

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS ARARAQUARA

LAÉSSE VENANCIO LOPES

Espaço rural e temática ambiental:
um estudo sobre o desenvolvimento do projeto educação do campo em um
assentamento da reforma agrária no município de Araraquara/SP

ARARAQUARA

2006

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS ARARAQUARA

LAÉSSE VENANCIO LOPES

Espaço rural e temática ambiental:
um estudo sobre o desenvolvimento do projeto educação do campo em um
assentamento da reforma agrária no município de Araraquara/SP

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação Escolar da
Faculdade de Ciências e Letras Universidade
Estadual Paulista – Campus de Araraquara, sob a
orientação do Profº Drº. Edson do Carmo
Inforsato.

ARARAQUARA
2006

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS ARARAQUARA

LAÉSSE VENANCIO LOPES

Espaço rural e temática ambiental:
um estudo sobre o desenvolvimento do projeto educação do campo em um
assentamento da reforma agrária no município de Araraquara/SP

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação Escolar da
Faculdade de Ciências e Letras Universidade
Estadual Paulista – Campus de Araraquara, sob a
orientação do Profº Drº. Edson do Carmo
Inforsato.

Banca examinadora:

.....
EDSON DO CARMO INFORSATO (UNESP)

.....
MARIA CRISTINA ZANCUN (UNESP)

.....
MARCOS SORRENTINO (ESALC/USP E M.A)

Araraquara, 01 de março de 2006.

DEDICO ESTA PARA:

A grande companheira

Pati a quem amo muito,

pela compreensão,

paciência e solidariedade

proporcionada nestes anos

que vivemos juntos.

Meu pai, minha mãe e

todos os pais e mães que,

como os meus,

abandonaram seus sonhos

em busca de melhores

condições de estudo para os

seus filhos.

AGRADECIMENTOS

A Patrícia Celis Murillio, meu amor, que me ensinou a ter equilíbrio com a vida e a seguir tranquilamente os caminhos do estudo.

Ao professor Dr^o. Edson do Carmo Inforsato, sábio orientador. Seus ensinamentos superaram minhas necessidades acadêmicas.

A minha mãe, Dona Maria Aparecida, ao meu pai, Seu José Venancio por me ensinar desde criança o amor aos estudos.

Aos meus irmãos e irmãs: Luis, Lurdes, Cacilda, Helio, Neide, Marcos e Marcelo que sempre me ajudaram.

A professora e amiga, Dr^a Silvia de Carvalho pelo auxílio na elaboração do projeto e na revisão da dissertação

A amiga professora Dr^a Dulce Whitaker, pelo auxílio na elaboração do projeto.

A todos os professores e professoras que contribuíram na minha formação.

A Ossain, Marí, Gaia, Alemão, Xadú, Xiva, Baga, Saara e demais entidades e espécies do planeta, sem vocês dificilmente poderia viver em harmonia e com tranquilidade.

As amizades que se formaram ao longo do tempo, em especial aos manos do Capão Redondo e aos batatas podres.

Ao Bongo e a Érika pelo auxílio na transcrição das entrevistas.

Ao Marcos e Reni, pelo auxílio na língua inglesa, adoro vocês.

A todos os colaboradores desta pesquisa, em especial: à secretária municipal de educação; ao ex-coordenador do projeto escola do campo; às famílias de assentados; à diretora, à coordenadora pedagógica e aos professores e professoras da escola Hermínio Pagotto, sem suas colaborações esta pesquisa não seria realizada.

Especialmente agradeço a Fundação Ford que proporcionou uma bolsa de estudo, sem este suporte econômico certamente não seria possível realizar este mestrado.

Axé...!

“...o saber é o que somos.

Somos o saber que criamos e somos a
experiência de partilharmos o saber a cada momento de
nossas vidas...”

Brandão (2002, p73)

“ ... Antes da descoberta do Brasil, já existiam
sistemas nativos de ensino e socialização da cultura que
variavam de acordo com os mitos e modo de produção
de cada tribo, capazes de transmitir um forte senso de
identidade cultural, Eles eram centrados nas técnicas de
caça, pesca e coleta de frutos: no aprendizado dos
segredos do mundo material e espiritual; na aquisição de
habilidades; e na formação de atitudes e
comportamentos. Aprendiam fazendo, profundamente
ligados a Terra. Os nativos preservavam seus
conhecimentos mágico-tradicionais, suas crenças e
valores. As fases da vida eram marcadas por rituais de
passagem. A educação indígena é fortemente
comunitária e não formal, baseada no consenso, na
solidariedade e no senso coletivo...”

Gadotti (2000, p21)

RESUMO

Atualmente a questão ambiental é um dos grandes problemas enfrentados pela sociedade moderna e debatidos por profissionais de diferentes áreas. Nas últimas décadas novas leis estão sendo implementadas visando criar, resgatar e difundir hábitos que levem em questão a preservação do espaço. As instituições de ensino estão se adequando às novas necessidades e cabe aos professores a realização de uma série de atividades que atendam a realidade ambiental específica de cada região. Neste sentido, esta pesquisa tem uma perspectiva educacional e ambiental e, na sua realização, acompanhamos o desenvolvimento e aplicação de um projeto educacional num assentamento rural de Araraquara/SP. Ela teve por objetivo verificar a efetividade dos propósitos definidos pelo projeto escola do campo no que tange a aceitação da comunidade e principalmente ao exercício do trabalho dos professores com temas relacionados ao resgate cultural e difusão de valores que apresentem uma preocupação com a conservação ambiental. Tratou-se de um estudo referenciado numa abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante, a análise documental e entrevistas. Nos resultados procuramos fazer uma discussão teórica sobre os problemas ambientais e educacionais enfrentados pelas zonas rurais brasileiras, enfatizando as vantagens e dificuldades apresentadas pelos professores na aplicação de atividades que discutiam a temática ambiental, sugerindo que, para atingir resultados mais eficientes seria necessário uma melhor formação inicial e/ou capacitação dos professores.

Palavras chaves: Questão ambiental. Assentamento rural. Trabalho docente. Resgate cultural. Preservação ambiental.

ABSTRACT

Environmental issues are currently some of the most serious challenges that modern society faces. The degradation of the environment is an issue that is being discussed by several different professional fields and involves many other sectors of society. In the last few decades new laws have been implemented to create new behaviors that address environmental conservation. Educational institutions are complying with the environmental laws and it is up to educational professionals to address environmental issues, using a series of comprehensive educational tools to adapt to the specific environmental challenges of each area. With this perspective in mind, our research has both environmental and educational goals. In our research we followed the development and application of an educational project at the agricultural seat of Araraquara, state of Sao Paulo. The educational project goal was to verify the effectiveness of the proposals defined by the rural school project. It also focused on the teacher's performance in subjects related to the reclamation and diffusion of cultural values that have a concern with environmental conservation. It was a study with a qualitative approach from the ethnographic point of view. The process of data retrieving was done in three ways: participant observation, document analysis, and interviews. In the study conclusion we try to engage in a theoretical discussion about the environmental and educational problems that challenge rural areas in Brazil. We emphasized the advantages and disadvantages shown by the professors throughout the application of the activities that touched the environmental question. As a result we concluded that in order to achieve better results, further education of the professors would be necessary to increase their capacities for teaching the new environmental values.

Keys-words: Ambient question. Rural settlement. Teaching work. Cultural rescue. Ambient preservation.

LISTA DE FOTOS

1. Vista parcial do assentamento Bela Vista do Chibarro.....	49
2. Vista parcial de um lote (localização do Rio Chibarro).....	50
3. Vista parcial do lote (localização de uma reserva florestal).....	50
4. Cultivo natural.....	51
5. Criação de gado leiteiro.....	51
6. Cultivo de algodão.....	52
7. Vista parcial do assentamento (diversidade de plantações).....	35
8. Vista parcial do assentamento (proliferação da cana).....	53
9. localização da escola e da agrovila.....	54
10. Espaço externo da escola, horta de plantas.....	55
11. Vista de aulas práticas na horta.....	56
12. Casa da família 1.....	67
13. Horta natural.....	70
14. Casa da família 3.....	71
15. Produção de abóbora.....	72
16. Estrago feito pela queimada.....	72
17. Estrago feito pela queimada.....	73
18. Plantação de vagem.....	74
19. Casa da família 4.....	75
20. Casa família 5.....	76
21. Local onde é preparado o esterco orgânico.....	85
22. Assentado preparando o esterco orgânico.....	85
23. Técnica de cobertura morta.....	86
24. Diversificação de cultivo.....	86
25. Técnica de cerca viva.....	86
26. Técnica de cobertura morta.....	94
27. Técnica de quebra vento.....	95

LISTA DE ABREVIACÕES

01. ONU – Organização das Nações Unidas.....	23
02. PNUMA – Programa das nações unidas para o meio ambiente.....	23
03. EMBRAPA – Empresa brasileira de pesquisa agropecuária.....	29
04. MST – Movimento sem Terra.....	30, 41, 114 e 116
05. IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística.....	33, 39 e 47
06. INEP – Instituto nacional de estatística e pesquisa educacionais.....	33, 41 e 118
07. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação e a ciência e a cultura.....	33
08. MAB - Movimento dos atingidos por barragens.....	41
09. PRONERA – Programa nacional de educação na reforma agrária.....	41
10. PRONAF – Programa nacional de agricultura familiar.....	41
11. CONTAG – Confederação nacional de trabalhadores da agricultura.....	41
12. MAP – Movimento de pequenos agricultores.....	41
13. MMAF – Movimento de mulheres da agricultura familiar.....	41
14. MOC – Movimento de organização comunitária.....	41
15. CIMI – Conselho indigenista missionário.....	41
16. CPT – Comissão pastoral da terra.....	41
17. INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.....	49 e 115
18. PROEJA – Programa de ensino de jovens e adultos.....	55
19. MOVA – Movimento de alfabetização de jovens e adultos.....	55
20. CNE/CNB – Conselho nacional de educação/Congresso Nacional brasileiro.....	57
21. PNE – Programa nacional de educação.....	57
22. EMEF - Escola Municipal do ensino fundamental.....	79
23. FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.....	80
24. SENAC – Serviço nacional do comercio.....	80
25. UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.....	79, 80 e 81
26. FCL/Ar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.....	80
27. UFSCAR – Universidade federal de São Carlos.....	81
28. CAIC – Centro de atenção e integração a criança.....	81
29. UNIARA – Centro universitário de Araraquara.....	107
30. ITESP – Instituto de terras do estado de São Paulo.....	107
31. LDB – Lei de diretrizes e bases.....	111
32. PND – Pesquisa nacional por amostra de domicílios.....	111
32. SAEB – Sistema nacional de avaliação da educação básica.....	111
33. MEC – Ministério da educação	111 e 116
34. FNDE – Fundo nacional de desenvolvimento educacional.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Representantes das famílias de assentados... ..	44
Tabela 2 - Professores (as) que responderam o questionário.....	45
Tabela 3 - Professoras (es) entrevistadas (os).....	78
Tabela 4 - Tipo de atividades.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aprendizagens fundamentais.....	84
Quadro 2 – Tipos de capacitações.....	102

LISTA DE MAPAS

1. América latina..... 47
2. Recorte do mapa rodoviário do estado de São Paulo..... 47

LISTA DE APÊNDICE

- APÊNDICE I - Carta de esclarecimento e consentimento secretária municipal de educação
- APÊNDICE II - Solicitação de documento a secretaria municipal de educação
- APÊNDICE III - Carta de esclarecimento e consentimento para o ex-coordenador do projeto escola do campo
- APÊNDICE IV - Carta de esclarecimento e consentimento para diretora da escola Hermínio Pagotto
- APÊNDICE V - Carta de esclarecimento e consentimento para a coordenadora pedagógica
- APÊNDICE VI - Carta de esclarecimento e consentimento e questionário para as (os) professoras (es)
- APÊNDICE VII - Carta de esclarecimento e consentimento para os assentados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO.....	21
1 A OCUPAÇÃO DO SOLO, A SOCIALIZAÇÃO E A URGÊNCIA AMBIENTAL.....	26
2 A ESCOLA - REPRODUÇÃO E VISLUMBRE DE OUTRAS POTENCIALIDADES.....	32
2.1 Educação rural.....	36
3 OBJETIVO, METODOLOGIA E SUJEITOS.....	42
4 O LOCAL DA PESQUISA: A CIDADE, O ASSENTAMENTO E A ESCOLA.....	47
4.1 A cidade.....	47
4.2 O assentamento.....	49
4.3 A escola.....	54
5 O PROJETO ESCOLA DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO DESENVOLVIDO NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA ..	57
5.1 O projeto político pedagógico de Araraquara.....	58
6 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
6.1 Os representantes das famílias de assentados.....	65
6.1.1 Família 1.....	66
6.1.1.1 Berto.....	68
6.1.1.2 Cida.....	68
6.1.1.3 Iel.....	68
6.1.1.4 Berta.....	69
6.1.2 Família 2.....	69
6.1.2.1 Leide.....	70
6.1.3 Família 3.....	71
6.1.3.1 Zinho.....	73
6.1.4 Família 4.....	74
6.1.4.1 Lias.....	76
6.1.5 Família 5.....	76
6.1.5.1 Tião.....	77
6.1.5.2 Quiria.....	77
6.2 Representantes da instituição de ensino.....	77
6.2.1 Professores.....	78
6.2.1.1 Ete.....	79
6.2.1.2 Gis.....	79
6.2.1.3 Ira.....	80
6.2.1.4 Arla.....	80
6.2.1.5 Quel.....	81
6.2.2 Coordenadora Pedagógica.....	81

6.2.3 Diretora da escola.....	82
6.2.4 O ex-coordenador do projeto escola do campo.....	82
6.2.5 secretaria municipal de educação.....	82
7 ANALISE DOS DADOS.....	83
7.1 Os dados coletados com os assentados.....	84
7.1.1 Preocupação com a educação.....	84
7.1.2 Hábitos adquiridos ao longo do tempo.....	92
7.2 Os dados da instituição de ensino.....	101
CONCLUSÃO.....	121

REFERÊNCIAS

APÊNDICE

XOTE ECOLÓGICO

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra tá morrendo, não dá mais pra plantar

Se planta não nasce se nasce não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava ali?

Poluição comeu

E o verde onde que está?

COMPOSIÇÃO: Luiz Gonzaga e Gonzaguinha

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa faz parte dos longos anos de dedicação a estudos de assuntos relacionados à questão ambiental. Sou filho de um casal de mineiros que nos anos 60 do século passado migraram para o interior paulista em busca de melhores condições de vidas para ele e seus 4 filhos - eu tinha um mês de idade. Até os oito anos morei em uma fazenda na cidade de Itu/SP. Nos anos 70 a falta de estudos para os filhos mais velhos obrigou-os a migrarem novamente, agora para a capital paulista.

Na periferia da capital paulista - Capão redondo - vivi até meus 26 anos e lá tive contato com diferentes tipos de organizações sociais - movimentos religiosos, de moradia e ambientais. Em 1992, após uma participação em um movimento ambientalista, resolvi voltar aos estudos, e em 1993 ingressei no curso superior em ciências sociais no qual desenvolvi uma pesquisa sobre os impactos ambientais e sociedade de consumo, principalmente os impactos gerados pelas sociedades urbanas - poluição, geração de lixo, efeito estufa, etc. Percebi que grande parte dos indivíduos que “optam” pela forma urbana de sobrevivência, deixam de manter contato e preocupação com os aspectos naturais dos espaços onde habitam.

Com essas inquietações fui fazer um curso de especialização em educação ambiental na unidade da Unesp em Rio Claro; realizei uma pesquisa com o uso de plantas medicinais como subsídio para aulas práticas de educação ambiental e comecei a ter contato com a realidade ambiental e educacional das zonas rurais brasileiras. Esta pesquisa deu origem a uma monografia de conclusão de curso denominada “Repensando velhos saberes: plantas medicinais e educação ambiental”. Percebemos que o conhecimento de plantas medicinais ainda se faz presente em diferentes gerações.

Percebi que as pessoas que vivem nestas regiões, por possuírem um maior contato com os elementos naturais, guardam nos seus hábitos cotidianos, preocupações acentuadas com a preservação das qualidades do espaço onde habitam.

Após o término da especialização passei a ministrar aulas na rede pública de ensino e em um cursinho popular localizado em um assentamento da reforma agrária. O contato com as condições de ensino dos assentados, somado ao meu envolvimento com o desenvolvimento do projeto político pedagógico escola do campo, me despertou o interesse pelo desenvolvimento da atual pesquisa de mestrado.

Nesta pesquisa, financiada por 18 meses pelo programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford, procurei: analisar o desenvolvimento do projeto político pedagógico escola do campo; o envolvimento e a aceitação da comunidade em relação ao projeto e o desenvolvimento das atividades dos professores com assuntos relacionados à temática de resgate cultural que apresentem uma preocupação ambiental. Os resultados desta investigação estão expressos nas páginas que se seguem.

Neste sentido, logo de início procuramos descrever um perfil histórico da questão ambiental e educacional, enfatizando as zonas rurais brasileiras e os impactos gerados pela adesão ao agronegócio. Em seguida traçamos o objetivo da pesquisa que é o de verificar a efetividade dos propósitos definidos no “projeto escola do campo” no que tange a aceitação da comunidade referente ao exercício do trabalho docente com temas ligados ao resgate cultural e, também, à difusão de valores que apresentem uma preocupação com a preservação ambiental. Depois descrevemos a opção metodológica e relacionamos o local e as pessoas que participaram da pesquisa. A seguir fizemos uma descrição histórica do local onde a pesquisa foi realizada, da escola e do projeto pedagógico adotado pela escola. Continuando, traçamos o perfil das pessoas que participaram da pesquisa. Logo depois passamos a analisar os dados coletados pela pesquisa documental, pelos acompanhamentos

e pelas entrevistas. Na parte final apresentamos as conclusões sumárias da nossa pesquisa e fizemos algumas considerações finais que julgamos ser pertinentes ao tema discutido ao longo do texto.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem origem na confluência da minha formação na sócio-antropologia com a identificação que estabeleço com a área de educação ambiental. Pela primeira via, tenho aprendido que as culturas das sociedades apresentam aspectos diversos umas das outras e que o contato entre elas acaba gerando outras culturas que se caracterizam por traços essenciais de cada uma delas. Pela segunda via, tenho constatado a necessidade de atuação na área ambiental, tendo em vista o poder destrutivo das práticas produtivas realizadas pela civilização industrial. Como o ambiente é parte orgânica da formação da cultura, se ele se tornar devastado não haverá formas diversas de cultura a não ser aquela que fabrica o ambiente e assim o uniformiza.

Lopes (1998), ao analisar as relações estabelecidas entre um determinado grupo social e o espaço em que vive, afirma que durante este processo de interação os indivíduos acabam organizando esse espaço e dando-lhe formas próprias. Afirma o autor que

“[...] esse grupo portanto, estabelece uma relação com esse espaço, que ao mesmo tempo passa a ser sua base e sua expressão. Associados a isso, esse grupo desenvolve sua cultura, estabelece relações e cria formas de comunicação que lhe são próprias, desenvolve seus símbolos, organiza seu cotidiano. Cria-se, enfim, um mundo [...]” (LOPES, 1998, p.168).

A partir do conceito de cultura como “o conjunto dos elementos através dos quais os sujeitos afirmam sua existência, defendem sua integridade e atribuem significado às suas ações...”. (Whitaker, 1984, p.176) é possível afirmar que as transformações de nossos aspectos culturais influenciam as transformações sociais e físicas do planeta. A instauração da referida civilização industrial resultou em transformações culturais raramente registradas na história do “hom o sapiens”. Segundo Oliveira (2000) a maioria dessas transformações provocou desequilíbrios em todos os sistemas do planeta Terra, na atmosfera, na hidrosfera e na biosfera.

Após a revolução industrial, principalmente durante a última metade do século XX, o modelo urbano-industrial de vida estabeleceu-se de forma hegemônica, estimulando o consumo de produtos descartáveis de difícil degradação. Conforme Guimarães (2000), esse modelo social potencializa-se dentro de uma lógica de valores individualistas, consumistas e de atitudes antropocêntricas traduzidas pela dominação utilitarista e totalitária da natureza pelo homem.

Atualmente o modo de vida da maioria da população mundial está pautada nas referências da economia industrial - capitalista. Observamos a existência de diferentes formas de realidade social - ricos, pobres, miseráveis - que apresentam desigualdades econômicas e estruturais.

Por um lado encontramos uma parte significativa da população que vive espremida em espaços pequenos experimentando enormes desigualdades sociais e que, por consequência de falta de estrutura sócio-econômica, foi adquirindo algumas práticas que estão contribuindo para o aumento dos impactos ao meio ambiente - por exemplo, descarte de lixo em locais impróprios, ocupação de áreas de mananciais, contaminação dos rios, entre outros.

Por outro lado encontramos uma pequena parte da população que, entre outros fatores, possui um grande capital econômico, capaz de propiciar um alto poder de compra controlado por um mercado formador de hábitos, em grande parte, "padronizados" - por exemplo, o uso excessivo de veículos de transportes principalmente individuais, a geração excessiva de lixo entre outros - que também degradam o meio ambiente, em gigantescas proporções - o buraco na camada de ozônio, a desertificação de terras antes férteis, o aumento do efeito estufa, etc.

As modificações nos aspectos naturais do planeta foram temas de diversos tratados, conferências e convenções internacionais, demonstrando que a problemática

ambiental entrou definitivamente na pauta de debate entre os países, embora ainda não haja sinais significativos de reversão da maioria dos impactos ao meio ambiente¹.

O Brasil, devido a seu processo de desenvolvimento agrícola e industrial, somado a um acelerado e desigual crescimento do modo de vida urbano, está assistindo à destruição de seus importantes aspectos culturais e simultaneamente assistindo ao surgimento de vários problemas ambientais, muitos deles de abrangência global, como a devastação de grande parte da vegetação natural. Neste sentido, julgamos que o que está em jogo é o fato da devastação ambiental estabelecer relação direta com a destruição dos aspectos culturais. Isso porque a mudança do ambiente natural implica na mudança do comportamento em relação a esse ambiente, o que evidencia mudanças culturais básicas na vivência das pessoas.

Esse fenômeno deve ser devidamente investigado, tendo em vista a grande devastação do meio ambiente. Novaes (2002) afirma que além da destruição da maior parte de nossas florestas - cerrado, mata atlântica e amazônica - mais de cinquenta mil quilômetros quadrados da chamada caatinga nordestina estão em processo de desertificação devido a um longo período de exploração inadequada.

Outra razão diz respeito às práticas agrícolas que antes eram tidas como o “um ritual de paz” (Oliveira, 1999), utilizadas para suprir as necessidades de subsistência e hoje se transformaram em uma prática a serviço de um “pacotão agrícola”, difundindo uma monocultura auxiliada por modernos maquinários que influenciaram de maneira aguda a transformação dos hábeis agricultores em favelados do campo, obrigando, muitos deles, a

¹ Podemos citar: em 1900, o 1º tratado para a preservação de animais, pássaros e peixes da África. Em 1968 foi criada pela Unesco a conferência da biosfera, para discutir os impactos ambientais da ação humana. Em 1972, Estocolmo (Suécia), foi convocada pela ONU a 1ª conferência sobre meio ambiente humano, dando origem ao plano de ação, ao programa das nações unidas para o meio ambiente (PNUMA). Em 1975, foi regulamentado o comércio de peixes através da convenção sobre comércio internacional de espécies da flora e fauna selvagens em perigo de extinção. Em 1983, visando reduzir a emissão de poluentes na atmosfera foi realizada a convenção sobre poluição transfronteiriça de longo alcance. Em 1988 foi realizada a convenção de Viena para proteção da camada de ozônio. Em 1992, no Rio de Janeiro (Brasil) foi realizada a conferência das nações unidas para o meio ambiente e o desenvolvimento (Rio-92), buscava através da Declaração do Rio e Agenda XXI um modelo de “desenvolvimento sustentável” capaz de não colocar em risco a dinâmica do planeta Terra. Posteriormente outras conferências, reuniões foram realizadas a mais recente Rio +10, foi realizada na África em 2002.

migrarem para as zonas urbanas. Este fator, nas últimas décadas, provocou uma concentração populacional nas zonas periféricas das grandes cidades.

Whitaker (1981) afirma que o que ocorre até hoje no campo se deve às sucessivas ondas de dominação pelas quais passaram, e ainda passam, as zonas rurais em nossa história. Nota-se que essas práticas migratórias, somadas a uma falta de controle e de infraestrutura contribuem para a poluição dos rios, a invasão e destruição de áreas de mananciais, o acúmulo de lixo, a violência, entre outros.

