.

A Escola Municipal de Roberts também fica próxima a Estação de Trem de Roberts. Roberts é uma comunidade rural, e tem esse nome por causa de um engenheiro inglês que veio trabalhar na construção e manutenção da linha férrea da Estrada de Ferro Leopoldina na década de 1940.

A Estrada de Ferro Leopoldina, fazia o trecho entre Caratinga, MG e Três Rios, RJ. Basicamente, o trem de carga transportava milho, boi, ferramentas, maquinário agrícola, e trem misto, fazia o transporte de cargas e havia vagões de passageiros. Em 1994 esta linha teve o seu tráfego suspenso, entre os vários motivos, a desativação foi justificada, na época, por não mais atender aos interesses econômicos da região, e dessa forma, “ainda não tem previsão para voltar a funcionar”. Sendo assim, durante alguns anos algumas salas da Estação foram emprestadas à Escola Municipal de Roberts para o uso de salas de aulas.

4. DA ESTAÇÃO À ESCOLA

Este capítulo faz uma descrição da Escola Municipal de Roberts e analisa os depoimentos dos atores da dinâmica escolar: professores, alunos, funcionários e vizinhança. E com essa análise, também, foi possível entender as relações que influenciam os discursos e as práticas pedagógicas.

4.1. ESTAÇÃO DE TREM DE ROBERTS

Como foi dito anteriormente, a escola fica próxima à estação de trem e, de acordo com os antigos moradores da comunidade, a estação de trem foi muito importante para o desenvolvimento da região (FIGURA 06).

FIGURA 06 – ESTAÇÃO DE TREM DE ROBERTS



Segundo um dos moradores mais antigos:

“O trem funcionava aqui e era trem de passageiro e de carga. Tinha uma máquina que chamava Expresso, que passava às 05h15min da manhã e voltava 10 e pouco da noite pra cá. E tinha o misto. O misto já era mais devagar. O misto passava duas vezes no por dia. E depois passou a ter o noturno. O noturno passava 09h15min pra cá e nós ia até Rio Casca”. (Homem, 69 anos, morador da região desde que nasceu).

Nas décadas de 40 e 50 existiam vários tipos de locomotivas. A “máquina de janelas” era o trem de passageiro, o “misto” era de passageiro e de carga e tinha apenas o de carga.

Segundo os moradores, o movimento era intenso na região, pois várias pessoas usavam este meio de transporte. Além disso, o trem foi importante, pois transportava suplementos agrícolas e maquinários, uma vez que o custo desses produtos era menor, o que compensava a vigem de trem ao invés do transporte pelas rodovias.

Segundo um dos moradores:

“Pra cá vinha as carga que precisasse. A gente pegava o trem e ia comprar as coisas que precisasse: ferramenta... Ferramenta eu comprava em Ponte Nova, o milho vinha de Rio Casca. Já cheguei a comprar 800 sacos de milho e veio de trem! Ficava muito mais barato do que de caminhão. E cabia mais, porque o trem é muito grande!” (Homem, 69 anos, morador da região desde que nasceu).

A estação trazia “movimento” em torno da estação de trem nos horários em que o trem partia ou chegava.

“Pra ir em São Paulo... Pra ir em São José era uma dificuldade imensa! Tinha o trem dos baiano [risos] que era uma dificuldade andava cheio de mais! Ele andava muito cheio e teve uma vez que nós fomos, que nós tivemos que ir no lugar da pia [banheiro]!” (Homem, 69 anos, morador da região desde que nasceu).

Da mesma forma, a estação de trem foi importante, também, para estreitar as relações interpessoais. Como exemplo disso, uma das moradoras nos conta como conheceu seu esposo:

“Ai, meu Deus do céu! Eu fui fazer um batizado em Teixeira, eu era madrinha de represento, naquela época usava represento, né? Aí, eu fui ser madrinha do batizado, quando eu cheguei em Roberts ele [esposo] estava na estação. Na plataforma da estação, e ele foi direto na janela do trem e nós ficamos conversando! Aquele bocadinho, na parada de 10 minutos. Aí... quando passou uns 15 dias, teve uma festa em Bom Jardim, aí nós viemos na festa, aí chegamo aí, nós tornamos a encontrar.” (Mulher, 68 anos, moradora da região há 46 anos).

Várias pessoas iam para a estação só para ver quem chegava ou quem partia para outras cidades. Além de fazer viagens longas, muitas pessoas da região utilizavam o trem para ir à cidade de Teixeira.

Nesse sentido, segundo um dos moradores mais antigos nos diz:

“Ah... o movimento daqui... O movimento daqui era muito grande. O movimento era bom. Primeiro o de carga vinha antes do trem de janela, que é o do passageiro. E ele sempre passava mais cedo, o cargueiro, e ia pra Ponte Nova. Muitas vezes pernoitava em Ponte Nova ou Raul Soares, que vinha com carga. E muitos vagões ficavam aqui [na estação de Roberts], os vagões vazios. Aí, tantas horas depois, partia para Ponte Nova, mas aqui já estava completo [os vagões], cheio de boi e ia embora.” (Homem, 75 anos, morador da região há 45 anos).

Ainda segundo os moradores da região, antigamente, Roberts era conhecida pelos seus engenhos de cana-de-açúcar seguida pela lavoura de café. Hoje, o que se vê na região são as grandes lavouras de café e granjas de frango.

“Hoje aqui é o café e o frango. E para os outros também depende do café e do frango, quem não tem lavoura ou frango, tem pelo menos onde trabalhar.” (Homem, 69 anos, morador da região desde que nasceu).

Esse informante destacou que falta mão-de-obra na região. Quando chega a época de colher café, normalmente, acaba-se por contratar pessoas de fora, como de Teixeiras ou de Viçosa. Isso porque, como existem as granjas de frango e uma grande granja de porco, as pessoas da região têm emprego fixo e não podem se envolver na “panha” do café.

Contudo, o motivo citado que explica a saída das pessoas, geralmente dos jovens, para grandes cidades como São Paulo e Belo Horizonte é a busca por emprego. A sazonalidade dos empregos locais não garante a permanência e os projetos de vida dos jovens.

Ainda sobre a questão do emprego, os moradores destacaram a escola como importante para o local. Com a escola na localidade, além do ensino ter melhorado, abriu oportunidade de emprego para as mulheres da comunidade:

“Deu emprego para essas mulheres aqui perto. As vizinhas lá que moram lá perto, tem duas, trabalham de cantineira. Ajuda bastante pra elas, que não tinha emprego.” (Mulher, 65 anos, moradora da região há 47 anos).

Quando esta linha do trem foi desativada, os problemas identificados pelos moradores mais antigos foram a falta de “movimento” na estação, a depredação da própria estação e, principalmente, o roubo dos trilhos de ferro. Estes são sinais do fim do dinamismo. Aliás, isso tem sido um dos grandes problemas na comunidade, porque traz o sentimento de insegurança aos moradores da região.

“Era bem movimentado, era um movimento bom. Mas agora é assim [parado] mas, aqui foi cortando lenha, pra Maria Fumaça, e foi cortando tudo... era Maria Fumaça pra aqui, Maria Fumaça pra ali, quem era mais esperto ia cortando... mas, aí veio o comando e desativou, e não pode mais rodar. Mas aqui foi de muito movimento. Embarcava bastante gente. Porque era um setor de transporte, e tem peão elevado, tem aqui, tem o alto do Vau-Açu, tem aqui a Floresta, tem aqui o Marimbondó, tem aqui o pessoal do Canta Galo, tem gente que vai pro Rio [Rio de Janeiro] pra Belo Horizonte, e para aqui, né?²”

Ainda assim, há o sentimento e a esperança do tráfego da linha voltar a funcionar o que, segundo um dos moradores, seria uma realização de sonhos e superação do abandono:

² Vau-Açu, Floresta, Marimbondó e Cantagalo são comunidades rurais do município de Teixeiras, MG.

“Ah... eu quero ainda ver voltar! Não quero morrer, quero ver o trem passar aí... Porque aí, a pessoa vai tornar a voltar aqui, né? O gado, principalmente, vai tornar a sair. Mas a inscrição mais que estão precisando e falando por aí, é o minério, né? Que tá gerando emprego, né? Mas, você ainda vai andar de trem de luxo! Você vai daqui pro Rio [Rio de Janeiro], pra Belo Horizonte, Vitória...” (Homem, 75 anos, morador da região há 45 anos).

Esta condição de passagem é uma marca do local: eixo de ligação, espaço privilegiado de informações e de contato com o mundo, com o moderno e a capital do país. Era essa condição que produzia o sentimento de fazer parte, mesmo que em trânsito, das coisas relevantes na sociedade. Quando essa condição de passagem acabou, ficou a sensação do abandono, de fim da importância, estagnação e imobilismo. Os momentos de glória do passado, não têm conseguido alimentar boas perspectivas de futuro.

4.2. A ESCOLA

Segundo um dos moradores, a escola começou com uma professora particular que foi contratada por um dos proprietários locais, pai do informante:

“Primeiramente nós tivemos aqui uma professora particular. Que chamava Ana Paula de Souza. Foi minha professora, ela tinha apelido de Anita. Nós tivemos a oportunidade dos 10 irmão aprender com ela. De 11 um não aprendeu não, mas aprendeu assinar o nome dele.” (Homem, 69 anos, morador da região desde que nasceu).

Essa professora morava em Amparo do Serra, uma cidade vizinha, em uma comunidade que fazia divisa com as terras dos pais desse morador. Em seguida, ela mudou para Roberts, foi contratada pela Prefeitura e passou a dar aulas na sua própria casa, como afirma um dos moradores:

“Ela morava pertinho uns 3, 4 km [da casa da professora até a casa deste morador]. Aí meu pai pegou amizade com o pai dela e conseguiu trazer ela pra aqui. Depois foi pela prefeitura, já foi lá embaixo, na casa dela mesmo, num cômodo. Eu aprendi lá. Ali ela deu aula muitos anos. Ali ela aposentou.” (Homem, 69 anos, morador da região desde que nasceu).

Hoje, o terreno em que a estação e a escola estão edificadas foi doado pela família de um dos moradores mais antigos da comunidade.

“Minha avó doou [o terreno] ali para fazer aquela estação. E o engenheiro que veio pra ali, chamava Roberts. E no ele chamar Roberts, puseram o nome da estação de Roberts.” (Homem, 69 anos, morador da região desde que nasceu).

Esta doação foi importante, pois segundo os moradores, sem o terreno não seria possível ter a estação de trem e nem a escola. E, segundo uma das funcionárias da escola, depois que as escolas do Estado foram municipalizadas, a antiga escola em que ela trabalhava foi transferida para a Escola Municipal de Roberts, como explica na sua fala:

“A primeira escola quem trabalhei foi no Cantagalo [comunidade rural próxima, uns 3 km de Roberts]. Depois que o Cantagalo municipalizou, era Estado e municipalizou, a gente veio pra cá. Eu gostava demais do Cantagalo porque foi o lugar onde fui nascida e criada, sabe? E foi uma escola assim que a gente sofreu muito, mas tudo era com amor demais. Ai, gente vinha... viemos p/ cá. Quando a gente veio para aqui, veio à escola toda, né? Eram 96 crianças... e vieram todo mundo.” (Mulher, cantineira, 48 anos).

Quando perguntada por que ela sofreu, ela respondeu:

“Sempre trabalhei na cozinha. Porque lá no Cantagalo, a gente trabalhava... era duas só... então a gente trabalhava na cozinha e depois, iam as duas arrumar as salas, os ‘trem’...Nós carregava lenha na cabeça, carregava a água numas latas de 9 litros, era lata de óleo de 9 litros... não tinha água, não tinha luz, fazia a merenda na casa da minha tia. Tudo foi assim no começo...mas dou muito valor, demais da conta... E aqui a gente tem tudo, né?” (Mulher, 48 anos).

Percebeu-se, também, que há entendimento de que a escola, além de ser um espaço de conhecimento, também é um local de trabalho e onde as pessoas podem se reunir. Dessa forma, a escola é um ponto de encontro para reuniões do Conselho Comunitário, que muitas vezes abriga reuniões da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER e até da Sociedade São Vicente de Paula.

De acordo com os moradores, a escola antigamente era um lugar de encontro para as reuniões do grupo 4-S ou Clube 4-S, da EMATER. Uma das ações da EMATER até a década de 1980. De acordo com Silva (2007), o programa Clube 4-S tinha como um dos objetivos orientar pela tentativa de constituição (fundamentada em práticas disciplinares) de um ‘novo’ jovem rural através, principalmente, da introdução de técnicas e tecnologias consideradas ‘modernas’. Os 4-S eram: saber, sentir, servir e saúde. Esses Clubes, de inspiração norte-

americana, pretendiam ser um anel de ligação entre o conhecimento científico (e, conseqüentemente, a difusão da tecnologia) aplicado na agricultura tradicional, vista pela Extensão Rural nesta época, como atrasada.

Na comunidade de Roberts não foi diferente. E, de certa forma, o que se percebeu na fala de um dos moradores foi a grande importância do Clube 4-S para as pessoas da região:

“Ah, o grupo 4-S era para instruir as crianças a fazer as coisas, né? Mas, os mais idosos também participava. Fazia reunião sobre os temas servir, saber, saúde e saber!” (Mulher, 68 anos, moradora da região há 46 anos).

Nesta escola há nove professores, dentre eles, apenas duas são moradoras da zona rural, os outros moram na cidade de Teixeira. Estes professores estão distribuídas em seis salas de aulas (Educação Infantil e o I Ciclo do Ensino Fundamental).

Há uma professora de Inglês e um professor de Educação Física que dão aula uma vez por semana; uma professora eventual³; duas cantineiras, sendo uma moradora do Bom Jardim e outra da cidade de Teixeira; duas auxiliares de limpeza (uma delas mora em Roberts), uma secretária, uma diretora e uma supervisora, todas elas são moradoras de Teixeira.

Pode-se dizer que a infra-estrutura da escola é boa para as atividades que desenvolve até hoje. Ela conta com seis salas de aulas de tamanhos variados, tem ainda uma grande sala com divisórias que separam a sala da diretoria, a sala da supervisão e a secretaria, onde ficam os materiais pedagógicos, os materiais permanentes (computador, scanner, impressora, máquina foto copiadora, entre outros) e os materiais de consumo (papel, lápis, borracha, canetas, etc.).

Há um pátio coberto (FIGURA 07), com piso de cimento queimado, que é usado como área de lazer e, também, como refeitório. Nele são enfileiradas várias mesas e cadeiras usadas pelos alunos e professores na hora do recreio.

Atrás deste pátio coberto, há uma área aberta com apenas um brinquedo: o trepa-trepa (FIGURA 08). Nesta mesma área, as aulas de educação física são ministradas.

³ Professor(a) eventual: é aquele que assume, ocasionalmente, as funções do professor regente, em sala de aula. Pode ser chamado, também, de professor substituto.

