

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO AGROPECUÁRIO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – AMAZÔNIA
ORIENTAL
CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA

A ESCOLA DA VILA DA PAZ: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO

UFPA – Belém
2003

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. A escola Rural da Vila da Paz um ensaio etnográfico/Mara Rita Duarte de Oliveira. – Belém: UFPA- Centro Agropecuário/ Embrapa Amazônia Oriental, 2003

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Curso de Pós-graduação em Agriculturas familiares e desenvolvimento sustentável.

1. Extensão rural – Rondon do Pará – Brasil. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Etnografia.

I. Título

CDD 370.91734

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO AGROPECUÁRIO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – AMAZÔNIA
ORIENTAL
CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA

A ESCOLA DA VILA DA PAZ: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em agriculturas familiares e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária-Amazonia Oriental, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Orientador. Prof^o Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO AGROPECUÁRIO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – AMAZÔNIA
ORIENTAL
CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA

A ESCOLA DA VILA DA PAZ: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em agriculturas familiares e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária-Amazonia Oriental, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Orientador. Profº Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza.

Data da defesa: 25/03/2003

Banca Examinadora:

Profº Drº Orlando Nobre Bezerra de Souza (orientador)

Profº Drª Ney Cristina M. Oliveira (examinadora)

Profº Drº Gutemberg A. Diniz Guerra (examinador)

UFPA – Belém
2003

DEDICATÓRIA

**Ao meu filho Maurício Arthur
A paz no meu coração, meu pequeno amor.**

**A minha bisavó Ricarda Matos
(in memorian)**

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Ednairdes por ter contribuído para a minha formação acadêmica e estado ao meu lado nas dificuldades e alegrias.

Ao meu irmão Mauro e a minha cunhada Erica por terem enfrentado comigo as grandes dificuldades desses 24 meses.

À secretária de Educação Rosa Peres por todo apoio logístico dado para a execução da minha pesquisa de campo.

Às professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vasco da Gama, que contribuíram com informações preciosas.

Aos alunos e alunas da Escola de Ensino Fundamental Vasco da Gama, que são como o Pequeno Príncipe sempre buscando amigos para brincar.

À comunidade da Vila da Paz, que sempre me recebeu e colaboram com minha pesquisa.

Ao meu orientador Orlando pela inestimável contribuição nos caminhos teóricos para que eu pudesse concluir meu trabalho.

Aos professores Rosa Azevedo e Gutemberg Guerra por terem acreditado no meu potencial para a elaboração deste trabalho.

Aos alunos e alunas de Pedagogia de Rondon do Pará, que sempre foram para mim um desafio como educadora e por terem plantado comigo a semente da vontade de fazer uma educação do campo.

Aos alunos e alunas do Campus de Marabá por terem compartilhado comigo as lutas de nosso tempo.

EPÍGRAFE

Quando entrar setembro e a boa nova entrar nos campos
Quero ver brotar o perdão onde a gente plantou
Juntos outra vez
Já sonhamos juntos
Semeando as canções ao vento
Quero ver crescer nossa voz no que falta sonhar.
Já choramos muito
Muitos se perderam no caminho
Mesmo assim não custa inventar
Uma nova canção
Que venha nos trazer
Sol de primavera
Abre as janelas do meu peito
A lição sabemos de cor
Só nós resta aprender.

(Beto Guedes e Ronaldo Bastos)

RESUMO

No trabalho, *Escola rural da Vila da Paz: Um ensaio etnográfico*. Discutiremos a execução do Programa Escola Ativa, nas escolas rurais do município de Rondon do Pará, onde teremos como foco central a escola M.E.F. Vasco da Gama, localizada na comunidade da Vila da Paz. No transcurso deste estudo, levantaremos questões acerca da contribuição de tal programa para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos e alunas e para a mudança das práticas pedagógicas das professoras. Ao mesmo tempo, abordaremos a participação da comunidade local no desenvolvimento das diretrizes propostas, ressaltando a importância da relação escola e comunidade. Para aprofundarmos a análise dessa temática, os programas oficiais de 1930 a 1990 recorrendo à legislação educacional vigente, para assim compreendermos o contexto atual em que está inserida a educação do campo. Para isso também se faz necessário uma incursão dentro dos projetos educacionais dos movimentos sociais ligados à luta no campo.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Escola Ativa e Etnografia.