Provavelmente os costumes, estabelecidos como base do comportamento dos indivíduos, certamente sofreram mudanças à medida que o meio ambiente se modificou radicalmente no que se refere às práticas sociais ligadas à vivência e a sobrevivência de nossa espécie, ou seja, das ações de caráter cultural.

Pela síntese até aqui exposta é possível afirmar que as transformações provocadas pela atuação da civilização industrial colocam como urgência a conscientização dos habitantes do planeta para as questões ambientais. Em primeiro lugar pela continuidade da nossa própria sobrevivência, uma vez que o esgotamento dos recursos naturais evidentemente dará fim a nossa existência; em segundo lugar porque a hegemonia desse modelo tecno-científico acabará limitando a perspectiva da existência das diversidades culturais. O que contraria a eficácia do projeto da diversidade cultural tão propagado nos últimos tempos.

Indubitavelmente a educação é o processo por excelência de difusão dessa consciência. Pensamos até em desnecessidade de se cunhar a expressão educação ambiental uma vez que qualquer educação que se atenha ao seu profundo significado não poderá suprimir uma tônica ambiental em todas as dimensões. Um dos equilíbrios necessários para a reversão da sanha predatória hoje verificada na sociedade está na relação do próprio homem com a terra. Há estudos suficientes que indicam que não há

como manter uma sociedade convivendo em níveis adequados de harmonia mantendo movimentos migratórios intensos devido a fenômenos desordenados de ocupação do solo e do trato com a terra. As comunidades rurais são necessárias, portanto. Elas são o esteio para grande parte daquilo que definimos como sobrevivência. Mas elas precisam ser respeitadas e se exprimirem e também se educarem em atividades que respeitem as suas visões de mundo e estimação da vida.

Neste trabalho investigamos a efetividade de uma escola que atua numa comunidade rural, para verificar o nível de compatibilidade entre uma proposta veiculada de educação rural e a prática dos membros que a atualizam no dia a dia.

Para isso abordamos algumas idéias que mostram como foi o modelo que condicionou nosso modo de ocupar o solo e de tratar a terra; e também como a educação brasileira se estruturou nos últimos duzentos anos e como a educação rural está tentando responder às questões colocadas no mundo de hoje.

1 A OCUPAÇÃO DO SOLO, A SOCIALIZAÇÃO E A URGÊNCIA AMBIENTAL

Algumas descobertas científicas mostram que o planeta Terra é formado por diversos espaços geográficos, cada um apresentando suas especificidades: tipos de solos, fauna, flora, rios, oceanos, etc. Cada espaço é coabitado por uma complexa diversidade de espécies cuja existência é diretamente influenciada pelos fatores naturais característicos de cada região, tais como o clima, a vegetação, a fertilidade do solo, etc.

Para cada espécie sobreviver é necessária uma condição natural específica, algumas inclusive apresentam imunidade a qualquer tipo de alteração. As pesquisas arqueológicas demonstram que, ao longo dos tempos, mudanças climáticas, erupções, terremotos, etc., levaram à extinção uma infinidade de espécies e as que sobreviveram tiveram que se adequar às novas condições.

Nossa espécie - homo sapiens -, por exemplo, só sobreviveu a diversas “catástrofes naturais” porque “compreendeu” os “segredos” da natureza e passou a transformar a natureza de acordo com suas necessidades de adaptação.

Aos poucos, exclusivamente pelo contato direto, fomos capazes de reconhecer e experimentar as especificidades de cada local. Segundo Moran (1994), este fator fez com que estreitássemos as relações com as outras espécies do planeta e, com isso, criamos e aprimoramos técnicas de habitação, caça e coleta, entre outras. Estudos antropológicos demonstram que durante muito tempo conseguimos satisfazer nossas necessidades de sobrevivência sem causar danos irreversíveis à natureza

Contudo, nossas necessidades de adaptação às diversidades do planeta foram se tornando cada vez mais complexas e ao longo dos tempos fomos desenvolvendo técnicas que promoveram modificações nos aspectos naturais da Terra e resultaram em verdadeiras devastações, inclusive, de grupos de nossa própria espécie.

A prática agrícola e a forma como evoluiu é um exemplo de como nossas práticas acabam por colocar em risco a existência de outras espécies. Sua origem data de 12.000a.C. e, provavelmente, ela tenha surgido para suprir as carências alimentares, fato que levou alguns grupos a criar animais em cativeiros e a desenvolver formas de uso do solo, iniciando o processo de cultivo de espécies. Segundo Romeiro (1998) os grupos levavam em conta as restrições biológicas e por, a princípio, não possuir nenhum tipo de máquinas, dependiam principalmente dos conhecimentos dos ciclos naturais. Essa prática agrícola, hoje denominada de agricultura tradicional, continua sendo desenvolvida por alguns camponeses, quilombolas e tribos indígenas, sobreviventes nas florestas tropicais. Em síntese, assim como todos os tipos de práticas agrícolas, este também apresenta uma simplificação e seleção de espécies, porém diferencia-se por priorizar a subsistência e procurar “imitar” as características naturais de uma floresta, com práticas de plantio itinerante e cultivo diversificado, ou seja, práticas que não eliminam os nutrientes do solo.

Porém, atualmente, os modelos de desenvolvimento agrícolas implementados na maioria dos países, ao contrário da agricultura tradicional, são centrados no direcionamento econômico – máxima produção para exportação e lucro. Dedicam pouca atenção aos problemas ambientais, eliminam espécies importantíssimas para o equilíbrio do ecossistema e causam enormes impactos à natureza.

Romeiro (1998) afirma que foi o modelo euro-americano de desenvolvimento do espaço rural que proliferou pelos continentes. Do modelo europeu foi incorporado seu direcionamento, principalmente, para o aumento do rendimento da terra e do americano, sua centralização no aumento da produtividade do trabalho através da mecanização extensiva das operações agrícolas.

Um dos fatores que contribuíram para a expansão do capitalismo agrícola foi a revolução industrial e as políticas estatais que “obrigaram” os espaços agrícolas a assimilarem a “modernização tecnológica”.

Estas modificações viabilizaram a substituição das variadas práticas de policultivos existentes pela difusão da monocultura que rapidamente expandiu-se para diversas regiões no planeta e, conseqüentemente, provocou graves problemas ambientais pois, além do desmatamento que causa o extermínio de espécies, o uso excessivo do solo faz com que ele perca importantes nutrientes, interferindo na capacidade de produção. Isto somado ao uso de maquinários pesados e a adoção de práticas inadequadas de irrigação deixam o solo compacto, dificultando a assimilação dos micronutrientes. Quando essas práticas persistem acabam por transformar solos, antes férteis, em verdadeiros desertos.

Para solucionar esse problema e garantir os altos índices de produção exigidos pelo agronegócio emergente, os agricultores foram “obrigados” a utilizar produtos agroquímicos e, rapidamente, tornaram-se dependentes do uso de pesticidas, fertilizantes e sementes selecionadas e/ou geneticamente modificadas. Esta prática degrada ainda mais o ecossistema, pois além de matar a microfauna e a microflora, contamina os produtores e os consumidores.

Grande parte dos países em todos os continentes de nosso planeta implementaram esta prática, o que levou ao extermínio de diversas espécies – animais e vegetais. O Brasil certamente é, em parte, um desses países. Em parte, porque a despeito de toda a degradação ambiental por ele sofrida por um processo desenvolvimentista de exaurimento de reservas e de cultura agrícola predatória, ele é um dos poucos países que ainda apresenta um grande ecossistema natural.

Analisando seu processo histórico, notamos que os impactos ambientais se intensificaram concomitantemente à invasão européia, no “período do descobrimento” e à efetivação de uma crescente exploração dos produtos aqui “encontrados” para exportação.

Foi uma verdadeira devastação que começou com a caça e coleta diretas na floresta de produtos como: aves, animais silvestres, madeira para construção e tintura (pau-brasil), metais preciosos, etc. Posteriormente essas práticas foram substituídas, e o Brasil passou a exportar produtos cultivados por escravos indígenas e africanos. A cana-de-açúcar foi um deles; começou a ser plantada em 1532, dando início ao cultivo de extensas áreas e conseqüentemente ao desmatamento e substituição da flora e fauna por enormes campos de lavoura. Rapidamente surgiram outros cultivos: o tabaco, a pimenta, o arroz, o café, o algodão, a mandioca, etc.

Apesar de inicialmente o Brasil apresentar algumas práticas agrícolas menos agressivas como a agrofloresta, a agricultura orgânica, a agricultura natural, etc., a maior parte do território brasileiro, desde o início da implantação do modelo agrícola, absorveu as características dos modelos desenvolvidos nos países europeus e, inclusive, copiou as instalações das complexas indústrias de maquinários agrícolas, fertilizantes químicos, rações, medicamentos veterinários, entre outros.

Lentamente o Brasil foi desenvolvendo um modelo agrícola exportador, amplamente apoiado pelo Estado, promoveu reformulações principalmente no sistema de crédito rural, em pesquisas agropecuárias com a criação da EMBRAPA - empresa brasileira de pesquisa agropecuária que, inspirada em instituições de pesquisa internacionais, concentrou suas pesquisas em poucos produtos, basicamente os grãos - arroz e milho.

Junto com esses avanços tecnológicos foi adotada uma série de medidas que promoveu uma verdadeira “transformação” no espaço rural.

Com reformas camufladas de progressistas e com o argumento de que era perfeitamente justo elevar o nível tecnológico da agricultura brasileira, rapidamente os fazendeiros adotaram medidas reacionárias como as práticas de expulsão e morte de pequenos agricultores e a redução ao máximo da necessidade do trabalhador rural residente, que foi substituído por máquinas agrícolas, fazendo surgir o “bóia-fria”, trabalhador contratado em operações agrícolas difíceis de mecanizar, como a colheita da cana, do café e da laranja.

Isto, além de transformar um grande número de hábeis agricultores em favelados do campo, acarretou um intenso fluxo migratório do campo para a cidade, mudando o perfil demográfico dos municípios e, assim, criando dificuldades consideráveis para o estabelecimento de políticas públicas de atendimento e de garantias de uma convivência social minimamente harmoniosa.

Segundo Romeiro (1998) os mais de quatro séculos de desenvolvimento agropecuário no Brasil podem ser assim resumidos: de um lado, grande sucesso comercial das culturas de exportação e, de outro, escassez relativa de gêneros alimentícios, exploração predatória da natureza, escravidão da mão-de-obra seguida de precárias condições de acesso à terra e ao emprego.

Simultaneamente à implantação deste modelo agrícola, houve vários momentos de resistência e, em contraposição ao crescimento do agronegócio e à expropriação do pequeno agricultor, surgiram grupos de entidades organizadas, formados principalmente por camponeses que exerceram grande influência na criação de políticas em defesa de um verdadeiro desenvolvimento rural.

Exemplo disso são as várias lutas de resistência como: Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formosa, Ligas Camponesas. entre outras, que culminaram na formação de movimentos como o MST ou em conquistas como a promulgação do Estatuto

da Terra - 1964 - ou , ainda, o início do lento processo de redistribuição de terras da reforma agrária brasileira.

Porém, apesar dessas resistências em defesa de um país menos desigual e menos hostil ao seu próprio povo, a ocupação das terras na perspectiva do agro-negócio foi a grande vencedora nas disputas havidas. É certo que os movimentos não capitularam, mas percebe-se uma certa falta de perspectiva em face do totalitarismo dessa forma de ocupação.

2 A ESCOLA - REPRODUÇÃO E VISLUMBRE DE OUTRAS POTENCIALIDADES

Uma das instituições que contribuiu significativamente para a hegemonia cultural do mundo moderno foi a escola. Criado na ascensão da burguesia, o sistema escolar foi organizado em estreita consonância com o processo de socialização do mundo industrial (Tedesco, 1998). Seu propósito e sua função pautaram-se pela padronização dos desempenhos e, conseqüentemente, pela supressão dos particularismos. Apesar da existência de sub-sistemas escolares de características confessionais, o predomínio da escolaridade universalizada foi de caráter liberal e, portanto, laica e, controlada pelo estado, visou difundir a ordem social burguesa. No plano curricular as atividades escolares foram estruturadas tendo por base a organização que a visão de mundo europeu estabeleceu para aquilo que foi denominado como conhecimento científico moderno (Windelband, 1970). Este, em síntese, foi o modelo de socialização escolar difundido pelos países centrais do hemisfério norte que, em contato com outras culturas do hemisfério sul, estabeleceu relações pedagógicas permeadas pelo etnocentrismo europeu (Enciclopédia do Mundo Contemporâneo, 2000). Assim como esse sistema escolar se consolidou no Hemisfério Norte, concomitantemente à consolidação do industrialismo, aqui, no Brasil, essa marcha não foi diferente na sua aparência.

Desta maneira, a educação brasileira passou por diversas reformas, todas malogradas. Segundo Romanelli (1995), essas reformas visavam antes atender às demandas que o processo de desenvolvimento de base industrial estabelecia tanto para o preenchimento de quadros operacionais para os postos de trabalho da indústria emergente, como para o preenchimento dos quadros políticos da administração pública e, ainda, para formar grupos de “inteligência” de regimes políticos. Mais uma vez Whitaker (2003) observa, sobre o processo de industrialização brasileiro à luz das mudanças que sofreram impiedosamente as populações rurais que nunca encontraram na escola modos de inserção,

que a gênese e a propagação do sistema escolar, tanto na Europa como aqui, tiveram características antropocêntricas, etnocêntricas, urbanocêntricas.

Os resultados até agora (Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, 2000; Instituto Nacional de Pesquisa Educacional, 2002) confirmam que a escola nos moldes em que funciona - organização espacial, organização curricular e padronização dos desempenhos - não possibilita a melhora de vida dessas pessoas. Um dos componentes bastante relevante desse fracasso escolar está na falta de interação entre os programas escolares e as características culturais dos alunos provenientes dessas populações migratórias. As demandas que se colocam hoje para as reformas educacionais enfatizam a necessidade de se estabelecer pontes mais efetivas entre os ambientes culturais dos alunos e os conteúdos formais escolares. Os alunos aprendem formas de expressão, de comunicação antes de entrarem na escola; esses conjuntos expressivos, segundo os apelos contemporâneos, precisam dialogar com a forma com que a escolaridade organizou os seus modos de inserção do indivíduo no conhecimento. Sem esse diálogo não existe alento para a afirmação de uma sociedade forte culturalmente. Um dos momentos em que essa aproximação pode ser feita está potencializada na temática ambiental (BRASIL, 1998), pois trata-se de uma área que tem de ser vista de modo integrativo, portanto ela dá oportunidade de se desenvolver estratégias participativas que incorporem o aluno na própria definição daquilo que deve ser ensinado. Neste sentido já há uma boa trajetória percorrida pela sociedade que cada vez mais está dando suportes para que essas preocupações se instaurem no ambiente escolar. Desde 1975, a Unesco tem realizado conferências sobre educação ambiental. Em 1977, em Tbilisi (Geórgia), foi realizada a primeira conferência intergovernamental sobre educação ambiental, dando destaque à interdisciplinaridade e incentivo à prática pedagógica voltada à realidade do aluno. Em 1987 realizou-se em Moscou (Rússia) o congresso internacional de educação e formação

ambiental, no qual foram elaboradas as diretrizes gerais de educação ambiental. Neste encontro por educação ambiental recomendou-se o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas ambientais nos jovens, procurando oferecer a eles elementos para a sua mudança de atitude diante da sociedade de consumo, evitando o desperdício de recursos naturais e de energia, etc.

No Brasil, apesar dessa temática ser recomendada por estudiosos como um componente essencial e permanente da educação nacional (Victorino, 2000) e mesmo com a existência de uma lei regulamentada - nº 9795/99 - e, ainda, com o surgimento de medidas estatais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõe uma discussão da temática ambiental de uma forma multidisciplinar (BRASIL, 1998), nota-se que esta discussão ainda está muito longe de atingir a efetivação da temática “educação e meio ambiente” nos currículos reais desenvolvidos na escola.

Melo (2000) em sua dissertação sobre educação ambiental, representação e práticas de professores, nos leva a entender que em grande parte das instituições de ensino – públicas e privadas – os conteúdos relacionados ao meio ambiente são tratados somente em atividades extracurriculares e, quando desenvolvidos nas atividades de sala de aula, são apenas pontuados em alguns tópicos das respectivas disciplinas obrigatórias, muitas vezes, com enormes deslocamentos dos contextos políticos, sociais e econômicos, totalmente distanciados da realidade do aluno.

Os problemas acima explicitados demonstram a necessidade de surgirem mecanismos eficazes na busca de um equilíbrio de nossa espécie com o planeta, tendo em vista a preservação da diversidade cultural inerente a nossa civilização. Portanto, inerente a uma existência saudável, harmônica e ontologicamente adequada.

Outros autores, de diferentes áreas e modos, já se preocupavam com a problemática que ora se apresenta, no sentido de buscar explicações para se pensar em

práticas sociais de sobrevivência que não sejam prejudiciais à manutenção da diversidade cultural.

Segundo Guimarães (2000) esse problema poderia ser amenizado com a implementação da prática de educação ambiental crítica inserida dentro de um contexto social e político, ou seja, uma educação que fornecesse subsídios que sejam capazes de possibilitar uma transformação radical nas relações de produção, nas relações sociais e nas relações dos indivíduos com a natureza.

Talvez alguns destes subsídios já estejam incorporados nos traços culturais de alguns grupos e bastaria apenas resgatá-los e difundí-los. Diegues (1996), ao estudar sociedades tradicionais, afirma que, ao longo dos tempos, foram desenvolvidas formas particulares de manejo de recursos naturais, marcadas pela idéia de associação de dependência com os ciclos da natureza, não visando lucro e sim a reprodução social.

Desta forma, partimos do princípio de que os aspectos culturais do indivíduo são importantes elos de diálogo entre o educador e educando (Brandão, 1985), capaz de possibilitar novamente uma integração com o meio ambiente, ao qual todos nós pertencemos.

Aguiar (1998), ao realizar um estudo com comunidades de quilombos afirmou que é possível trabalhar com a educação sem separá-la da cultura, aproveitando os conteúdos existentes nas atividades cotidianas, adequando-os à realidade de cada grupo social ao explorar elementos comuns do dia-a-dia.

Acreditamos que, ao investigar o universo da interação social e cultural das pessoas encontraremos elementos que facilitaram o desenvolvimento de projetos educacionais que atendam as necessidades das zonas rurais, assim como o trabalho dos docentes. Estamos indo ao encontro das idéias de Carvalho (1982) que afirma a necessidade de se valorizar, difundir e recuperar urgentemente os valores que

demonstraram serem bons para as sociedades passadas, como por exemplo, algumas práticas agrícolas tradicionais que, segundo estudos de Rossa Feres (1993), apresentam como característica básica o respeito pela diversidade de espécies que compõe as áreas manejadas, apresentando uma integridade ecológica.

2.1 Educação rural

No que diz respeito à educação rural, por um longo tempo as escolas rurais foram tratadas como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. Segundo Romanelli (1995) houve períodos em que elas atendiam apenas a elite aristocrática e nobre que compunha a corte.

Por um longo período nota-se que o que houve de concreto foi um silenciamento, um esquecimento por parte do poder público que só se manifestou em alguns momentos para atender interesses particulares.

Nestas condições, no século XX, aqui no Brasil, se desenvolve um grande processo de educação rural capitalista. Como bem analisou Barreiro (1989), este processo se inicia em 1920 e passa a exercer um enorme controle no ensino rural com o intuito de principalmente controlar os números crescentes de migrações para a cidade e retirar o “atraso cultural” do indivíduo do campo.

Este controle foi estabelecido por meio de um acordo entre os Estados Unidos e o Brasil, resultante da cooperação entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a “Inter-American Educational Foundation, Inc” (Cooperação subordinada ao “Office of Inter-American Affairs”), uma agência do Governo dos EUA que se propunha a estabelecer um maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educação, idéias e métodos pedagógicos entre os países.

Desse acordo resultou a criação da “Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais”, junto ao Ministério da Agricultura, composta por técnicos americanos e brasileiros. Surge com isto, o que se denominou Campanha Nacional de Educação Rural que, conforme afirma Barreiro (1989), “[...] nasceu de um contexto histórico específico, para atender aos interesses dominantes internacionais e nacionais [...] foi um dos programas criados [...] para a preservação do “mundo livre” da “ameaça comunista [...]” (BARREIRO, 1989, P. 112).”

Para sua realização foi criada uma grande estrutura que permitiu a formação de “profissionais especializados” - com direito a estágio nos Estados Unidos - que tinham como responsabilidade cumprir atribuições que foram pautadas na transformação e modernização dos valores das populações rurais.

Estes profissionais partiam da ótica de que as populações rurais eram “atrasadas”, “incultas”, “desajustadas”, cabendo a eles, especialistas, integrá-los e adaptá-los à sociedade. Ao longo dos anos, com o suposto intuito de desenvolver “melhorias” nas “precárias” condições de vida dos povos, criaram verdadeiros organismos de educação, inclusive extra-escolar, capaz de exercer ação decisiva e direta sobre os indivíduos, as famílias e as comunidades.

Este exemplo, acima exposto, foi muito bem analisado por Barreiro (1989) e serve de base para afirmarmos que, no caso brasileiro, que passou por mais de três séculos de escravidão e colonialismo, a educação atendeu segmentos específicos da sociedade.

Além destes problemas, as instituições de ensino enfrentam outros relacionados às levadas migratórias de regiões pouco urbanizadas para locais de concentrações urbanas altíssimas, formando contingentes de pessoas que, a despeito da precariedade em que vivem, procuram a escola como lugar para adquirir formação que os tire das situações em que se encontram.

Dentro desta perspectiva acreditamos que a sociedade como um todo tem o dever de construir escolas que estejam inseridas na dinâmica da vida social e, portanto, esta deve ser vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, pois, dependendo das opções pedagógicas que faça a escola, tanto ela pode ajudar a enraizar ou a desenraizar os indivíduos do seu espaço geográfico, social e cultural.

Para a lógica capitalista o conhecimento passa a adquirir diversas funções, inclusive a de “abrir as portas” para o mercado. O conhecimento que era uma capacidade natural do indivíduo, absorvido ao longo da vida, passa a ser adquirido somente em locais específicos – instituições de ensino públicas ou privadas – uma agência urbana de controle social Whitaker (1981) e fomentadora de culturas urbanocêntricas e etnocêntricas.

Por sua vez, este capital cultural que os indivíduos são “forçados” a absorver, na sua “bagagem cultural” transforma-os em meros consumidores dos produtos comercializados pelo sistema capitalista e, como o sistema capitalista é controlado por instrumentos produzidos pelo poder hegemônico, conforme muito bem descreveu Mézáros (2003), fica evidente que a educação assume uma grande e fundamental importância neste controle.

Ao longo dos tempos ela tem servido de instrumento do projeto de modernização brasileira, procurando formar grupos sociais, segundo (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981), semelhantes aos que vivem nas metrópoles, distanciados de valores culturais próprios.

Atualmente o problema educacional brasileiro não se apresenta somente no meio rural, mas nele a situação é crítica, se verifica a ocorrência de problemas estruturais sérios, como a falta de escolas, salas de aulas, carteiras, professores qualificados e suficientes para o desenvolvimento das tarefas amplas da educação e a falta de materiais didáticos adequados.

Além disso, as ideologias que forneceram os instrumentos para o sistema educacional brasileiro foram reguladoras e gerenciadoras das atividades escolares também para o meio rural e é comum alguns profissionais da educação encararem os alunos com preconceito, ou explicitarem certo abandono e imporem estigmas a eles com o “atrasados”, por exemplo.

Segundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004) o Plano Nacional de Educação² é um exemplo desse tipo de afirmação que fizemos acima, pois nele não encontramos nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para a população rural. São aproximadamente 2,7 milhões de crianças na faixa de 7 a 14 anos que no Brasil estão fora das escolas (IBGE, 1996).

(RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004) apresentam dados estatísticos indicando que só existe oferta de educação na área rural para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos. Isto sem contar que em relação à infraestrutura, 95% das escolas localizadas na zona rural tem apenas uma sala. Nas escolas de 1ª à 4ª série, 27,7% dos alunos estão sem energia elétrica e 90,1% deles não dispõem de biblioteca. Além disso, esses autores apontam para outra questão séria que diz respeito ao nível de escolaridade dos profissionais nessas instituições de ensino: apenas 9% apresentam formação superior e o percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural.