FIGURA 07: PÁTIO COBERTO

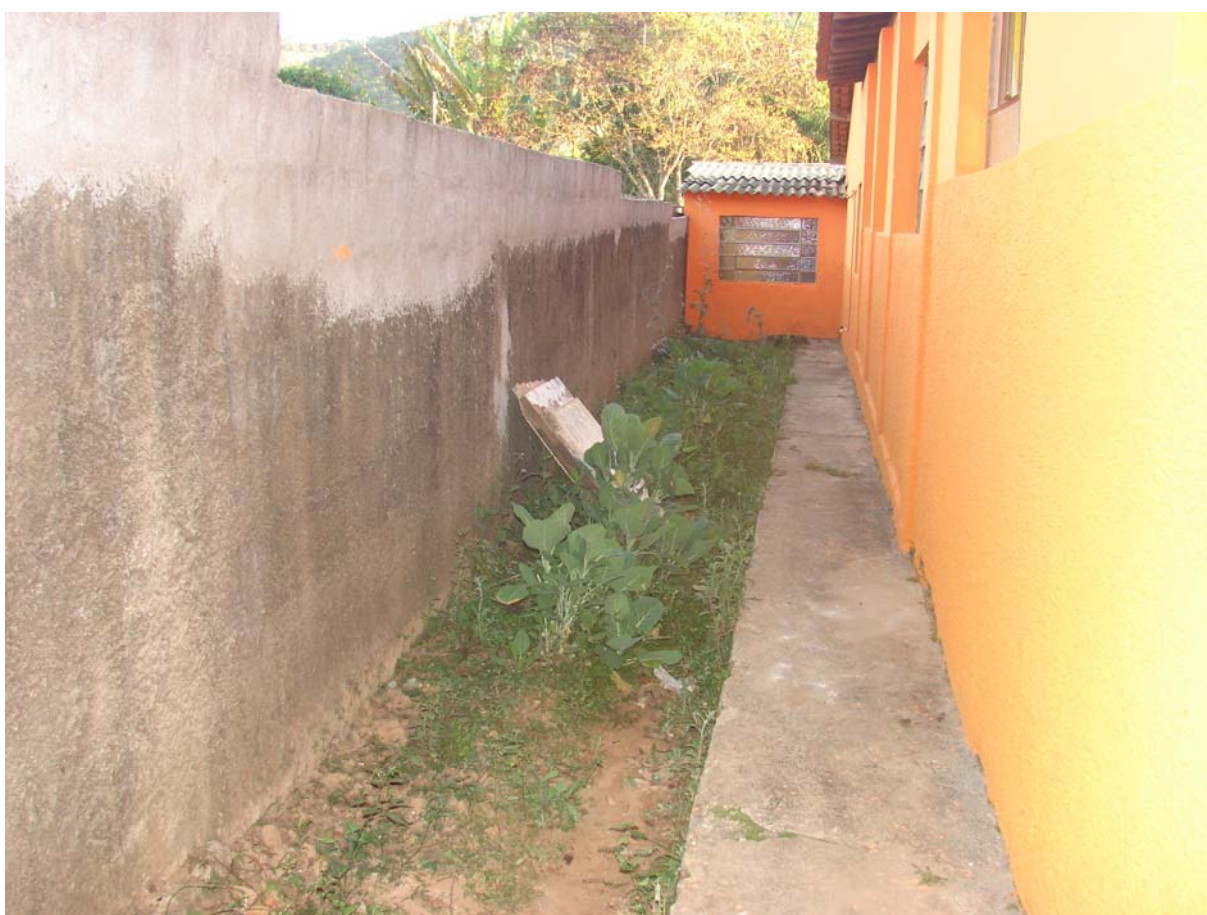


FIGURA 08: TREPA-TREPA



Para uma escola rural, seria possível esperar uma pequena horta ou alguns pequenos animais. Mesmo que a escola conte com uma pequena área para esses usos, atividades como essas não fazem parte de sua proposta pedagógica. Esta pequena área, segundo as cantineiras, é muito úmida e sombria, por isso não há como aproveitar para produção de diversas hortaliças, a não ser a couve, como mostra a FIGURA 09.

FIGURA 09 – PEQUENA HORTA



4.3. O TRANSPORTE ESCOLAR: UM PROBLEMA DA ESCOLA RURAL

O transporte nas escolas rurais é uma questão muito séria em razão da estação chuvosa e das estradas que, normalmente, são de terra. Atualmente, na escola estudam alunos das localidades de Roberts, Varadouro, Quilombo, Cantagalo e Sucanga. Estas crianças têm acesso à escola através do transporte escolar cedido

pela Prefeitura. Algumas crianças vão a pé ou de bicicleta porque residem próximas à escola ou porque o ônibus escolar não consegue chegar próximo às suas casas, por causa das péssimas condições das estradas de terra, como é o caso de algumas crianças que moram na comunidade de Varadouro.

Para conseguirem chegar no horário, a maioria dos professores têm que se reunir na praça principal de Teixeira às seis horas da manhã, de onde saem com o transporte escolar e chegam à escola, como mostra a FIGURA 10.

FIGURA 10 – TRANSPORTE ESCOLAR



Isso acontece porque o mesmo ônibus tem que transportar alunos de outras escolas. Este ônibus sai da praça principal às 06h00min levando os professores. No meio do trajeto vai pegando os alunos para Escola Municipal de Roberts, chegando no local às 06h30min. Nesse mesmo horário, os alunos que

moram na região e que estudam na escola estadual entram no ônibus e são levados para Teixeira.

No horário de saída, às 11h15min, todos os professores e alunos são levados para Teixeira, entretanto, além dessas pessoas, os alunos que estudam no horário da tarde na escola estadual também são transportados. Ou seja, o ônibus que cabe 54 passageiros sentados transporta mais pessoas que o permitido.

Durante o período da pesquisa na escola, pode-se observar o quanto este ônibus é importante para os alunos da região. Entretanto, durante esse período, houve grandes transtornos, pois sofreu vários danos mecânicos, como mostra a FIGURA 11. Nesses casos, crianças e professoras tiveram que ir a pé até o asfalto para entrar em outro veículo.

FIGURA 11 – CRIANÇAS NA ESTRADA



Este é o maior veículo da Prefeitura, os outros veículos são microônibus e vans. Durante vários dias, não consecutivos, este ônibus sofreu pane mecânica e o transporte dos alunos teve que ser feito com um microônibus. Por ser um veículo

menor, os horários tiveram que ser alterados para não haver atrasos, tanto da Escola Municipal de Roberts, quanto da Escola Estadual, porque com esse veículo, o número de viagens eram maiores.

Assim, nessas ocasiões, várias professoras e a diretora iam com a pesquisadora, em carro particular para a escola, aumentando assim, o número de lugares no microônibus.

4.4. ROTINAS: A ENTRADA E A MERENDA ESCOLAR

As aulas na Escola Municipal de Roberts iniciam-se, curiosamente, às 06h40min e terminam às 11h15min da manhã. Esse horário foi justificado da seguinte maneira:

“O horário de funcionamento é diferente das demais escolas, porque o ônibus que realiza o transporte escolar é maior, e como há alunos da nossa escola e alunos do Ginásio [escola estadual urbana] que utilizam este ônibus, não dá tempo dos alunos chegarem às 07h00min no Ginásio.”
(diretora da escola).

Para o início das atividades escolares acontece um ritual de entrada: as crianças formam filas, divididas por turmas, no pátio de entrada da escola. Durante esse período, as crianças rezam o Pai-nosso (FIGURA 12), com a ajuda de uma das professoras, em seguida a diretora da escola, quando necessário, transmite algum recado. Logo após, as crianças são liberadas para as salas de aulas.

FIGURA 12 - RITUAL DE ENTRADA



Às 09h, um novo tempo escolar: a merenda. As crianças menores são chamadas. As classes da Educação Infantil e o 1^o ano são liberadas cinco minutos mais cedo que os demais para merendarem primeiro, pois são as mais pequeninas. Assim, as professoras e as cantineiras conseguem servir e assentarem às mesas sem muito transtorno (FIGURA 13).

FIGURA 13 – MERENDA DOS PEQUENINOS



Depois que essas estão assentadas, o sino toca para o recreio, como mostra a FIGURA 14.

FIGURA 14 – O SINO PARA O RECREIO



Assim que terminam a merenda, as cantineiras preparam o refeitório e esperam que as crianças menores estejam sentadas e as servem com a ajuda das respectivas professoras. Somente depois disso, elas batem o sino e as crianças maiores formam a fila (FIGURA 15).

Quando o restante dos alunos é liberado, eles correm para a fila da merenda, em que as cantineiras já vão servindo os pratos. Nem todas as crianças assentam à mesa para comer, muitas comem em pé com o prato na mão e outras sentam no chão mesmo, porque não há mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos.

FIGURA 15 – MERENDA



Normalmente são duas panelas por merenda, e cada cantineira fica por conta de uma delas. Elas servem apenas uma concha em cada prato, e as crianças podem repetir, caso queiram.

Assim que as crianças terminam de merendar, os pratos e panelas são recolhidos para a limpeza e higienização da cozinha.

As crianças gostam muito das cantineiras e as tratam com carinho e, por várias vezes, foi presenciado o elogio da merenda. Uma das cantineira relatou como gosta de vir para escola e fazer o serviço:

“Eu gosto demais, demais, do meu trabalho, Uma, porque preciso e outra porque gosto demais dos meninos. Eu venho com todo amor. Levanto de manhã animada, com muita fé em Deus. Eu peço a Deus assim: me dá força, me dá coragem, ânimo para fazer aquilo tudo de boa vontade. Porque eu penso assim: no dia em que não estou com vontade para fazer aquilo, para vim fazer mal feito ou mal humorada, Deus nem deixa eu vir para não prejudicar a escola.”

Em seguida, às 09h20min, o terceiro tempo de escola: bate o sino novamente e as crianças correm para a sala e retornam com pasta e escova de dente. Mais uma vez, forma-se uma fila para a escovação dos dentes, sob a supervisão das professoras (FIGURA 17). Nesta escola não há o escovódromo, as crianças utilizam uma pia de cimento com dois bojos. Neste mesmo local, são lavados os panos que são usados para limpar o chão. Ao lado dos bojos, ficam os três filtros de barro de água.

FIGURA 16 – ESCOVAÇÃO DOS DENTES



Logo após, quarto tempo da Escola, todos retornam para as salas de aulas. Ao final da manhã, às 11h10min, bate o sino, novamente, anunciando o final das aulas, e todas as crianças se preparam para adentrar no ônibus.

Esses são os espaços acadêmicos no tempo escolar e que para um grande número começa com o ônibus, depois tem sala - pátio, pátio – sala, e, novamente, o ônibus. Na rotina vão se colocando disciplinas, saberes e formas de condutas. Vai assim se instituindo a escola rural. E o que há de rural nela? Poeira e vento.

4.5. A LIMPEZA E A COZINHA NA ESCOLA RURAL

Na escola há quatro funcionárias que se dividem nas tarefas: duas cantineiras e duas auxiliares de limpeza. As auxiliares de limpeza chegam no mesmo horário, ou seja, 06h40min. Uma vai com o transporte escolar, porque mora na zona urbana, e a outra vai a pé ou de bicicleta, uma vez que mora próximo à escola.

A divisão do serviço de limpeza foi feita em acordo com a diretora da escola. Tudo indica que essa divisão foi feita para evitarem mal entendidos ou que uma tivesse de assumir mais trabalho que a outra. Assim, uma fica com a parte externa da escola, uma sala de aula e a sala da secretaria da escola. Cabendo a outra, o restante das salas, o pátio coberto e os banheiros.

“Eu chego, o primeiro serviço é abrir as portas, né? Aí, depois dou uma olhada nos filtros [filtros de barro de água], jogo a água fora, né, coloco outra. Depois é limpar poeira do pátio...limpo o pátio. De manha é só. Aí, só depois do recreio que tem mais serviço. Limpar a sala, varrer, limpar.”
(Mulher, 36 anos).

A limpeza da parte externa consiste em varrer e/ou lavar os pisos externos e as janelas. A limpeza das salas consiste em varrer o chão, recolher o lixo e limpar o quadro de giz, que além de ser atividades de rotina, representam um valor fundamental da gestão escolar. Na fala de uma das auxiliares de limpeza, essas são suas claras funções:

“Aí eu chego e vou varrer o pátio, vou limpar a poeira do pátio, vou limpar o vidro, vou varrer, limpar o patiozinho lá de fora... a sala, limpo três salas, eu limpo as salas.. lavo o passeio lá de fora ...essas coisas assim...” (Mulher, 51 anos).

Uma auxiliar de limpeza não interfere no trabalho da outra, pois esse acordo evita conflitos. Os espaços para a limpeza são bem delimitados. Para o caso de precisarem de ajuda recorrem a uma das cantineiras e não para a outra auxiliar.

Desta maneira, pode-se perceber que, com a ajuda das cantineiras, elas conseguem terminar o trabalho dentro do horário estipulado. O mesmo acontece quando a cozinha precisa de ajuda ou quando uma das cantineiras pede férias fora

do período das férias escolares: uma das auxiliares de limpeza ajuda na cozinha, conforme fica explícito na seguinte fala:

“É, eu que ajudo, quando a uma das cantineiras pega férias também, eu que ajudo arrumar na cozinha... aí eu faço meu serviço e vou fazer o serviço que ela tinha que fazer.” (Mulher, 36 anos).

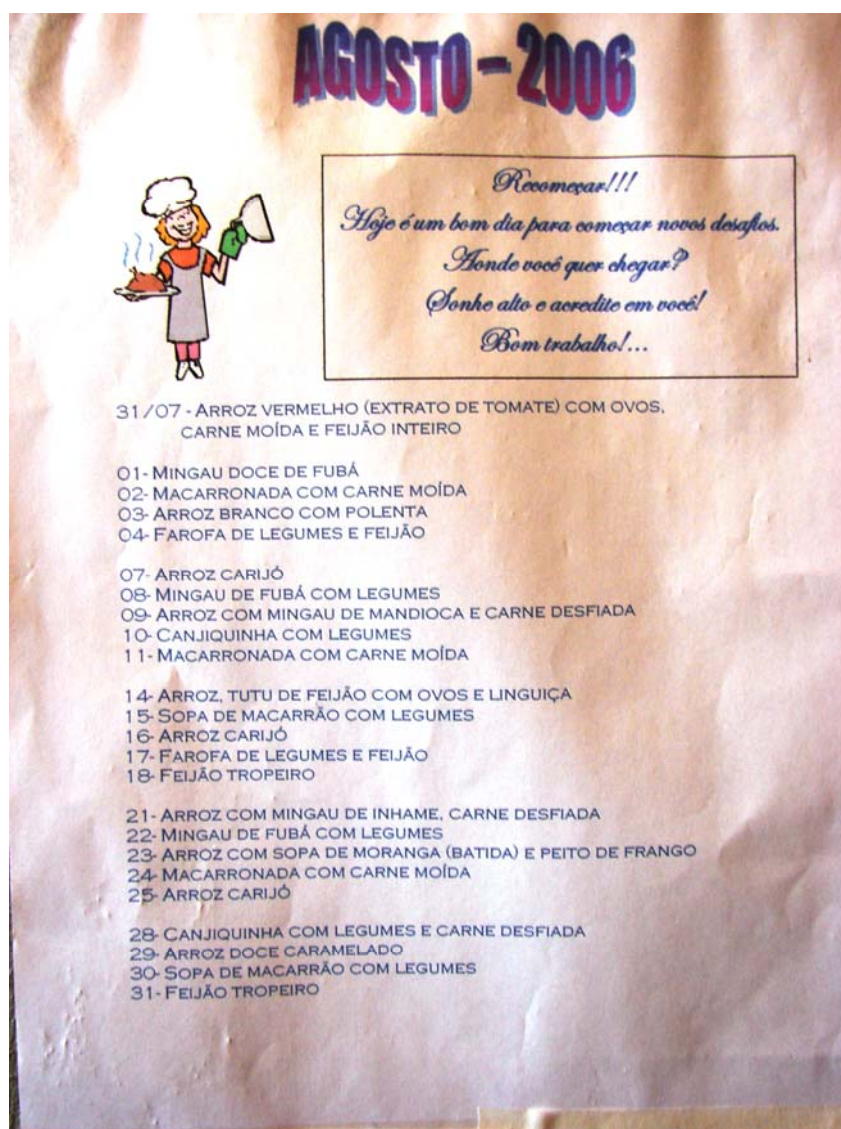
Na cozinha, uma das auxiliares de limpeza ajuda a descascar legumes ou na limpeza da cozinha, principalmente no dia de fazer uma limpeza geral na cozinha. Nestes dias, todos os móveis são retirados da cozinha para facilitar a limpeza e a higienização. Essa limpeza é um evento!

São duas as responsáveis pela cozinha. Assim que elas chegam, a primeira a coisa que uma delas faz é, orar o pai-nosso, e a outra começa fazendo o café. São duas garrafas de café, uma para a secretaria da escola e outra para ficar na cozinha à disposição das professoras e demais funcionárias. A fala a seguir mostra como é a rotina das cantineiras:

“Tenho que sair de casa 6h00 e, até 6h15, por aí, eu to aqui... porque a pé leva, uma meia hora. Trabalho aqui tem 3 anos. Nunca trabalhei em outro lugar. Conheço só aqui mesmo. Tirei só até 4ª serie. Aí, chego, eu faço o café e levo para a diretora. Aí, eu vou ajeitar pra fazer a merenda...as vezes vou lavar as vasilhas...limpo a sala.” (Mulher, 21 anos).