ABSTRACT

At the work “School rural da Vila da Paz”: the research about culture, political, economic and social that bucolic community, we Will discuss the program’s execution “School Ativa” at the rural schools from Rondon do Pará, where we’ll analyze the E.M.E.F Vasco da Gama school (located at Vila da Paz society) as the main point of this text. Along all of this study we’ll have questions about how this program improved the students’ knowledge’s and show the teachers a better way of teaching, at the same time we are discussing the population to develop this program, emphasizing the school and community relationship importance. We Will show, at first, the government programs from 1930 until 1990 based on the rustic education is inserted. For this it’s also necessary do na incursion into the educational projects of the social movements connected with the conflicts at the yield.

Keywords: Field of Education, school Active and Ethnography

LISTAS DE QUADROS

- Quadro 1 Estatísticas da implantação do Programa Escola Ativa no Brasil
- Quadro 2 Alunos (as) que conhecem o Programa Escola Viva
- Quadro 3 Alunos (as) que acham que estão aprendendo melhor com
implantação do Programa Escola Ativa
- Quadro 4 Alunos que não tiveram nenhuma repetência
- Quadro 5 Alunos (as) que repetiram a 1ª série (uma vez)
- Quadro 6 Alunos (as) que tiveram uma reprovação
- Quadro 7 Alunos (as) que tiveram duas ou mais reprovações
- Quadro 8 Alunos (as) que apenas estudam
- Quadro 9 Alunos que estudam e trabalham
- Quadro 10 Alunos (as) que trabalham em casa
- Quadro 11 Alunos (as) que trabalham na agricultura (ou em outras atividades
economicamente produtivas)
- Quadro 12 A importância da escola para a comunidade
- Quadro 13 A participação da comunidade na escola
- Quadro 14 A comunidade e o programa Escola Ativa

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I – Dos Programas oficiais para a educação rural de projetos de educação do campo dos movimentos sociais	18
1.1-A trajetória da educação rural nos programas oficiais (1930 a 1990)	18
1.2.-Os projetos da educação do Campo desenvolvidos no Pará	33
1.2.1-O MST e a Pedagogia da Terra	33
1.2.2-A Escola Família Agrícola (EFA)	36
1.2.3-Casas Familiares Rurais (CFR's)	36
Capítulo II –A educação rural no Município de Rondon do Pará e o Programa Ativa	38
2.1-A educação rural no Município de Rondon do Pará.	38
2.2-O Programa Escola Ativa nas escolas rurais do Município de Rondon do Pará	46
Capítulo III – A escola rural da Vila da Paz	55
3.1-A escola rural da Vila da Paz: um ensaio etnográfico	55
3.2-O ritmo e a organização do trabalho escolar da Escola M. E. F. Vasco da Gama	58
3.3-O currículo e o planejamento escolar	61
3.4- O Programa Escola Ativa na Escola M.E.F Vasco da Gama	65
3.4.1-Os aspectos metodológicos da Escola Ativa: os guias escolares e sua utilização na sala de aula	67
3.5-Os processos avaliativos na Escola M.E.F Vasco da Gama	70
3.6-Os (as) alunos (as) da Escola M.E.F Vasco da Gama	72
3.6.1-Relação escola/trabalho: Implicações no aproveitamento escolar dos/as alunos/as	77
3.7-As professoras da Escola M.E.F Vasco da Gama	84
Capítulo IV – A comunidade rural da Vila da Paz	93
4.1-Retrato de uma comunidade rural: A história da Vila da Paz	93
4.2-A comunidade e sua relação com a Escola M.E.F Vasco da Gama	97
4.3-A organização popular na Vila da Paz	107
Considerações finais	106
5.1-Reflexões sobre o Programa Escola Ativa	106
5.2-A escola do campo possível	110
Referências bibliográficas	144
Anexos	120