Isto significa que grande parte das escolas rurais é atendida por profissionais que nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com a realidade rural e os que tiveram formação, foram formados em cursos superiores e de magistério que pouco tratam das questões relacionado ao espaço rural e, quando tratam, o fazem no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas, ou seja, formam profissionais para

² Trata-se do documento oficial criado na virada do século para a política educacional brasileira para os próximos 10 anos.

trabalharem no espaço rural com uma visão de mundo urbana, ou com uma visão de agricultura patronal. Libâneo (2000) afirma que a educação no sistema capitalista atua como um importante aparelho ideológico do estado e, na atualidade, a formação docente é um dos principais meios para a condução de uma ideologia capitalista.

Outro dado alarmante refere-se à falta de investimentos em pesquisas e publicações sobre temas relacionados à educação rural. Atualmente existe um vazio em relação às propostas pedagógicas que tomem o espaço rural como referência. No próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro são as escolas urbanas.

Este cenário deixado pelo Estado fez surgir algumas iniciativas promovidas pela própria população que, por intermédio de suas organizações e movimentos sociais, reage ao processo de exclusão desenvolvendo projetos educacionais próprios e exigindo formulações de políticas públicas que garantam o acesso a uma educação que se identifique com a realidade rural. São exemplos: a Escola-Família; o Movimento de Educação de Base ; o Movimento dos Atingidos por Barragens; a luta do Movimento Sem Terra; o Pronera³ e as diversas iniciativas tomadas por professores (as) de inúmeras escolas isoladas e, mais recentemente, realização de diversas conferências para elaboração de uma proposta de educação no Campo.

Até o presente momento foram e continuam sendo realizadas diversas reuniões e conferências⁴ com o intuito de se elaborar uma proposta educacional que promova uma educação que se preocupe com o processo de formação humana, capaz de construir, nos

³ Programa nacional de educação na reforma agrária – Pronera – Um enfoque mais detalhado sobre as propostas educacionais rurais, é apresentado na brilhante dissertação de mestrado de Costa (2002), intitulada “O sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo”.

⁴ Nelas participaram: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST; a Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura/CONTAG; o Movimento dos Atingido por Barragens/MAB; o movimento de Pequenos Agricultores/MPA.; o Movimento de Mulheres da Agricultura Familiar/MMAF; o Movimento de Organização Comunitária/MOC; o Conselho Indigenista Missionário/CIMI; a Comissão Pastoral da Terra/CPT, entre outros.

indivíduos, referências cultural e política que possibilitem interferir na realidade e construir uma humanidade mais plena e feliz.

Em termos mais amplos de organização da própria comunidade rural, as iniciativas dentro desses movimentos referidos resultaram na elaboração de um programa de apoio ao desenvolvimento rural - Pronaf - que privilegia o fortalecimento de uma forma de produção na qual predomina a interação entre gestão e trabalho – Agricultura Familiar -, dando ênfase ao cultivo diversificado e a utilização do trabalho familiar.

Juntamente com a implantação do Pronaf, alguns municípios estão desenvolvendo o projeto Educação do campo. Trata-se de um projeto educacional criado pelo governo federal para atender um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo os camponeses, os quilombolas, os indígenas ou os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Ele é fruto de uma intensa luta que visou tirar do esquecimento as formas como vinham sendo tratados os problemas educacionais rurais brasileiros.

(ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), afirmam que a educação do campo nasce de um outro olhar sobre o campo, para corrigir a falta de interesse dos governos democráticos e dos movimentos educacionais progressistas, de não conseguirem colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação.

3 OBJETIVO, METODOLOGIA E SUJEITOS

Como foi dito nos parágrafos anteriores, as escolas rurais sempre apresentaram problemas estruturais e pedagógicos, além de se pautarem por elementos restritos à civilização urbana.

A recente implementação do “projeto escola do campo”, já referido nos parágrafos anteriores, tem contemplado a temática ambiental e o resgate de valores culturais. Trata-se de um projeto do governo federal direcionado a todas as escolas rurais com vistas a corrigir as distorções do ensino verificadas nessas escolas.

Tomamos como objeto de estudo uma escola rural localizada em um assentamento da reforma agrária, o assentamento Bela Vista do Chibarro. O local é composto por um grupo de pessoas provenientes de diversas regiões brasileiras, que trabalhavam no campo, aderiram à luta pela reforma agrária e acabaram por retornar a viver no campo.

Como é sabido, o uso adequado do espaço é um dos requisitos necessários para a permanência e sobrevivência dessas pessoas. Neste sentido acreditamos que o método pedagógico adotado pelo município é um importante instrumento para garantir tais expectativas.

Nosso objetivo de pesquisa foi o de verificar a efetividade dos propósitos definidos no “projeto escola do campo” no que tange a aceitação da comunidade e principalmente ao exercício do trabalho docente com temas relacionados ao resgate cultural e difusão de valores que apresentem uma preocupação com a conservação ambiental.

Para realização dos propósitos apresentados no objetivo acima descrito optamos por efetuar uma pesquisa etnográfica e, neste sentido, fizemos um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo que foi realizada no assentamento Bela Vista do

Chibarro com dois grupos: um grupo de representantes das famílias de assentados e outro grupo de representantes da instituição de ensino, municipal e local.

O passo inicial da pesquisa foi investigar os materiais escritos referentes ao projeto pedagógico escola do campo desenvolvido na escola local. Este material foi coletado tanto na escola local, como na secretaria municipal de educação. Concomitantemente fizemos um levantamento de publicações pertinentes ao eixo central da pesquisa, ou seja, a educação rural, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente com a temática ambiental e cultural.

A pesquisa de campo teve início em julho de 2003 e terminou em novembro de 2005. Por questões éticas, somente entrevistamos e traçamos o perfil das pessoas que concordaram em participar espontaneamente da pesquisa. Como garantia, antes de iniciarmos o período de acompanhamento e as entrevistas, foi entregue para cada possível participante uma carta de esclarecimento e consentimento - apêndice I a VII -, que explicava o objetivo; os procedimentos adotados e garantia o anonimato. Só após sua assinatura, demos início ao período de acompanhamento.

Com o grupo de representantes das famílias de assentados, foi realizado um acompanhamento das atividades de alguns membros daquelas famílias que posteriormente foram entrevistadas. Como já mantínhamos um contato anterior com o grupo de assentados⁵, escolhemos 4 famílias que possuíam práticas agrícolas que apresentavam uma preocupação com o uso do espaço. A quinta família foi uma indicação da família um, e foi aceita por ser formada por um casal de filhos de antigos assentados. Achemos interessante ver quais eram as informações que as “novas gerações de assentados” forneceriam sobre o

⁵ A pessoa que realizou a pesquisa de campo foi professor na escola do cursinho popular desenvolvido na escola Hermínio Pagotto e participou de algumas reuniões entre a fundação Mokite Okada – que difunde a agricultura orgânica – e famílias de assentados que futuramente iniciaram uma “tentativa” de produção orgânica. Fator que facilitou no momento da escolha das famílias.

assunto pesquisado. Segue a abaixo a tabela com alguns dados das pessoas que fizeram parte da pesquisa:

TABELA 1 - REPRESENTANTES DAS FAMILIAS DOS ASSENTADOS

MEMBRO DA /NOME	SEXO/ PARENTESCO	FAIXA ETÁRIA
Família 1 - Berto	Masculino - pai	Acima de 40
- Cida	Feminino - mãe	Acima de 40
- Berta	Masculino- filho	Acima de 20
- Iel	Feminino - filha	Menos de 20
Família 2 - Leide	Masculino - pai	Acima de 40
Família 3 - Zinho	Masculino - pai	Acima de 40
Família 4 - Lias	Masculino - pai	Acima de 40
Família 5 - Tião	Masculino - pai	Acima de 30
- Quiria	Feminino - mãe	Acima de 30

Os acompanhamentos foram realizados em dias previamente estipulados, com duas horas de duração em um período, intermitente, que totalizou 12 meses, cumprido ao longo dos anos de 2003, 2004 e 2005. Na medida do possível, procuramos estabelecer encontros quinzenais.

Naqueles momentos, por intermédio de observações e conversas, procurávamos, além de detectar o envolvimento das famílias com a proposta apresentada pela escola, encontrar elementos do cotidiano dos assentados que apresentassem alguma analogia com a temática ambiental e que pudessem ser utilizados no projeto pedagógico da escola. Este momento possibilitou a obtenção de importantes dados que demonstraram a importância dada por cada assentado ao espaço em que vive.

Os fatos mais relevantes, coletados durante o período de acompanhamento, foram registrados no caderno de campo ou fotografados. Estes dados, além de fornecer importantes subsídios para pesquisa, posteriormente foram utilizados para construir o perfil do assentado e escolhas das pessoas de cada família que fizeram parte das entrevistas.

Das 5 famílias acompanhadas - ver tabela 1- entrevistamos 9 representantes. As entrevistas foram gravadas individualmente em dias previamente estipulados, com duração média de uma hora. Posteriormente elas foram transcritas e analisadas.

Optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas. Neste sentido, no momento da entrevista procuramos deixar o entrevistado o mais tranqüilo possível e só fazíamos algumas intervenções quando percebíamos que os dados apresentados estavam se desviando do objetivo central da pesquisa.

Como apresentamos acima, o outro grupo que participou da pesquisa foi o de representantes da instituição de ensino, composto por professoras, coordenadora pedagógica, diretora, coordenador do projeto escola do campo e secretaria municipal de educação.

O contato e as entrevistas com os professores só foram realizados após o consentimento dos órgãos responsáveis pela escola Hermínio Pagotto. Também, com os professores, num primeiro contato foi explicado verbalmente o objetivo da pesquisa e entregue, para cada um, uma carta de esclarecimento que continha um questionário com questões abertas e fechadas (Apêndice VI) que serviram para construir um perfil inicial dos professores e identificar o desenvolvimento de atividades ligadas ao tema cultura e meio ambiente, conforme tabela 2.

TABELA 2 – PROFESSORES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO

Nome	Área de atuação	Optou?	Gosta do projeto?	Teve capacitação?	Trab. tema ambiental	Trab. Resg. cultural
Mila	P1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Chico	Historia	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Sele	P1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Nora	Português	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Gis	Ciclo II	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Lê	P1	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Car	P1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Ira	P1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Ete	P1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Nata	Ciências	Não	Sim	Não	Sim	Não
Zira	Filosofia	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Nia	Ed.artística	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Meire	P1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Quel	Multiplicadora	Não	Sim	Não	Sim	Sim

Não estipulamos nenhum critério de escolha para realização das entrevistas com os professores, procuramos entrevistar o maior numero possível.

As entrevistas com os professores foram realizadas em 2004. Elas eram gravadas e realizadas na forma de diálogo. Procuramos apenas orientar os depoimentos para os temas ligados à problemática pesquisada.

Também realizamos entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Para elas, também foi entregue uma carta de esclarecimento - apêndice IV e V - e suas entrevistas foram realizadas em dias diferentes, obedecendo aos mesmos critérios utilizados nas outras entrevistas, com uma exceção, a diretora, que não autorizou a gravação de sua entrevista e, neste sentido, anotamos os principais pontos de sua entrevista em um caderno de campo. Adotamos os mesmos procedimentos das outras entrevistas, neste sentido, procuramos deixá-las à vontade para discorrer sobre os assuntos ligados à implantação, desenvolvimento, vantagens e dificuldades do projeto escola do campo.

Seus depoimentos foram de suma importância para entendermos as tramitações burocráticas necessárias para implantação e desenvolvimento do projeto escola do campo.

As entrevistas realizadas com o antigo coordenador do projeto escola do campo e com a atual secretaria de educação do município de Araraquara foram realizados em dias e locais diferentes e também obedeceram aos mesmos critérios utilizados com as outras pessoas entrevistadas - conforme apêndice I e III. Neste sentido procuramos deixá-los o mais tranquilo possível e seus depoimentos foram gravados e posteriormente transcritos e analisados.

Passaremos a fazer a descrição do espaço pesquisado e o perfil de cada um dos grupos acompanhados e entrevistados.

4 O LOCAL DA PESQUISA: A CIDADE, O ASSENTAMENTO E A ESCOLA

4.1 A cidade

Araraquara está localizada no interior do estado de São Paulo, na região do antigo cerrado⁶ paulista - latitude 21°47'40" Sul e longitude 48°10'32" Oeste - distante 273 Km da capital paulista. Possui uma população de 189.637 habitantes⁷, distribuídos em seus 1005 quilômetros quadrados. Cerca de 90% da população mora nos 77, 34 quilômetros quadrados urbanizados do município.



Mapa 1 - América latina



Mapa 2 - mapa rodoviário parcial - alguns municípios do estado de SP e MG.

⁶ Área de transição entre a floresta de mata atlântica e o cerrado. Inicialmente composta por diversas espécies de árvores e animais. Pela diversidade de recursos hídricos e espécies certamente foi uma antiga morada de índios, alias o que deu origem ao nome que em tupi significa buraco da arara ou morada da arara. Para um aprofundamento da historia de Araraquara sugerimos o livro de Tellarolli (2003).

⁷ Fonte IBGE 2003.

Foi fundada no início do século XIX - 1817 -. Seu crescimento iniciou na segunda metade do século XIX com a febre do “ouro verde” - o café.

Com o declínio da economia cafeeira, os segmentos sociais ligados à indústria, ao comércio e serviços passaram a liderar a cena política local, que se torna mais complexa após os anos sombrios do regime militar. Novas forças políticas assumem visibilidade, configurando desafios, projetos e alternativas para o presente e o futuro da cidade.

Ao longo do século XX Araraquara investiu no crescimento do seu pólo industrial, principalmente os ligados ao agronegócio, que tem se destacado com o plantio de laranja e da cana, abastecendo o mercado interno e externo. Paralelamente construiu escolas, clubes e universidades para atender à população⁸. Atualmente ocupa uma posição de destaque no cenário regional, estadual e nacional.

Porém, apesar de pouco discutido na região, estudos comprovam que o florescimento da agroindústria apresenta preocupações⁹. O processo de plantio e colheita da cana é um exemplo disso, apesar de ampliação da mecanização da colheita de cana crua, o corte manual de cana queimada continua a ter grande peso no setor. Os impactos ambientais desta técnica são, contudo, reconhecidamente negativos. A poluição atmosférica provocada pela queima da cana constitui sério problema de saúde pública, entrando em conflito com os argumentos ecológicos em favor do Proálcool e pondo em xeque a própria sustentabilidade da atividade.

Recentemente essas preocupações, somadas às reivindicações da comunidade local influenciaram na adoção pela secretaria municipal de educação do projeto político pedagógico escola do campo e as escolas municipais rurais. Este foi o que nos levou a escolher um dos 3 assentamentos rurais da região para fazer a pesquisa.

⁸ Além de apresentar uma diversificada infra-estrutura viária, a cidade de Araraquara dispõe para o uso da população de uma rede de hospitais públicos e privados e um estrutura escolar composta por: 40 escolas estaduais, 26 escolas municipais, 15 particulares, uma universidade pública e 4 faculdades particulares.

⁹ Para um aprofundamento detalhado nesta questão sugerimos a leitura do já citado autor Romeiro (1998).

4.2 O assentamento

Localizado nos limites do município de Araraquara, cerca de 20Km da cidade, o território hoje denominado assentamento Bela Vista do Chibarro, é uma parte de um enorme território de 13,5 mil hectares que pertencia a uma antiga usina da região – Usina Tamoio. Na segunda metade do século XX – 1970 - com a queda do império da Usina, estas terras foram vendidas para o Grupo Silva Gordo que, posteriormente vendeu grande parte, restando no final dos anos 70 apenas 7,2 mil hectares.

Em 1989 após a desapropriação judicial das terras o INCRA – Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária – por intermédio da portaria INCRA/P 661/90 de 24/07/1990 atendeu as reivindicações dos grupos organizados e uma parcela das terras foi oficializada e passou a fazer parte de uma das primeiras conquistas da reforma agrária brasileira, o assentamento Bela Vista do Chibarro.

Com uma área total de 2671 hectares, inicialmente dividida em 176 lotes, destes dois viraram reservas ambientais. O restante foi para as 171 famílias, conforme foto 1, abaixo.



Foto1-Vista parcial da área do assentamento Bela Vista do Chibarro

Cada família conquistou o direito de uso de uma casa na agrovila e de um lote que, média, possui 16 hectares de terras.

Alguns muito bem localizados, próximos a florestas e a recursos hídricos naturais: rios e nascentes – conforme foto 2 e 3, abaixo.



Foto 2 – Vista parcial de um lote (entre as árvores localização do rio chibarro)



Foto 3 – Vista parcial de um lote (localização de uma reserva florestal)

É comum encontrarmos nas beiras das plantações uma grande variedade de pássaros e alguns animais silvestres, alguns moradores afirmam terem visto: lobo-guará, raposas, cotia e onças, jibóias, capivaras.

Ao longo dos tempos a maior parte das famílias já cultivaram: milho, arroz, feijão, abóbora, algodão, amendoim, mandioca, melancia, entre outros. Foto 4 abaixo.



Foto 4 – Cultivo natural

Além da produção de grãos. Conforme fotos 5 e 6 abaixo, algumas famílias praticam no assentamento o plantio da fruticultura e a produção leiteira.



Foto 5 – Criação de gado leiteiro



Foto 6 – Cultivo de algodão

Inicialmente, o objetivo principal das famílias era usar as terras do lote para o cultivo, priorizando a subsistência, conforme foto 7 abaixo.



Foto 7 – Vista parcial do assentamento (diversidade de plantação)

Porém, as dificuldades encontradas no manuseio de um solo que apresentava desgastado¹⁰, a falta de financiamento, infra-estrutura e assessoria acabou, “obrigando” os assentados a aderirem às “oportunidades” do agronegócio paulistano - produção de monoculturas, arrendamentos do lote, etc. A foto 8 abaixo, ilustram o plantio de soja e cana.



Foto 8 - Vista parcial do assentamento (proliferação da cana e soja)

A área do assentamento também possui uma agrovila. Situada no centro do assentamento, trata-se de uma vila onde moravam os antigos trabalhadores da usina. É composta por 117 casas, 1 casarão, 1 igreja, 1 centro recreativo, 1 campo de futebol, 2 terreiros de secagem de café e uma escola que é a atual Escola Municipal Hermínio Pagotto. Ao longo dos anos foram construídas mais 103 casas de alvenaria, um posto de saúde, três igrejas, alguns estabelecimentos comerciais e ampliada a escola local.

¹⁰ Se observarmos a história do desenvolvimento agrícola da região notaremos que o solo já foi muito utilizado, principalmente no período do café e açúcar.

4.3 A escola

Localizada cerca de 20 km do centro de Araraquara e construída em 1940 no “coração da agrovila” – conforme foto 9, abaixo - para fornecer o ensino primário, 1ª a 4ª série, aos filhos dos funcionários da usina.



Foto 9 – Localização da escola e da agrovila – área arborizada no centro da foto.

Em 1970 passou a fazer parte da Secretaria da Educação do Estado. A princípio teve o nome de Grupo Escolar Pedro Morganti, mas recebeu vários, antes do atual: em 1975, Primeira Escola Mista da Secção Bela Vista e em 1977, Escola Estadual de Primeiro Grau (Isolada) Secção Bela Vista-Tamoio.

Permaneceu fechada no período do processo reforma agrária – 1988/9 -e em 1990 voltou a funcionar passando a atender os filhos dos assentados, passando a ser chamada de Escola Estadual de Primeiro Grau (Rural) da Fazenda Bela Vista. Em 1994, passa a ser chamada Escola estadual de Primeiro Grau Rural Profº Hermínio Pagôto e em 1996, foi agrupada e ficou sobre a responsabilidade da escola estadual Antonio Cunha Soares.

Foi com a municipalização, em 2002, que a escola recebeu o atual nome Escola Municipal do Ensino Fundamental do Campo Hermínio Pagôto.

A escola possui um terreno de 24 376,32 m², rodeados por belas árvores, algumas frutíferas. Com a municipalização – 2002 - a escola implantou o referido projeto

político pedagógico da escola do campo; ampliou o espaço físico que hoje é constituído por uma cozinha, uma sala para a coordenadora pedagógica, dividida com o grêmio; um sanitário para os educadores; um refeitório; quatro sanitários masculinos; quatro sanitários femininos; quatro salas de aula; uma sala dos educadores; uma secretaria; uma diretoria; dois vestuários; uma quadra poli-esportiva coberta; uma sala de multimeios; uma biblioteca; um laboratório de ciências; um laboratório de informática; uma cozinha experimental; uma playground; uma sede da cooperativa mirim e um espaço para hortas. As fotos 10 , abaixo ilustram o espaço externo da escola.



Foto 10 – Espaço externo da escola, horta de plantas

No momento que realizamos a pesquisa a escola atendia educandos (as) do assentamento para cursar o ensino fundamental, com ciclos de formação, com duração de 9 anos, iniciando aos 6 anos e comportando três ciclos de 3 anos, além do atendimento educacional: ensino infantil (4/5 anos), alfabetização de jovens e adultos (PROEJA/MOVA), telecursos de ensino fundamental, de 5ª à 8ª série e telecurso do ensino médio, 1º ao 3º ano (Secretaria de Estado de Educação). Nos anos de 2001 à 2004 esta escola também oferecia, no horário noturno, vagas para alunos de um cursinho popular

pré-vestibular e atendia uma média de 30 alunos/ano que planejavam fazer curso superior. Atualmente estes alunos estudam em cursinho semelhante na cidade.



Foto 11 – Vista de aulas prática na horta

No ano de 2005 a escola funcionava das 6:00h as 22:45h e possuía 10 salas de aulas para atender 148 alunos. Para atendê-los possuía um quadro de funcionários formado por uma diretora, uma auxiliar de escritório, uma merendeira, uma assistente educacional pedagógico, sete professoras PI, 4 professoras PII, duas professoras integradoras e uma professora coordenadora.

5 O PROJETO ESCOLA DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO DESENVOLVIDO NO MUNICÍPIO

Como descrito no capítulo III, o projeto escola do campo nasceu do processo histórico de lutas e reivindicações das comunidades rurais. Ele foi promulgado por intermédio da lei 172/2001 do PNE – Programa Nacional de Educação – e do CNE/CNB nº36/2001 que instituiu as diretrizes operacionais para a educação no campo. Trata-se de um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil; do ensino fundamental e médio; de jovens e adultos; especial; indígena; profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

O projeto escola do campo cria “autonomia” para que o município, a instituição escolar e a comunidade local desenvolvam juntos uma proposta político-pedagógica que seja capaz de contemplar toda a diversidade das pessoas que vivem no campo, nos aspectos sociais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e etnia. Ele possui mecanismos que garantem uma gestão democrática e estabelece relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

As atividades pedagógicas e curriculares deverão priorizar a relação entre a escola e a comunidade e caminhar no sentido de um resgate de valores que objetivem o desenvolvimento sustentável, capaz de produzir impactos positivos na qualidade de vida individual e coletiva da comunidade local.

Neste sentido, sem prejudicar as exigências estabelecidas para o ensino e preservadas as finalidades de cada etapa da educação, a escola passa a ter flexibilização para elaborar seu projeto político pedagógico de escola do campo, organizando seu ano

letivo e o calendário escolar adequado à realidade local com a organização de atividades desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos.

5.1 O projeto político-pedagógico de Araraquara

Historicamente o crescimento da zona urbana na região de Araraquara influenciou no destino educacional rural. Assim como nas diversas regiões brasileiras, a urbanização colaborou para o agrupamento de algumas escolas rurais e o fechamento, com a substituição por “sistemas de transportes” que passaram a deslocar os alunos das zonas rurais para as escolas urbanas¹¹.

Segundo dados levantados na prefeitura, antes da oficialização do projeto político-pedagógico escola do campo, Araraquara havia “optado” por fechar 29 escolas rurais e criou uma demanda de transporte com alunos de 864.570 Km/ano ao custo médio de dois reais por quilometro/aluno.

Neste sentido, no município de Araraquara/SP, a implantação do projeto político-pedagógico escola do campo, também é fruto de um processo de luta desenvolvido pelas lideranças ligadas à instituição de ensino, ao sindicato rural, à reforma agrária e principalmente ao movimento de moradores da zona rural araraquarense.

Em 2001, no fórum municipal de educação¹² a prefeitura do município de Araraquara, atendendo as reivindicações dos segmentos organizados da população, resolveu abrir os caminhos legais para a implementação do projeto escola do campo.

¹¹ Segundo levantamento, este processo se intensificou na segunda metade do século passado. Neste período o ensino nas zonas rurais era concedido em algumas regiões somente até a quarta série e em salas multisseriadas. Na região, este agrupamento das escolas acarretou sérios problemas e foram bem analisadas na dissertação de mestrado de Araújo (1996), intitulada: Os pés vermelhos e a proposta de agrupamentos da escola rural. Também Brancaloni (2002) em sua dissertação trará importantes contribuições ao analisar o processo de adaptação de alunos moradores em zonas rurais a escola urbana.