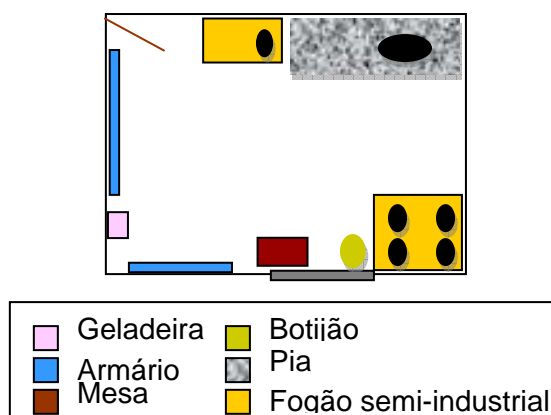
Em seguida, elas começam a higienização dos talheres e pratos que serão usados para a merenda. E só assim, começa a preparação da merenda, seguindo um cardápio elaborado pela SEMEC, como mostra a FIGURA 17. A data deste cardápio é de 2006 porque, segundo as cantineiras, foi uma decisão da SEMEC.

FIGURA 17 – CARDÁPIO



A cozinha é azulejada meia parede e lajotas no piso, há dois armários embutidos com portas de madeira, sendo que em um ficam acondicionados os mantimentos e no outro, os utensílios. A pia tem apenas uma torneira, o que faz demorar a lavagem das vasilhas. Tem, também, dois fogões semi-industrial, geladeira, gás de cozinha, como mostra a FIGURA 18. Quando o restante dos alunos é liberados, eles correm para a fila da merenda, em que as cantineiras já vão servindo os pratos. Nem todas as crianças assentam à mesa para comer, muitas comem em pé com o prato na mão e outras sentam no chão mesmo, porque não há mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos.

FIGURA 18 – COZINHA



As cantineiras usam uniforme branco (calça e blusa) com listras laranja e os cabelos são presos em uma rendinha branca. Os calçados são livres, e elas usam chinelo de borracha e/ou tênis, porém, em dia de limpeza elas usam uma bota de borracha branca.

O cardápio, no dia em que a pesquisadora acompanhou o trabalho das cantineiras, foi mudado porque não tinha a carne moída, aliás, não havia nenhum tipo de carne na geladeira. As cantineiras afirmaram que a carne é enviada uma vez na semana, assim como os legumes, que vem de fora da localidade. Quando não há algum produto do cardápio, elas tomam a liberdade de improvisar e fazer outra coisa. Sendo assim, num dia como este, elas fizeram arroz com sopinha de legumes e massa de tomate.

Em seguida, elas higienizam todos os pratos, talheres e as panelas que serão utilizadas na preparação dos alimentos, passando então para a elaboração do cardápio.

Além dos uniformes, cedidos pela Prefeitura, nesta escola, elas usam um avental longo. O uniforme foi uma exigência da Secretaria Municipal de Educação e elas começaram a usar no segundo semestre de 2007, coincidindo com o início da pesquisa.

Assim como as cantineiras, as auxiliares de limpeza também usam uniformes, que são de cor caqui e laranja. O calçado para todas é a “galocha” (bota de borracha branca), mas que só é usado para os dias de faxina, nos outros dias elas usam chinelos de borracha, tênis ou, ainda, sandálias.

Quando a merenda do dia está pronta, elas levam as panelas para o pátio coberto, apoiando-as nas mesas. As crianças menores são servidas primeiro, depois batem o sino chamando o restante dos alunos.

Assim que todos terminam a merenda e o sino é batido anunciando o retorno às atividades, elas recolhem os pratos, talheres e panelas e iniciam a limpeza da cozinha.

Quando sobra tempo e uma das auxiliares de limpeza precisa de ajuda, uma das cantineiras sai de sua função e passa a ajudar na limpeza das salas ou do pátio, assim, todas as funcionárias conseguem sair juntas no mesmo horário.

A limpeza da escola chamou a atenção, pois se tratando de uma escola rural com uma estrada de terra em frente da escola sendo de terra - em época de seca sempre tem muita poeira e na época de chuva não há como não ter lama - mesmo assim, a escola está sempre muito limpa. Percebeu-se que a limpeza é um valor visado. Entretanto, observando toda essa dinâmica seria possível perguntar sobre o significado dessas atividades numa escola inserida em um contexto de poeira e barro. O que esse cuidado tão grande com a limpeza da poeira nos pátios revela e diferencia? Seria, talvez, uma forma de se “negar” o rural?

O chão do pátio coberto é de cimento queimado e sempre deve estar não só limpo, como lustrado. Todo o tempo de escola, as auxiliares de limpeza passam pano úmido no pátio para tirar a poeira e, uma vez na semana, enceram esse chão, o que o torna escorregadio e perigoso.

Contudo, quando foi perguntado a essas funcionárias o que elas entendiam por rural, geralmente as respostas estavam ligadas diretamente às diferenças de comportamento das crianças, comparando as que moram na zona rural com as de zona urbana, com uma avaliação mais positiva para os da “roça”, como fica claro na fala:

“Não sei, mas eu acho que os meninos, assim de roça, respeita mais que os de...né, do que os meninos que estuda na rua... mais acomodado, eles outros são mais desinquietos também, né? Obedecem também. O comportamento que é diferente.”

A merenda e as faxinas configuram um espaço escolar e sua ordem. Nessas atividades também é possível ver uma proposta educativa que pode ser pensada como distinta do que seria a dinâmica do mundo rural. Contudo, todas

essas atividades estão coerentes com as demais perspectivas pedagógicas existentes até o momento da pesquisa feita nesta escola.

4.6. PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS ANALISANDO A ESCOLA

A Escola Municipal de Roberts tem nove professores e cinco funcionários. Quanto à situação acadêmica dos funcionários, 80% têm o Ensino Fundamental Incompleto e apenas 20% têm o Ensino Médio completo. Os professores têm formação acadêmica diversificada.

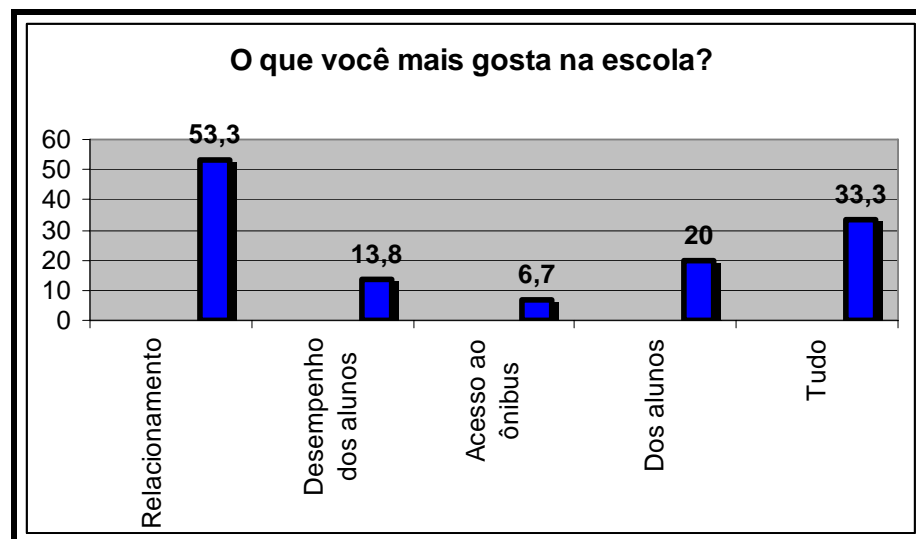
Os professores que estão cursando Pedagogia, representam 40% e o fazem através de curso a distância semi-presencial. Apenas uma vez por semana as aulas são presenciais, quando elas têm um tutor que as ajuda no esclarecimento de dúvidas e questionamentos.

Já os outros professores faziam, na época, outros cursos presenciais, como Licenciatura em Letras e Educação Física, um na Universidade Federal de Viçosa e o outro em Faculdade particular.

40% dos professores fizeram cursos de especialização e eles estão relacionados à Supervisão Pedagógica e Psicopedagogia.

Nas entrevistas, foi perguntado aos professores e funcionários do que eles mais gostavam na escola. O relacionamento entre professores e funcionários foi citado por 53%, justificado por expressões como “companheirismo”, “união” e “convivência”. Entretanto, foram percebidas tensões no relacionamento entre eles e que, por mais que se falassem na efetiva união entre os funcionários, na verdade pareceu à pesquisadora que esse seria mais um desejo de que o companheirismo de fato. Já 20% afirmaram que o que mais gostavam eram os alunos e outros 13,3% responderam que o que mais chamava atenção na escola era o desempenho dos alunos, como mostra o QUADRO 01.

QUADRO 01 – O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA ESCOLA?



Nesse quadro ainda pode-se ver o significativo 33% para a resposta “tudo”, que somente parece ser uma resposta vaga. Há que se entender que essa resposta significa muita coisa. Primeiramente tem-se que considerar a circunstância nas quais os depoimentos foram prestados.

As entrevistas foram realizadas dentro da escola, o que pode ter ocasionado constrangimentos em razão dos cargos serem todos, conforme expressão local, “cargos de confiança”. Ou seja, ninguém na escola era efetivo ou havia sido aprovado em concurso público. Essa situação provisória e subalterna fica muito clara na leitura do seguinte depoimento:

“Eu penso assim: que se não tratar eles [alunos] bem, eles como os professores, a diretora e tudo... Porque a gente para ganhar esse dinheiro, depende deles todos, não depende? Porque se a gente maltrata eles a gente vai ficar muito mal visto! Então, se a gente vem pro serviço só por causa do dinheirinho, a gente não vai fazer os meninos feliz, a minha diretora não fica feliz, aí assim não tem como, né?” (Mulher, 48 anos)

Segundo as leis trabalhistas (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) não existe conceituação de forma clara e direta os chamados “cargos de confiança”. As pessoas podem ser designadas como gerentes, diretores e chefes de departamento. E para esses cargos há o Art. 62 da CLT que regulamenta o exercício da função. Sendo assim, nos chamados cargos de confiança estariam apenas a

diretora e a supervisora pedagógica. Os demais professores e funcionários são considerados trabalhadores temporários, uma vez que os contratos têm duração de doze meses.

Com essa questão, ficou claro o que Foucault (1996) chamou de ordem do discurso que se faz dentro da instituição, como essa escola. O que pode ser dito e o que não pode ser dito é delimitado pelas estruturas e dinâmicas instituídas. Essa situação provisória também explicou o estranhamento da supervisora relatado anteriormente. Realmente a pesquisadora era uma ameaça e a insegurança da mesma se justifica.

O tipo de resposta evasiva pode ser também devido à característica culturais ou da pessoa, como a timidez, reserva ou desconfiança, tão típica entre moradores de pequenas cidades do interior. Contudo, essas características pessoais ou culturais tornam-se características institucionais e marcam a própria dinâmica e funcionamento das instituições.

O mesmo tipo de resposta foi evidenciada quando perguntados sobre o que eles não gostavam na escola e o que poderia ser feito para haver mudanças e melhorias. As respostas “Nada” ou “não há nada na escola de que eu não goste” apareceram em 40% das respostas entre funcionários e professores. Mais uma vez, aparece o sentimento de respeito ou de medo nas respostas, uma vez que os professores estavam dentro da instituição escolar na condição de contratados temporários.

Para 13,3% dos professores e funcionários a estrada de chão foi o tema citado como incômodo. Consequentemente é possível inferir que a poeira (em época de seca) ou o barro (época das chuvas) é o que menos gostam. Ligado a isso, distância é outro fator atrativo daquela escola:

“A distância que eu não acho legal. Sair de Teixeiras, pegar a estrada e vim pra uma escola... E a poeira. Porque eu sou alérgico, sabe? Eu detesto poeira.” (Professor, 4 anos de magistério).

No entanto, as pessoas que falaram da poeira, não conseguiam prever mudanças, uma vez que o acesso à escola é, necessariamente, por estrada de terra. A pavimentação da estrada, no caso, que poderia sugerir mudanças, não foi citada por nenhum deles. O fato de a escola estar na zona rural torna quase natural estrada de chão batido para acesso não só à escola, mas a toda comunidade.

A distância da escola do centro de Teixeira também foi citada por 13,3% das pessoas, mas também não houve manifestação de nenhum tipo de alternativa para minimizá-la. A falta de participação dos pais apareceu em 20% das respostas e não foi apontada nenhuma alternativa para provocar a maior participação dos pais na escola. Como na época não existia biblioteca na escola, o acesso à biblioteca ou à informação apareceu em 13,3% das respostas e a sugestão dada foi um investimento em aquisição de livros para equipar uma biblioteca na escola ou criar estratégias que permitissem pesquisas dos alunos na biblioteca da Prefeitura.

4.7. O DISCURSO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As atividades pedagógicas observadas e realizadas pelos professores durante o ano letivo são feitas através do plano de aula. Esse plano de aula é feito pelo próprio professor, semanalmente, sob orientação da supervisora da escola. A FIGURA 20 representa o modelo de plano de aula dos professores do I Ciclo do Ensino Fundamental e a FIGURA 21 mostra o plano de aula da Educação Infantil e do 1^o ano do Ensino Fundamental.

FIGURA 19 – PLANO DE AULA DO 2º ANO AO 5º ANO

1ª a 4ª Séries

ESCOLA MUNICIPAL "DE ROBERTS "

PLANEJAMENTO SEMANAL

Professora: _____ Ano: _____
Série: _____ Data: _____

- . Português:

- . Matemática:

- . Ciências:

- . História:

- . Geografia:

- . Produção de texto:

- . Literatura:

- . Educação Artística:

- . Ensino Religioso:

FIGURA 20 - PLANO DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PLANO DE ATIVIDADE SEMANAL – ESCOLA MUNICIPAL DE ROBERTS						
Professora:		Período: a / /				
ATIVIDADES	HORARIO	SEGUNDA - FEIRA	TERÇA - FEIRA	QUARTA - FEIRA	QUINTA - FEIRA	SEXTA - FEIRA
Atividades de Rotina	6:50 a 7:20	Receber as crianças Rodinha Música	Receber as crianças Rodinha Música	Receber as crianças Rodinha Música	Receber as crianças Rodinha Música	Receber as crianças Rodinha Música
Ativ. Dirigida Jogos	7:20 a 8:15					
Area externa Lanche	8:15 a 8:45 8:55 a 9:15					
Estudos Sociais e Ciências: Projetos Artes	9:15 a 10:15					
Rodinha: Linguagem oral História	10:15 a 10:30					
Para Casa	10:30 a 10:35					
Area externa	10:35 a 10:55					
Despedida	10:55 a 11:00					
*Projeto que esta sendo desenvolvido: OBS: _____						

Cada professor tem um horário determinado com a Supervisora Pedagógica e, normalmente, isso ocorre às segundas-feiras, no horário da aula de Inglês, e às terças-feiras, no horário da aula de Educação Física. Acontece dessa maneira porque, durante essas aulas, as professoras não participam das aulas especializadas.

É nesse período que as professoras podem trocar informações, tirar dúvidas e mostrar o plano de aula para a Supervisora Pedagógica. Esse encontro acontece da seguinte maneira: as professoras entram na sala da supervisão e mostram o seu plano de aula ou a prova que formularam. A supervisora ajuda em alguma dúvida e, em seguida, elas saem e vão tomar um café, revisar alguma prova ou corrigir tarefas nos cadernos.

Sobre esse trabalho com a supervisora não se pode dizer muito nessa dissertação, pois, conforme informado na metodologia, a pesquisadora teve dificuldades de aproximação em razão da ameaça que lhe foi atribuída pela supervisora que se encontrava na condição de profissional da educação temporário ou, como dizem, por se encontrar na condição de “cargo de confiança”. Por essa razão, a pesquisadora só teve acesso aos modelos de plano, mesmo que tenha pedido alguns planos preenchidos para análise e que deixasse claro que era para ver como o rural era pautado nas aulas.