INTRODUÇÃO

A sociedade moderna tem exigido da educação a capacidade de responder às transformações históricas e econômicas ocorridas no mundo contemporâneo. Para atender a essas exigências foram estabelecidos projetos educacionais com o propósito de articular e determinar parâmetros, objetivos e princípios que devem ser alcançados pela educação na atualidade e, em especial, pela instituição escolar. Assim, Arroyo afirma que:

Podemos encontrar um dilema que estará presente nas lutas pela educação dos trabalhadores nos últimos séculos: de um lado, defender como bom que todos saibam ler, escrever e contar [...] democratizar a instrução elementar; de outro lado, não permitir que os trabalhadores sejam esclarecidos, mas controlar sua formação para mantê-los ignorantes para serem guiados pela burguesia esclarecida. (1995, p. 75).

Os dilemas que surgem ao longo da história da educação são frutos, principalmente, da luta de interesses entre as classes sociais. De um lado, o projeto da classe trabalhadora, que exige mais do que escolarização, ou seja, uma educação que se faça saber-cultura, que possibilite o esclarecimento¹, a capacidade de pensar, de decidir e de ser sujeito de sua história. De outro lado, o projeto das classes dominantes, que têm como preocupação central a qualificação para o trabalho: ao desvalorizar a condição humana dos sujeitos, limita a oferta da educação para os(as) trabalhadores(as) a fim de se manter no controle social e assegurar seus privilégios.

Tais projetos vêm se materializando mais claramente no espaço escolar. Assim, para efeito de elaborarmos nosso estudo, tomamos como referência a trajetória social da escola, onde verificamos que, em certa medida, ela respondeu às exigências impostas, especialmente no que se refere à qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Entretanto, de um modo geral, o modelo de escolarização implantado no Brasil tem se mostrado incapaz de qualificar trabalhadores(as) dentro dos parâmetros dominantes exigidos, bem como também não tem conseguido garantir os interesses dos movimentos sociais por uma educação para a formação humana.

¹ O termo esclarecimento no sentido kantiano refere-se à capacidade humana de fazer uso público da razão.

Neste momento histórico em que se coloca em discussão tais projetos, há a luta constante dos movimentos sociais² no tocante ao direito à educação, à democratização do acesso e permanência na escola (com sucesso) e o exercício pleno da cidadania³.

Diante disso, não poderíamos deixar de dar nossa contribuição teórica - prática para a construção de novos itinerários de educação, marcados pelos princípios éticos da liberdade e da solidariedade; por isso, este trabalho tem como objetivo principal contribuir para a análise e compreensão do Programa Escola Ativa desenvolvido na escola Rural da Vila da Paz, discutindo sua contribuição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas, assim como para a mudança das práticas pedagógicas das professoras naquela escola. E, ao mesmo tempo, discutir qual a participação da comunidade local no desenvolvimento das diretrizes propostas pelo programa, fazendo uma análise comparativa entre esse programa e os programas e projetos desenvolvidos pelos movimentos sociais ligados à luta do campo.

Justifica-se dessa forma, portanto, nossa vontade de realizar este trabalho de pesquisa em um Município do estado do Pará, na região amazônica, qual seja, Rondon do Pará, já que frente aos novos desafios impostos à educação atual, compreendê-la dentro de um contexto tão complexo deve ser uma tarefa fundamental daqueles que estão preocupados em elaborar diretrizes para a educação rumo à justiça e à equidade sócio-econômica e cultural.

Escolhemos não apenas um município com um número significativo de escolas públicas mantidas pela Secretaria de Educação e que estão dentro da Zona Rural⁴. Escolhemos sim uma realidade educacional em que sabíamos ser possível a realização de várias reflexões acerca dos processos educativos e também porque pressentíamos ali a possibilidade de vivenciarmos experiências importantes com a comunidade escolar e local, acompanhando o cotidiano da escola rural e percebendo as relações pessoais e interpessoais dentro desse cotidiano escolar e suas interações com a comunidade local e, ainda, verificando se o programa instituído atendia aos interesses e necessidades reais da comunidade interna e externa.