¹² Evento anual criado pela gestão do então empossado prefeito Edinho da Silva do Partido dos Trabalhadores. Em síntese neste fórum eram determinadas as diretrizes para a utilização dos recursos municipais direcionados. No que diz respeito a educação rural, foi criado um grupo de trabalho de escola rural que, entre outras conquistas, conseguiu a aprovação da municipalização da escola Hermínio Pagotto e a implementação, no município, do projeto nacional educação do campo

Após a realização de diversas reuniões¹³ ficou definido o perfil do projeto político pedagógico escola do campo. Seus principais objetivos seriam: democratizar o acesso à educação; promover a auto - estima do educando e difundir o desenvolvimento de um modelo agrário sustentável que promova a permanência do homem no campo.

Os princípios fundamentais estipulados foram: a qualidade social da educação; a inserção da educação num contexto global; a difusão de uma educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo; a democratização do acesso ao conhecimento; a gestão democrática com a participação da comunidade na tomada de decisões; a criação de utilização e espaços alternativos de educação dentro e fora da escola; a construção de um novo homem e de uma nova mulher a partir do resgate da sua identidade; a difusão do processo de resistência do homem e da mulher no campo; a integração e a interação com o meio ambiente; a conscientização ecológica e a construção de uma concepção histórica formada pelas lutas sociais.

Trata-se de um projeto inovador, aplicado em nove anos, divididos em 3 ciclos, com duração de 3 anos. Cada ciclo atende uma faixa etária específica para os quais são organizadas e desenvolvidas atividades que têm como tema gerador a terra. Elas são aplicadas tendo como eixo central a discussão dos complexos temáticos: identidade; trabalho e meio ambiente; ética e política, saúde.

Passamos a descrever a síntese dos conteúdos a serem abordados nos três ciclos apresentados no projeto pedagógico escola do campo, implantado na escola Hermínio Pagotto.

O ciclo I atende os educandos da faixa etária dos seis aos oito anos e onze meses. Tem uma perspectiva interdisciplinar e procura ampliar e organizar as experiências do

¹³ Participaram destas reuniões: representantes da secretaria de educação e eventuais colaboradores representados pela: comunidade, o sindicato, os professores, a universidade, entre outros.

educando rumo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Nele são desenvolvidas atividades extra-classe, divididas em: estudo do meio, para os alunos do 1º ano e jardinagem, para os alunos do segundo e terceiro ano.

Espera-se que com a aplicação do complexo temático “identidade” o aluno seja capaz de identificar o lugar e valorizar a si e ao meio social e cultural em que vive. Os alunos do primeiro ano são estimulados a descrever os cômodos da casa, a relação com a família e a desenhar os alimentos, os amigos, os vestuários, os passeios, etc. Os alunos do segundo ano são estimulados a desenvolver atividades como: a construção da árvore genealógica; a descrição dos tipos de moradia da zona rural e urbana; a listagem de comidas, amigos, passeios, vestuários, etc. Os alunos do terceiro ano são estimulados a desenvolverem atividades que reforcem a construção da identidade do assentado por intermédio do: estudo do registro de nascimento; histórico da família e do assentamento e da descrição dos tipos de moradia a nível mundial.

Espera-se que com a aplicação do complexo temático “meio ambiente” e trabalho o aluno consiga: conhecer e explorar os seus ambientes e as relações essenciais ao meio e a vida dos seres vivos; reconhecer a função histórica do trabalho manual e suas conseqüências para a constituição da atual sociedade. Nos três anos os alunos tomarão contato com conteúdos relacionados ao estudo de: água, terra, ar, flora e fauna. No primeiro ano serão abordados assuntos sobre as formas de uso e preservação da água, os tipos de flora e fauna existentes no assentamento e como aula prática estimula-se a modelagem. No segundo ano abordam-se assuntos relacionados às características da água, os tipos de solo, seu preparo e cuidado e a qualidade do ar. Como aula prática, efetua-se o reconhecimento da fauna e flora existente e estimula-se a desenvolver atividades de pintura em tela. No terceiro ano abordam-se os ciclos da água, a formação da fertilidade do solo, o

ar, a atmosfera, a identificação e classificação da fauna e flora existente. Como aula prática, estimula-se a confecção de porta treco e telas com sucatas.

Espera-se que com a aplicação do complexo temático “ética e política” os alunos desenvolvam amizades e construam os valores necessários para estabelecerem uma boa convivência; conheçam a necessidade, a função e os critérios de escolha de um representante de um grupo social; conheçam seus deveres, direitos, estatutos e aprendam a se posicionarem criticamente sobre a lei e a realidade. Os alunos do primeiro, segundo e terceiro tomam contato com um conteúdo relacionado a formação de valores e a democracia ao debaterem assuntos sobre a cultura da paz, da solidariedade, a amizade, a convivência, direitos da criança e princípios para a eleição de representantes de classe/grêmio.

Espera-se que com a aplicação do complexo temático “saúde”, ao tomar contato com assuntos relacionados a alimentação, ao esporte e ao lazer, o aluno aprenda a manter o seu organismo saudável por meio de uma alimentação adequada e balanceada, valorize novas técnicas de aproveitamento dos alimentos, desenvolva atividades de esporte e lazer e se conscientize sobre a importância de se manter a carteira de vacinação em ordem. Aos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano recomendam-se atividades que procurem demonstrar a importância da alimentação e da higiene dos alimentos, dos jogos cooperativos e dos trabalhos em equipes e das formas de lazer. Também é informada a importância das campanhas de vacinação.

O segundo ciclo atende os educandos de faixa etária dos nove aos onze anos e onze meses. Nele, as grandes áreas do conhecimento - ciências físicas e naturais, a ciência sócio-histórica e a educação matemática - devem interagir no processo de construção e apropriação do conhecimento a fim de possibilitar que os alunos se percebam enquanto sujeitos histórico-sociais.

Espera-se que, com a aplicação do complexo temático “identidade” ao trabalhar assuntos relacionados ao auto-conhecimento do aluno, este seja capaz de reconhecer, analisar e valorizar o lugar em que vive, bem como a diversidade social, cultural e religiosa. No primeiro ano o aluno tomará contato com assuntos relacionados à criança, à comunidade e ao município em que vive; no segundo ano com assuntos relacionados ao Estado em que vive e no terceiro com assuntos relacionados ao país em que vive.

Espera-se que com a aplicação do complexo temático “meio ambiente e trabalho” forneça conteúdos relacionados à flora, fauna e ao plantio direto. No primeiro ano o aluno tomará contato com assuntos relacionados ao ecossistema e ao plantio de ervas medicinais; no segundo ano, tomará contato com assuntos relacionados à cadeia alimentar e, como atividade extra-classe, desenvolverá atividades de plantio de verduras na horta da escola e no terceiro ano, tomará contato com assuntos relacionados ao problema da geração e destino do lixo. Como aulas práticas, desenvolverá atividades de plantio de frutas no pomar.

Espera-se que com a aplicação do complexo temático “ética e política” o aluno consiga apreender a valorizar-se e compreenda as lutas políticas. No primeiro ano são trabalhados assuntos relacionados à igualdade e à cultura da solidariedade e da paz; no segundo ano, assuntos relacionados às lutas sociais e à convivência e no terceiro ano, assuntos relacionados à cidadania, democracia e justiça.

Espera-se que com a aplicação do complexo temático “saúde” o aluno compreenda o corpo humano. No primeiro ano estimula-se o trabalho com assuntos relacionados à alimentação, esporte e lazer; no segundo ano assuntos relacionados a nutrição e a boa saúde e no terceiro ano, assuntos relacionados às partes do corpo e a introdução à sexualidade.

O terceiro ciclo atende à faixa etária de doze a quatorze anos e onze meses. Organizado por áreas e relações pluridisciplinares e interdisciplinares desenvolvidas e atividades na sala de aula e no campo, onde os alunos são estimulados no primeiro ano a fazer o reflorestamento de uma mina de água; no segundo e terceiro ano a trabalhar com a agropecuária.

Espera-se com a aplicação do complexo temático “identidade” fazer com que o aluno seja capaz de se conhecer e valorizar a si mesmo e ao ambiente em que vive. Os alunos do primeiro ano trabalham assuntos relacionados à sua origem, sua história e seus planos futuros; no segundo ano, assuntos relacionados ao local onde moram e sua inserção no mundo e no terceiro ano, trabalham assuntos relacionados à sua raiz cultural e às diferentes regiões culturais brasileiras.

Espera-se com aplicação do complexo temático meio ambiente e trabalho fazer com que o aluno aprenda noções sobre o cooperativismo e a produção agropecuária. No primeiro ano são trabalhados assuntos relacionados à terra e ao trabalho executado nela; à preservação da natureza; à transformação da natureza; à água; ao lixo e aos transgênicos; no segundo ano desenvolve-se atividades relacionadas ao papel do trabalhador na sociedade; ao trabalho com a terra; à organização do trabalho e à produção; ao trabalho infantil; à água como condição de vida; à educação ambiental e cidadania e aos transgênicos. No terceiro ano desenvolvem-se atividades relacionadas a animais e plantas utilizadas no trabalho, sua criação e produção; à clonagem; ao destino da produção; ao trabalho cooperativo; à água; à ética e ecologia e aos transgênicos.

Espera-se com aplicação do complexo temático “ética e política” fornecer elementos para que o aluno compreenda os movimentos sociais e a reforma agrária. Os alunos do primeiro ano tomarão contato com assuntos relacionados: à cultura da solidariedade e paz; aos movimentos sociais; às formas de organizações sociais; à

democracia (eleição, votos, representação) e à cidadania e luta social. No segundo ano, tomarão contato com assuntos relacionados à luta pela terra; aos sindicatos; aos direitos humanos e aos direitos e deveres da criança e do adolescente. No terceiro ano, tomarão contato com assuntos relacionados aos movimentos sociais pela terra; à reforma agrária; à globalização e ao neoliberalismo.

Espera-se com a aplicação do eixo temático “saúde” fornecer elementos para educação e orientação sexual do aluno. No primeiro ano, os alunos tomarão contato com assuntos relacionados às transformações naturais que ocorrem no corpo do adolescente e obterão resposta para questões como: O que está acontecendo? O que é ser adolescente? No segundo ano tomarão contato com assuntos relacionados à igualdade e diferenças entre homens e mulheres; corpo, valores e sexualidade; sexo e gravidez. No terceiro ano, tomarão contato com assuntos relacionados aos métodos anticoncepcionais; ao namoro e amizade; às doenças sexualmente transmissíveis; às drogas e suas conseqüências.

6 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme especificado anteriormente, dividimos as pessoas que participaram da pesquisa em dois grupos: os representantes das famílias de assentados e os representantes da instituição de ensino. Passamos a descrever o perfil dos grupos e dos referidos membros de cada grupo.

6.1 Os representantes das famílias de assentados

Descrever a realidade dos assentados é, sobretudo, reconstruir as histórias de algumas das diversas famílias brasileiras que a duras penas vão sobrevivendo à margem do processo de modernização do Brasil. São diversas pessoas – mulheres e homens, crianças, jovens e idosos. Fazem parte de um grande contingente de brasileiros que, desde a libertação dos escravos, vêm lutando por uma reforma agrária digna e, mesmo enfrentando as mais variadas dificuldades, nunca desistiram de um objetivo em comum e lutaram em busca da conquista de sua dignidade.

O assentamento é formado por diversas pessoas originárias de diferentes regiões brasileiras que passaram pelo processo de “desruralização” (Whitaker, 1988) provocado pela migração para as cidades, devido à expropriação de seu trabalho no campo.

No entanto, essas pessoas, mesmo vindas de diversos universos culturais fragmentados em princípio, possuíam um objetivo comum: reconstruir-se culturalmente, preservando o local e cultivando principalmente o necessário para sua subsistência. Esses objetivos foram se alterando ao longo dos tempos, influenciados pela proximidade de regiões mais urbanizadas (Araraquara, São Carlos, Ribeirão Preto, Campinas, etc.) acarretando a transformação de alguns aspectos culturais que se refletiram no *modus vivendi* desses sujeitos, mais especificamente em seus hábitos de cultivo e de consumo.

Segundo Whitaker (1988) há um processo de desarticulação cultural proveniente das rupturas por eles vivenciadas.

Porém a destruição cultural anterior não ocorreu totalmente, alguns fragmentos permanecem e sua reconstrução está sintetizada na construção do espaço em que vivem agora (Fiamengue, 1997) - neste momento de retorno à terra. Um bom exemplo foi recentemente a fundação de uma associação de agricultores orgânicos que passaram a cultivar alimentos sem o uso de agrotóxico e fertilizantes industriais. Através de um convênio com a prefeitura municipal esses produtos estão sendo comercializados aos sábados em uma feira livre no centro de Araraquara/SP.

É dentro desta realidade que vivem as cinco famílias que fazem parte desta pesquisa. Pessoas que migraram de diferentes regiões brasileiras e que aqui se encontraram, conceberam e criaram seus descendentes. Com exceção da família 5, os outros assentados que fizeram parte da pesquisa, conquistaram o direito de uso do lote desde sua implantação, nos anos 80.

Pretendíamos encontrar nos momentos dos acompanhamentos e nas entrevistas com as famílias, práticas cotidianas que demonstrassem preocupação com o espaço no qual estavam vivendo no assentamento. Elas seriam coletadas e utilizadas pelos professores no desenvolvimento do projeto político pedagógico. Passamos a descrever o perfil das famílias escolhidas e dos membros que concordaram em participar da entrevista.

6.1.1 Família 1

Composta por 4 pessoas: BERTO – pai -; CIDA – mãe -; IEL – filho - e BERTA - filha. Todos moravam anteriormente em Matão, município paulista próximo ao assentamento. Fizeram questão de afirmar a participação no processo de conquista do espaço. Os filhos chegaram bem novos, um com 3 anos e outra recém nascida.

Foi a única família em que todos os membros concordaram em participar da pesquisa. No momento em que realizamos o acompanhamento e entrevista todos viviam no lote em uma casa singela em fase de construção – foto 2, abaixo -, com dois quartos, sala, cozinha e banheiro.



Foto 12 – Casa da família 1

Apesar de o lote ser abastecido por água da rede pública, fica distante de qualquer fonte natural de água, o que dificulta a vida no campo. Ao longo destes anos, eles vivem a duras penas, produzindo o suficiente para a garantia da sobrevivência. Já cultivaram café, arroz, milho e mamão.

Atualmente tiveram que se render ao plantio de cana. Segundo BERTO esta foi a única forma que encontraram para saldar as dívidas, caso contrario iram acabar abandonando a vida no assentamento.

Passaremos a descrever o perfil de todos os membros da família 1 que concordaram em participar da entrevista.

6.1.1.1 Berto

Filho de antigos trabalhadores do campo que, por dificuldades, foram obrigados a migrar para cidade. Em seus mais de 40 anos teve que aprender a exercer diversas funções para sobreviver. Antes de ser assentado era funcionário público municipal, mas sempre enxergou na luta pela reforma agrária, uma forma de retorno à origem do campo e a uma vida mais digna.

Desde criança aprendeu com o pai as coisas importantes para sobreviver no campo, como por exemplo, nos tempos de seca, tirar água de cipó. Não teve muita chance para estudar e só conseguiu terminar o colégio depois de casado. Ele possui belas e sábias palavras, muitas, segundo ele, ensinadas pela vida nos momentos de sofrimento e alegria.

6.1.1.2 Cida

Esposa de Berto e filha de antigos criadores de frango do interior paulista. Sempre morou na roça, estudou pouco, até a quarta série do antigo primário.

Muitas vezes calada, nos poucos momentos de seu depoimento fez questão de dizer que adora flores, mexer com criações e, inclusive, desde moça aprendeu a aplicar injeções preventivas nas criações da família e dos vizinhos.

No momento em que realizamos a pesquisa, ela estava com problemas de saúde – alergia à poeira entre outras coisas – que, segundo ela, não lhe permitem dizer que gostava da vida no campo.

6.1.1.3 Iel

É o filho mais adulto, veio para o assentamento com apenas 3 anos de idade e ali cresceu e aprendeu, segundo ele, as coisas da vida. Crítico da falta de oportunidades

oferecidas para os jovens que vivem no campo, sempre gostou de estudar, estudou uma parte no assentamento e a maior parte em escolas urbanas, na cidade de Araraquara.

No momento em que realizamos a entrevista ele estava cursando o segundo ano de engenharia de computação em uma universidade particular localizada no centro da cidade de Araraquara. Pensava em desistir e tentar ganhar a vida como garçom. Acreditava que poderia melhorar sua situação econômica mais rápido e assim poderia ajudar a família a ter melhores condições de vida.

Atualmente brigou com a família, parou de estudar, trabalha de garçom na cidade de Araraquara e mora em uma casa alugada com amigos.

6.1.1.4 Berta

É a filha caçula, chegou ainda neném no assentamento. Estudou na escola do assentamento até a quarta série. Depois teve que ir estudar em escolas da cidade, pois neste tempo não tinha mais como estudar na escola do assentamento. No momento em que realizamos a pesquisa ela estava cursando o 3º colegial e planejava fazer faculdade de terapia ocupacional ou pedagogia para atuar no assentamento.

6.1.2 Família 2

Provenientes do estado da Bahia, moram no assentamento desde sua implantação. No momento em que realizamos a entrevista moravam no lote, numa casa de sapé e estavam terminando de construir uma casa com três quartos de alvenaria.

Apesar de ter enfrentado diversos problemas econômicos, é uma das poucas famílias que persistem e cultivam de uma forma por eles chamada de natural apesar de seu lote ficar distante de fontes hídricas naturais.



Foto 13 – Horta natural

Apesar de, durante o acompanhamento, termos dialogado com todos os membros da família, somente um se disponibilizou a participar da entrevista, e passaremos a traçar o seu perfil.

6.1.2.1 Leide

Natural da Bahia, homem de vida simples, extremamente consciente que, para sobreviver, migrou por diversas regiões brasileiras. Participou das reuniões que visaram formar uma cooperativa de agricultores orgânicos¹⁴ e acabou se tornando em uma das pessoas que ofereceu resistências à implantação do plantio de cana. Até os dias da entrevista insistia em continuar a plantar de uma forma, segundo ele, natural.

A maioria dos filhos não quiseram mais ajudá-lo no plantio e atualmente conta com a ajuda da esposa, de duas filhas e de um filho mais velho.

Por seu intermédio nos inteiramos sobre algumas formas de relações que, ao longo dos anos, foram se estabelecendo no assentamento. Algumas, infelizmente,

¹⁴ Segundo o entrevistado, apesar de até hoje utilizar algumas técnicas da agricultura orgânica, por falta de recursos básicos, esta cooperativa acabou não chegando a firmar-se.

contrárias aos objetivos iniciais, por exemplo: especulação imobiliária, arrendamentos de lotes, entre outras.

No momento em que efetuamos o acompanhamento e a entrevista, Leide estava cultivando uma variedade de hortaliças e algumas leguminosas. A maior parte do seu plantio é para subsistência familiar e o excedente era comercializado, durante a semana, em uma feira livre pela esposa e um dos filhos.

6.1.3 Família 3

Provenientes do estado de Minas Gerais também tiveram que migrar por várias regiões antes de chegarem nesta região. Aqui estão desde a implantação do assentamento. Problemas conjugais separaram a família e a maior parte vive na casa da agrovila. Somente o entrevistado, Zinho, vive no lote em uma singela casa que, periodicamente, recebe a ajuda de seu filho mais novo.



Foto 14 – Vista parcial da habitação da família 3

Uma das características do lote que cultiva é a proximidade com uma nascente de água o que, sem dúvida, auxilia. Nele encontramos uma grande variedade de plantações cujo excedente é comercializado no sábado em uma feira na cidade de Araraquara.



Foto 15 - Produção de abóboras a ser comercializada

Quando estávamos para concluir a entrevista, uma boa parte do lote dele pegou fogo, matando grande parte de suas plantações e danificando seus instrumentos de trabalho. A foto 16, abaixo ilustra a perna da porteira e da plantação de bananas.



Foto 16 - Estrago feito pela queimada.

Segundo Zinho, esse incêndio foi criminoso, o que o fez pensar em plantar cana como uma medida paliativa já que não recebeu nenhum tipo de assistência. A foto 17, abaixo demonstra a situação das bananas, segundo ele, a maior parte estava no ponto para comercialização.



Foto 17 – Estrago feito pela queimada

6.1.3.1 Zinho

Pessoa tranqüila, calma, com pouco estudo, profundo conhecedor dos animais e insetos amigos do agricultor. Sempre quis viver na roça e só saiu por seis anos em busca de emprego na cidade, mas não agüentou e retornou. Nunca mais abandonou a vida na roça. Há 16 anos vive e trabalha no assentamento, quase sempre sozinho. Segundo ele os filhos mais velhos não se identificam mais com a roça.

Mesmo tendo enfrentando dificuldades com a falta de assistência e financiamentos, Zinho é mais um exemplo dos agricultores que persistem em resistir ao que chamam “invasão da cana” e continua a plantar um a agricultura natural.

Também fez parte do grupo que pretendia adquirir o selo de produtores orgânicos. Planta de uma forma que mescla a agricultura orgânica e a natural, sem uso de veneno.



Foto 18 – Plantação de vagem

No início de seu depoimento ele fez sérias queixas à forma como os diferentes setores públicos tratam os assentados, mostrando certo descaso com esta parcela da população. Para ele, isto significa que, teria que esperar as providências divinas, porque é um abandono total. Não existe ninguém que preste assistência em casos semelhantes ao dele.

6.1.4 Família 4

Também proveniente do estado de Minas Gerais, vive no assentamento desde sua implantação. Toda família mora na agrovila, apenas o pai e alguns filhos trabalham no lote onde possuem uma casa rodeada de belas árvores.

Mesmo estando distante dos recursos hídricos, este lote pode ser considerado o mais arborizado e diversificado do assentamento. Nele encontramos o cultivo de uma grande variedade de plantas, aves e animais.

Esta família também faz parte de um grupo de assentados que resiste ao plantio de cana e para isso tentaram várias estratégias. A foto 18, abaixo ilustra a casa construída no lote.



Foto 19 – Casa da família 4

Possuem uma máquina de beneficiamento de arroz e atualmente vivem dessa prestação de serviços para outros assentados, do plantio para subsistência e mais recentemente da fabricação de alguns tipos de doces que são comercializados no assentamento e na cidade próxima.

Nesta família foi possível manter contato apenas com o Lias, e passaremos a traçar o seu perfil.

6.1.4.1 Lias

Pessoa muito calma e sensata. A vida não lhe permitiu estudar muito, chegou até a oitava série. Porém, segundo ele, a busca eterna pela sobrevivência lhe ensinou muito e dela aprendeu sábias palavras. A procura do trabalho fez com que fosse morar em vários estados do sul e sudeste brasileiro. Já trabalhou de pedreiro, servente, bóia fria, mas é na roça que sempre quis passar o resto dos dias.

Amigo da terra, das plantas, dos bichos, dos pássaros, Lias é um grande lutador por uma reforma agrária que assente pessoas que visualizem na terra uma forma de sobrevivência pacífica e não uma fonte de enriquecimento.

6.1.5 Família 5

Esta família é uma das mais novas do assentamento. Composta por filhos de antigas famílias de assentados, originárias do estado de Minas Gerais.

Recentemente, conquistaram o direito ao uso de um lote próprio, distante de recursos hídricos. Moram em uma casa simples com seus dois filhos pequenos e plantam algumas hortaliças para subsistência.



Foto 20 – Casa da família 5

As dificuldades os obrigaram a arrendar uma espaço do lote para uma usina plantar cana e, com o lucro obtido na última safra, estão construindo um galpão para criação de frango.

Neste lote foi possível acompanhar e entrevistar as atividades do casal.

6.1.5.1 Tião

Filho de uma família proveniente do estado de Minas Gerais, ele sempre morou na roça e desde os 14 anos, ele e seu irmão tiveram que assumir as responsabilidades do lote da família no lugar de seu pai que passou por sérios problemas como o uso de álcool. Há 2 anos, depois de ter plantado cana, conseguiu construir uma casinha no seu próprio lote onde vive com sua família.

6.1.5.2 Quiria

Filha de uma família de assentados, provenientes de Minas Gerais. Mulher jovem e simples que adora cuidar de plantas na sua horta. Sempre morou na roça e mesmo tendo estudado pouco, adorava estudar. Tentou voltar a estudar na escola do assentamento, mas ficou grávida e teve que parar.