Por não ter tido acesso a esses planos preenchidos, definiu-se como estratégia apoiar as análises do rural na sala de aula apenas as observações de classe e os depoimentos dos professores.

Quanto à elaboração do plano de aula, basicamente, todas as professoras fazem do mesmo jeito. Elas utilizam os próprios livros didáticos que estão em uso, revistas, jornais, algumas trocam experiências com outras professoras de outras escolas e algumas delas fazem pesquisas na internet.

O plano de aula é importante porque direciona o professor, ou seja, é um guia das suas atividades, assim organiza e facilita a atuação dos professores. Assim, segundo uma das professoras:

“...Mas eu procuro caprichar o máximo. Fazer o melhor. Pesquiso mesmo, em vários livros, revistas, então, final de semana minha mesa fica abarrotada de coisa. E demoro pra fazer o plano. Semanalmente demora muito mais. Assim, diário não demora tanto, mas semanalmente demora mesmo, você pesquisa, você olha isso... eu tenho uma coleção [de livros].”
(Professora, curso Normal Superior, 15 anos de magistério).

O professor de Educação Física e a professora de Inglês fazem seu planejamento diferente das demais professoras. Aquele faz seu planejamento anual e esta, como não tem livro didático fornecido pelo Estado, uma vez que a Prefeitura Municipal implantou a disciplinas de Inglês no I Ciclo do Ensino Fundamental só recentemente. Desse modo, a professora de Inglês busca o material com seus professores do Curso de Letras, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde cursa sua licenciatura em Letras. Segundo esta professora:

“Não tenho livro próprio e nem da prefeitura... eu vou pegando emprestado, sabe? Às vezes tem professora [do curso de Letras da UFRV] que me empresta apostila e tiro cópia. A Prefeitura deu o plano de aula com o que tenho que dar... aí eu procuro por minha conta. Aí, eu colo no meu

caderninho.” (Professora, estudante de Letras, 3 anos de magistério).

No caso do professor de Educação Física, o planejamento é anual como mostra a FIGURA 21:

“Meu planejamento é anual. Eu pego o planejamento com a supervisora. As aulas são preparadas desde o primeiro dia de aula até o final. Então, naquele plano ali, não vou totalmente seguindo... eu pulo alguma coisa.” (Professor, estudante de Educação Física, 4 anos de magistério).

FIGURA 21 – PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

<i>ESCOLA MUNICIPAL "DE ROBERT' S"</i>			
<small>TEIXEIRAS - M G -</small>			
1 - Cabeçalho:			
Disciplina: Educação Física			
Professor: _____			
Ano letivo: 2007			
# Início: 05/02/2007			
# Previsão de término - 10/12/2007			
* Turmas:			
# Manhã:			
Pré Escolar e Introdutória			
Terça-feira 07h às 08h			
1ª e 2ª Série Ensino Fundamental			
Terça-feira 08h às 09h			
3ª e 4ª Série Ensino Fundamental			
Terça-feira 09h30 às 10h30			
NÚMERO DE AULAS PREVISTAS			
Turmas Mês	Pré Escolar Introdutória	1ª e 2ª Série	3ª e 4ª Série
Fevereiro	3 EFI	3 EFI	3 EFI
Março	4 EFI	4 EFI	4 EFI
Abril	4 EFI	4 EFI	4 EFI
Maio	4 EFI	4 EFI	4 EFI
Junho	4 EFI	4 EFI	4 EFI
Julho	2 EFI	2 EFI	2 EFI
Agosto	4 EFI	4 EFI	4 EFI
Setembro	4 EFI	4 EFI	4 EFI
Outubro	5 EFI	5 EFI	5 EFI
Novembro	4 EFI	4 EFI	4 EFI
Dezembro	1 EFI	1 EFI	1 EFI
TOTAL	39 EFI	39 EFI	39 EFI

Ainda sobre a formulação do plano de aulas, foi perguntado aos professores como eles entendiam o significado do rural e se este mundo rural era colocado em seu plano de aulas.

Para a maioria dos professores, o significado de rural estava intimamente ligado às experiências pessoais.

Para duas professoras que são moradoras do local, o rural significa união, por conhecer mais as pessoas ele é um lugar tranquilo e aconchegante, mas também de muita luta. O rural é a “roça”:

“A roça é um lugar aconchegante que, antigamente, era um lugar afastado, né? Quando falava roça, né, era um lugar distante. E hoje, o rural tá quase igual a cidade, porém mais sossegado. A roça é mais sossegado. Meio rural está bem mais avançado, assim, ó: já tem luz elétrica, tem água dentro de casa... algumas pessoas, né? E tudo, né, com sacrifício. São pessoas assim, é... que lutam, né, com muita dificuldade. Porque a roça é assim, se você planta, você colhe. Se você não planta, você não colhe. Então, no caso aí, se você for comprar tudo na cidade você não dá conta, né? E tem gente aí, que acha importante, né, trabalhar e comprar tudo na cidade e não se preocupa em plantar.” (Professora, estudante de Pedagogia à distância, 13 anos de magistério).

Para os outros professores, que moram na cidade, o rural é uma imagem, seu significado aproxima-se a ideia de paisagem bucólica, de flores, de árvores, local distante, enfim, uma visão negativa do rural. Por isso, também é o lugar de poeira, lugar de dificuldade, empobrecido, além de ser lugar de criação de animais (gado, porco, frango) e de plantio.

Todos eles responderam o que significava esse rural, no entanto, poucos souberam explicitar como aparecia no seu plano de aula. Uma das professoras comentou o seguinte:

“Meu planejamento eu faço semanal, mas tem dia que não dá pra dar a matéria ou então tem um rendimento bom, dá até pra dar além um pouco. Eu planejo muito igual aqui, é rural, não adianta trazer um assunto que não é o cotidiano deles. Então eu passo a matéria sim, mas no cotidiano deles. Na parte de... quando nós vimos em geografia ou ciências, peço pra trazer coisa de casa, como a parte das plantas. Então, eles trouxeram e falaram que foi a mãe que colheu, que o pai semeou, que ele que ajudou a capinar, tá no cotidiano deles. Não adianta eu falar assim: no mercado eu compro tal, tal, tal. Então é assim, de onde vem, que através deles que nós vamos enviar pra cidade. Então é um trabalho rico, sempre no cotidiano deles.” (Professora, curso Normal Superior, 10 anos de magistério).

Outra professora achou muito complicado inserir o que ela entende sobre o rural nas suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, num diálogo informal, foi relatado, com muita tranquilidade, como seria possível resolver uma parte específica do conteúdo de geografia - que trata sobre o bairro. A melhor maneira de fazer com que os estudantes entendessem o que era bairro seria levá-los para a praça principal do município, pois “lá fora” eles poderiam entender melhor o que significava o termo.

Por essa análise, é possível perceber que este mesmo conteúdo poderia ser trabalhado com muita riqueza se os alunos fizessem um passeio na própria comunidade de Roberts, orientados para uma visão distinta do espaço em suas possibilidades, em seus limites e em sua configuração social. Essa seria uma forma de valorização do local.

Contudo, essa proposta exige maior formação conceitual docente sobre os objetivos formadores da discussão sobre o bairro. O foco na problematização da organização e distribuição do espaço se perde no interesse de fazer entender o significado restrito do termo bairro. Uma formação mais conceitual permite efetivas práticas de mudança. Caso contrário, os preconceitos e as desvalorizações são executados efetivamente na melhor das intenções.

Pode-se notar que há, entre professores, preocupação em inserir o que eles entendem por rural em seus planos de aula e em suas práticas pedagógicas. Entretanto, há um contra-senso, pois ao mesmo tempo em que essas preocupações são explicitadas nas falas, através do discurso argumentativo, foi possível observar que nas práticas pedagógicas essas referências não aparecem, de fato, efetuadas. Como teria dito Foucault (1996), a ordem do discurso não está nas palavras, mas nas práticas.

Contudo, percebeu-se durante as entrevistas que o discurso pedagógico dos professores está bem afinado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Assim, como Foucault (*op. cit.*) dizia, o discurso está apoiado no institucional, ou seja, ele sempre vai estar casado com os PCN's porque esses o institucionalizou.

É notado que os professores sempre falam da valorização das especificidades locais, respeitando as diversidades culturais e regionais, visando um processo de construção de cidadãos críticos. Contudo, notou-se que na prática de sala não há uma consonância das atividades com essa perspectiva.

Por que, então, há essa dificuldade - um discurso que não condiz com a prática?

Na escola, a cidade é referida como o “lá fora”, “um outro mundo”, “na rua”, o que dá a entender que para a zona rural restam as características negativas, como “lugar empobrecido”, “lugar distante”, “lugar de pouca informação/conhecimento”. Mesmo expressões como o rural como “*um lugar de paisagem com flores e árvores*”, a natureza bucólica da descrição lhe dá existência como uma fantasia. Essa visão fica clara em algumas falas como:

“A visão da gente é muito... muito fechada pra cidade... É... a gente tem essa tendência mesmo, de **valorizar só o que é do nosso**... do dia-a-dia, né?” [grifo nosso] (Professora, Normal Superior, 15 anos de magistério).

Ou:

“Ah, eu tento dar assim... em termos de visar... do que é mundo... não só o que é zona rural, porque eles não vão ficar só aqui, né? Então eu acho que tenho que **preparar eles para enfrentar tudo**... tudo assim, **lá fora mesmo, a cidade**, pra saberem como **as coisas acontecem lá**, porque talvez **eles podem se deparar com alguma coisa lá**, diferente que eles não vão... né... que eles estão acostumados só aqui.” [grifo nosso] (Professora, Magistério, 3 anos de magistério).

Se por um lado, os discursos pedagógicos dos PCN’s foram um grande avanço para orientar os educadores em como atuar ou pensar a educação, por outro lado, os PCN’s ainda não conseguem se transmutar-se em práticas pedagógicas. Infelizmente, os PCN’s ficam no vazio, pois todas as ações são dificultadas por um modelo de educação hegemônico que tem como centro de referência o espaço urbano. A referência ao rural como espaço rico em valores e projetos de vida dignos é uma ausência, como diria Santos (*op. cit.*).

A escola acaba seguindo a vertente do modelo dominante ao valorizar o saber formal como caminho único, produzindo a crença de que os alunos, através da escolarização, libertam-se do atraso de uma cultura popular, que é restrita, e partem para uma “alta cultura”, ou seja, saem do rural para o urbano que, por sua vez, contempla o ideal de boa vida, realizações e sucesso. Mais que saberes a escola socializa expectativas, crenças e valores.

Este modelo tem o poder de inferiorizar, discriminar as diferentes formas de saber, como também, tem o poder de universalizar as práticas particulares ou locais

(como são os saberes científicos urbanocêntricos), como sendo uma única “coisa” apenas. Essa generalização acaba refletindo nos próprios conteúdos e programas de ensino, fortalecendo e estruturando um sistema educacional que deprime, inibe, rejeita as possibilidades de auto-estima dos meninos e meninas da “roça”.

A expectativa de certo sentido democrático tem justificado o fato do mesmo conteúdo ser trabalhado na escola urbana e na escola rural. Contudo, tratar igual os diferentes faz com que as diferenças realçadas sejam apenas aquelas que revelam as incompetências dos diferentes. Os conteúdos programáticos em sendo os mesmos, em muitos lugares, em razão das dificuldades em reconhecer o valor da cultura e das práticas das populações locais, configuram as ausências em detrimento da ostensiva presença de um rural que também é APA.

Mas, como poderia ser diferente? Como se preparar para decidir sobre o que, como e porque trabalhar diferentes saberes? Como proceder à valorização do rural que se apresenta sem futuro no local? Como valorizar o rural e formar cidadãos e seres autônomos num espaço no qual não há presença de movimentos sociais críticos e propositivos? Como se vê, a escola não tem o poder de criar o mundo, mas participa da criação dele. Ela depende, intrinsecamente, das políticas de governos para efetuar mudanças. Nesse sentido ela está não só envolta na vida decisória da sociedade, na vida política, nos projetos de vida das pessoas. Contudo, sua expectativa transformadora é limitada, principalmente, num espaço de escola rural municipal que não conta com a pressão de grupos sociais comunitários críticos e propositivos. Respostas para essas questões podem ser construídas com os próprios professores com apoio da Universidade.

4.8. AULAS DE SALA: ROTINAS PEDAGÓGICAS

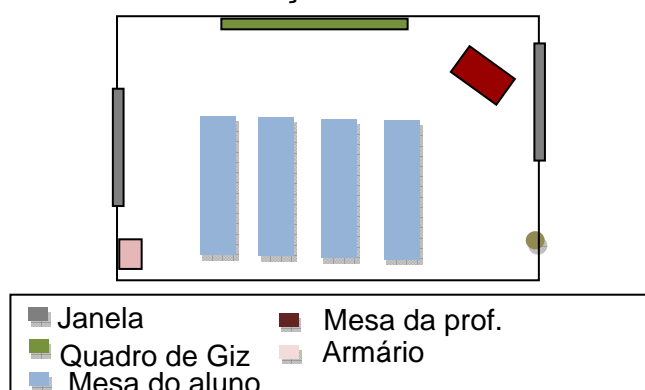
Para iniciar as observações da dinâmica das salas de aula optou-se por participar de pelo menos um dia em cada turma. A cada dia, durante uma semana, a pesquisadora ficava em uma turma. Esse período de observação dentro das salas de aulas teve duração de uma semana. Para participar das atividades, primeiramente, foi dialogado com a professora e explicado os objetivos da pesquisa. Só se fez essa observação com o consentimento das mesmas. Contudo, cabe observar, que algumas professoras ficaram incomodadas com a presença da

pesquisadora, mas a preocupação manifestada era, principalmente, com o comportamento e a avaliação de sua capacidade de domínio de classe.

No primeiro dia, a pesquisadora foi para o 5^o Ano, que tem alunos com idade que varia entre 10 e 15 anos, sendo que três desses estavam fora da faixa comum de idade. Nessa sala há 16 alunos. Ao entrarem na sala vão se assentando em seus lugares. A pesquisadora procurou sentar na última carteira, da fileira mais afastada.

As mesas dos alunos estavam dispostas em quatro fileiras. Esta sala é bem iluminada, há duas janelas em uma das paredes e na parede oposta há apenas uma. Há um armário de aço, bem antigo, com duas portas, com alguns defeitos, onde ficam os livros e os cadernos de atividades dos alunos, como mostra a FIGURA 22.

FIGURA 22 – DISPOSIÇÃO DA SALA DO 5^o ANO



Mesmo com mesas e cadeira móveis, na maioria das salas de aula da escola, a disposição das mesas é em fileiras, ou seja, sempre uns por detrás dos outros e o lugar da professora à frente. Dessa disposição pode-se observar que a perspectiva de uma “educação bancária”, como diria Freire, voltada para o repasse de conhecimentos preestabelecidos, afirmou-se como característica e, todas as turmas, como se poderá ver nas descrições que seguem.

Os alunos não fizeram algazarras, muito pelo contrário, estavam muito curiosos em querer saber quem era a pesquisadora e o que ela estava fazendo em sala, ao que prontamente foi respondido.

A professora inicia sua aula dando as boas vindas. Em seguida, num dos dias de observação, ela lembrou aos alunos que eles estavam no terceiro bimestre e indica (pelas notas) quem poderá ser aprovado. Mas, também lembrou àqueles que

não estavam com as notas muito boas, da possibilidade de serem aprovados, caso se dedicassem nos estudos.

Logo após, pediu a uma das meninas que fosse até o armário e pegasse os cadernos de português e distribuisse aos colegas. Enquanto isso, ela se dirigiu ao quadro de giz e começou a escrever um texto:

O menino e o piolho

Bom dia piolho! Bom dia menino! Piolho você está com os dias contados. Não aguento mais você em minha cabeça. Na escola eu ganhei uma receita de um shampo. Mamãe já está preparando. Não faça assim comigo, criança. Eu adoro o seu sangue! Não, não dá mais. Não quero a sua companhia. Ai, ai... socorro!