Em virtude do universo geográfico que tínhamos, escolhemos a Escola Municipal de

² Podemos citar os movimentos sociais, de grande notoriedade, opositores a ordem hegemônica das classes dominantes: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) entre outros.

³ A compreensão de cidadania utilizada no texto parte da perspectiva histórica e humana da apropriação do conhecimento que possibilite a todos a condição crítica de participar como atores sociais da sociedade irrestritamente.

⁴ A secretaria de educação que definiu geograficamente a nomenclatura de escola rural para escolas em áreas de fazenda, na BR-222 ou em Assentamentos, e urbana para aquelas dentro do centro ou sede do município.

Ensino Fundamental Vasco da Gama, localizada na Vila da Paz, à beira da BR-222, no KM 56, para o desenvolvimento desta pesquisa, partindo dos seguintes eixos: a) o número significativo de alunos e alunas matriculados⁵ que freqüentam a escola; b) a formação acadêmica de vários(as) professores(as) que estão atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; c) a participação da comunidade nos assuntos referentes à educação de seus(as) filhos(as), em que a maioria dos moradores da Vila da Paz trabalha na agricultura, nas serrarias e nas carvoarias ali situada.

Nossa opção pela Escola Vasco da Gama, na comunidade da Vila da Paz, fez com que muitos(as) professores(as) e moradores(as) de outras comunidades nos questionassem do porquê de nossa preferência pela Escola Vasco da Gama. Explicamo-lhes, então, que nossa relação com a comunidade da Vila da Paz se construiu espontaneamente, sem imposições e que, por isso, de alguma forma, nós nos sentíamos envolvidos por aquele espaço geográfico e social tão complexo e em plena construção.

Ao tratarmos de um estudo no campo da educação, mais especificamente de uma temática dentro da educação rural, percebemos que era muito mais coerente optarmos por um **estudo etnográfico**, já que pretendemos fazer uma descrição mais profunda da escola rural da Vila da Paz, dentro de seu contexto social e cultural.

Assim, a utilização dos elementos da abordagem etnográfica se justifica pela necessidade de entender melhor como esses sujeitos, que estão dentro da escola Vasco da Gama e da comunidade da Vila da Paz, constroem seus modos de vida e se relacionam com a realidade local e criam e/ou recriam suas expectativas em relação as suas próprias vidas.

Ao aprofundarmos nossas interpretações sobre a realidade pesquisada, desvelamos aos poucos o universo cultural daqueles sujeitos. Quando nos referimos a universo cultural, incorporamos o conceito apresentado por Geertz: “A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - Isto é, descritos com densidade” (1987, p. 24).

Essa relação existente entre a comunidade rural da Vila da Paz e a escola municipal de ensino fundamental Vasco da Gama não se construiu em um tempo cronológico comum, mas

⁵ Segundo as informações do Departamento de Acompanhamento e inspeção das escolas rurais (DAIER) na E. M.E. F. Vasco da Gama estavam matriculados e freqüentando 136 alunos e alunas. Este número refere-se a matrícula inicial do ano de 2002. Já que em 2001 tivemos o número de 117 alunos e alunas matriculados, havendo um aumento de matrícula no ano de 2002.

em um tempo-escola e em um tempo-comunidade, no qual as relações de troca se dão dentro de ações de reciprocidade. Portanto, é possível compreender tais manifestações culturais em sua complexidade, como nos propõe Geertz (1987), e penetrar a ritualidade do cotidiano, no sentido dos acontecimentos sociais para poder entendê-los à luz de um determinado referencial teórico e, somente a partir daí, escrever sobre os sujeitos, seu cotidiano, suas vidas, suas perspectivas e experiências.

Devido a exigüidade do tempo para o desenvolvimento desse estudo, tentamos definir com a máxima clareza o lócus de pesquisa para não cairmos na imprudência de chamar qualquer forma de investigação de etnografia; para tanto, achamos mais adequado chamar este trabalho de **ensaio etnográfico**. Pois como afirma Marli André:

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente, dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência de trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados (1995, p. 48).