6.2 Representantes da instituição de ensino

Para compreendermos a efetivação do projeto pedagógico entrevistamos algumas pessoas que representam a instituição de ensino municipal, são elas: a secretária municipal de educação e o ex-coordenador do projeto escola do campo. Também entrevistamos a diretora, a coordenadora pedagógica, a professora multiplicadora¹⁵ e alguns professores da escola Hermínio Pagotto.

¹⁵ Um professor que possui como função auxiliar os diferentes professores na integração da aplicação dos conteúdos.

Passaremos a descrever o perfil dos grupos e dos membros de cada grupo.

6.2.1 Professores

Todos os professores que passaremos a descrever aceitaram espontaneamente participar da entrevista. Do total de 14 professores que preencheram o questionário inicial - tabela 2 - cinco foram entrevistados - tabela 3 - e os dados coletados foram de suma importância para compreendermos as vantagens proporcionadas pelo projeto escola do campo e os problemas enfrentados no exercício da profissão docente com a temática ambiental e cultural em escolas rurais.

TABELA 3 – PROFESSORAS (ES) ENTREVISTADAS (OS)

Nome ¹⁶	Formação	Tempo de atividade no assentamento	Tempo de docência
GIS	Pedagogia	4 anos	6 anos
ETE	Letras	4 anos	35 anos
IRA	Pedagogia	3 anos	16 anos
ARLA	Pedagogia	3 anos	3 anos
QUEL	Biologia/Pedagogia	1 ano e 6 meses	4 anos

Das professoras e professores que participaram da pesquisa, procurávamos encontrar elementos que demonstrassem o trabalho com atividades ligadas à temática ambiental, cultural e principalmente encontrar relatos sobre as eventuais dificuldades no exercício docente com o projeto pedagógico já explicitado.

O perfil dos professores traçado a seguir foi recolhido das entrevistas que cada um deu ao participar da pesquisa. Neste sentido, não obedecem nenhum formato específico.

Ao se apresentar, cada professor (a) foi livre para expressar as suas credenciais e por isso, acreditamos, recolhemos pontos relevantes. Passamos a descrever o perfil dos 5 professores apresentados na tabela 3.

¹⁶ Conforme acordo estabelecido com os professores, seus nomes verdadeiros foram substituídos por codinomes.

Todos desenvolvem atividades ligadas ao tema da pesquisa e concordaram em participar das entrevistas.

6.2.1.1 Ete

Esta professora é um exemplo de docente dedicada ao ato do ensino. Ficou orfã de pai ainda cedo e teve que parar de estudar na oitava série para trabalhar. Só pode voltar a estudar muito tempo depois e, por isso, terminou o colégio com 28 anos. Após perder o seu trabalho – era secretária em uma usina -, resolveu trabalhar com educação e ingressou no projeto de educação de adultos, quinta a oitava série e lecionou matemática.

Antes de se aposentar resolveu prestar o concurso para professor P1 na secretaria de educação do Estado de São Paulo. Passou mas, por problemas pessoais, perdeu a data de assumir o cargo.

Depois de se aposentar prestou o concurso para professores do município de Araraquara/SP, passou, e embora não conhecesse nenhum assentamento, assumiu no Bela Vista do Chibarro. Apesar de possuir mais de 35 anos de carreira como docente, afirma que a EMEF Hermínio Pagotto foi a sua primeira experiência em escolas rurais

6.2.1.2 Gis

Este professor possui nível superior obtido no curso de pedagogia da UNESP/Ar. Diferencia-se dos outros por ser filho de uma família do assentamento que fez parte dos primeiros grupos que conquistaram o espaço. Ele mora há mais de 16 anos no assentamento e sempre trabalhou na roça.

Sempre quis ser professor e, como não gostava de trabalhar com serviços pesados da roça, seus pais o colocaram para estudar. No Ensino Médio fez dois cursos simultaneamente: colegial no noturno e magistério à tarde. Militante, desde cedo e mesmo

quando era criança se preocupava com questões ligadas à zona rural. Antes de se formar já pensava em aprender uma profissão que pudesse exercer no assentamento Bela Vista do Chibarro. Sabia das carências estruturais do local. Quase tudo era “importado” da zona urbana.

Desde 2001 trabalha como professor, já atuou em instituições como a FEBEM e o SENAC. No assentamento começou como professor do telecurso e em 2002, passou no concurso no município de Araraquara/SP e assumiu o trabalho com crianças, na educação infantil e educação básica de primeira à quarta séries. Participou voluntariamente do processo de implementação do projeto escola do campo.

6.2.1.3 Ira

Esta professora nasceu na zona rural do estado de Minas Gerais. Veio para Araraquara estudar. A cidade de origem não fornecia condições para seguir seus estudos. Formou-se em pedagogia em 1992 na UNESP/Ar. Leciona há mais de 16 anos. Sua primeira experiência como educadora foi na cidade de Santa Lúcia/SP em uma escola no campo, com salas multisseriadas. Há dois anos, leciona no assentamento Bela Vista. Não obteve nenhuma formação inicial para trabalhar com temas ligados ao campo.

6.2.1.4 Arla

Esta professora, antes de se formar na área de educação, atuou na área de vendas, e já praticava suas habilidades educacionais, ministrando cursos de alfabetização de adultos para seus colegas de trabalho; foi quando decidiu atuar somente com educação. Formou-se no magistério no ano de 1989 na cidade de Boa Esperança e em pedagogia no ano de 1994, na Unesp Araraquara.

Em 1992, trabalhou como professora na pré-escola e em 1995 atuou com a formação de professores para o magistério. Neste período morava com os pais no município de Boa Esperança/SP.

Em 1998 prestou concurso em Santa Lucia e passou a lecionar para alunos da 4ª série. Em 1999, prestou concurso para o município de Araraquara/SP e foi indicada para assumir o lugar de uma professora que havia assumido um cargo de coordenação. No momento da entrevista, fazia 3 anos que estava trabalhando na escola Hermínio Pagotto.

6.2.1.5 Quel

Esta professora é graduada em ciências biológicas pela Ufscar, possui uma especialização em temas ligados à natureza. É uma pessoa sensível às reflexões relacionadas à temática ambiental e está cursando o ultimo estágio de pedagogia na Unesp/Ar.

Há um ano e dez meses trabalha como professora na escola Hermínio Pagotto. Afirmou que a principio não quis trabalhar em escola rural e, como na atribuição foi o que sobrou, resolveu escolher a escola Hermínio Pagotto porque ficava próximo à Unesp. Atualmente exerce a função de professora multiplicadora.

6.2.2 Coordenadora pedagógica

Costa, atual coordenadora pedagógica da escola, sempre quis ser educadora. Formou-se na Unesp/Ar em pedagogia, com habilitação em administração escolar em 1987. Atuou como professora em várias escolas do estado e, em 2000, foi aprovada no concurso da prefeitura municipal. Inicialmente assumiu no CAIC Vale do Sol.

Começou a ter contato com escola rural por intermédio de algumas colegas educadoras que já haviam lecionado na escola do assentamento Monte Alegre. Resolveu se

informar e ler mais sobre a educação rural. Transferiu-se por opção para lecionar na escola do assentamento Monte Alegre. Em 2000 e 2001 assumiu o cargo de coordenadora da escola do assentamento Monte Alegre e em 2002, resolve voltar a lecionar.

Com a municipalização da escola, assumiu o cargo de diretora provisória da escola até 2003. Com a chegada da diretora oficial, se transfere para coordenação pedagógica da escola rural Hermínio Pagotto.

Está em contato com o projeto escola do campo desde sua implantação.

6.2.3 A diretora da escola

Filha de diretores aposentados da cidade de Trabiju/SP, veio para Araraquara fazer magistério, pois a cidade onde morava só tinha educação até à quarta série. A princípio foi ser educadora e está na direção desde agosto/97, mas assumiu o cargo em 2003. Conheceu os assentados, bem antes de se constituírem enquanto assentamento, pois visitava-os para fazer serviços comunitárias.

6.2.4 O ex-coordenador do projeto escola do campo

No momento em que entrevistamos Ale, ele já não era mais coordenador municipal de educação de Araraquara/SP. Ele foi um dos responsáveis pelo desenvolvimento e aplicação do projeto escola do campo nos assentamentos da região e atualmente exerce o cargo de secretário municipal de educação de Matão/SP.

6.2.5 A secretária municipal de educação

Cle é socióloga de formação e uma das articuladoras do programa da prefeitura. Ex-secretaria direta do prefeito e atual secretaria de educação do município de Araraquara/SP.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explicitado nas páginas anteriores, o que norteou o propósito desta pesquisa foi o desenvolvimento e a aplicação do referido projeto escola do campo em uma escola situada em um assentamento da reforma agrária, descrito no capítulo III. Os dados coletados foram recolhidos no momento da realização dos levantamentos bibliográficos e documentais, dos acompanhamentos e das entrevistas. A pesquisa documental e o levantamento bibliográfico fundamentaram o embasamento teórico, fortalecendo nossa compreensão dos assuntos relacionados à questão agrária, educacional e ambiental brasileira e mundial.

As informações coletadas nos acompanhamentos e nas entrevistas foram realizadas em forma de diálogo e em momentos diferentes, também descritos no capítulo III. Após a transcrição e leitura das entrevistas, fizemos um processo de redução dos dados coletados, tendo em vista que algumas informações coletadas, apesar de importantes, não tinham uma relação direta com o foco central da pesquisa. Aproveitamos principalmente as informações que nos auxiliaram na compreensão do desenvolvimento do projeto escola do campo.

Tendo em vista que a fase da análise consiste em apresentar um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos, que visam apresentar uma descrição dos conteúdos pesquisados – Oliveira (1998), optamos por efetuar uma classificação dos dados e desenvolvemos algumas categorias de codificações¹⁷ definidas no momento da coleta dos dados - realizadas nos acompanhamentos e nas entrevistas - e respeitando os grupos de participantes da pesquisa - os representantes das famílias de assentados e os representantes da instituição de ensino.

¹⁷ Para essa tarefa recorremos a obra de Bogdan & Biklen (1994) e a definição de categoria usada por Abbnano (1970) que é a determinação da realidade ou a noção que serve para indagar e compreender a realidade.

7.1 Os dados coletados com os assentados

No grupo de representantes das famílias de assentados foi coletada uma gama de informações, agrupadas em duas categorias de codificação. São elas: 1ª - preocupação com a educação e 2ª – hábitos adquiridos ao longo do tempo. O passo seguinte foi analisar os dados mais significativos coletados dos representantes das respectivas famílias com relação a essas duas categorias. Passemos a elas:

7.1.1 Preocupação com a educação

Nesta categoria agrupamos os pontos relevantes que demonstravam uma preocupação dos assentados em relação à escola e à possibilidade dela desempenhar alguma função na correção dos problemas ambientais dos assentados.

Neste sentido, apareceram “propostas” que sugerem tentar solucionar, para as próximas gerações, algumas dificuldades enfrentadas por eles, resumidas no pronunciamento de um dos assentados, Berto. Em um momento da entrevista ele afirma que “... a criança precisa aprender a viver no campo...”.

Entre a infinidade de aprendizados que eles sugerem, necessários para a vida no campo, alguns são extremamente importantes; eles estão relacionados no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Aprendizagens fundamentais

Fazer cobertura morta
Fazer enxerto
Não por fogo
Não usar herbicidas
Pássaros e animais amigos
Que planta morta é adubo
Molhar as plantas
Respeitar a natureza
Fazer esterco orgânico
Como e onde plantar
Vacinar animais
Técnicas agrícolas
Quebra vento

As fotos 21, 21, 23, 24 e 25 abaixo são exemplos de algumas das práticas executadas pelos assentados.



Foto 21 - Local onde é preparado o esterco orgânico



Foto 22 - Assentado preparando o esterco orgânico.



Foto 23 – Técnica de cobertura morta



Foto 24 – Diversificação de cultivo



Foto 25 – Técnica de uma cerca viva

Os dados relacionados no quadro 1 e as fotos acima, mostram que, para o grupo de assentados pesquisados, a escola deveria ensinar algumas técnicas e valores que estão diretamente relacionadas a aspectos essenciais da vida no campo. Neste sentido os registros obtidos estão em consonância com as propostas do projeto escola do campo. Os dados coletados nas entrevistas realizadas com as pessoas que representam a família 1 sugerem algumas modificações no sistema educacional, todas elas constantes na proposta e no projeto pedagógico da escola, o que nos dá a entender que as interações estabelecidas entre a escola e a comunidade, no sentido de obter subsídios para o desenvolvimento das atividades, não são efetuadas totalmente. A preocupação fundamental desta família diz respeito à qualidade dos produtos que comemos atualmente. Eles sugerem que a escola, principalmente da zona rural, deva ensinar para as crianças a origem dos alimentos. Para eles, muitos de nós não sabemos nada sobre a origem e o processo de plantio do que estamos comendo, ou seja, acabamos comendo produtos que prejudicam nossa saúde.

O trecho abaixo coletado na entrevista com Berto, ilustra este ponto de vista:

Berto: Será que pararam pra pensar como é a pele do carneiro? A carne do cabrito? Do cavalo? Como é criado, como é tratado? Como, qual é o sistema pra criar um boi pra abate? Ou um garrote, uma vaca? O peixe [...]. Então a formação destas crianças é só direcionada a um ponto de vista. Será que eles conhecem um pé de arroz? Será que não pensam que é uma árvore, um ramo, um capim?

Suas palavras permitem a interpretação de que os conteúdos escolares não contribuem para desalienar a criança dos processos de interação com a sobrevivência, do cultivo com a terra, do discernimento que as pessoas deveriam ter a respeito do que comem, do que vestem, de como os alimentos chegam à sua mesa. Ele ainda continua estabelecendo agora uma espécie de programa escolar voltado para suprir essas carências:

Berto: as escolas teriam que voltar um pouco e ensinar para as crianças o que elas estão comendo. Levar mais as crianças pro campo. Pra época de plantio do milho, do arroz, do feijão. (...) Volta daqui uns 60 dias, ô tá florindo. Volta, tá formado. Quando eles estiverem maduros, volta pra ver o processo. Volta depois quando tiver colhendo....

Berto apela para atividades escolares que se integrem com o tempo das culturas agrárias; para isso é necessário que as atividades sejam mais vívidas e não esquemáticas, apenas dentro das salas de aula, com suas lições pré-concebidas e cujas tarefas não solicitam outros órgãos do sentido, a não ser os olhos e as mãos.

Já o representante da família 2 acredita que a escola tem que ensinar para as crianças a não plantar em qualquer lugar, forma e horário; a molhar as plantas da forma correta sem excesso e desperdício de água; os males do uso de venenos. Segundo eles, quando souberem tudo isto estarão respeitando a natureza e praticando uma agricultura ecologicamente viável.

O depoimento de um dos representantes da família, transcrito abaixo reforça a posição da família:

Leide: primeiro a criança tem que saber a respeitar a natureza. Respeitando a natureza, não agredir a natureza, porque hoje nos estamos numa época que todo mundo agride a natureza. Agride com veneno, queimadas, com algumas informações inadequadas. O que são estas informações inadequadas, ele vê os outros fazer e fala assim, para mim é bom é fácil de fazer, mas está agredindo a natureza. Então ele tem que aprender a respeitar a natureza. O ensinamento principal é este. Depois que aprender isto ai é pegar, arregaçar a manga e trabalhar, porque depende do trabalho. Agora, estes ensinamentos não é ele que vai adquirir sozinho. Tem que vir da escola, do berço, a gente tem que participar [...].

Colocando o centro das preocupações no respeito à natureza, evidentemente um valor, o nosso sujeito de pesquisa aponta corretamente que esse valor não poderá ser apreendido de maneira espontânea: há a necessidade da escola, mas como se trata de valor a ser apreendido, a escola não pode atuar só: é necessário a contribuição da família que só poderá vir pela integração entre a família e escola.

Este sujeito, que pratica a agricultura natural, diz que a natureza sempre nos ajuda quando nós a ajudamos e sem essa compreensão provavelmente, no futuro, os resultados não serão favoráveis. Na sua intuição ele percebe que homem e natureza estão apartados e

que a continuar essa prática intervencionista, de mão única do homem, a natureza se tornará nossa inimiga, e essa consciência, novamente, tem um lugar de destaque na escola.

Já o representante da família 3 acredita que a escola tem que ensinar para as crianças que, apesar das dificuldades, o campo é um lugar tranquilo para viver. Neste sentido, para ele é fundamental que a escola ensine técnicas que facilitem a vida. Entre os exemplos ele cita o uso da cama morta - ver foto 23 e 26 -, uma técnica antiga usada por alguns agricultores que impede que o solo fique descoberto e perca a umidade. Consiste no aproveitamento das vegetações, atualmente desprezadas, mas quando lançadas sobre o solo após o plantio das sementes melhoraram a qualidade do solo, protegendo os microorganismos, retendo a umidade e evitando a erosão. Para ele também é necessário que a criança saiba outras especificidades necessárias para cada cultivo, por exemplo, o espaçamento de três metros necessários no cultivo da banana.

Neste sentido ele afirma que:

Zinho: Cada planta tem que ter seu espaçamento atual dele, cada uma. Não pode plantar tudo junto, e a distância a gente aprende [...] vamos supor, se tem essa rua de banana aqui e eu quero plantar outra coisa aqui. Essa rua aqui não pode ter, aqui já vai ser para outro tipo de planta, vamos supor que eu quero plantar maracujá junto com a banana, eu tenho a rua de banana aqui e tem aquela lá, então neste meio aqui eu vou ter um varal de maracujá. Entendeu né, vamos supor esta rua de banana aqui não vai ter, vai ter uma outra planta, qualquer outra planta.

Para Zinho, o atual estágio em que se encontra o assentamento não permite “as aventuras” e erros dos antigos. A criança quando chegar no tempo de trabalhar, tem que ter tido acesso ao conhecimento dos antigos assentados, adquiridos pela prática e as técnicas agrárias adquiridas pelos experimentos científicos. Esta pessoa expressa de maneira clara a integração entre os conhecimentos que um programa escolar, principalmente de características como o dessa escola, deveria ter para formar um sujeito que saiba aliar inovação com tradição. Isto, de certa maneira como vimos, está expresso no plano

pedagógico, mas entre constar do projeto e efetivamente ser praticado no cotidiano escolar a distância é muito grande.

Já o representante da família 4, acredita que a escola tem de ensinar à criança formas adequadas de uso dos lotes. Para ele, o ensino da necessidade do plantio de árvore na extensão do lote e nos arredores da casa, sejam elas frutíferas ou não, é de fundamental importância, pois além de melhorar a qualidade do clima, as árvores servem como quebra-vento, produzem alimentos ou poderão ser utilizadas como madeiramento, um material escasso e extremamente útil na zona rural.

O trecho abaixo ilustra este ponto de vista:

Lias: E é muito bom, às vezes você precisa de uma madeira num barracão desse aí, eu já não tenho a preocupação de ir lá pedir para ninguém, comprar, já vou ali, numa liberdade, por que ninguém vai me proibir de cortar aquela árvore. Então, isso tudo é vantagem para o agricultor, dessas pequenas propriedades, tem que ter umas árvores!

Para Lias, esta percepção também precisa ser significativamente reforçada pelos programas escolares, pois a criança passa um período longo na escola e as influências das idéias e das práticas que ali acontecem são determinantes no modo como as crianças passam a enxergar o mundo e estimar a vida. O que não é enfatizado e praticado acaba perdendo o interesse.

Lias: [...] eu tenho companheiro ai que fez uma casinha no lote, o primeiro vento que deu arrancou tudo telhado. Não deu para proteger nada por que ele não plantou a árvore antes, e vê quanto que falta na cabeça das pessoas, quando você fala em fruto, tudo bem, porque é muito demorado para dar alguns pés de fruta, mas o que se forma rápido? Pé de amora, no mínimo você tem que plantar quatro pés em volta do seu barraco antes de construir ele.

De novo no discurso desse assentado percebe-se a recorrência aos valores que a escola tem de trabalhar, principalmente na perspectiva do tempo, para combater os imediatismos ostensivos colocados por uma cultura do consumo e difundidos pelos meios de comunicação. A escola deve se contrapor a este traço malévolo da cultura de

propaganda da nossa sociedade. A escola, segundo essa opinião, deve resgatar o sentido das práticas que foram cristalizadas em séculos de labuta, não para apenas recuperá-las mas para atualizá-las, jamais descartá-las.

Já os representantes da família 5 acreditam que a criança, além de aprender a ter amor ao que está fazendo, tem que saber de tudo, ou seja, tem que receber os conhecimentos básicos da roça e dos negócios necessários para o exercício da agronomia, senão ele vai desperdiçar recursos monetários ou crescer com a ambição de ir para cidade.

O trecho abaixo confirma esse pensamento:

Tião: meus filhos, eles vão estudar, se não tiver os professores para passar alguma coisa da roça para eles, eles vão se matar aqui, passar um monte de necessidade, quebrar a cabeça. Eu mesmo fiquei com meu nome no SPC e na época pensei no que eu iria fazer quase que eu fui embora [...] Algumas coisas hoje eu sei, sei lidar com um pouco de pragas, usar um tipo de herbicida, isto eu sei.

Segundo Tião, hoje em dia para se viver no campo não é suficiente ter um lote de terras e sair a esmo plantando na expectativa da colheita. Precisa-se aprender muito sobre manejos da terra com base nas novas tecnologias, principalmente aquelas que se referem à adubação, para a necessária otimização da produção, como também aquelas que se referem ao controle bio-químico das pragas. Para ele, esses aprendizados só poderão vir através da escola.

Percebemos nos depoimentos que os assentados visualizam a escola como uma instituição que viria a ajudá-los a solucionar alguns problemas que auxiliariam na vida do campo. Neste sentido suas sugestões vão ao encontro do que é proposto pelo projeto político pedagógico desenvolvida pela escola além de fornecer elementos que poderão dar origem a atividades de campo que auxiliariam no desenvolvimento de diferentes complexos temáticos.

Passaremos a analisar a segunda categoria dos dados coletados com os representantes das famílias de assentados.

7.1.2 Hábitos adquiridos ao longo do tempo

Como ficou explícito na formulação do projeto político pedagógico escola do campo definiu-se que o eixo temático trabalho e meio ambiente visa absorver, nas práticas cotidianas dos assentados, elementos que possam vir a ser aplicados em atividades na classe e de campo. Neste sentido, nesta categoria, vamos abordar algumas práticas que, para nós, demonstram algum tipo de relação com a questão ambiental.

Nos relatos encontramos menções recorrentes a uma variedade de práticas que seguramente mostra uma familiaridade com o espaço, que só pode ser adquirida pelo convívio ao longo dos anos com o ambiente. Além disso, aparece o uso de termos como agricultura ecológica, sustentável e natural, ou seja, certamente entre as relações que estabelecem com o espaço existe a preocupação com a preservação.

Nas entrevistas e nos acompanhamentos realizados com o representante da família 1 coletamos alguns dados que seguramente poderão ser utilizados no projeto escola do campo. Como descrevemos anteriormente, quando traçamos o perfil das famílias, esta, por dificuldade econômica, “optou” pelo plantio de cana em um trecho do lote, mesmo assim ele não se exime de fazer críticas a essa falta de opção, pois é consciente dos males que este monocultivo gera.

O trecho abaixo retirado, reforça sua preocupação:

Berto: você não incorpora nada na terra só suga cana, cana, cana, e não tem nada que volta para terra. Eu falo para reconfortar ela, não vai nada prá poder agradecer o que ela produziu, ela não vai comer nada, só adubo químico, só químico, é o mesmo processo do frango, o frango de granja nada mais é que química pura. [...] numa terra que você só se planta cana, cana, cana, ela é uma terra doente, ela está fraca, é uma terra ruim.

Berto também demonstra ter profundos conhecimentos em relação às formas de cultivo da modernidade que, segundo ele, tem que ser adotadas com muito cuidado porque, algumas delas, apesar de facilitar o trabalho e aumentar o rendimento, o produto dela derivado acaba causando danos para a saúde do agricultor e consumidor. Como exemplo

ele cita o uso de agrotóxicos na agricultura e a produção e consumo do frango de granja que é totalmente diferente da tradicional galinha caipira.

O frango de granja, apesar de proporcionar um retorno econômico mais rápido, devido principalmente ao seu processo de criação, sua qualidade, na visão dele e assim justificada, é muito inferior à da galinha caipira. Diferente da galinha caipira, ele é criado em cativeiro, fato que por si só reduz sua utilidade no campo, pois como se sabe, criadas em espaço aberto as galinhas ajudam no combate às pragas e em outros fatores do equilíbrio ambiental, além de dar mais consistências aos seus músculos o que para o consumo gera nutrientes mais vigorosos do que o substituto hormonal que se usa no frango de granja, que, como também se sabe, é cumulativo e transfere para a carne parte substantiva de seus ingredientes.