A professora, primeiramente escreveu no quadro o texto, pediu que os alunos copiassem e, só então, explicou que essa atividade consistia em organizar este texto em parágrafos e diálogos, pois o objetivo era a questão da pontuação gramatical. A professora vai de mesa em mesa para atender as dúvidas dos alunos. Enquanto isso, outra professora entrou na sala para perguntar quem precisava de algum material escolar (lápiz, borracha, caderno, lápis de cor). O município fornece todos os materiais escolares para os alunos. Alguns pediram apenas lápis e borracha.

Assim que os alunos terminaram a cópia, a professora foi até o quadro de giz e reescreve o texto organizado, com pouquíssima participação dos alunos. Enquanto a professora corrigia o texto no quadro de giz, algumas alunas conversavam, outros copiavam do quadro e corrigiam em seus cadernos. Essa atividade teve duração de 45 min, entre cópia do quadro e nova cópia da forma correta e mais 10min para a correção final.

Em seguida, a professora divide a turma para representar o diálogo do texto. Metade da turma faz a personagem do menino e a outra faz do piolho. Assim, todos lêem em voz alta o texto que está corrigido no quadro.

O que se percebeu com essa atividade, foi muito desânimo por parte dos alunos, pois eles ficaram muito tempo na cópia do texto. E, na hora da correção a participação não foi expressiva. Ou seja, tudo indica que a atividade não tinha muito significado para eles.

Após esse trabalho com o texto, a professora se dirigiu novamente para o quadro e começou a escrever:

Escreva o cognitivo de:

- a) falar
- b) brincar
- c) sujar
- d) correr
- e) conseguir
- f) fugir
- g) falhar
- h) faltar
- i) perguntar
- j) nadar

Coloque em ordem alfabética as palavras do exercício anterior.

Nessa atividade, as crianças não quiseram participar, diziam que estavam achando o exercício muito difícil. Entretanto, a professora vai às mesas para fazer um atendimento individual. A professora tem uma postura séria, mas, ao mesmo tempo, é atenciosa. Anda pela sala, entre as fileiras, com as mãos para trás e com uma caneta vermelha atrás da orelha. Por algumas vezes, a professora para em frente à mesa do aluno e bate a mão sobre ela, chamando a atenção para atividade. Em outros momentos, ela fica com os braços cruzados.

A professora sempre lembra aos alunos que se a atividade não for feita, não poderão ir para o recreio. Esta é uma ameaça constante, também observada em todas as outras salas de aula.

Após a correção do exercício, ela passa a tarefa que deverá ser feita em casa:

Organize o texto com muita atenção:

Godofredo era um grande mágico. Ele precisava de uma cartola, uma varinha... Godofredo perguntou: Quer que eu lhe ensine alguns truques?

Em seguida o sinal toca e os alunos saem correndo para a fila da merenda.

A próxima sala observada foi a do 4^o ano, com crianças entre 8 a 10 anos de idade. Esta é uma sala diferente da anterior, pois é mais colorida com vários

cartazes na parede. Em cada mesa há um porta-lápis (feito com caixa de leite) e, para identificá-los, há o nome de cada aluno, confeccionado pela professora.

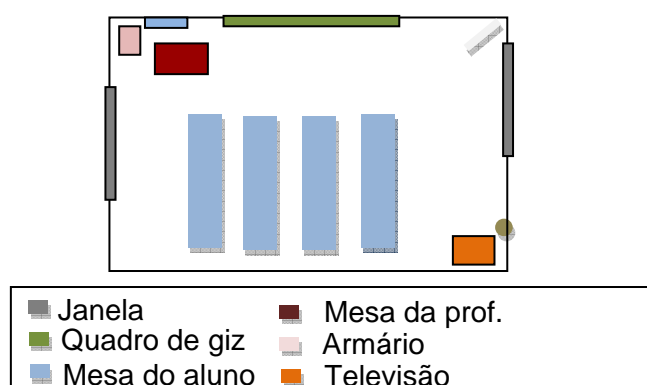
Quando cheguei à sala, os alunos estavam todos assentados em silêncio. Assim que entrei, a professora pediu que eu fosse à frente dos alunos para me apresentar. Assim feito, respondi a diversas perguntas como: “você é casada?”, “quantos anos você tem?”, “você tem filhos?”; “você vai anotar tudo o que a professora vai fazer aqui?”; “você tem amigos?”, “para que serve este caderno?”.

A bateria de pergunta representou não só curiosidade por parte dos alunos, mas também, uma forma de dizer “quem é você” e o “que está fazendo aqui?”. Mesmo que não haja como saber, tudo indica que os alunos foram preparados para a recepção com as questões. Algumas perguntas foram formuladas antecipadamente. Talvez porque os alunos e a professora do 4º ano fizeram algum tipo de comentário entre eles, pois esse fato aconteceu logo após o recreio.

Logo após responder às perguntas, a professora pediu para que eu sentasse em uma mesa, que já estava reservada.

Assim, como a outra sala, a disposição das carteiras era em fileira. Esta sala continha 11 mesas de alunos, duas janelas, um armário de aço com duas portas, um armário de parede, um quadro de giz, a mesa da professora, um relógio e um ventilador de parede (FIGURA 23).

FIGURA 23 – DISPOSIÇÃO DA SALA DO 5º ANO



Para dar continuidade aos trabalhos pedagógicos, a professora colocou um CD com a história da Coca, uma cumбуquinha que faz parte do folclore brasileiro. Logo após ouvir a história, a professora pediu que os alunos formassem duplas. Apenas um aluno não quis formar dupla. Como sobrou um aluno, criou-se um grupo com três alunos. O aluno que não quis participar da atividade é considerado como

um “aluno-problema”, devido ao seu comportamento agressivo, com atitudes nervosas, “respondão”.

Chamou atenção, em uma das paredes, um mural intitulado “Jardim do Comportamento”. De acordo com a professora, para minimizar comportamentos de agressividade, ela e os alunos fizeram uma lista de “combinados”, como a falta de respeito com os colegas e professora, não sujar a sala, não riscar a mesa e paredes, ter cuidado com o material escolar, entre outros. Estes “combinados” são comuns em várias escolas. Por isso, a professora confeccionou esse “Jardim” que é um mural no qual há dez flores. Cada flor representa um aluno. As pétalas são móveis e cada pétala representa um dia da semana. Todo final de aula, se o aluno cumpriu os “combinados”, a pétala é colocada no mural. Se, ao final da semana, a flor está completa, isso quer dizer que o aluno se comportou muito bem. Através do “Jardim do Comportamento” é possível saber qual é o aluno que é mais comportado em sala de aula e qual não tem boa conduta.

Esse mural, também, pode explicitar estratégias pedagógicas e educativas de exclusão, quando os alunos não conseguem completar a sua flor ao chegar ao final da semana. Foi o que aconteceu com o aluno que não quis fazer dupla para atividade. A professora levanta de sua mesa e vai até a carteira do aluno para ajudá-lo, entretanto permanece muito pouco tempo no atendimento individual, voltando para a sua mesa. Assim, esse aluno permaneceu o tempo todo longe e isolado dos outros colegas. Quase ao final da aula, a professora o chamou para ir a sua mesa.

Logo depois, ela levanta e se dirige para o quadro de giz para a correção da atividade. Houve pouca participação dos alunos, a maioria ficou conversando entre si ou se levantaram e ficaram andando pela sala.

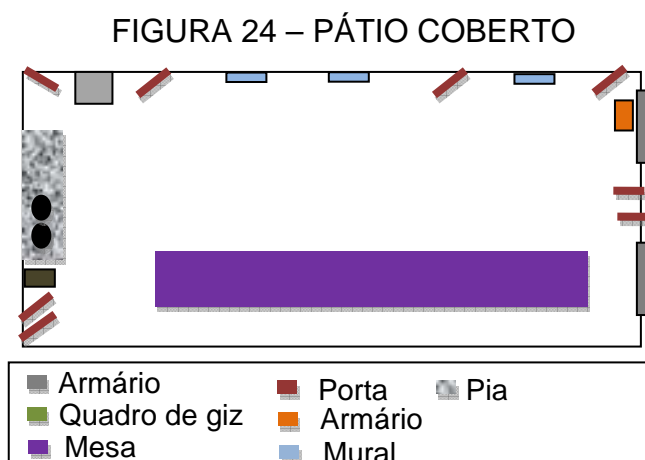
Ao mesmo tempo em que a professora corrigia a atividade no quadro ela chamava a atenção dos alunos. Havia sempre a ameaça de levar os alunos que se comportavam mal para a diretoria, além da ameaça de não colocar a pétala ou, até mesmo, retirar a pétala da flor do Jardim do Comportamento.

Após as ameaças corretivas, os alunos sentaram rapidamente às suas mesas. E em seguida ela pediu que todos, oralmente, falassem a tabuada do três. E, assim, os alunos, cantaram o 3x1, 3; 3x2, 6 e foram até o 10.

Outra observação feita foi na aula de Educação Física. O professor reúne duas turmas de faixa etária bem próxima, da seguinte maneira: 2º período da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental, 2º e 3º ano e 4º e 5º ano.

Ele inicia com as crianças menores o Jogo da Memória, utilizando peças de madeira com figuras. O professor divide os alunos em grupos de quatro crianças. E em cada grupo ele foi explicando as regras do jogo: embaralha-se e distribui todas as peças, uma por uma, com a face virada para a mesa. Não faz diferença se as peças são dispostas em linhas e colunas organizadas ou de forma aleatória. Uma jogada consiste em virar uma peça, em seguida, outra. Todos os jogadores vêm as peças que foram viradas. Se elas forem iguais, retire-as da mesa e separe. A criança joga novamente. Se as duas peças viradas não forem iguais, acaba a jogada. As peças retornam aos seus lugares, com a face virada para baixo, para o próximo jogador.

Todas as crianças ficaram no pátio coberto sentadas às mesas que, ligada lado a lado, formam uma longa fileira. São as mesas utilizadas para a merenda. Este é o pátio cujo chão é de cimento queimado. Tem uma pia com dois bojos, onde os alunos escovam os dentes e as auxiliares de limpeza lavam os panos de chão. Ao lado da pia havia três filtros de barro de água, um armário de madeira. Neste mesmo pátio há o acesso para três salas de aulas, a cozinha, corredor de acesso à frente da escola e os banheiros masculino e feminino, como mostra a FIGURA 24.



Quando perguntado ao professor de Educação Física porque ele estava dando jogos, ele respondeu que entende que os jogos são importantes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental porque trabalha com a coordenação motora

fina e grossa; regras, limites, socialização. Como estava em período dos jogos do Pan-americano, foi perguntado se ele havia preparado alguma atividade relacionada a esses jogos. Ele respondeu que:

“Fico sem graça, porque eu acho que as crianças não têm acesso a estas informações, porque no meio rural é muito precário”.

Contudo, cabe destacar que durante este período, dos jogos Pan-americanos, percebeu-se em uma casa, que fica na beira da estrada, que foi montada uma “rede” de vôlei com sacos de batatas.

Durante a atividade com o jogo da memória, o professor ficou o tempo todo com as crianças, auxiliando os grupos. O professor manteve uma atitude muito séria, no entanto, ele conversa com alguns alunos o tempo todo. Apesar disso, havia crianças que não entenderam as regras do jogo e, por isso, não participaram efetivamente e ficaram só olhando. O professor deu mais assistência para um grupo específico de meninos. O grupo que menos recebeu atenção resolveu guardar as peças do jogo na caixa. Assim que as crianças vão perdendo o interesse pelo jogo, o professor pede que as crianças lavem as mãos e voltem para a sala. Esta mesma atividade foi realizada com todos os outros anos nesse dia.

Já para as crianças dos 2^o e 3^o ano, o professor pede que um membro do grupo explique as regras, com a sua ajuda, uma vez que já conhecem o jogo. Todas as crianças participam do jogo e o professor dá assistência, por igual, para cada grupo.

Para aqueles grupos que já haviam acabado o jogo, o professor pedia para que se fizesse a contagem das peças para saber quem era o vencedor. Entretanto as crianças contavam por pares e o professor chamava a atenção, porque ele queria que a contagem fosse por cada peça e não por pares. As crianças repetiram o jogo por algumas vezes, mas logo perderam o interesse. O professor ainda insistia para que os grupos voltassem a jogar, mas os alunos não quiseram. O mesmo aconteceu com o 4^o e 5^o anos.

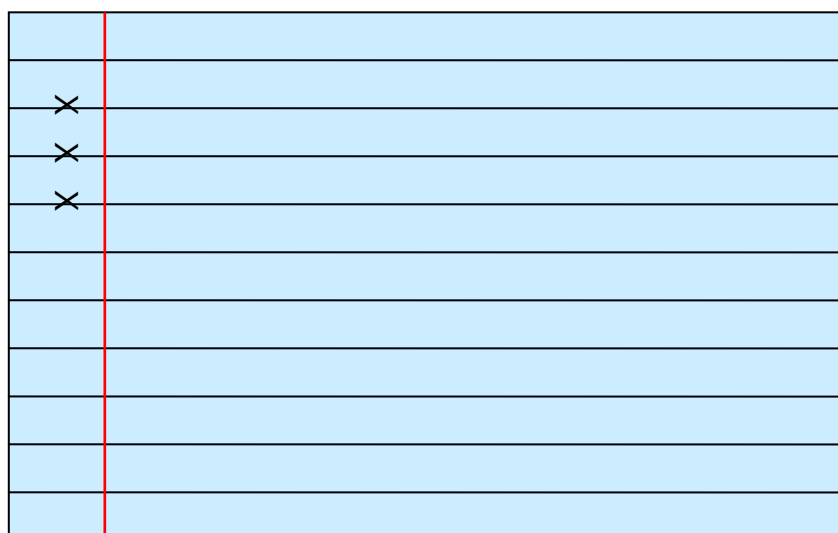
Percebeu-se que essa dinâmica de dar o mesmo jogo para faixas etárias diferentes não funcionava muito bem. O nível de complexidade é baixo para os maiores. Seria interessante usar o jogo como forma de desafios.

Na observação da turma do 2^o Ano, que comporta crianças de 7 a 8 anos, a professora começou a atividade distribuindo revistas para recortes de palavras que tivessem a letra Ç. Em seguida escreveu no quadro:

Lembre-se que usamos o Ç antes de a – u – o. Copie duas vezes as palavras que você cortou e que tenha Ç.

A professora faz uma marcação na folha do caderno de cada aluno, para que as palavras não ficassem emboladas, já com a letra palito deveria ocupar as três linhas, como mostra a FIGURA 25:

FIGURA 25 – EXEMPLO DE MARCAÇÃO NAS LINHAS



Logo após essa atividade, a professora pediu que os alunos pegassem o livro de Geografia e fizessem uma leitura silenciosa do texto, entretanto as crianças lêem em voz alta. A leitura é uma das atividades mais cobradas porque é uma das metas do Governo do Estado. Dentro das determinações oficiais, as crianças devem estar lendo e interpretando até os oito anos de idade.

Nesta sala, a disposição das mesas dos alunos também era em fileira. Havia 12 mesas de alunos, mesa da professora, ventilador e um armário no fundo da sala,

Um dos meninos não realizou nenhuma atividade que foi pedida e ficou o tempo todo fazendo outras atividades, andando pela sala, batendo nos colegas. A esse, a professora não deu atenção, justificando que ele “é assim mesmo, só faz o

que quer e quando quer!”. Mas considerou que ele tem um talento para artes, porque desenha muito bem, e ela valorizava esse dom.

A troca de materiais didáticos, cartazes, murais ou ideias é muito comum entre estas professoras. Estes momentos são na hora da merenda, durante o trajeto, dentro do ônibus ou depois do planejamento com a supervisora pedagógica.

Por isso, nesta sala, também havia o “Jardim do Comportamento”. A professora explicou que ela estava enfrentando muita dificuldade quanto ao comportamento de alguns alunos. Principalmente em relação à agressão física. Em conversa com as outras professoras da escola, ficou sabendo sobre esse mural. Gostou da ideia e confeccionou para a sua sala. Contudo, tudo indicava que o Jardim do Comportamento parecia não surtir efeito nesta turma. A todo o momento a professora fazia ameaças quanto ao mural. De não colocar uma pétala (que representa o dia) ou de retirá-la. E, se assim fosse, o Jardim não ficaria florido no final da semana.