O trabalho de pesquisa foi realizado no período de fevereiro a novembro de 2002. Foram entrevistados, através de roteiro de entrevistas com questões semi-estruturadas: 02 (dois) técnicos do Departamento de Apoio e Inspeção às Escolas Rurais (DAIER); 01(uma) supervisora do MEC/PNUD; 16 alunos e alunas (1ª a 4ª série do ensino fundamental); as 04 (quatro) professoras da escola; 06 (seis) pais de alunos que estão em turmas multisseriadas e ao mesmo tempo atendidos pelo Programa Escola Ativa. Além das entrevistas gravadas com questões abertas e discurso livre, foram aplicados questionários com questões fechadas, para as 04 professoras, 66 (sessenta e seis) alunos e alunas e 40 (quarenta) famílias.

Os nomes dos entrevistados são fictícios, todos extraídos do panteão de deuses greco- latinos conforme as narrativas míticas e fantásticas da Ilíada e Odisséia de Homero e Eneida de Virgílio, isso com intuito de assim resguardar suas identidades e garantir-lhes a o direito de livre expressão sem a preocupação de constrangimentos futuros. A partir dos dados coletados, realizamos inúmeras reflexões teóricas acerca da educação para o meio rural e a educação do campo, a legitimidade do programa Escola Ativa na E.M.E.F. Vasco da Gama e a participação da comunidade dentro da escola.

Na composição dos capítulos, tivemos a preocupação de contextualizar a questão da educação no campo e do campo, fazendo uma releitura dos programas elaborados no período de 1930 a 1990; associando a execução de tais programas ao modelo de desenvolvimento nacional do País em especial ao destinado à Região Amazônia; incorporar a isso uma

intencionalidade de tecer os fios da história da escola com a comunidade da Vila da Paz, na tentativa de responder às seguintes questões: em que medida o Programa Escola Ativa contribui para a melhoria do ensino na zona rural e para a mudança das práticas pedagógicas dos educadores e educadoras do campo? Qual a participação efetiva da comunidade no desenvolvimento das diretrizes propostas pelo programa? Como estão se processando as relações pessoais e interpessoais dentro do cotidiano escolar e suas interações com a comunidade local? O programa instituído atende de fato aos interesses e necessidades reais da comunidade interna e externa das escolas executoras desse programa?

Assim os capítulos deste trabalho foram elaborados a partir da seguinte estrutura: no primeiro capítulo apresentaremos um breve histórico da educação e da escola rural no Brasil, refletindo sobre a educação e a trajetória da educação destinada ao meio rural e sua relação com o desenvolvimento social e seus desdobramentos na Amazônia.

No segundo capítulo analisaremos a educação rural no Município de Rondon e o Programa Escola Ativa e suas implicações para a educação destinada às escolas rurais e as relações engendradas no campo educativo. No terceiro capítulo discorreremos sobre a escola rural da Vila da Paz, analisando o cotidiano escolar em seus múltiplos aspectos, desde a rotina escolar, à execução do programa Escola Ativa e a participação da comunidade, efetivamente, sem descuidar da percepção dos envolvidos.

No quarto capítulo apresentaremos a comunidade rural da Vila da Paz, modo de vida, cultura, expectativas, organização social e sua relação com a escola. Nas considerações finais, partindo da realidade pesquisada e da nossa experiência enquanto educadora na região, tentaremos dar nossa contribuição à educação no Município de Rondon do Pará, faremos uma reflexão crítica sobre o Programa Escola Ativa e ao mesmo tempo discutiremos alguns pressupostos para a escola do campo.

CAPÍTULO I

DOS PROGRAMAS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL AOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.

1.1- A trajetória da educação rural nos programas oficiais (1930 a 1990)

A tarefa de qualquer atividade intelectual deve ter como princípio fundamental a defesa da liberdade, da ética, da autonomia e da participação no processo democrático de construção de diretrizes que deverão reger a sociedade como um todo. Se assim for, o trabalho do intelectual, em especial o que atua no campo da educação seja ela formal ou não-formal, deverá se incumbir de tal empreitada sem negligenciar os princípios acima referidos e também sem deixar a posição política e filosófica a qual se vincula.