Berto: Onde você tem frango solto no terreiro – galinha com os pintinhos – cobra não chega por ali. O frango, a galinha caipira, ele é um defensor do seu terreiro. Você não vê uma galinha morta por picada de cobra. Eu já vi cachorro. Cachorro ele late e pensa que a cobra vai embora. [...] Quando tem água parada aqui, galinha não deixa água parada. Água que corre do tanque, ela bebe tudo, então não tem mosquito de dengue também. Ela acaba sendo beneficente pra gente. Então ela é de tudo saudável [...].

O trecho acima expressa inequivocamente o que dissemos de sua consciência do valor de se ter os animais de criação como aliados nas tarefas de se obter os meios de subsistência a um baixo custo. Trata-se sem dúvida de uma compreensão empírica dos processos ditos ecológicos que a extremização da produção agrícola violentou¹⁸.

Outro dado importante fornecido por esta família diz respeito aos cuidados com o solo. Berto afirma que para obter um bom resultado no plantio o agricultor tem que:

Berto: incorporar na terra todos os nutrientes que sai da terra, todo o ramo, sobra de folheto, palha dos milhos, a palha do arroz, a palha do feijão, pra você incorporar na terra, pra poder formar ali o adubo orgânico que apodrece; aí você vai precisar menos adubo orgânico, menos calcário, menos adubos químicos...

¹⁸ No momento das entrevistas percebemos que em alguns relatos eles faziam referências ao que chamavam de animais e plantas amigas do agricultor. Além da galinha caipira, eles citam: a minhoca, os pássaros, a mangava, entre outros.

Esse trecho explicita um conhecimento também empírico advindo das experiências práticas e intuitivas e que hoje são valorizadas pelo conhecimento sistematizado, que é da importância da preservação do solo, por meio de práticas preservacionistas de adubação, com a utilização das forragens das próprias plantações já colhidas.

Nas sessões de observação e nas entrevistas realizadas com o representante da família dois também coletamos dados que explicitam a sua visão e a sua prática com relação a esse aspecto do uso preservacionista do solo e que poderia ser incorporado pelo projeto escola do campo, pois estabeleceria uma ponte significativa com os próprios moradores do assentamento ao fazê-los partícipes das atividades; daria mais relevância e alcance ao projeto, pois os membros das famílias se enxergariam como pertencentes a um processo formativo que não os exclui. Conforme traçamos no seu perfil, Leide é um adepto de uma espécie de prática agrícola natural. Ele faz importantes apontamentos sobre o uso do que ele chama de cama morta, capins e outros tipos de vegetação que são descartadas ou queimadas por agricultores inexperientes.



Foto 26 - Técnica de cobertura morta

Conforme foto 26 acima, ele as utiliza para forrar os canteiros, uma prática antiga dos agricultores, que garante a permanência de umidade no solo e evita a morte dos microorganismos.

Outra prática que ele efetua que achamos importante destacar é o plantio de alguns arbustos - capim guiné - ao redor dos seus enormes canteiros que atingem cerca de 3 metros de altura e servem como quebra-vento para as plantações, conforme foto 27 abaixo.



Foto 27 - Técnica de quebra vento

No momento da entrevista também coletamos seus questionamentos sobre algumas relações nefastas que a humanidade estabelece com o planeta. Segundo ele um exemplo claro é o corte de árvores para a implantação da monocultura associados às práticas de queimadas que tem provocado a diminuição das chuvas e aumentado a temperatura em toda a região, fatores que por si só dificultam o trabalho no campo. O trecho abaixo coletado no momento da entrevista reforça seu ponto de vista:

Leide: Na verdade eu gostaria, eu teria vontade de pegar aqui no meu lote e arrumar bastante arvore frutífera ou não, porque eu acho que a natureza tem que ser composta por todo tipo de vegetação, não pode ser só uma porque a diversificação, ela é completa quando você tem todas as coisas não é? A natureza ela vem de acordo com que você está produzindo, você

tem um pássaro que combate outro, você tem uma praga que o pássaro pega. Então isto tudo volta e aí você começa a fazer uma agricultura ecologicamente viável.

Leide, neste trecho de seu depoimento, também explicita a sua visão de relação com o espaço de sobrevivência, manifesta a importância da manutenção das árvores para o equilíbrio ecológico; sabe, por experiência, da proteção que as árvores dão em relação aos ventos e do abrigo que elas dão aos pássaros e como esse conjunto é importante para a diversidade e para a fertilidade do próprio solo. A seu modo, ele integra os conhecimentos, ele apresenta uma visão sistêmica, tão exigida na educação contemporânea. Evidentemente suas observações são destituídas da sistematicidade que o conhecimento organizado elabora, mas elas são conteúdos de cultura relevantes e importantes para se incorporar às atividades da escola, mormente num projeto como esse analisado por nosso trabalho, posto que a preparação da nova geração precisa se capacitar no trato do solo e não sabendo como agir sistemicamente com uma cultura conservacionista, acabará contribuindo para a extinção dos pólos de conservação do ambiente e, por conseqüência, anulando os propósitos de projetos como esses, que têm por finalidade fixar o homem no campo e fortalecer as bases de uma agricultura familiar.

Outro trecho de seu depoimento reforça ainda mais essas inferências que estamos fazendo a respeito de seu conhecimento empírico sobre os processos de conservação do meio ambiente. Por exemplo, em relação aos agrotóxicos ele diz que “[...] a natureza não se sente bem com isso [...]”. Continuando diz que:

Leide: eu tenho uma plantação de maracujá, se eu pegar um veneno e jogar ali, aí a mangava vem, ela é sensível, e ela pega aquele veneno, eu já perdi uma parte da horta que não vai ter polinização. Porque ela poliniza aqueles maracujás, então ela perde a resistência e morre; e eu fico como?. Vou lá e ter que fazer com a mão. Então os insetos estão me ajudando, a natureza ensina a gente a trabalhar.

Seu depoimento vai além, ao explicitar que o uso de agrotóxicos, além de prejudicar a natureza, pois altera o equilíbrio ecológico, acaba por prejudicar a saúde do produtor e mesmo aqueles que são aplicados para supostamente facilitar o trabalho do agricultor como o mata-mato - espécie de agrotóxico que substitui o trabalho de capinagem porque extirpa os capins e ervas daninhas - quando utilizados, causam náuseas e dores nas costas de quem aplica e de quem está próximo. É um conhecimento advindo da experiência que muito teria a contribuir com as atividades do projeto escola do campo, posto que as atividades muitas vezes, conforme presenciamos, careciam de bases empíricas para ter maior aceitação da parte dos alunos.

Os representantes da família 4 também explicitaram pontos de vista congruentes com os das famílias anteriores no que toca à preocupação com a conservação do meio ambiente que é, como vimos, um suporte essencial do projeto em questão. Lias concorda com outros assentados ao afirmar que na natureza nada é desprezível. Até as ervas daninhas devem ser aproveitadas porque elas nascem no solo e fornecem uma infinidade de nutrientes que contribuem para o crescimento das plantas, protegendo os microorganismos. Mesmo depois de ceifadas, se deixadas depositadas no local, além de alimentarem os micro-organismos se transformam em um riquíssimo adubo.

Lias: tem pessoa lutando para matar a aranha né, porque a gente sabe que aquela aranha [...] mas vem um outro inseto lá, um marimbondo maior lá, acaba vencendo ela e ele leva embora, aí vem outro e fica ali catando, e você fica olhando, ela fica ali passeando na folha, e não tá olhando a folha, ele tá catando algum inimigo da planta, ali, né. Tem a formiga, se a formiga não fosse, se ela raciocinasse alguma coisa, mas ela chega e limpa tudo que tá na frente, mas não devia se matar a formiga, não existe peste em cima da terra mais inteligente que a formiga! Por que trabalhar igual uma formiga é impossível, o bichinho chega, corta as folhas, carrega tudo, armazena tudo, faz essa respiração da planta, ela é responsável por mexer na terra, pelas plantas respirarem, mas só que vai lá e corta a planta do homem, o homem vai lá e já mata! A formiga ela corta muito por que ela fica estressada. Você vai fazer uma ceifa, limpa tudo no trator, ela também tá com fome, aí ela chega ali, a planta que tá na frente ela vai cortar também!

Como confirmação do que temos dito, Lias também expressa uma consciência dos processos ambientais extraída da sua experiência; suas conclusões são fruto da pura observação. O fato da sua afirmação de que todos os animais tem sua importância, sejam insetos ou não, é uma aguda percepção a respeito do equilíbrio da natureza; e também é de certa forma um registro que contraria o senso comum implantado de que as formigas são danosas porque destroem as plantações. Relatos como esses numa aula demonstrativa sobre o que é controle de pragas e como deve ser feito, seria altamente educativo num projeto de educação como esse que estamos analisando.

Esta preocupação com a conservação do espaço, expressa de várias formas pela maioria dos representantes das famílias que participaram da pesquisa não é absoluta entre os assentados. Nos relatos também coletamos algumas denúncias de venda, abandono e outros usos, inadequados do lote.

A família 5, conforme descrito no capítulo anterior, originou da união de filhos de assentados e representa a nova geração de assentados. Nas relações que estabelecem com o espaço notamos que existe uma união dos resquícios do que aprenderam com a convivência familiar anterior, mesclado com novas experiências por eles desenvolvidas.

Diferentes dos outros lotes, o desta família, parte é utilizada para o plantio de cana e uma outra parte, de acordo com o depoimento do membro dela, será utilizada para construção de uma granja onde se criará frango, duas práticas que seguramente comprometem o propósito do assentamento e, também da educação que se pretende com o projeto escola do campo.

Nesta família, o seu representante também não é tão restritivo ao uso dos agrotóxicos. No seu discurso notamos que existe uma preocupação mais centrada nas melhorias necessárias para o desenvolvimento econômico do assentamento.

Tião: Já pesquisei, é uma das coisas que mais dá. Sabe por que, você planta um pouco de milho, um pouco de cana. O milho é seis meses, mas a

cana é um ano. A granja é 60 dias, você tem dinheiro no bolso, não muito. Mas você tem que dá para você sobreviver. Você tem a cama do frango que você pode jogar na cana, no milho e até mesmo no feijão se você plantar, ou até já em outros porque a cama do frango é ótima para a cultura e ai diferenciar um pouco porque a cama do frango ajuda muito. [...] Galinha caipira demora seis meses para o ponto de abate. A chester demora 120, 150 dias, enquanto que o frango é 45 dias. [...] A galinha caipira eles falam que é dura, as pessoas não tem mais hábito. Ela é demorada, paga caro. Então tem que fazer uma coisa para você evoluir e incentivar você mesmo.

Este depoimento revela uma outra percepção, fruto de uma experiência e mentalidade mais utilitarista, consoante com o modelo de agricultura de resultados. Seus argumentos nem por isso deixam de ser válidos do ponto de vista de uma justificativa para a sobrevivência; certamente ele revela um não comprometimento com a conservação do espaço. Tião, em seu depoimento, insiste em afirmar que não há possibilidades em desenvolver práticas alternativas, pois a região do assentamento não é própria para qualquer tipo de atividade, uma vez que ela já foi muito utilizada no passado e a recuperação do solo para práticas menos agressivas teriam de ser alongada no tempo e com isso o assentado correria muitos riscos, porque ele precisa da terra pra auferir seus rendimentos necessários para os custeios da família.

Tião: Você tem que usar muito adubo químico para produzir e isto é caro, uma quantidade de adubo, aqui sai mil reais. Para mim plantar feijão aqui, tem que jogar veneno

Segundo ele, hoje em dia, pelo desgaste sofrido pela terra, em função da prática da monocultura não há como diversificar as plantações, posto que a irrigação é precária, há a necessidade de plantio de árvores para amenizar a aridez provocada por décadas de monocultura, além do mais, segundo ele, não há como plantar sem fazer uso dos produtos químicos.

É importante salientar que a visão deste membro da família é pragmática e também representativa de muitas das famílias dos assentados. Ele toma a terra como um

bem negociável, um bem de troca que pode ser valorizado pelo potencial imediato que ela representa. Sua atuação é da perspectiva do que é mais rentável e em sintonia com o que a grande estrutura do país estabeleceu para o modo de se produzir na agricultura. Neste sentido suas observações, também de caráter prático, revelam uma consciência diferente das outras famílias entrevistadas. Ele também aponta as justificativas e, como dissemos, elas tem validade no terreno das argumentações, não podem ser desprezadas. Por isso elas também deveriam ser levadas em conta no projeto escolar que estamos colocando em relevo. Toda educação que se preze precisa explicitar os seus valores e justificá-los; não há como impô-los e continuar a denominar esses empreendimentos como educacionais; há a necessidade de se colocar os argumentos em perspectiva e analisá-los com base em critérios racionais. Quando afirmamos que as concepções espontâneas de Tião são utilitaristas, isso é um valor que estamos atribuindo ao seu comportamento e às suas atitudes, mas elas existem e têm lugar em muitas das atitudes de todas as pessoas, principalmente num mundo pleno de apelos utilitaristas como este em que vivemos. O projeto escola do campo, afeito ao espírito dos assentamentos, que é o de possibilitar a permanência do homem no campo e fortalecer a agricultura familiar, precisa investir nos valores de conservação da Terra, de trato com o ambiente de maneira mais integrada. Mas para isso ele, como projeto, precisa se defrontar com as ações de boicote a esses propósitos; o equacionamento, a nosso ver, passa pelo debate e conseqüentemente pela argumentação de que um pode ser validado como melhor do que o outro. Neste sentido avaliamos que o fato de termos tido a oportunidade de obter depoimentos que expressam visões antagônicas foi de grande valia. Infelizmente nossas observações e nossos registros não apontam para uma integração do projeto escola do campo com as experiências e as concepções dos próprios assentados.

No próximo tópico passaremos a analisar os dados coletados com os representantes da instituição de ensino, onde abordaremos as vantagens e dificuldades apresentadas na aplicação do projeto escola do campo.

7.2 Os dados da instituição de ensino

Conforme descrito no capítulo III, todos os professores da escola Hermínio Pagotto receberam uma carta de esclarecimento da pesquisa que, no verso, continha um questionário – anexo II. Os dados coletados foram utilizadas para traçar o perfil dos professores e demonstram que dos 14 professores que responderam os questionário, 8 fizeram opção por trabalhar na escola pesquisada, 13 afirmaram que se identificam com o projeto e desenvolvem atividades relacionadas com a temática ambiental e cultural.

Na tabela 3 – abaixo -, estão agrupadas as atividades que os professores afirmam ter desenvolvido com os alunos e que têm relação com a temática ambiental e resgate cultural.

TABELA 4 – TIPO DE ATIVIDADES

AMBIENTAL	RESGATE CULTURAL
Amar e conservar a terra	A infância dos pais, rodas de historia de vida
Preservação do ambiente	Valorização do negro
Conscientização da preservação da natureza	Costumes e tradições do negro, índio e branco
Exploração da terra	Historia do assentamento
Descontrole do tempo (excesso de chuva/frio)	Importância da cultura dos alunos/famílias
Projeto reflorestamento de uma nascente	Historia de cada aluno
Projeto horta e plantas medicinais	Historia das famílias do assentamento
Projeto jardim	Festas tradicionais
Horta e canteiros de plantas medicinais	Costumes e tradições
Preparo da terra para o plantio natural.	Brincadeiras, festas e brinquedos
Lixo – reciclagem e coleta seletiva	Valorização do trabalho rural
Agricultura	Musicas e historias dos movimentos
Transgênicos	Valorização do espaço
Água	Musica sertaneja
Solo	Poesias do Patativa do Assare
Ecossistema	Valorização dos saberes do campo
Jardinagem	Resgate da cultura afro
Ecologia	Folclore
Resgate do ambiente natural, modificações provocadas pela urbanização.	Projeto identidade – historia do assentamento, historia dos alunos e tradição locais.
Projeto meio ambiente - mata e rios	Sistema técnico da comunidade
Projeto estudo do meio – conhecer/respeitar	Importância do trabalho do campo em relação ao trabalho urbano

Os dados apresentados na tabela acima confirmam o desenvolvimento de uma série de atividades, algumas inclusive, contemplam as reivindicações das famílias de assentados.

Porém, conforme apresentado na tabela 2, dos 14 professores que responderam às questões, apenas 4 alegam ter recebido algum tipo de capacitação, fato este que, por si só, sugere um comprometimento na qualidade das atividades desenvolvidas. O quadro abaixo agrupa as capacitações que os professores alegam ter recebido.

QUADRO 2 - TIPOS DE CAPACITAÇÃO

Reunião entre a EMF e as escolas do campo
Curso de formação continuada, realizados: no assentamento Monte Alegre; na fazenda Sapé; na fazenda Tiarajú e no assentamento Bela Vista
Curso no centro de formação do MST em Ribeirão Preto
Reuniões para troca de experiências nas escolas do município que desenvolvem o projeto escola do campo.

Os professores afirmaram que esses tipos de capacitação não fornecem subsídios suficientes para o desenvolvimento de todas as atividades que o projeto necessita.

A seguir, portanto, vamos analisar os dados coletados com os demais participantes da pesquisa verificando suas opiniões a respeito do desenvolvimento e aplicação do projeto escola do campo.

A professora Sábina leciona no ciclo II, para alunos de 1ª e 2ª ano. Ela afirmou que, apesar de desenvolver alguns projetos que procuram resgatar os conhecimentos dos assentados, sente algumas dificuldades em relacionar o tema de aula com o cotidiano do assentamento. Sua maior preocupação é de acabar transmitindo conteúdos sem qualidade. Segundo ela, além da falta de uma capacitação adequada, fatores como a proximidade da cidade e a presença da mídia, como fator reforçador hiperbólico dos valores citadinos, tem exercido uma influência negativa na auto estima do aluno, sendo que alguns afirmam explicitam em te “sentir vergonha de ir à cidade”.

O trecho abaixo coletado de sua entrevista expressa isso

Sábia: eu dizia à diretora que nós estávamos a poucos quilômetros de um centro muito bom que é Araraquara. Uma TV que mostra tudo, então nós não precisamos, é utopia pensar naquele campo de fogão de lenha ou de qualquer outra coisa, não, e nós temos um campo que recebe toda uma influência de uma mídia.

No entanto, ela diz que apesar dessas influências, dependendo do empenho que se coloca na realização das atividades, os alunos respondem; assim é que ela mesma desenvolveu algumas atividades interessantes junto com os alunos, como a formação de um pomar e alguns canteiros na horta onde foram plantadas mudas coletadas na comunidade. Em todas essas atividades os alunos demonstraram empenho, entusiasmo e vontade de prosseguir aprendendo. Isto de certa maneira confirma a hipótese muitas vezes enunciada de que a escolaridade, dentro de um conjunto de atividades muito bem articuladas, planejadas e operadas com zelo, preparo e empenho pelos docentes, pode fazer frente à ostensividade praticada pelos meios de comunicação no que se refere às facilidades e o consumismo de uma vida ilusoriamente fácil e acessível. Num projeto como o escola do campo, os esforços teriam de ser redobrados e o preparo dos docentes, evidentemente teria de ser especial, em se tratando das peculiaridades e dificuldades de uma socialização como essa, por ele pretendida.

Para o professor Gis, que leciona para alunos do ciclo III, o projeto escola do campo está contribuindo para a valorização da comunidade, visto que, na sua percepção, as crianças estão adquirindo maior vínculo com a terra, e as atividades desenvolvidas na escola estão resgatando a cultura do campo, muito embora tenha frisado que sua formação está muito aquém para atender os reclamos de uma escola de perfil como essa.

Desde o início ele registra que o projeto teve muitas dificuldades em deslanchar posto que suas práticas aconteciam dentro do ramerrão escolar e o pioneirismo pretendido no desenvolvimento de um projeto e de uma metodologia que tivesse a questão ambiental

como preocupação fundamental, esvaía-se quase que por completo. Mas ele registra que procurou junto com a maioria suprir suas lacunas e aos poucos foi assumindo uma postura de ir contra a agressão ao meio ambiente e, desde então, vem trabalhando, com crianças e jovens, formas alternativas de uso do espaço, que evitem a utilização de agro-químicos.

As dificuldades encontradas pelo professor Gis, residem também nos alunos, segundo ele, posto que estes vivem muitas vezes sob o impacto de duas fontes contraditórias de apelos e de práticas: a da fonte escolar discursiva no sentido da preservação por meio de atividades que visam preservar o espaço estimulando práticas como o reflorestamento; por outro lado muitas das práticas dos assentados, como vimos os incitam a desmatar, queimar, usar agrotóxico, etc.

O trecho retirado de sua entrevista e transcrito abaixo ilustra isto

Gis: Mas ai você vê o choque, porque na escola nós plantamos árvores e ai em casa, em grandes casos há o desmatamento, então como é difícil para gente trabalhar com o assentado, com o senhor que já é assentado que tem seus 50, 60 anos. Ele mudar de mentalidade é muito mais difícil do que eu trabalhar com a criança e ela criar esta mentalidade, porque ela tá por fazer, está com a cabecinha ali se desenvolvendo, e essa pessoa mais velha de repente o negócio dele é o capitalismo, é a produtividade. Vamos derrubar para poder plantar mais, para poder vender.

Segundo ele, esta situação provoca alguns conflitos e divisões na formação da mentalidade da própria criança ou jovem, pois apesar do projeto escola do campo ter conseguido trazer o movimento social para dentro da escola, as ações de maior prestígio e de maior divulgação e força social e econômica não estão no enfoque da preservação ambiental e muito menos na valorização da agricultura familiar; em termos de reforço de imagem e presença discursiva operada pelos meios de comunicação de massa o que ele, aluno, mais presencia, é a valorização e o prestígio do mercado do agronegócio que, como sabemos, apesar de gerar um maior lucro para o agricultor, estimula a produção de grandes safras que, muitas vezes, desrespeitam as questões ambientais.

Gis: Então, por exemplo, nós temos um projeto de reflorestamento da mina e são nestas pequenas coisas que a gente sente que se está avançando. Por exemplo, quando os alunos querem ir à mina para ver se tá limpinho ainda, ou vamos lá plantar uma árvore, ou trazem de casa mudas de algumas árvores para plantar nessa mina. Mas ao redor da mina, por exemplo, tem um espaço tirado para fazer o reflorestamento, tudo bem. Mas ao redor num raio de 100 ou 50 metros é tudo cana de açúcar que é tratada com herbicida, com agrotóxico e tudo mais. Então este choque a gente vê diariamente na prática, na verdade é esta impressão de estar remando contra maré. Porque, por mais que você fale que o projeto é bonito, que a questão da valorização do campo, a questão da terra, da preservação e tudo mais. [...] Eu estou aqui há 16 anos e eu percebo que muitos, 90% destas pessoas, tem esta consciência ecológica de que estão prejudicando o ambiente e que estão dentro de um sistema maior que é o sistema capitalista vicioso, controlado pela MONSANTO, mas que por outro lado, estão de mãos atadas, porque precisam sobreviver. Tem família que tem 5, 6 filhos que precisam comer e que precisam de qualquer forma tomar esta atitude de uma cultura mais agressiva e mais rápida, de um retorno mais rápido.

Entretanto o professor Gis é ainda otimista com relação a esse fato posto que os assentados, na sua visão, ao aderirem ao agronegócio, infelizmente estão fadados ao fracasso. Este efeito, se bem trabalhado, pode pender a balança para o lado mais consciencioso da geração jovem e assim, desde que o projeto escolar não se perca, ela pode resgatar os propósitos de uma ocupação do solo mais afeita ao espírito em que foi proposto, principalmente com ajuda dos movimentos sociais de âmbito mundial que cada vez ganha mais expressão no mundo atual. O trecho retirado de sua entrevista e transcrito abaixo, certamente reforça sua esperança:

Gis: Eu tenho uma aluna pequenininha que ela veio dizer um dia na aula que o pai dela ia arrancar algumas árvores porque ele ia fazer uma área na casa e a casa toda rodeada com árvores. E como aqui na escola a gente faz todo meio, cataloga as sementes, planta a árvore. A aluna chegou em casa e no outro dia ela foi me dizer o seguinte, que ela tinha convencido o pai dela a não cortar a árvore, você entendeu. Por ele cortaria de qualquer forma, mas a menina o convenceu de não cortar, porque ela sabia o nome da árvore, porque a gente tinha catalogado aqui na escola, a árvore inclusive estava com vagens para dar a semente. Ela disse para o pai que gostaria de levar a semente para a escola, para gente fazer um trabalho com as sementes aqui na escola. E com isso ela fez o pai recuar no desmatamento do lote e ela veio falar com orgulho disso.