Acredita-se que essas táticas não dão resultado porque não fazem sentido para os alunos. O “Jardim do Comportamento” só será significativo e terá o resultado esperado, se os “combinados” e os “acertos” forem elaborados e discutidos com os alunos. Neste caso, a professora achou a ideia interessante, confeccionou e colocou na parede. Esse processo, de definição de signos e significados, foi ignorado pelos alunos, e apenas foi construído um objeto pela professora. Mesmo que as intenções sejam boas, todos os processos educativos precisam ser efetivados com todo o conjunto. Só assim há acomodação ou incorporação da aprendizagem, como diriam, por exemplo, Piaget ou Bourdieu.

Na turma do 3^o Ano, que comporta crianças de 8 a 11 anos, a professora pede que os 11 alunos tomem os seus lugares. A disposição da sala é em forma de U. Há na sala um aparelho de som, um ventilador, mesas e cadeiras dos alunos, a mesa da professora, e um armário,

Para iniciar as atividades dentro da sala de aula, a professora faz uma oração de agradecimento, pedindo proteção e sabedoria para o dia. E, então, começam as atividades. Ela pediu que os alunos pegassem os cadernos de dever para a correção.

A atividade de casa era: definir o que as palavras significavam: claro e caro; for e flor; boa e broa. A professora deu visto em todos os cadernos e, logo após, passou para a outra atividade.

A próxima atividade era do conteúdo de Geografia e consistia em diferenciar a cidade e o campo. A professora se dirigiu ao quadro de giz e o dividiu em duas partes: ZONA URBANA e ZONA RURAL. A pesquisadora da educação do campo ficou entusiasmada.

Depois pediu que os alunos definissem com palavras o que tinha na zona urbana e na zona rural. As palavras sobre o que tinha na zona urbana foram: motos, carros, prédios. Já na zona rural, para os alunos, casas e vacas. A professora, ainda insistiu para que os alunos falassem mais palavras. Como ninguém disse mais nada, ela começou a perguntar se tinha água, luz, veículos, dentre outros. Os alunos responderam que sim.

Conforme os alunos iam falando ela ia anotando no quadro de giz. Depois, ela resolveu, para ficar mais claro, fazer um “apanhado” das palavras e definir “melhor” o que contém nas duas zonas: Zona urbana: carros, caminhões, motos e prédios. E, na zona rural: mato-virgem, animais e outros. E pediu para que os alunos copiassem.

Feito isso, ela passou a diferenciar a cidade da zona rural, dizendo que na cidade há muito movimento, é barulhenta, com muitos carros, prédios, mais opções de emprego, chaminés de indústrias e poluição. E que na zona rural é exatamente o contrário, porém, tem adubos.

Percebe-se que, pela definição final que a professora deu, ela tem como representação de cidade uma metrópole, pois, nessa definição de cidade, o município de Teixeira não se encaixa. A começar pela chaminé, uma vez que no município não há nenhuma indústria e nem fábricas.

No momento em que ela diz que, na zona rural é “exatamente o contrário”, ela ignora que na zona rural há movimento também, tem carros e motos, uma vez que a maioria das pessoas utiliza esses veículos para se deslocarem de um lado para o outro, além do ônibus do transporte escolar. Ignora que na zona rural também tem poluição! Isso podia ser comprovado pelo esgoto a céu aberto que ficava logo após a escola, sem contar os agrotóxicos que são usados nas lavouras e os resíduos das granjas que tem na região.

Feito isso, a professora faz o seguinte questionamento: “Onde você mora, se parece com a cidade?”. A resposta foi unânime: NÃO. Daí, então, ela pergunta: qual a diferença entre o lugar que vocês moram e a cidade? As respostas foram: não é asfaltado, não tem farmácia, não tem hospital, prédios e fábricas, mas,

tem “adubos” para matar as formigas. A professora explicou que os adubos não são venenos para matar formigas e outros bichos, e que o nome correto é inseticida. Entretanto, ela ficou contente porque os meninos falaram sobre o adubo, pois ela queria explicar que o produto é usado para fortalecer as plantas.

A professora diz, então, que o homem transformou a natureza para construir as cidades. Para isso, cortou as árvores, destruindo a natureza e provocando a morte de peixes e outros animais.

Novamente, percebe-se que há a dificuldade de relacionar a mudança da natureza na zona rural. Apenas foi comentado que para fazer um tanque de peixes, foi preciso cortar árvores. Mas não foi realçado que na zona rural há o problema do desmatamento para o pasto para aumentar a lavoura de café ou para o plantio de eucalipto, que no entorno da escola são os problemas mais frequentes.

Assim que essa atividade terminou, a professora retirou-se da sala para fazer o planejamento com a supervisora e, em seguida, a professora de Inglês entrou na sala.

Esta professora é estudante de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Ela não segue nenhum livro didático, mas busca materiais através de professores do Curso de Letras que está cursando. Segundo esta professora:

“Não tenho livro próprio e nem da prefeitura... eu vou pegando emprestado, sabe? Às vezes tem professora [do curso de Letras da Ufv] que me empresta apostila e tiro cópia. A Prefeitura deu o plano de aula com o que tenho que dar... aí eu procuro por minha conta. Aí, eu colo no meu caderninho.”

Assim que professora entrou na sala, os alunos disseram: “*good morning, teacher!*” e ela respondeu: “*Good morning, class!*”. E em seguida passou de mesa em mesa para colar uma atividade no caderno de Inglês.

As crianças estavam conversando baixo, entre elas, sobre a atividade que havia sido colada, entretanto, a professora bateu na mesa, chamando a atenção dos alunos, assustando-nos a todos! A professora mantém uma atitude enérgica e os tapas sobre a mesa são constantes durante toda a aula.

A atividade que foi colada nos cadernos consistia em colorir a palavra *friend* e escrever esta mesma palavra debaixo dos desenhos que representavam amizade. Esta atividade não foi corrigida coletivamente. A professora foi de mesa em mesa dando o visto nos cadernos.

Em seguida, passou para revisão dos exercícios dados para a prova. Neste sentido, a professora pediu que todos lessem, em voz alta, os números de 1 a 30 e os adjetivos. Mesmo que os alunos digam as palavras erradas, não são corrigidos. Percebeu-se que as crianças não conseguem ver significado nos exercícios pedidos. Elas repetem as palavras mecanicamente.

A sala do 1^o ano, que é a menor da escola, com crianças de 6 e 7 anos é a única que fica em anexo ao prédio principal da escola. A vantagem desta sala sobre as demais é que esta possui um banheiro para as crianças.

A professora desta turma trabalhou com as crianças um trava-língua:

Pia o pinto, a pia pinga.

A partir desse desafio, a professora sugeriu que os alunos criassem outras palavras, sendo que essas foram: peixe, índia, André, ovo, pêra, Terezinha, Ana, igreja e papa. Todas essas palavras foram escritas no quadro de giz e em seguida copiadas pelos alunos. Não foi percebida uma conexão lógica entre as palavras dos alunos e o trava-língua, mas a professora seguiu a aula sem nenhum comentário.

Um fato muito curioso aconteceu neste dia. A sala era muito pequena e as mesas e cadeiras dos alunos são dispostas em fila. O quadro de giz também é pequeno e a professora ficava sentada à sua mesa. Nesta posição, alguns alunos não conseguiam ver o quadro de giz para fazer a cópia. E a professora chamava a atenção desses alunos. As crianças então falaram que ela estava na frente, entretanto, ela não mudava de posição!

Fatos como este foram repetidamente percebidos nas condutas de diversas professoras. Acredita-se que isso deva à prática instituída de não saber ouvir. Talvez pelo ritmo da escola onde todas as coisas devem acontecer rápido demais. O cotidiano escolar é muito dinâmico e fatos como o não saber ouvir, pela professora, é também internalizado pelos alunos e acaba prejudicando o aprendizado, pois acaba virando um ciclo. Este ciclo deve ser quebrado pela simples mudança de postura que se inicia com a professora.

Com certa dificuldade, a professora passa entre as fileiras, por que a sala é muito pequena, para dar visto nos cadernos.

Assim como no 2^o Ano, a marcação das linhas do caderno também é feita. As crianças são muito participativas, gostam da atividade proposta. E um colega ajuda o outro.

A próxima atividade foi o “Reconto”. Toda sexta-feira, um aluno leva para casa um livro e na segunda-feira um aluno reconta (do jeito dele) a história. Esta atividade tem o objetivo de desenvolver a oralidade e a coerência na sequência dos fatos. Neste dia, a história foi a do Patinho Feio. O aluno fez a ilustração de um pato e, à frente dos outros colegas, recontou a história. Assim, que terminaram, todos bateram palmas, congratulando o colega.

Em seguida, a professora passou recolhendo todos os cadernos de atividades e entregando o caderno de tarefas de casa. Como tarefa de casa a professora pediu que os alunos recortassem de revistas ou jornais, cinco palavras que contivessem os pedaços sonoros (sílabas): MA – CO – PI – TE – NU.

Na turma do 2^o Período da Educação Infantil, que abriga crianças de 5 a 6 anos, as mesinhas dos alunos são também dispostas em fileiras, apesar do mobiliário ser próprio para a faixa etária, de forma que as acrianças pudessem ser colocadas em pequenos grupos. Segundo a professora, o tamanho da sala não permite a organização de grupos.

A professora desta turma inicia suas atividades com uma música de boas-vindas e, em seguida, faz uma oração. Logo após, ela pede que cada um conte como foi o dia anterior.

Depois ela pede que os alunos peguem os cadernos e copiem do quadro os seguintes números: 2 - 5 - 7 - 9 e pede que façam um desenho com a quantidade que os números representam. Orientava que podiam ser bolinhas, palitinhos, quadrados. Em seguida eles poderiam contornar com canetinhas coloridas.

Essas atividades são comuns nessa faixa etária, quando as crianças estão sendo alfabetizadas. Por isso, a sala de aula tem sempre cartazes com as letras do alfabeto e números de 1 a 10.

Estas crianças fazem um lanche dentro da sala de aula, porque, segundo a professora:

“Eles acordam muito cedo e muitos não conseguem comer logo que acordam. E ficam com fome. E não conseguem esperar até a hora da merenda, que é servida pela escola. Daí, eles trazem lanche de casa e

comem aqui na sala mesmo. Depois, quando chega a hora da merenda, eles comem de novo.”

No dia da observação, após este lanche na sala de aula, as crianças foram divididas em duplas para montar um quebra-cabeça temático, que falava sobre o nascimento, como mostra a FIGURA 26.

FIGURA 26 – ATIVIDADE EM DUPLA DO 2º PERÍODO



Quando as duplas terminaram, contaram para a professora a história do nascimento (vaca, galinha, flor) e depois trocaram com outras o quebra-cabeça, e a professora auxiliava as que tinham dúvidas.

As crianças da Educação Infantil executam muitas atividades lúdicas, contudo, a maioria ou quase todas em sala de aula. Uma das dificuldades que foi percebida é em relação à possibilidade de uso da área externa. Quando são levadas para essa área externa, as professoras preocupam em não sujar o local em que estão. E, normalmente, estas atividades são realizadas fora do pátio coberto. A preocupação em manter o local limpo é grande. Essa rotina ficou evidente quando a pesquisadora realizou a atividade de colagem, para a coleta de dados, como será descrito na sequência.

Como diria Foucault, as práticas, ou seja, os discursos professados nas separações, rejeições ou interdições efetivas, constituem sistemas de poder e de controle que condicionam as vontades de saber. As “aulas de sala” constituem-se em espaço privilegiado de observação do ele chamou de ordem do discurso.

4.9. OS ALUNOS

Na escola estão matriculados 70 alunos entre cinco a 11 anos, sendo que no 5^o Ano, haviam alunos fora da faixa etária. Os alunos são moradores da região, alguns usam o transporte escolar e outros utilizam de bicicleta ou vão para a escola a pé.

Das observações, pode-se dizer que a maioria dos alunos é comunicativa e participa das atividades propostas pelos professores. Contudo, alguns casos chamam a atenção, porque há alunos que, apesar da pouca idade, tem comportamentos violentos contra seus colegas, funcionários e professores. Durante o período da pesquisa, por algumas vezes, pode-se registrar situações como estas, justificadas em razão da desestruturação das famílias.

Como dito anteriormente, na sequência dos trabalhos, a pesquisadora realizou atividades diretamente com as crianças. Para tanto, foi utilizada a técnica de mapeamento com os alunos do 4^o e 5^o Anos para saber onde moravam e saber mais informações sobre a família.

A dinâmica do mapeamento teve início com uma pequena explicação de como seria a atividade. Foi perguntado se eles sabiam qual a função de um mapa, o que foi, de pronto, dito que era para se localizar. Nessa atividade, ficou claro que os estudantes nunca tinham feito atividades com dinâmicas semelhantes quando são postos juntos a decidir o que fazer. Em razão da dificuldade demonstrada na negociação de como seria o mapa, acredita-se que essa formação não é vivenciada na escola. Saindo das carteiras para o chão, retirou-se as condições de ordenamento entre os alunos e ficou explícita a pouca experiência de construção conjunta de uma representação.

Tanto foi assim que, quando foi colocado papel pardo, giz de cera, vela e fósforo no meio do grupo, antes que a pesquisadora terminasse a explicação, um aluno mais afoito tomou à frente dos trabalhos e determinou como iniciaria o mapa. Alguns colegas travaram um debate com este aluno, mas no final, aceitaram a sua sugestão.

Foi interessante entender a lógica que estas crianças usaram para começar o mapa. Elas decidiram começar pelo asfalto e traçar o caminho que o

ônibus escolar faz. O asfalto é um símbolo, uma referência local como foi à linha do trem em tempos remotos desse lugar de passagem.

Assim, ficou acordado entre os alunos que o mapa iniciaria com o primeiro aluno a entrar no ônibus escolar. Dessa maneira, o aluno que deu a ideia foi o primeiro a começar a desenhar. Ele começou a desenhar o local onde ficava a sua casa e como ele faz para chegar ao asfalto para entrar no ônibus.

Ao mesmo tempo em que ele desenhava, foi perguntado a ele se havia um ponto que ele considerava como referência, caso alguém quisesse visitá-lo. De pronto, respondeu que era o “Felipe Néri”, que foi um deputado estadual e atualmente tem um haras. Neste momento, foi interessante notar a discussão travada por este aluno e uma colega. O colega estava insistindo para que ele falasse que moravam perto, que eram vizinhos, mas o primeiro dizia que ele não era tão conhecido, como mostra a sua fala:

“Você não é conhecido. A gente tem que falar das coisas que são importantes. O Felipe Néri é e o haras dele também é”

Outros pontos de referências citados foram as granjas de frango, motel, suinocultura, linha de trem, campo de futebol, igreja do Bom Jardim e usina de lixo. Com a ajuda de outros alunos que moravam perto foi sendo feito o desenho (FIGURA 27).