Deste modo, ao iniciarmos o debate em torno da educação rural à educação do campo⁶, tivemos como preocupação colocar no centro das discussões o “tratamento dispensado” pelos dirigentes políticos à educação rural ao longo da história da educação brasileira, considerando as grandes transformações sócio-políticas e econômicas e as conquistas que foram ocorrendo dentro desta área até chegarmos à construção do projeto popular de educação para as escolas do campo, ao qual nos vinculamos enquanto pesquisadora e elaboradora deste presente trabalho.

Para nós cabe aqui iniciarmos uma incursão dentro destes paradigmas educacionais, indo ao encontro do momento em que a educação rural tornou-se mais especificamente alvo de inúmeros programas oficiais do governo para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, sendo esta educação entendida como um caminho para a redenção do(a) homem/mulher do campo e de uma forma mais ativa de inclusão do Brasil na modernidade do século XX.

Foi a crescente industrialização e a urbanização no mundo ocidental que veio a implicar mais profundamente na transformação do gênero da vida urbana (QUEIROZ, 1978, p. 56) causando também inúmeras modificações na vida rural. Poderíamos afirmar que no período

⁶ Optamos por trabalhar com a expressão educação do campo, ao invés de educação rural, por acreditarmos que esta segunda não abarca com a complexidade dos processos educativos que se desencadeiam no interior da realidade educacional do campo.

que se inicia a industrialização no Brasil apenas algumas cidades conseguiram apresentar uma certa diferença de classes sociais, a homogeneidade no meio rural em algumas regiões se apresenta com a mesma estrutura anterior e em outras houve poucas alterações, o que quer dizer que em regiões mais pobres as diferenças entre o meio rural e o urbano em relação ao modo de viver (QUEIROZ, 1978, p. 59) eram quase imperceptíveis.

Essa relação tão convergente e ao mesmo tempo dialética entre o campo e a cidade nos permite analisar a sociedade brasileira em seu descontentamento global, de modo a afirmarmos que, apesar das diferenças constatadas entre o rural e o urbano, há de se compreender a relação entre essas dimensões, partindo da dialética da complementaridade, em que cada elemento se afirma em função do outro, não podendo ser compreendido isoladamente, nem ser também reduzido ao outro e um concorrendo ativamente para a vigência do outro (QUEIROZ, 1978, p. 281). Se para compreendermos a complexidade da sociedade brasileira em suas múltiplas transformações, não poderíamos deixar de estabelecer a relação rural-urbano. Então, para analisarmos a trajetória da educação é preciso entender a essa relação em sua forma mais ampliada: histórica, filosófica, econômica política e social. Durante muitos anos a educação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo importado da educação urbana e ao mesmo tempo esteve a serviço do interesse das oligarquias rurais e das oligarquias agrário-industriais. Tal tratamento tem um fundo de descaso e subordinação em que esteve, em alguns casos ainda está, o meio rural.

Desta forma muitos programas educacionais foram elaborados com intuito de acompanhar as inovações no campo político-econômico e social da sociedade brasileira no século XX. Tais inovações exigiram que o estado⁷ se tornasse cada vez mais responsável pela oferta da educação, uma vez que agora não só a grande aristocracia cafeeicultora e a oligarquia agrária procuravam a educação, a instrução, mas também uma outra parte da população, principalmente a pequena burguesia (comerciantes e profissionais liberais), despossuídas da riqueza da terra, mas concentradora de poder econômico e de relativo prestígio social, que reivindicava para si a escolarização como forma de garantir-se na disputa pelo poder.

Foi a partir da Primeira República que as elites mais tradicionais tiveram de, ainda que limitadamente, “abrir mão” do controle da oferta da escolarização em favor das classes emergentes e populares. Entretanto, dentro da política educacional prescrita pela dita

⁷ Segundo Norberto Bobbio “o tema estado pode ser abordado de diferentes pontos de vista” (p.56), utilizamos como conceito de análise de Estado: sociedade jurídica responsável pelo ordenamento social de uma dada sociedade, com poder coativo para agir e legitimar o conjunto de interesses que estiver representando.