Outra docente, a professora Ira, que acompanha o projeto escola do campo desde a implantação, entre outras atividades, leciona Geografia para os alunos do ciclo I e II. Os

dados coletados na sua entrevista demonstram que, mesmo sendo originária da zona rural e tendo lecionado por mais de 14 anos, ela teve que se dedicar muito para poder desenvolver as atividades propostas pelo projeto escola do campo. Segundo ela houve bastante auxílio dos seus colegas de trabalho, dos próprios alunos e também dos pais deles. Ao se dedicar com bastante vigor ao projeto foi percebendo as mudanças que a atuação dele causou em sua vida. Ela nos informou que por isso se transformou em uma pessoa apaixonada pelo projeto e pelas plantas. Em qualquer lugar que vai, sempre lembra de pegar algumas mudas e levar para o assentamento. O trecho abaixo ilustra esse fato:

Ira: Percebi a importância que as plantas dão para o meio ambiente, para a reconstituição das beiras dos rios, porque não é só as plantas de jardim, as árvores também dão flores, não é? Até estas flores de árvore. Esta árvore ai dá muitas flores, então esta é a importância para a preservação dos rios, do solo, da purificação do ar. Tudo isso a gente trabalha com a criança em sala de aula.

Observamos que seu discurso é concretizado na prática, já que junto com os alunos e a comunidade, Ira está empenhada em um projeto que visa catalogar as plantas que existem na agrovila. O objetivo deste projeto é, após a catalogação, proporcionar uma troca de mudas de árvores coletadas no assentamento. Segundo ela, o primeiro passo consiste em coletar, nas casas da agrovila, algumas amostras de sementes e plantas que são trazidas para a escola, já com o nome popular e a casa onde ela foi coletada. Depois os alunos pesquisam o nome científico e fazem mudas com as sementes.

Embora essa professora esteja bastante compromissada com o projeto pedagógico da escola de campo, ela também se ressentiu de melhor preparo pra atuar como educadora numa proposta com este perfil. Reivindicou, em nossa entrevista oportunidades para se capacitar, ainda que nas férias, para se levar a bom termo as atividades do projeto, em termos de práticas mais consistentes tanto em conteúdo quanto em metodologia referente às questões ambientais e de valorização das atividades de agricultura familiar. O trecho de

sua entrevista transcrito abaixo, mostra o esforço exercido pela professora para desenvolver uma atividade proposta pelo projeto:

Ira: ele dá tudo em suas mãos e você estuda, vai atrás. Igual, o ciclo um é mais de jardinagem né, o dois já é plantas e frutas. Então, você vai atrás, você se vira, tira dúvida com os professores da UNIARA, com professores da UNESP. Eu pedi ajuda no ano passado para o ITESP e busco, sempre eu vou numa banca e vejo uma revista de flores eu vou atrás, sabe.

Como vemos, o esforço apenas pessoal, voluntário, embora fundamental para a concretização do projeto, não é suficiente para as complexidades que as ações de um projeto com a envergadura desse requer. Para concluir, Ira afirma que, corrigidos os problemas, o projeto escola do campo terá grandes possibilidades de auxiliar na difusão de um novo olhar sobre o espaço, capaz de impedir a devastação que alguns lotes já estão enfrentando por adotarem práticas inadequadas de uso do espaço, por exemplo, ao “optaram” pela monocultura da cana, entre outros produtos.

A professora Arla, outra entrevistada da nossa investigação, leciona para o ciclo II. Segundo ela, o desenvolvimento deste projeto valorizou bastante seu trabalho, possibilitando um contato humano e uma diversificação do espaço de atividade escolar que nenhuma outra escola em que ela tenha lecionado havia possibilitado. Inicialmente enfrentou algumas dificuldades, possuía uma formação tipicamente urbana, não aprendeu nada sobre questões relacionadas ao meio rural e natureza. Atualmente se sente mais integrada e, segundo ela, isto só foi possível devido ao auxílio dos alunos e dos colegas de trabalho.

Para Arla, este auxílio, somado ao seu esforço individual - ficava horas lendo algumas apostilas sobre o projeto - e a colaboração do Itesp é que possibilitou o desenvolvimento de algumas atividades no pomar e na horta. No trecho abaixo, retirado de sua entrevista, descreve como foi o processo de elaboração da horta:

Arla: O ano passado a gente começou com o pomar. A gente tinha o espaço e nós fomos, através dos alunos, ver quem tinha muda para ceder para gente. Ter alguma coisa para começar a lidar. Eu, até então não tinha prática com a terra, porque eu não sabia fazer este cultivo. Então os alunos ajudaram a gente. Os pais que vieram aqui, também, ajudando a fazer plantio, dizendo a forma que se cuidava. Dava todas as informações em panfletinhos, para gente passar para eles. E a forma da gente trabalhar com eles, além de acompanhar este plantio, era também, em sala de aula, fazer cadernos de acompanhamentos. Eu dizia: vamos dar uma olhada esta semana, se cresceu se não cresceu. O que está dando, ao que não está dando. E a gente registrava esses desenvolvimentos.

A citação acima e o depoimento dos professores expressam a importância do auxílio da comunidade no desenvolvimento de algumas atividades propostas pelo projeto escola do campo.

Ela afirmou que, sem desprezar as trocas de experiências, proporcionadas nos encontros entre os professores de diversos assentamentos, agendados anualmente pela secretaria de educação, para Arla, este apoio obtido foi mais profícuo do que as reuniões de capacitação proporcionada pela secretaria municipal de educação, pois foi baseado na prática, naquilo que apresenta resultados em sala de aula. No entanto ela acredita que seu trabalho seria bem melhor realizado se ela e todos os professores que lidam com este projeto recebessem mais informações pertinentes ao projeto. O trecho de sua entrevista – abaixo - reforça a sua opinião.

Arla: tudo que vem de informação, para gente, para mim é valioso, eu valorizo tudo. Não que necessariamente precise ser um curso específico para zona rural, mas qualquer curso, qualquer coisa que você tenha de informação, para mim, seria ótimo. Porque eu quero aprender mais, eu quero continuar aqui.

Essas observações de Arla nos fazem inferir que, assim como todos os projetos escolares, não há empenhos sistemáticos de gestão para que os projetos mantenham sua vitalidade. Com o tempo, às vezes até no começo, por deixarem de emitir sinais de importância, de operacionalidade e de valorização dos recursos humanos, muitos projetos

bem elaborados perdem-se na rotina enfadonha e na falta de motivação para os propósitos mais nobres para os quais eles existem.

Outra professora entrevistada, Quel, exerce o cargo de professora multiplicadora e afirmou que as deficiências estruturais, encontradas no momento em que iniciou seu trabalho com o projeto, não a impediram de desenvolver algumas atividades com os alunos, por exemplo, o estudo do meio; a clonagem, a reprodução de espécies animais e o cultivo de plantas.

Faz menção à necessidade de uma formação específica para trabalhos no campo e afirma que, mesmo sendo especialista em temas da natureza, não possui uma qualificação específica para trabalhar alguns temas do projeto e, muitas vezes, tem de improvisar.

O trecho abaixo reforça suas dificuldades:

Quel: Vou te dar um exemplo. Tava no complexo temático, o plantio direto. Eu me perguntava meu Deus do céu que raio que é este plantio direto. Eu nunca vi falar. Eu procurei conversar com os alunos, eu procurei as explicações dos alunos. Eles disseram que praticam na casa deles, mas eu nunca vi. Para eu trabalhar com uma coisa que eu nunca vi. Eu não vou fazer isso. Porque, eu tenho um compromisso com os alunos, eu não vou passar uma informação, um conhecimento, ajudar estas crianças a construir uma coisa que eu nunca, eu nem sei. O que é isso que eu nunca vi, que eu não sei. O que eu fiz, pedi socorro para um pai de aluno, eu disse olha, o que é isso? Que ele fez, me pos dentro de um carro e me levou lá para ver como é que é e eu fui pro meio da roça fui verificar o plantio direto. Não consegui diferenciar um pé de mato de um pé de milho. Depois que ele foi me explicando, com a simplicidade, com o jeito dele, com a experiência concreta que ele tem trabalhando na terra. De fazer todo ano aquele trabalho, então agora eu sei o que é plantio direto. Agora eu tenho condições de explicitar para meus alunos.

As palavras da professora são elucidativas a respeito do preparo para se ensinar; não se ensina quando não se sabe e o saber passa não apenas pelo registro superficial da informação mas, sobretudo, pela vivência com o conteúdo que se quer ensinar; e não se trata de separar conteúdo de metodologia, pois um está incluso no outro. Nossas escolas, da maneira como estão organizadas, raramente saem da superficialidade da matéria decorada ou da informação banalizada e destituída de significado. Viver e saber não

podem estar separados; projetos como esses deveriam estar mais atentos para essas elementaridades sob pena de eles caírem na vala comum da maioria dos programas escolares, o que em certa medida é um risco muito grande, segundo as observações que fizemos, neste projeto em tela.

De todo modo, e isto também é significativo, as iniciativas da professora Quel, ao procurar os alunos e colegas e pais para dominar um assunto para ser ensinado, é de grande valia para a afirmação do projeto, sem dúvida. Segundo Quel, os alunos acabam se sentindo valorizados e isto ajuda a aumentar a auto-estima de alguns deles.

Quel: Muitas vezes eu uso a minha ignorância, para que eles se sintam valorizados no conhecimento que eles trazem em relação ao cotidiano deles. Então eles tem hortas né. Eu digo, nossa, mas quanto que tem um canteiro, uns cinco metros. Eles começaram a rir e disseram . Dona, um canteiro lá do meu pai tem 25 metros. Eu disse, impossível. Não, dona tem canteiro de 50 metros, que planta verdura, alface. Ai eles começaram a rir. Quer dizer eles percebem que eu não conheço nada e eles é que tem que me ensinar. E eu acho que isso enriquece muito, pelo menos para mim quando estou em sala de aula.

Para concluir ela afirmou que os resultados seriam melhores se houvesse menos omissão do poder público em relação à agricultura familiar e uma melhor capacitação para os professores estimulando-os a um trabalho mais coletivo, que certamente traria melhorias para as famílias do assentamento e para o espaço físico como um todo.

Os dados coletados com o grupo de professores entrevistados expressam de um modo ou de outro algumas de suas identificações com o projeto. Todos expressaram ter boa vontade na realização das atividades, mas todos apontaram as dificuldades que enfrentam na realização dele. Suas capacitações são precárias para darem conta dos assuntos e dos propósitos expressos em seu plano pedagógico. Há professores que interagem com a comunidade, aproveitam os conhecimentos dos pais e dos próprios alunos e isso é encarado como algo positivo por parte deles porque possibilita melhor relacionamento com os membros da comunidade. Mas do ponto de vista da ação docente

mais efetiva para se capacitar a comunidade de alunos a se socializar os conhecimentos das intrincadas relações entre homem, cultura e meio ambiente, os percalços ainda são bastante grandes. A maioria dos entrevistados afirmou que a principal dificuldade tem sido aplicar as atividades dos complexos temáticos, principalmente os que necessitam conhecimento específico sobre as atividades cotidianas, deixando evidente a necessidade apresentada pelos participantes de uma melhor e maior capacitação.

Isto reflete um problema maior analisado que é a forma como na atualidade são formados os professores. Brancaloni (2002), chama a atenção para a necessidade de uma formação de professores que contemple os aspectos rurais.

Além disso, segundo dados do estudo estatístico dos professores do Brasil produzido pelo INEP/ MEC¹⁹ o Brasil possui 2,6 milhões de professores no ensino básico e superior, responsáveis pela educação de 57,7 milhões de brasileiros. Cerca de 80% dos docentes de ensino infantil, fundamental e médio atuam em escolas públicas e 15% do total estão em escolas rurais. Com relação à formação dos professores, os dados afirmam que melhorou em todos os níveis de ensino e houve redução dos professores leigos na última década. Contudo, afirma o estudo que, apenas 57% dos docentes que atuavam na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, possuíam formação em nível superior, que seria aquela ideal. Na pré-escola, por exemplo, 27% dos 259 mil docentes tinha nível superior, em 2002, contra 17%, em 1991. O índice de profissionais com o fundamental incompleto caiu de 6% para apenas 1%, nesse período. Considerando a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - magistério ou licenciatura - 91% dos professores que atuam nesse nível de ensino possuem a formação adequada. No

¹⁹ Os dados apresentados fazem parte do estudo Estatísticas dos Professores no Brasil, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), com base em dados do Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). O texto está disponível no endereço www.inep.gov.br e apresenta uma radiografia bastante ampla da situação do docente brasileiro.

ensino médio, das 469 mil funções docentes, 89% têm a graduação completa e 79% deles a licenciatura. Neste nível de ensino, no entanto, quase 11% dos docentes ainda possuem somente o ensino médio completo, indicando a necessidade de maiores investimentos em formação. Na educação superior, do total de professores em 2001, 54% tinha mestrado ou doutorado concluídos, 31% possui especialização e cerca de 15% concluíram somente a graduação. Em 1991, o percentual de mestres e doutores era de 35%, 19 pontos percentuais menor. Lecionam em escolas da área rural brasileira cerca de 354 mil docentes, 15% do total. O campo concentra cerca de 50% dos estabelecimentos de ensino de educação básica, 107 mil, e apenas 14% dos estudantes. As escolas são, geralmente, pequenas e com um único professor que trabalha com turmas multisseriadas. Em função dessas características, o quadro de carência de pessoal qualificado no meio rural é ainda mais crítico do que na zona urbana. No Brasil, cerca de 9% dos docentes da zona rural que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm formação superior. Na zona urbana esse contingente representa 38%. As Regiões Norte e Nordeste apresentam situação ainda mais problemática. Na Norte, menos de 1% dos professores das séries iniciais do ensino fundamental têm a graduação, enquanto na Região Sul chega-se a 23%.

Este quadro da formação dos professores impõe a necessidade de um maior investimento na formação que atenda às necessidades contemporâneas da educação.

Um outro conjunto de dados retirados dessa pesquisa refere-se às entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica do projeto. Infere-se deles um grau muito bom de engajamento no projeto escola do campo. Ela afirmou acreditar piamente nas vantagens asseguradas para as comunidades do campo com a aplicação deste projeto.

Em relação às reclamações de falta de capacitação, ela concorda com os professores e afirmou que também não recebeu nenhuma capacitação específica, apenas participou de alguns seminários e encontros para troca de experiências. No entanto, ela

afirmou que alguns professores apresentam barreiras pessoais e não conseguem se sentir parte da comunidade e acabam pedindo remoção de escola. Segundo ela, nas escolas rurais onde trabalhou, os professores P2 raramente permanecem por mais de um ano letivo.

O trecho retirado de sua entrevista e transcrito abaixo reforça suas queixas em relação à falta de capacitação.

Costa: o trato teria que ser diferente com educadores de escola do campo. Este ano por exemplo, ele (se referindo ao professor) chega aqui com a diretora, com a coordenadora pedagógica e você dá a proposta pedagógica da escola e em meia hora, e dá o material dele, que precisa trabalhar. Dá um tapinha nas costas e boa aula. Não resolve, então depende, como você está colocando, depende da capacitação. Teve uma época que houve uma discussão da possibilidade de fazer uma seleção, qualquer coisa mais específica, neste sentido, para os interessados em trabalhar no rural, até mesmo que fosse na hora da atribuição da aula. Bela Vista, Monte Alegre e Bueno de Andrade, desenvolvem projetos, enfim, tem questões aí que a gente precisa esclarecer. Eu acho que o educador tem direito de saber o que vai precisar.

Em que pese o fato da coordenadora afirmar que uma parte significativa do sucesso do projeto vá depender da vocação dos professores, isto é, do pendor que eles possam ter para trabalhar em regiões específicas, direcionados à população com características diferentes em relação às populações citadinas, há o fato mais significativo, como já mencionado na análise dos professores, da falta de investimento que se faz nos recursos humanos para se trabalhar em condições assim. Aquilo que é mencionado pela própria coordenadora de que a maioria dos professores se transfere no primeiro ano de trabalho precisa ser levado em conta em situações como essa. Sabemos que a rotatividade do corpo docente é um dos fatores de maior influência na composição do fracasso das escolas; em projetos que começam com uma proposta diferenciada, a nosso juízo, esse aspecto precisa de cuidados redobrados, pois nenhum projeto pode ser levado a bom termo se não se estabelecer minimamente uma estabilidade confiável no corpo dos professores. Adequadamente ela conclui afirmando que o projeto escola do campo não está pronto e

acabado e neste sentido, espera que suas sugestões possam contribuir para sua conclusão, melhorando sua aplicação como um todo.

Quanto à diretora, também nossa entrevistada, os dados coletados indicam que seu discurso reforça a necessidade de uma melhor estruturação em alguns níveis do projeto. Ela acaba concordando com outros participantes da pesquisa ao afirmar que o projeto ainda não está totalmente acabado.

No entanto ela enfatiza alguns resultados positivos, principalmente em relação ao desenvolvimento de atividades relacionadas à questão ambiental. Como exemplo, ela cita o projeto de recuperação e reflorestamento de uma nascente de água. Ela também afirmou que o projeto escola do campo tem melhorado a auto-estima dos alunos e solucionado os problemas de evasão²⁰.

Em relação à necessidade de capacitação apresentadas pelos professores, ela afirma que algumas estão sendo realizadas em visitas a outros assentamentos e no centro de formação do MST, localizado em Ribeirão Preto.

Também fez algumas ponderações relacionadas às dificuldades encontradas com o quadro de professores e observa que o problema se inicia no momento da atribuição. Segundo ela, a forma como é feita a atribuição acaba priorizando os professores que possuem mais pontos que, por isso, escolhem as escolas por afinidade. Geralmente as escolas rurais acabam sobrando para os professores que acabaram de prestar concurso. Segundo ela, raramente o professor opta em lecionar em escolas rurais por uma infinidade de fatores que vão desde distância, passando por questões salariais e atingindo a falta de domínio dos professores com a realidade rural.

O trecho abaixo, coletado no momento em que ela nos deu entrevista, reforça sua opinião.

²⁰ Segundo dados coletados com a secretaria municipal de educação de Araraquara com a implantação do projeto não ocorreram mais evasões na escola.

Ana: Com relação ao corpo docente, sempre pleiteou para a secretaria de educação que anteriormente corresse uma lista de interesse entre os professores. Porém a distância e o tempo de disposição sempre foi agravante para a escolha. Mesmo com estas dificuldades, hoje a escola possui um quadro de professores com ótimo perfil e outros que se esforçam para se adequar ao projeto. Porém ser um professor fadado à construção do conhecimento não basta. Pessoas entusiasmadas é que acabam dando certo.

Concluindo, ela reafirma a necessidade de uma aceleração no processo de contratação de professores que, segundo ela, deveriam ser selecionados, obedecendo a critérios que priorizassem a opção e a vivência, pois, segundo ela “quando não se tem opção, não dá para realizar trabalhos, tem que ter paixão”. Os dados aqui apenas corroboram o que temos reiteradas vezes referido neste trabalho: há a necessidade de se tratar esse projeto como um projeto que, a despeito de possuir características de escolaridade como toda a escola, tem pontos específicos muito significativos e também propósitos de articulação com a vida familiar e da perspectiva de dar substrato de mentalidade para as pessoas se fixarem no campo. Talvez sejam equivocadas essas direções, mas se assim for, o tratamento em muitos dos pontos de gestão tem de assumir caráter diferenciado e um deles certamente é o que se refere ao recrutamento dos docentes.

Constatamos ainda que nos dados coletados na entrevista realizada com a diretora da escola há a menção reiterada para a necessidade de melhores qualificações e capacitações principalmente no quadro de professores. Esta problemática também será abordada, de diferentes formas, pela secretária de educação e pelo ex-coordenador do projeto escola do campo.

Uma das entrevistas que achamos por bem realizar, refere-se àquela feita com o ex-coordenador do projeto escola do campo, Ale. Decidimos entrevistá-lo, embora não estivesse mais à frente do projeto, porque ele foi um dos seus gestores no início. Nos dados que obtivemos de sua entrevista ficou evidente seu envolvimento com a elaboração do

projeto que, fez questão de afirmar, foi construído de uma forma coletiva. Ele afirmou que um dos compromissos assumidos pela escola do campo foi o de difundir a conscientização ecológica e, inclusive, deste compromisso surgiram os complexos temáticos que, entre outros, estão discutindo assuntos relacionados ao problema do lixo, da água, da flora, da fauna, do controle biológico e dos transgênicos. Além disso, afirmou que a discussão ecológica abre um leque para o uso de diversos espaços de atividades, por exemplo, os trabalhos realizados no lixão e a recuperação de uma mina de água.

Em relação à capacitação dos professores, afirmou que vêm sendo desenvolvidas algumas atividades no centro de formação do MST em Ribeirão Preto, que promove cursos, encontros e eventos. Todos os professores são democraticamente convidados a participar de todas as capacitações promovidas.

Ele fez críticas ao procedimento de alguns professores que, segundo ele, muitas vezes, deixam de utilizar todas as possibilidades propiciadas pelos espaços de atividades. O trecho abaixo foi coletado em um momento da entrevista em que ele descrevia a atividade de uma professora

Ale: eu acompanhei uma aula de uma professora que tinha até condições assim completas para trabalhar uma aula dela de geografia. Ela e sua turma de alunos, foram visitar um produtor de brócolis e aí os alunos levaram um questionário de seis questões apenas. Mas daria para a professora ter trabalhado várias questões com relação a questão do meio, da preservação, porque o produtor lá, ele usava agrotóxico. Eu vi um recipiente jogado. Ele usava irrigação, então fazia captação de água de um manancial, de uma represa que tinha lá. Então ele tirava água para molhar as plantas, mexia com agrotóxico, ela poderia trabalhar com isso: como que ele usa, se ele tem equipamento de segurança para estar usando isso? Qual era o destino que ele dava para as embalagens que estavam ali jogadas? Se ele tinha dimensão de quanto que ele usou da água? E o restante ia para onde?

Ele conclui afirmando que certamente as capacitações tendem a melhorar porque o MEC em 2005, por intermédio do FNDE solicitou a todos os municípios que apresentassem projetos para capacitar educadores do campo e para comprar materiais didáticos.

Percebemos que os questionamentos apresentados pelo ex-coordenador poderiam já ter sido solucionados, se anteriormente ao fato já houvessem sido atendidas as reivindicações de capacitação dos professores, pois conforme agrupados na tabela 3, os professores deixam subentendido que desenvolvem atividades relacionadas ao uso de agrotóxicos. Porém, em seus relatos, ficou clara a dificuldade apresentada quanto ao momento, ao lugar e ao tempo certo de abordar as temáticas, nos diversificados espaços de atividades possibilitados pelo assentamento Bela Vista do Chibarro.

Por último, mas não de menor importância, vamos nos referir aos dados obtidos em entrevista com a secretaria municipal de educação. Em síntese, eles reforçam a importância que o projeto escola do campo tem para o município e para as comunidades rurais da região. No entanto, a secretária reafirma a necessidade de novas adequações. Segundo ela, nos três anos de aplicação do projeto foram aparecendo novas demandas e atualmente surge a necessidade do projeto contemplar melhor, por exemplo, a questão da sociologia rural e a temática ambiental. Ela acredita que o projeto precisa avançar muito mais, pois está sendo tratado de uma forma muito tímida. Ela enxerga a necessidade de se desenvolver atividades que relacionem a produtividade com a cultura no sentido agrícola do termo.

O trecho abaixo, retirado de sua entrevista, expressa sua posição.

Cle: Então, eu sinceramente, acho que a escola pode ser uma parceira muito importante nisso. É claro que as crianças, que lá estão podem vir a ser o que bem tiver vontade, é verdade. Mas acho que a escola pode sinalizar isto de que eles podem ser reprodutores de uma cultura que tem se perdido. Como é que a gente pode fazer sem um arroz de qualidade, sem a semente comprada da Monsanto? Como é que a gente pode valorizar o veio de água que esta lá sem que o arado possa danificar esta produção? [...] De preservação não só da mata nativa, de recuperar coisas degradadas, do ponto de vista do ambiente, mas também propiciar que eles possam ser ambientalmente sustentáveis, organizar melhor sua comunidade, lidando melhor com a questão da água. Eles ainda tem alguns problemas com a questão da água [...].

Segundo ela, a secretaria municipal já começou a repensar este projeto e os problemas relacionados ao quadro de professores estão, em parte, sendo solucionados a partir de 2006, com a implantação do plano de carreira docente, que passará a tratar o professor do campo de uma forma diferenciada. Neste sentido ocorrerão mudanças no concurso, na atribuição das aulas e nos salários dos professores. Diga-se de passagem, inclusive em concordância com o que temos afirmado até agora, que tal fato, se efetivamente vier a ocorrer, é muito auspicioso e aumenta a probabilidade de sucesso do projeto porque trata uma questão central com uma política adequada. Evidentemente se essa medida não for articulada a outras, a probabilidade de sucesso cai substancialmente. Assim como esse projeto tem uma proposta de educação sistêmica, sua política de gestão não pode ser parcial e episódica.