FIGURA 27 – MAPEAMENTO

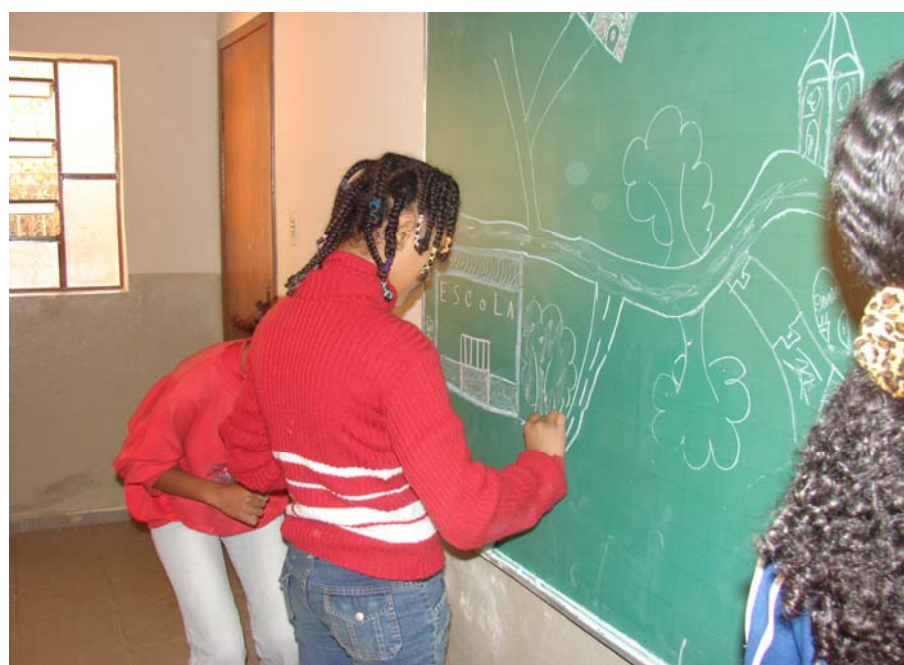


Durante o mapeamento também se percebeu diferenças significativas entre os desenhos dos meninos e das meninas. Já que os meninos dominaram a folha de papel pardo, as meninas resolveram fazer o mapa delas no quadro negro (como se estivessem treinando). No desenho delas percebe-se a presença de muitas flores, borboletas, árvores, até mesmo onde não existem, como uma árvore frutífera bem ao lado da escola, além das casas enfeitadas, como mostram as FIGURAS 28 e 29.

FIGURA 28 – DESENHO DAS MENINAS



FIGURA 29 – DESENHO DAS MENINAS



Ao final, todos eles, meninos e meninas, foram dando palpites no caminho realizado pelo ônibus escolar, apontando qual deles entrava primeiro e quais entravam em seguida. Este foi o momento privilegiado para se perceber a

importância do transporte para o acesso à escola. Os que não utilizavam o transporte para chegar à escola não se tornaram referência no grupo e a localização de suas casas só foi posta ao final.

Ao mesmo tempo foi indagado aos estudantes com quem moravam e o que os pais faziam. Foi constatado que quase todos têm casa própria e a maioria dos alunos mora com os pais. Estes podem ser identificados como “trabalhadores da terra” ou como “pedreiros” e empregadas domésticas na cidade (“a mãe trabalha na casa dos outros”). Alguns, muito poucos, disseram que o pai trabalha na própria terra ou que ele tinha pouca terra. Alguns pais trabalham nas granjas de frango.

Além disso, alguns alunos, principalmente aqueles que estão fora da faixa etária, disseram que já fazem alguns serviços em outras propriedades como: colheita de café, ajudante de pedreiro ou candieiros (são aquelas pessoas que guiam bois de um pasto para outro). Apesar desse trabalho, durante o período de pesquisa não foram notadas faltas no período escolar.

Por esse contato com as crianças fica evidente que esses estudantes são filhos de trabalhadores, rurais ou urbanos, e que moram na roça. Não são “pequenos agricultores” como é comum classificá-los na escola, pois essa classificação cria uma expectativa ilusória. A não posse da terra tira-lhes perspectivas de futuro e diminui sua autonomia. Em sendo trabalhadores, a sua reprodução familiar encontra-se ainda mais fragilizada e dependente do esforço do trabalho e da remuneração como diaristas ou assalariados.

Com os alunos menores o desafio posto foi para que eles fizessem uma representação da casa deles por meio de colagem com fubá, canjiquinha, milho, feijão. Ao longo da atividade foi estabelecido um diálogo com as crianças. Assim, eles foram divididos em grupos de quatro integrantes e, conforme eles iam desenhando, foram feitas várias perguntas que foram respondidas como mostra a FIGURA 31.

Cabe observar, que essa atividade provocou muita ansiedade em uma auxiliar de limpeza que constantemente vinha limpar o chão. Esta observação evidencia que esta forma de atividade não fazia parte da rotina pedagógica na escola. Esta atividade foi feita no pátio coberto e como foi usado cola, papel, feijão, fubá, canjiquinha entre outros produtos, não tinha como não ter sujado o chão. A todo o momento a responsável pela limpeza aproximava-se com a vassoura e, por muitas vezes, chegou a empurrar algumas crianças com a vassoura na hora de

limpar, não esperando o término da atividade, alegando que estava “adiantando o serviço”.

FIGURA 30 – COLAGEM



Seguindo na mesma linha de abordagem feita com os alunos mais velhos, foi perguntado onde e com quem eles moravam e se eles sabiam com o que seus pais trabalhavam.

E percebeu-se que os seus pais também são trabalhadores rurais, moram na região e que, na maioria das vezes, trabalham em outras propriedades, principalmente, na época de colheita de café.

Percebeu-se em todos os alunos, dos pequenos aos maiores, o sentimento de afeição pelo local em que moram. Os pequenos gostam da casa e de tudo o que está em volta dela, como animais domésticos (cão ou gato, galinhas). Ajudam com a horta, molhando-as, como fica claro nas falas a seguir:

“Na minha casa tem galinha, pintinho, horta, boi... meu cachorro.” (Menino, 6 anos).

Já os alunos maiores disseram que gostam do local onde moram porque conhecem todas as pessoas que moram perto. E que se na escola de

Roberts tivesse o II Ciclo do Ensino Fundamental eles preferiam continuar estudando lá, mesmo com a opção de continuar os estudos na escola estadual que fica na sede do município.

Sobre a possibilidade dessa extensão de série foi perguntado à diretora da escola se não haveria condições da escola oferecer o II Ciclo do Ensino Fundamental. Segundo ela, o que dificulta é a burocracia:

“... só que para montar de 5^a a 8^a séries tem burocracia, papel. Eu tentei... tem dois meses, colocar de 1^a a 4^a [a noite para adultos]. Mas, percebi que não é de 1^a a 4^a que eles [comunidade] querem. Só que pra você vir pra cá, você tem que abrir na superintendência [SER] como se fosse uma outra escola. Porque a gente não tem de 5^a a 8^a. Então, chega num ponto... se vale a pena. Porque o pessoal de 5^a a 8^a, quando entra, começa... entra e depois vai saindo... Agora algumas mães me falaram que se tivesse de 5^a a 8^a igual o Ginásio [escola estadual], é claro que não mandaria o filho lá pra rua, ia ficar todos aqui”

E continua:

“Só que eu não sei se a escola... eu não sei se ela tem estrutura pra isso. Porque aí teria que ter aula de manhã e a aula à tarde, mas aí você tem que montar a papelada. É uma coisa muito boa. Teria que ser igual no Antonio Carlos [escola municipal urbana], que tem três turnos. Então aqui teria que ter dois turnos, né? Então você teria que ficar por conta disso, então eu acho complicado. E o ginásio iria deixar? Ele ia perder aluno.”

Percebeu-se que muitos estudantes que saem de Roberts vão para o centro de Teixeiras, para estudar nas escolas estaduais, locais estes que tem o II Ciclo do Ensino Fundamental.

Informalmente, foi perguntado para alguns alunos, se caso tivesse condições para se implantar o II Ciclo do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Roberts, se eles prefeririam continuar os estudos na zona rural. A maioria afirmou que sim, por ser “mais prático”, pois é bem mais perto das suas casas e que não precisariam enfrentar problemas com o transporte escolar.

4.10. A GESTÃO DA ESCOLA

A gestora da escola, também, foi entrevistada formalmente, além de ter feito papel de interlocutor permanente ao longo da pesquisa. A direção da escola é um dos chamados “cargos de confiança” e, por isso, sua principal preocupação vem do fato de ser a responsável máxima da escola, como fica nítido em sua fala:

“Meu trabalho é administrar a escola. Então, praticamente a parte administrativa é por minha conta, e o pedagógico, mas... acaba que você coordena tudo. Um pouco de tudo. É lógico que a supervisão não é minha responsabilidade, né, total. Mas, eu também **controlo** a supervisão, porque você tem que **controlar** os professores. E tudo que se passa aqui dentro é minha responsabilidade. Então, se acontecer qualquer coisa aqui, eu respondo. Desde a secretaria até a parte cozinha. Acaba que ... tem hora, que até o ônibus chega na sua responsabilidade, porque se acontecer qualquer coisa dentro do ônibus, eu quem respondo por isso. Então, a direção, ela tem que responder por tudo, e não tem jeito de sair fora, né?” (Grifo nosso).

Em conversas informais foi possível perceber que nessa função, e na condição de cargo de confiança, a diretora fica muito exposta, por ser sua pessoa a quem, publicamente, viriam às cobranças.

Foi perguntado a ela o que era entendido por “rural”, e, ainda, como conseguia inserir essa representação para administrar a escola, ao que foi:

“Eu acho que é tudo o que você trabalha em cima de plantações, de colheitas, são fazendas, né? Ai, é difícil responder um trem desse, né, sobre o que é rural, né? Mas não sei ... Vai ver ... acha que é uma fazenda antiga que tem um monte de gente trabalhando, não sei ... Mas eu acho que pode ser isso! Nós não trabalhamos o rural aqui, né. A escola só está no local, é um pólo. Tanto que essa escola ela veio ... o Cantagalo tinha uma escola também, ela acabou e veio pra cá. É uma escola só pra atender a comunidade, não é rural. E todo o trabalho de conteúdo é igualzinho da zona urbana. Não tem diferença nenhuma. As meninas ... é lógico ... tem hora ... vai trabalhar bairro, eles tentam entrar, mas sai daqui e vai lá pra rua! Então, o rural mesmo, não é trabalhado não. Se você for trabalhar uma matéria que você vai plantar, vai colher, não tem. Porque uma escola agrícola ia trabalhar só com isso, né?”

Como pode ver, pela leitura dessa fala, que o norte da educação é a zona urbana. Não há uma compreensão da completude das relações que são produzidas nesse espaço territorial, como dizia Fernandes. A não existência do rural ficou, assim, evidente naquele momento.

A (re) afirmação de que a escola está apenas inserida no local, e que os livros são iguais para todas as escolas da rede, acaba demonstrando que não há vínculo com a comunidade do entorno da escola:

“Eu acho que a gente só está aqui! Nós estamos na comunidade. Nós estamos na comunidade, mas ... não trabalha não ... tanto é que os livros são todos iguais, não tem diferença nem de lá pra cá.”

É possível compreender algo para além dessa fala: a dificuldade de relacionamento escola-comunidade. Isso pode ser explicado por dois motivos. Primeiro por uma deficiência conceitual (o que é aquela comunidade) e, segundo, pelo fato da gestão da escola não ser cargo concursado ou eleito, e, por isso, ter tempo limitado e condicionado de atuação. Essa é uma questão séria, pois pode comprometer todo um trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem.

Contudo, ficou evidente que a diretora assume um papel importante na escola. Está sempre disposta em transformar e oferecer um ambiente alfabetizador agradável. Além disso, a direção é quem faz as mediações necessárias entre os agentes da escola, ou seja, entre os funcionários, os professores, alunos e pais.

4.11. NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Sabendo do desenrolar da pesquisa, a secretária da educação colocou-se à disposição para uma entrevista. No início da entrevista, diante das primeiras questões, o olhar de surpresa da Secretária ficou evidente. Nada do que a pesquisadora inquiria recebia resposta. Tudo indicava que algumas das questões postas não faziam sentido para a Secretária. As questões foram: quais são as diferenças entre as escolas urbanas e as rurais? O que tem sido feito para valorizar ou minimizar as diferenças entre elas? O que você entende sobre o que é rural? Quais são os problemas que a secretaria identifica? Quais são as possíveis soluções? Quais são os planos de gestão para essas escolas? Como têm sido pensadas as políticas públicas para as escolas rurais no município?

Diante do incômodo provocado, a pesquisadora adaptou as questões ao que a Secretária julgou como sendo os temas mais pertinentes. Assim, prontamente, obteve-se informações sobre o número de escolas, de alunos, de funcionários, da

merenda. Além disso, a pesquisadora foi informada das perspectivas do ano 2008 e do que significava um ano eleitoral num município com a dimensão de Teixeira. O ano eleitoral trazia muita tensão às escolas. Neste momento é que a pesquisadora entendeu todos os percalços com a supervisão e as respostas evasivas dadas pelos educadores e funcionários.

Quando perguntada sobre a possibilidade de expansão do II Ciclo do Ensino Fundamental para as escolas rurais, uma vez que o número de estudantes são 272, principalmente na Escola Municipal de Roberts, a resposta foi negativa. Ela explica que a resposta tem que ser essa porque:

“Não é só por causa da estrutura física desta escola. Mas porque na verdade é assim: quando a gente mantém a escola na zona rural, com 66 alunos só, o gasto é muito grande. Aí a gente vai falar... olhar a parte administrativa, né? A gente hoje... porque a gente mantém o Ensino Fundamental, a primeira etapa, não é? Primeiro porque os pais pra estarem liberando criança de até... de 6,7, 8 anos pra tá vindo pra rua já é mais complicado. Já na adolescência, a partir dos 11 anos...Eles já são mais independentes e isso já acontece com mais facilidade. E o custo de uma escola na zona rural, é muito elevado quando você quer a qualidade de ensino, porque é muito fácil você manter uma escola na zona rural com turmas multisseriadas. Não é essa a nossa proposta. Então a gente mantém turmas lá, com um professor para 10 alunos. E isso é bem dispendioso. Então, montar, estender, né? De 5 a 8...já é complicado...”

Dessa forma, pode-se entender que, para a SEMEC o ideal é manter apenas o I Ciclo do Ensino Fundamental, mesmo entendendo que o número de alunos na zona rural é expressivo. E esse mesmo pensamento é válido para as escolas urbanas do município.

Ainda foi perguntado à secretária sobre as diferenças entre as escolas urbanas e rurais. A principal diferença, que ela elenca, está no número de alunos por sala. O número ideal de alunos para cada sala gira em torno de 15 alunos, como se vê na fala a seguir:

“A primeira coisa, assim, a primeira diferença é o número de alunos por turma. Na zona urbana, a gente... a estrutura não tem como trabalhar com o número mínimo de alunos que é previsto. A gente sempre encaixa mais 4, mais 5. E trabalha sempre além do mínimo que é exigido. E na zona rural, pelo contrario, a gente sempre tá com um número abaixo do que é esperado trabalhar, e isso, é assim... Ah, a diferença é só nessa? Não. Por quê? Porque a gente tem um professor da zona urbana que trabalha com uma turma com 30 alunos enquanto que um professor da zona rural trabalha com uma turma com 10 alunos. Então, aí, até a parte pedagógica é, lógico, que é totalmente diferente. A primeira coisa que eu vejo é o número de alunos. E que, a partir desse número de alunos, tudo muda.”

O número de alunos, em uma escola rural normalmente é reduzido, assim como as salas de aula na Escola Municipal de Roberts. Segundo a secretária, dessa forma é muito mais vantajoso, porque o trabalho pedagógico é facilitado e corre tranquilamente.

“É uma vantagem que a escola rural tem em relação à escola urbana, isso aí é sem dúvida. O trabalho é muito mais... tem muito mais condição de você estar fazendo um trabalho individualizado com cada criança, que você pode estar dando atenção para cada um, é bem mais tranquilo, muito mais fácil do professor estar fazendo, não q isso aconteça nos 100% dos casos, mas que por questão de... de lógica, seria muito mais fácil você trabalhar com 10 alunos do que com 30. Aí é uma vantagem da escola da zona rural.”

Como foi dito anteriormente, sobre as atividades em sala de aula, percebeu-se que algumas atividades não eram significativas para os alunos, mesmo tendo turmas reduzidas. O trabalho individualizado, normalmente, estava relacionado as ameaças corretivas e não em função de um trabalho pedagógico.

Quando perguntada sobre quais seriam os planos de gestão para as escolas rurais, a secretaria ficou muito reticente, entretanto se mostrou muito preocupada em repensar a gestão das escolas rurais a partir dessa entrevista, como fica muito claro em sua fala:

“Porque até então, seria continuar como está. Mas agora, a gente tem que parar e pensar, replanejar. Começando pela discussão, com outro olhar da secretaria”.

Assim como foi dito anteriormente, sobre o discurso e a prática pedagógica que são diferentes, a própria Secretaria de Educação e Cultura reconheceu que isso acontece:

“Por mais que o nosso discurso seja o de valorização, essa... a prática mesmo é... muito difícil. Eu acho que a gente tem que parar e pensar. Então, como plano para o ano q vem, eu vou estar tentando repensar isso e... E estar colocando isso em discussão, porque realmente... é.. com a conversa, quer dizer, uma hora aqui conversando com você, a gente consegue identificar isso, na nossa prática, apesar da gente ter um discurso às vezes, né, tentado levar na.. é... Mas a prática é diferente”

Percebeu-se, ao final da entrevista, uma preocupação latente na secretária em repensar o plano de gestão das escolas rurais, além disso, mostrou-se muito disposta em colocar toda essa discussão para os professores da rede. Aquilo que parecia não fazer sentido para ela, ao final, o constrangimento inicial se

transformou em preocupação, no sentido de melhorar a atual forma de pensar as escolas rurais, representando um avanço.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível dar a conhecer o cotidiano escolar de uma escola rural de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. E entender como é construído o discurso de um professor nesta escola foi interessante, pois permitiu ver que, muito embora esteja impregnado de expectativas de valorização do local, respeito às diversidades culturais e regionais, visando a formação de um cidadão crítico e consciente - como previam os Parâmetros Curriculares Nacionais- notou-se, contudo, que havia desarmonia entre este discurso e as práticas pedagógicas realizadas na escola. Não é fácil transformar em prática cotidiana esses conceitos. Assim como dizia Foucault (1996), o discurso possui uma ordem, e estas não estão nas palavras e sim nas práticas.

Neste sentido, apesar da Escola Municipal de Roberts estar localizada na zona rural de Teixeiras, percebe-se que a escola é tratada pelos docentes, como uma escola urbana, uma vez que o referencial é urbano e a padronização é uma busca constante. O que se prioriza, como intenção, é preparar o estudante para enfrentar a “concorrência” “lá fora” e não ajudar a criar condições de desenvolvimento local.

Tanto a direção da escola como os docentes que trabalham nela, enfrentam dificuldades em inserir nas suas práticas pedagógicas o que eles entendem sobre o rural ou o que se apregoa os PCN's. Sendo assim, não percebem a escola como um campo de possibilidades de realizar um trabalho pedagógico diferente, respeitando as particularidades e especificidades locais.

Entretanto, reconhecem que essas particularidades são importantes, mas não sabem como inseri-las em suas práticas.

Pode-se dizer também, que há descontinuidade e limitação para os trabalhos pedagógicos não só nessa escola, mas em todas as outras escolas no Município, porque todos os cargos técnicos-administrativos, como dos docentes, são designações temporárias, o que provoca insegurança na produção de qualquer inovação, criação ou crítica mudança.

A cada troca de governo municipal, costuma-se trocar todos os chamados “cargos de confiança”. Dessa forma, os projetos pedagógicos acabam ocorrendo dentro do curto prazo de quatro anos (período de gestão política-administrativa). Isso faz com que não haja nenhuma política pública voltada para as escolas rurais. Essa limitação estrutural e institucional implica numa limitação de construção conceitual que não esclarece outros propósitos para a educação do campo. A escola rural deixa de ser, assim, espaço estratégico de desenvolvimento local.

Outros dois problemas podem ser decorrentes dos “cargos de confiança”. Primeiro, a estagnação formativa de alguns professores, pois estes acabam ficando desatualizados. Segundo, a insegurança causada nos professores tem reflexo na escola, uma vez que, quando se aproxima o ano eleitoral, não se tem a garantia de que permanecerão no cargo. Para o trabalho docente, essa é uma situação pedagógica insuportável com efeitos maléficos para a aprendizagem. Entretanto, há uma pressão muito grande em relação à nomeação de um concurso público, que foi realizado em anos anteriores, ficando a esperança para que os docentes aprovados sejam, de fato, efetivados.

O fato de a escola estar inserida em área de Proteção Ambiental do município, não resultou em nada de especificidade no cotidiano escolar, talvez em razão da administração municipal nunca ter travado um diálogo com a escola a esse respeito. A desinformação é uma evidência. Ninguém da escola, e nem os moradores, sabem que eles fazem parte desta grande área.

Se o município incluísse a escola, tanto na criação da APA, como no seu plano de gestão, como acontece em outros municípios de Minas Gerais, ela poderia contribuir com o desenvolvimento sustentável local. A implantação de programas de Educação Ambiental, projetos como tratamento dos resíduos

agrícolas, coleta seletiva de lixo, cuidados com a saúde e plantas medicinais, dentre outros, poderiam entrar no plano de gestão da APA e a escola rural poderia ser um espaço de diálogo entre a comunidade e o poder municipal

Nessa condição, os professores poderiam ser agentes de desenvolvimento, pois seriam um elo na comunidade e viabilizadores de espaços para trocas de experiências.

Os professores, se assim forem capacitados, poderiam incentivar a problematização dos temas sócio-ambientais, e poderiam contribuir na gestão de projetos de pesquisa que visassem à diversidade do campo. Essa é uma prática pedagógica de pesquisa que tem como princípio cognitivo e formativo, a integração de conhecimentos, nas perspectivas multi e transdisciplinares, que são capazes de promover a complementaridade dos saberes para o entendimento da complexidade do real.

Daí a importância da valorização de outras formas de saberes, que não são reconhecidos como científicos e, que talvez, nem tenham fundamentos em grandes teorias, mas que acabam, por sua vez, ficando à margem do debate do que é tido como conhecimento-científico legítimo. A consideração destes conhecimentos locais pode ser útil na solução de problemas.

Os professores teriam, assim, um papel importante no processo que contribui para o resgate e repasse destes conhecimentos, cuidando para que suas intervenções pautem-se por convicções e conseqüências mais fundamentadas numa análise sociológica que não produz ausência, mas reconhecimento de valores constitutivos locais. Essas ações constituem-se em processos educativos, favorecendo espaços para troca de experiências tanto do conhecimento formal escolar quanto do conhecimento local ainda não sistematizado.

Por isso, o trabalho coletivo (entre professores, comunidade e estudantes) acaba sendo a base para a estruturação e condução das atividades desenvolvidas em ambientes escolares e não-escolares. Ao proporcionar a participação na gestão dos processos educativos e avaliativos constantes, perpassaram temas relevantes da agricultura, da produção e da organização das instituições que atuam no local, contribuindo, assim, para a geração e difusão de um conhecimento localmente referenciado.

Nesse sentido, seria de suma importância cursos de capacitação e atualização relacionados à Educação do Campo para esses professores.

Considerando o cotidiano escolar como um espaço de múltiplos significados, pode-se perceber que nessa escola rural, as práticas pedagógicas vão acontecendo a partir do referencial urbano. E esta é uma das facetas desse múltiplo espaço que, por mais que os educadores entendam que há particularidades da comunidade, ainda assim, predomina o sentimento de que a escola só está localizada na zona rural, mas que a escola não deve ser diferente de tantas outras urbanas.

E, compreender os elementos constitutivos do cotidiano escolar é compreender os alunos, os funcionários, os professores, os gestores da escola e quais as relações que são estabelecidas entre eles e com a comunidade local. A infra-estrutura da escola delimita espaços e práticas pedagógicas. As condições externas à escola, são questões de gestão política e também fazem parte deste cotidiano e influencia nas atividades pedagógicas.

Por outro lado, os acontecimentos necessários a esta escola, acabam extrapolando os muros da escola. Há que se abrir o portão para a comunidade como referência significativa e não como algo a ser negociado ou revelado apenas aspectos que o nega. E sendo assim, para compreender esses acontecimentos é preciso saber e construir a história local, respeitando os valores e a identidade da comunidade. Isso não implica em negar o urbano, mas problematizar sua relação com ele e a desvalorização do rural diante dele.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, U. P. e LUCENA, R.F.P. **Métodos e técnicas na pesquisa etnobotânica**. Recife: LivroRápido/NUPEEA. 2004. 180p.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº 23, mai/jun/jul/ago, p. 62-74

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em aberto**. Brasília, ano 11, n. 53, jan./ mar. 1992. p. 29-38.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2007, 13ª Edição. 128p.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2005

BAUER, M. (1995). **Popularização da ciência como "imunização cultural": a função de resistência das representações sociais**. in P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em representações sociais* (pp. 229-257). Petrópolis: Vozes.

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOLÍVAR, C. B. B. e OSPINA, H. **La trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía**. HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año VI, Número 7, V2, pp.71-86.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, RJ: Berthand Brasil S.A. 1989. 311p.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988. Disponível em:
http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CF88/CF_88.pdf> Acesso em:06/07/2007

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%E7ao34.htm

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%E7ao37.htm> Acesso em:06/07/2007

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%E7ao46.htm> Acesso em:06/07/2007

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1967. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%E7ao67.htm>Acesso em:06/07/2007

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília, 1999.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. 2003.

http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf.
Acessado em: 07/07/2007.

BRASIL. Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em:
<<http://200.156.28.7/nucleus/media/common/downloads.DCNENFUND.doc>>
(acessado em: 06/07/2007)

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei De Diretrizes E Bases Do Ensino Fundamental. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em:06/07/2007

CANDIOTTO, L. Z. P. e CORRÊA, W. K. **Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo**. In: Revista de Geografia Agrária, v. 3, n. 5, p. 214-242, fev. 2008.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C. e CALDART, R. S. **Coleção Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo**. V.3. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 2000. p. 39-87.

CARLIM-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa de grupo focal em investigações sobre o abuso de substâncias. **Saúde Pública**, v. 30, p. 285-293, jun. 1996.

CARNEIRO, M. J.; Maluf, R. S. **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Trad.: Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000. V. 3. p.22-27.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Org. e revisão técnica: Jose Reginaldo Santos Gonçalves. "*Sobre a autoridade etnográfica*". Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 17-62

COELHO, F. G. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2005. 139p.

DAMASCENO, M. N. e BESERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.30, p. 73-89, jan/abr. 2004.

DAMASCENO, M. N. e BESERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 30, p. 73-89, jan./ abr. 2004.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, PB, v.10, n.2, p. 141-158, 2000.

DIAS, M. M. **Glossário de termos utilizados em desenvolvimento rural**. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2006. 74p.

DIEGUES, A. C. e ARRUDA, R. S. V. A. (orgs.) **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001. 176p.

DIEGUES, A.C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo, NUPAUB/USP, 1994.163p.

DUARTE, A. B. S. Grupo focal *online* e *offline* como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, PB, v. 17, n. 1, p. 81-95, jan./abr. 2007.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas. **Método métodos contra métodos**. GARCIA, R.L. (org.). São Paulo: Cortez, 2003. 125-148.

EVANS-PRITCHARD, R. **Os Nuers**. São Paulo: Perspectiva, 1978

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. <http://www.osal.clacso.org/espanol/html/documentos/Fernandez.doc>. Acessado em 18/10/2008

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Loyola, 2004. 10^a Ed. 79p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad.: Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo, SP: Paz e Terra S.A., 1992. 10^a Ed. 96p.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas, SP: Papirus, 2002. 3^a Ed. 308p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4^a Ed. 175p.

GUARESCHI, P. A. As razões deste livro. In: GUARESCHI, P.A. et al. **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.27-34.

HABERMAS, J. Aspectos de la racionalidad de la acción. (1977). In: _____. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1994. p. 369-395. Acesso em:06/07/2007

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 30 de junho de 2007

KOLLING, E. J.; et. al. **Por uma educação básica do campo: memória**. Unb, n. 1, 1999. 96p.

LAPLANTINE, François, **Aprender antropologia**. tradução Marie-Agnes Chauvel, São Paulo, Brasiliense, 2000.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. 120p.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**, *Col. Os Pensadores*, São Paulo: Abril, 1978.

MARQUES, M. I. M. **O conceito de espaço rural em questão**. São Paulo: Terra Livre, 2002. Ano 18, n. 19 p. 95-112 jul./dez.

OLIVEIRA, I. B. Apresentação: A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. Educação & Sociedade, vol.28 no.98 Campinas Jan./Apr. 2007

_____. **Boaventura e Educação**. 1^a. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1. 166 p.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2007.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2000, 2^a Ed, p. 15-33.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 2^a ed.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências**. www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf - acesso em 25/07/2006.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U., 1987, vol. 1 Cap. 6, pp. 67/80

SILVA, C. M. Extensão Rural e estratégias de mudança sócio-cultural: uma leitura a partir das resistências cotidianas. <http://www.alasru.org/cdalasru2006/15%/20GT%20Claiton%20Marcio%20da%20Silva.pdf>. Acessado: 28/09/2007

SILVA, J. G. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**. 15 (43) São Paulo, set./ dez. 2001.

VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias; o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002

VEIGA, J. E. **Destinos da ruralidade no processo de globalização**. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (51), 2004

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. 15, outubro 2000. P. 87-145.

WEBER, M. Conceitos sociológicos. Capítulo 1. **Economia e sociedade**. V.1. São Paulo, SP: IMESP, 1994. 3^a Ed. p.03-35.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade: na história e na literatura**. trad. Paulo H. Britto. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

XAVIER, K. M. **O Rural na Veja: linguagem, imagem e poder**. 2007, Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Departamento de Economia Rural/Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG. 2004.

APÊNDICES

Figuras

- Figura 01 – REUNIÃO COM OS MORADORES. Capítulo 3.1. página 31.
- Figura 02 – FABRICAÇÃO DE XAMPU. Capítulo 3.1. página 32.
- Figura 03 – MAPEAMENTO. Capítulo 3.2. página 37.
- Figura 04 – COLAGEM COM ALUNOS. Capítulo 3.2. página 38.
- Figura 05 – MAPA COM LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE ROBERTS, NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRAS, MG. Capítulo 3.3. página 41.
- Figura 06 – ESTAÇÃO DE TREM DE ROBERTS. Capítulo 4.1. página 45.
- Figura 07 – PÁTIO COBERTO. Capítulo 4.2. página 51.
- Figura 08 – TREPA-TREPA. Capítulo 4.2. página 51.
- Figura 09 – PEQUENA HORTA. Capítulo 4.2. página 52.
- Figura 10 – TRANSPORTE ESCOLAR. Capítulo 4.3. página 33.
- Figura 11 – CRIANÇAS NA ESTRADA. Capítulo 4.3. página 54.
- Figura 12 – RITUAL DE ENTRADA. Capítulo 4.4. página 56.
- Figura 13 – MERENDA DOS PEQUENINOS. Capítulo 4.4. página 57.
- Figura 14 – O SINO PARA O RECREIO. Capítulo 4.4. página 58.
- Figura 15 – MERENDA. Capítulo 4.4. página 59.
- Figura 16 – ESCOVAÇÃO DOS DENTES. Capítulo 4.4. página 60.
- Figura 17 – CARDÁPIO. Capítulo 4.5. página 63.
- Figura 18 – COZINHA. Capítulo 4.5. página 64.
- Figura 19 – PLANO DE AULA DO 2^o ANO AO 5^o ANO. Capítulo 4.6. página 71.
- Figura 20 – PLANO DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO 1^o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Capítulo 4.6. página 72.
- Figura 21 – PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Capítulo 4.6. página 75.
- Figura 22 – DISPOSIÇÃO DA SALA DO 5^o ANO. Capítulo 4.8. página 80.
- Figura 23 – DISPOSIÇÃO DA SALA DO 5^o ANO. Capítulo 4.8. página 83.
- Figura 24 – PÁTIO COBERTO. Capítulo 4.8. página 85.
- Figura 25 – EXEMPLO DE MARCAÇÃO NAS LINHAS. Capítulo 4.8. página 87.
- Figura 26 – ATIVIDADE EM DUPLA DO 2^o PERÍODO. Capítulo 4.8. página 93.

Figura 27 – MAPEAMENTO. Capítulo 4.9. página 96.

Figura 28 – DESENHO DAS MENINAS. Capítulo 4.9. página 97.

Figura 29 – ESENHO DAS MENINAS. Capítulo 4.9. página 97.

Figura 30 – COLAGEM. Capítulo 4.9. página 99.

Quadros

Quadro 01 – O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA ESCOLA? Capítulo 4.6.
página 68.