Em relação às necessidade de capacitações, ela afirmou que tem os que “dosar” a fala em relação à capacitação dos professores, porque o projeto escola do campo não é tão diferente de tudo o que os professores já viram. O trecho abaixo, retirado da entrevista mostra o teor da sua convicção.

Cle: Com relação à escola do campo, primeiro que a filosofia da escola do campo, se é que a gente pode usar este termo, não é algo tão alheio ao que a gente faz nas unidades nossas. A linguagem tem que ser a linguagem da rede, tanto o Hermínio Pagotto, como o Maria de Lurdes, quanto a escola de Bueno que compõe unidades da rede municipal de ensino fundamental. [...] não estamos falando de algo que seja absolutamente diferente de tudo que este professor viu. Não é verdade, até porque as disciplinas tronco, elas são as mesmas e não vamos pensar que o aluno que está na zona rural, que ele não vai ter a mesma matemática, que ele não vai ter a mesma física, a mesma língua portuguesa do que um aluno que esta aqui, não se trata disso, se não a gente estaria criando guetos.

Nesse ponto o discurso da secretária apresenta aspectos que vale a pena discutir. A nosso ver, este assunto representa o fulcro das dificuldades manifestas pela escola no atendimento de populações em desvantagem. O discurso da escolaridade é o da igualdade e da universalidade. Isto é, a escola tem o papel de difundir os conhecimentos historicamente

organizados e socializá-los para todos, para que todos possam usufruir as mesmas oportunidades que a sociedade oferece; além disso o discurso da escolaridade é o da cidadania e os cidadãos devem ser formados nos mesmos conhecimentos para que uns não sejam menos ou mais cidadãos que outros. O discurso da igualdade e da universalidade não conseguiu evidentemente equalizar a sociedade; disso já sabemos fartamente. A social democracia, praticada nos países europeus, amainou as desigualdades e acomodou, ainda que de maneira injusta, a convivência entre as diferentes classes sociais. As classes mais inferiorizadas, gozando de uma certa uniformidade de acesso aos bens culturais nestes países, conseguiram uma escolaridade bem evoluída tanto em termos do grau escolar obtido como em termos do conhecimento e da cultura adquirida. Nos países de capitalismo tardio, onde as contradições são hiperbólicas, a escolaridade apenas sancionou as desigualdades e produziu pouco efeito no grau de obtenção dos bens culturais. As comunidades destituídas de poder econômico jamais encontraram na escola guarida para seus anseios e oportunidades efetivas para se atualizarem no mundo do conhecimento universalizado. Nosso propósito de investigação inclusive nasce desse fato: até que ponto a escola originada dentro de parâmetros burgueses, que forja toda a sua estrutura curricular dentro dos parâmetros da cultura erudita européia consegue proporcionar o resgate cultural de pessoas que têm elementos significativos de conhecimento com base em outros registros, que evidentemente não são estranhos à cultura erudita mas que tem necessidades de esforços mediativos para serem resgatadas. Nesse sentido a escola conserva apenas a sua universalidade no fato de pretender que o indivíduo se instrua dentro do melhor que o conhecimento pode oferecer. Para que a escolaridade equânime se efetive, nesse sentido, há a necessidade de projetos diferenciados, inclusive para dar conta do que a própria secretária disse em relação aos propósitos dessa escola. Não é questão de se construir um

gueto em relação a outras unidades escolares, mas de se ater ao que é específico desse projeto para que ele cumpra sua finalidade.

A secretaria de educação conclui, afirmando que, para solucionar este problema, já foram estabelecidas algumas parcerias com o ministério da educação, o ministério do desenvolvimento agrário e o Incra que estão auxiliando com o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para a educação do campo e fornecimento de assessoria técnica. Ela acredita que, feitas as adequações necessárias e estabelecidas as parcerias, o projeto escola do campo se fortalecerá e certamente se solidificará como um importante instrumento que contribui para a sustentabilidade das famílias que optarem por viver no campo.

Os dados coletados dos representantes da instituição de ensino nos levaram a compreender que o projeto escola do campo aplicado na escola Hermínio Pagoto apresenta uma série de evidências que, inclusive o tem colocado na condição de ser um projeto vencedor, com possíveis resultados animadores. Algumas falhas foram apontadas, de diferentes formas, pelas pessoas que participaram da pesquisa e algumas sugerem falhas na gestão. Neste sentido, acreditamos que uma das formas de melhorar o desempenho do projeto seria melhorando os gestores e criando instrumentos que estabeleçam diálogo entre as famílias, os professores, coordenadores e dirigentes do projeto.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, partindo da premissa de que a destruição do ambiente por práticas intervencionistas unilaterais está provocando e chegará ao limite do aniquilamento de culturas tradicionais, ativemo-nos numa proposta diferenciada de ensino para as regiões rurais, o projeto escola do campo e, neste sentido, analisamos seu desenvolvimento e aplicação numa escola localizada em um assentamento da reforma agrária paulista. Constatamos que a proposta político-pedagógica da escola contém, enfaticamente, a preocupação com questões ambientais e assim explicita direcionamentos metodológicos para criar e reforçar capacidades e hábitos que apresentem uma preocupação com a conservação do espaço, por meio do incentivo da agricultura familiar e da sustentabilidade agrícola. Nossa pretensão principal foi a de investigar o envolvimento e a aceitação da comunidade em relação ao desenvolvimento e aplicação do projeto e, neste sentido, as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes e pelos gestores do projeto ao enfrentar as questões relacionadas ao resgate e à difusão de valores que apresentassem uma preocupação com a conservação do ambiente.

Como vimos na descrição dos resultados desta investigação, os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa representavam as famílias de assentados e a instituição de ensino. Levantamos dados por meio de entrevistas, de questionários e de observações diretas que fizemos no decorrer do desenvolvimento do nosso trabalho, além de levantarmos dados diretos dos documentos que deram suporte ao projeto em análise.

Os assentados entrevistados, em sua maioria, apresentam um discurso e uma prática que denotam uma preocupação com a conservação do espaço; todos sabem que esta é uma exigência para garantia da produção e da sobrevivência das futuras gerações. Eles acreditam na proposta do projeto político-pedagógico escola do campo e seus depoimentos fornecem informações que, certamente, podem vir a ser fontes subsidiárias

importantíssimas nas atividades dos diferentes complexos temáticos do projeto político-pedagógico escola do campo.

Os representantes da instituição de ensino, professores e gestores, apresentam, como expresso neste trabalho, discursos que sugerem algumas expectativas de concretização das metas estabelecidas, principalmente devido aos resultados parciais até o momento atingidos. No entanto, sobretudo os professores, alertam para algumas dificuldades relacionadas à gestão de um projeto que traz diferenças de concepção, de práticas e de interação com a comunidade. Eles destacam alguns problemas estruturais que necessariamente terão que ser solucionados, pois, apesar de não impedir o desenvolvimento de importantes atividades relacionadas à temática ambiental, interferem de maneira intensa no desempenho de todo o projeto e comprometem os resultados. Constatamos que os professores sabem da importância que o projeto tem para as questões como a preservação do espaço e melhoria da vida dos assentados. No entanto, as iniciativas que estão sendo tomadas, apesar de pertinentes, não são suficientes para contribuir significativamente no desenvolvimento e na afirmação de uma comunidade agrícola sustentável.

Seus depoimentos nos levaram a crer que o esforço conjunto do grupo é o que realmente movimenta o projeto, embora os professores também saibam que somente o voluntarismo não é suficiente para atingir os resultados propostos no projeto político pedagógico e, neste sentido, reivindicam uma melhor formação e capacitação. Conseguimos inferir que os professores manifestam confiança de que um fortalecimento das bases para o trabalho deles, através de incentivos efetivos e de oportunidades de preparo focados nas perspectivas do projeto, certamente, em um curto espaço de tempo, apresentará melhores resultados para os assentados e o município como um todo.

Avaliamos, com base na nossa investigação, que o projeto escola do campo tem um potencial imenso para a reversão de alguns impactos ambientais enfrentados nos espaços rurais. O grupo social pesquisado, além de saber a importância dele, tenta participar efetivamente da sua aplicação. No entanto, as atividades desenvolvidas não atendem a todas as necessidades ambientais do espaço e as demandas propostas no projeto escola do campo, o que acaba comprometendo a obtenção de melhores resultados. Como exposto anteriormente, o cerne do problema é a formação, muitas vezes insuficiente ou inadequada do docente brasileiro, que é direcionada para atender um público urbano, sendo os temas ambientais e, principalmente, rurais abordados de uma forma superficial e mesmo inócua para uma atuação eficaz.

Nossa investigação nos convenceu de que o poder público deve ser o principal fomentador e formulador de políticas de formação de recursos humanos - professores e gestores - para serem implementadas em ambientes diferenciados daqueles que contam com uma quantidade razoável de aparatos públicos socializadores e mesmo de atendimento social. Tanto professores como gestores assim preparados poderão tornar-se agentes fomentadores e emuladores de formação de mentalidades e de desenvolvimentos ou mesmo de reforço de hábitos consoantes com o conservacionismo ambiental. Se a presença do poder público for débil nesses casos, como tem sido, todos esses projetos educacionais terão alcance muito restrito e, não raro, terão a probabilidade alta de caírem no desgaste costumeiro das iniciativas que se perdem por falta de acompanhamentos eficazes, com avaliações contínuas.

No entanto acreditamos que vencidas as barreiras políticas que continuam impedindo a elaboração de um verdadeiro projeto de reforma agrária as medidas cabíveis serão tomadas. Acreditamos que, o tempo mostrará que nossa espécie finalmente será capaz de agir com prudência e optar por viver em um mundo mais tranquilo, com

alimentos, pessoas e seres mais saudáveis. Aliás, são essas expectativas que nos levaram a realizar esta dissertação que, esperamos, possa contribuir para a reformulação deste modelo agrícola e educacional rural.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, Dicionário de Filosofia., São Paulo: Mestre Jou, 1970.

AGUIAR, C. M. Educação, Natureza e Cultura: um método de ensinar. 1998. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1998.

ARAÚJO, R. Os “pés vermelhos” e a proposta de agrupamento da escola rural. 1996. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, UFSCAR- São Paulo, 1996.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARREIRO, I. M. F. Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural. 1989. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de educação, Unicamp, São Paulo, 1989.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1999.

BRANCALEONI, A. P. Do rural ao urbano: processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. 2002. Dissertação (mestrado) - Faculdade de filosofia Ciências e Letras, USP, 2002.

BRANDÃO, C. R. A educação popular na escola cidadã. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Casa de escola. Campinas: Papyrus, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas transversais, São Paulo, MEC 1998.

CARVALHO, S. M. S.; SOBRINHO, A. T. D.; RAVAGNANI, O. M. Transmissão da arte de benzer e curar com plantas. Revista Perspectiva, São Paulo, nº5, p.53-72, 1982.

COSTA, S. A. O sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo. 2002. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de educação, Ufscar, São Paulo, 2002.

DIEGUES, A. C. O mito da natureza intocada. São Paulo: Hucitec, 1996.

ENCICLOPÉDIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: Terceiro Milênio, 2000.

FIAMENGUE, ELIS C. Entre o espaço vivido e o espaço sonhado: imagens da infância num assentamento de trabalhadores rurais. 1997. Dissertação (mestrado em sociologia) Faculdade de sociologia, UNESP, Araraquara, 1997.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.

Instituto brasileiro de geografia e estatística - Censo Populacional, 2000.

Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais – Censo educacional, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e a profissão docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, J. J. M. *Peneirando a chuva: pressupostos para uma prática etnográfica*. Juiz de Fora, 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de geografia. UFJF, Minas Gerais, 1998.

MELO, J.C. *Educação ambiental: representações e práticas das professoras do ensino fundamental em três escolas públicas em Cuibá*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação. Universidade de Quebec, Montreal, 2000.

MÉSZÁROS, I. *O Século XXI: Socialismo ou Barbárie?*. São Paulo: Boitempo, 2003.

MORAN, E.F. *Adaptabilidade humana*, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

NOVAES, W. *A década do impasse: da Rio-92 à Rio+10*. São Paulo: Estação e Liberdade/ Instituto sócio ambiental, 2002.

OLIVEIRA, MÁRCIO E. *Educação ambiental: uma abordagem possível*. Brasília: IBAMA, 2000.

OLIVEIRA, P. S. *Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

OLIVEIRA, S. C. *Reforma agrária e questão ambiental. Retratos de assentamento*, Cadernos de pesquisa, Araraquara, nº7, 1999. p 67-72.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. *Projeto uma escola para o campo*. Araraquara: Coletivo para discussão da escola para o campo, 2001.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. (Coord.). *Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMEIRO, A.R. Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998.

ROSSA-FERRES, D. . Demarcação das terras indígenas e conservação ambiental, Terra Indígena, Araraquara, nº67, 1993, p.5-13.

TELAROLLI, R. Para uma história de Araraquara (1800 - 2000). São Paulo: Unesp, 2000.

TEDESCO, O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

VICTORINO, C. J. A. Canibais da natureza: educação ambiental, limites e qualidade de vida. Rio Grande do Sul: Vozes, 2000.

WHITAKER, DULCE A. Educação e resgate cultural. Palestra ministrada no evento Formação de professores na desordem contemporânea, realizada na UNESP Araraquara em 08/04/2003.

_____. Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico de trabalhadores da cana. Tese (Doutorado em sociologia) USP, São Paulo, 1984.

_____. A Seleção dos privilegiados, São Paulo: Semente, 1981.

WERTHEIN, J. e BORDENAVE, J. D. (org.) Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. São Paulo: Paz e Terra educação, 1981.

WINDELBAND, W Historia general de la filosofia. Barcelona: El Ateneo, 1970.

APÊNDICE I

CARTA DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Prezada secretária municipal de educação.

Meu nome é Laésse Venâncio Lopes. Sou pós-graduando da Faculdade de Ciências e Letras/Educação/UNESP-Ar e estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é identificar as transformações ocorridas nas relações estabelecidas entre as pessoas que vivem no assentamento Bela Vista do Chibarro e o meio ambiente. Os resultados serão utilizados na conclusão de minha dissertação de mestrado e como subsídio para o desenvolvimento de uma proposta de educação ambiental.

Para isso, é necessário que eu realize entrevistas com você.

È necessário que você saiba que se aceitar participar desta pesquisa:

1. Responderá questões referentes as suas práticas de trabalho cotidiano;
2. As entrevistas durarão no máximo 40 minutos e serão gravadas ou anotadas em caderno de campo;
3. Todas as informações apresentadas serão mantidas em sigilo e somente utilizadas para estudo;
4. Não haverá em nenhuma hipótese justificativa para identificar as pessoas que farão parte da pesquisa;
5. Você esta livre para desistir da participação em qualquer momento da pesquisa;
6. Sua participação deverá ser voluntária, sem nenhum tipo de pressão.

Considerando os esclarecimentos acima explicitados:

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa voluntariamente e estou livre para desistir sem nenhum prejuízo.

Atesto também ter recebido cópia desta carta e a possibilidade de poder lê-lo.

Local/Data

Assinatura da secretária
municipal de educação

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE II

A

Exa.

Secretaria Municipal de educação - Araraquara/SP.

Eu, Laésse Venancio Lopes, mestrando em educação escolar – UNESP/FCL Araraquara -, estou na fase de conclusão de minha dissertação de mestrado. Pesquiso o trabalho docente com questões relacionadas ao resgate cultural e a temática ambiental em áreas rurais. Como estudo de campo, estou analisando, como tais questões são desenvolvidas na aplicação do projeto educação do campo na EMEF Hermínio Pagotto.

Neste sentido, venho por intermédio desta, solicitar permissão para acessar alguns dados referentes ao espaço físico da escola - tais como, números de: sala de aula; alunos; professores; funcionários; etc. - e analisar eventuais documentos referentes ao desenvolvimento do projeto educação do campo.

Esta etapa é de fundamental importância para conclusão da minha dissertação de mestrado. Agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

Laésse Venâncio Lopes

APÊNDICE III

CARTA DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Prezado ex-coordenador do projeto escola do campo

Meu nome é Laésse Venâncio Lopes. Sou pós-graduando da Faculdade de Ciências e Letras/Educação/UNESP-Ar e estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é identificar as transformações ocorridas nas relações estabelecidas entre as pessoas que vivem no assentamento Bela Vista do Chibarro e o meio ambiente. Os resultados serão utilizados na conclusão de minha dissertação de mestrado e como subsídio para o desenvolvimento de uma proposta de educação ambiental.

Para isso, é necessário que eu realize entrevistas com você.

È necessário que você saiba que se aceitar participar desta pesquisa:

7. Responderá questões referentes as suas práticas de trabalho cotidianos;
8. As entrevistas durarão no máximo 40 minutos e serão gravadas ou anotadas em caderno de campo;
9. Todas as informações apresentadas serão mantidas em sigilo e somente utilizadas para estudo;
10. Não haverá em nenhuma hipótese justificativa para identificar as pessoas que farão parte da pesquisa;
11. Você esta livre para desistir da participação em qualquer momento da pesquisa;
12. Sua participação deverá ser voluntária, sem nenhum tipo de pressão.

Considerando os esclarecimentos acima explicitados:

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa voluntariamente e estou livre para desistir sem nenhum prejuízo.

Atesto também ter recebido cópia desta carta e a possibilidade de poder lê-lo.

Local/Data

Assinatura do ex-coordenador

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE IV

CARTA DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Prezada diretora.

Meu nome é Laésse Venâncio Lopes. Sou pós-graduando da Faculdade de Ciências e Letras/Educação/UNESP-Ar e estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é identificar as transformações ocorridas nas relações estabelecidas entre as pessoas que vivem no assentamento Bela Vista do Chibarro e o meio ambiente. Os resultados serão utilizados na conclusão de minha dissertação de mestrado e como subsídio para o desenvolvimento de uma proposta de educação ambiental.

Para isso, é necessário que eu realize entrevistas com você.

È necessário que você saiba que se aceitar participar desta pesquisa:

13. Responderá questões referentes as suas práticas de trabalho cotidianos;
14. As entrevistas durarão no máximo 40 minutos e serão gravadas ou anotadas em caderno de campo;
15. Todas as informações apresentadas serão mantidas em sigilo e somente utilizadas para estudo;
16. Não haverá em nenhuma hipótese justificativa para identificar as pessoas que farão parte da pesquisa;
17. Você esta livre para desistir da participação em qualquer momento da pesquisa;
18. Sua participação deverá ser voluntária, sem nenhum tipo de pressão.

Considerando os esclarecimentos acima explicitados:

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa voluntariamente e estou livre para desistir sem nenhum prejuízo.

Atesto também ter recebido cópia desta carta e a possibilidade de poder lê-lo.

Local/Data

Assinatura da diretora

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE V

CARTA DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Prezada coordenadora pedagógica.

Meu nome é Laésse Venâncio Lopes. Sou pós-graduando da Faculdade de Ciências e Letras/Educação/UNESP-Ar e estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é identificar as transformações ocorridas nas relações estabelecidas entre as pessoas que vivem no assentamento Bela Vista do Chibarro e o meio ambiente. Os resultados serão utilizados na conclusão de minha dissertação de mestrado e como subsídio para o desenvolvimento de uma proposta de educação ambiental.

Para isso, é necessário que eu realize entrevistas com você.

È necessário que você saiba que se aceitar participar desta pesquisa:

19. Responderá questões referentes as suas práticas de trabalho cotidianos;
20. As entrevistas durarão no máximo 40 minutos e serão gravadas ou anotadas em caderno de campo;
21. Todas as informações apresentadas serão mantidas em sigilo e somente utilizadas para estudo;
22. Não haverá em nenhuma hipótese justificativa para identificar as pessoas que farão parte da pesquisa;
23. Você esta livre para desistir da participação em qualquer momento da pesquisa;
24. Sua participação deverá ser voluntária, sem nenhum tipo de pressão.

Considerando os esclarecimentos acima explicitados:

Eu, _____ aceito
participar desta pesquisa voluntariamente e estou livre para desistir sem nenhum prejuízo.

Atesto também ter recebido cópia desta carta e a possibilidade de poder lê-lo.

Local/Data

Assinatura da coordenadora pedagógica

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE VI

Araraquara, --- de

de 200-.

CARTA DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Prezada (o) professora (or).

Meu nome é Laésse Venâncio Lopes. Sou pós-graduando da Faculdade de Ciências e Letras/Educação/UNESP-Araraquara. Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é identificar a influência escolar nas transformações ocorridas nas relações estabelecidas entre as pessoas que vivem no assentamento Bela Vista do Chibarro e o meio ambiente.

Os resultados serão utilizados na conclusão de minha dissertação. Esta ficará a disposição do público na biblioteca da universidade. Espero que, futuramente, ela possa ser utilizada como subsídio para o desenvolvimento de propostas de resgate cultural e educação ambiental em escolas rurais.

No momento estou verificando a efetividade dos propósitos definidos no “projeto escola do campo” no que tange ao exercício do trabalho docente com temas ligados ao resgate cultural e difusão de valores que apresentem uma preocupação com a preservação ambiental.

Para sua conclusão é necessário que você preencha este documento e responda o questionário no verso.

Também é necessário que você saiba que se aceitar participar desta pesquisa:

1. As questões abordadas serão referentes à suas práticas de sala de aula. Quando necessário serão efetuadas em forma de entrevistas com duração de no máximo 40 minutos que, serão gravadas e/ou anotadas em caderno de campo;
2. Todas as informações apresentadas serão mantidas em sigilo e somente utilizadas para estudo;
3. Não haverá em nenhuma hipótese justificativa para identificar na dissertação as pessoas que farão parte da pesquisa;
4. Você esta livre para desistir da participação em qualquer momento da pesquisa;
5. Sua participação deverá ser voluntária, sem nenhum tipo de pressão.

Considerando os esclarecimentos acima explícitos.

Eu, _____ aceito

Participar desta pesquisa voluntariamente, estando livre para desistir sem nenhum prejuízo e atesto ter recebido cópia deste documento.

Assinatura da (o) professora (or)

Laésse Venâncio Lopes

APÊNDICE VI

Araraquara, --- de-----de 200-.

Nome da (o) professora (or): -----

Área de atuação: -----

QUESTÕES

1ª) Você optou em ser professor na zona rural?

 sim não

2ª) Você se identifica com o projeto escola do campo desenvolvido nesta escola?

 sim não

3ª) Você fez alguma capacitação para trabalhar com este projeto?

 sim

Quais?

 não

4ª) Você trabalha com assuntos ligados a questão ambiental?

 sim

Cite alguns exemplos?

 não

Por quê?

5ª) Você trabalha assuntos ligados a resgate cultural?

 sim

Cite alguns exemplos?

 não

Por quê?

APÊNDICE VII

CARTA DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Prezado (a) assentado (a).

Meu nome é Laésse Venâncio Lopes. Sou pós-graduando da Faculdade de Ciências e Letras/Educação/UNESP-Ar e estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é identificar as transformações ocorridas nas relações estabelecidas entre as pessoas que vivem no assentamento Bela Vista do Chibarro e o meio ambiente. Os resultados serão utilizados na conclusão de minha dissertação de mestrado e como subsídio para o desenvolvimento de uma proposta de educação ambiental.

Para isso, é necessário que eu acompanhe periodicamente suas atividades diárias em um período de seis meses e realize entrevistas com você e as pessoas que residam no seu lote.

È necessário que você saiba que se aceitar participar desta pesquisa:

25. Responderá questões referentes as suas relações cotidianas com o espaço que vive;
26. As visitas ocorrerão em horários e duração previamente estimulados e de forma alguma irão interferir nas suas atividades cotidianas;
27. As entrevistas durarão no máximo 40 minutos e serão gravadas ou anotadas em caderno de campo;
28. Todas as informações apresentadas serão mantidas em sigilo e somente utilizadas para estudo;
29. Não haverá em nenhuma hipótese justificativa para identificar as pessoas que farão parte da pesquisa;
30. Você esta livre para desistir da participação em qualquer momento da pesquisa;
31. Sua participação deverá ser voluntária, sem nenhum tipo de pressão.

Considerando os esclarecimentos acima explicitados:

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa voluntariamente e estou livre para desistir sem nenhum prejuízo.

Atesto também ter recebido cópia desta carta e a possibilidade de poder lê-lo.

Local/Data

Assinatura do pesquisado

Assinatura do pesquisador