“República educadora” ainda não havia programas educacionais de caráter específico destinado à escolarização no meio rural.

No período que sucedeu a República Velha, mais ou menos a partir da década de 1920, surgiram movimentos que objetivaram romper com a antiga ordem oligárquica e implantar definitivamente o modelo capitalista de produção para a modernização do Brasil. Tais movimentos, que exigiam mudanças no modelo produtivo para impulsionar a transferência de uma base econômica da área agrícola para a área industrial, impuseram à educação escolar a necessidade de adequar-se ao novo contexto, tendo de se adaptar aos novos papéis que lhe eram exigidos, principalmente qualificar mão de obra para atender à economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional.

Ainda na década de 20, com o crescimento do grande fluxo migratório interno, com as populações do interior brasileiro saindo do campo em busca de trabalho em áreas mais industrializadas, ocorreu, conseqüentemente o inchaço populacional nas cidades o que originou graves problemas de ordem social e política. Nesta ocasião, começa a aparecer algum interesse em torno da educação rural, no sentido de conter a migração rural e urbana e de tal modo a evitar um colapso nas cidades. Desta forma surge o que foi denominado de ruralismo pedagógico, que consistia em uma ação voltada para “prender” o homem/mulher ao campo, evitando-se ainda o inchamento populacional das grandes cidades que iniciavam seu processo de urbanização e industrialização. Segundo Leite esse movimento pode ser definido da seguinte maneira:

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomara posições mais arrojadas. (1999, p. 29).

Com as transformações que vão se construindo ao longo da década de 20, em especial no campo, no que se refere aos aspectos político-ideológicos surgiram expressivas mudanças, apareceram movimentos culturais e pedagógicos e começou-se a respirar outros ares no Brasil.

Com a chegada da “revolução” de 1930 houve a conquista da hegemonia política pelo grupo industrial-urbano que manteve a prática das negociações com variados setores inclusive o agrário. Nesse momento, são organizadas na educação duas frentes: uma para continuar a conter a migração no campo e outra técnico-profissional para atender as

demandas das cidades. É também nesse período que o governo cria o Ministério da Educação e Saúde com a finalidade de valer-se da educação como instrumento para sanear as epidemias que se difundiam no meio rural, e também há incentivo às reformas de política pública, com a tendência de fazer a volta aos campos como forma de deter a atração das classes rurais para a cidade e com essa preocupação de povoar e sanear a zona rural (PAIVA, 1987, p.127).

Também se intensificaram as reivindicações pela ampliação da oferta do ensino sob responsabilidade da União, reclamava-se cada vez mais a intervenção do poder estatal a favor do ensino público. Assim, em 1931 realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação que teve como tema “as grandes diretrizes da educação popular no Brasil, com a preocupação central a intervenção federal na difusão do ensino primário, técnico, normal e profissional” (XAVIER, 2002, p.17).

Tais debates de cunho ideológico e pedagógico são influenciados pela iniciativa de alguns educadores, que em 1932 lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação que impulsionou grandes transformações na educação brasileira. Para esses entusiastas da educação, para que houvesse desenvolvimento no Brasil era preciso desenvolver as forças econômicas e sociais, sendo necessário reformas tanto no âmbito econômico quanto educacional.

Acreditavam que a finalidade da educação deveria variar de acordo com a concepção de mundo, assim afirmavam que a educação nova não poderia deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (XAVIER, 2002, p. 91). A educação nova, segundo seus idealizadores, tinha caráter humanista com a finalidade de superar os limites de classes, reconhece que todos os indivíduos têm o direito à educação independente da condição econômica e social.

Os pressupostos da Escola Nova⁸ se difundiram em toda a sociedade brasileira, exigindo do estado um papel mais ativo no que se refere a manutenção do ensino oficial, tanto para o meio urbano quanto para o meio rural, já que a educação escolar passa a ser entendida como sinônimo de desenvolvimento social.

Destarte, as ações educacionais reservadas ao meio rural, também foram influenciadas pelo movimento de renovação educacional. Assim, a partir de 1933 que se inicia a Campanha de alfabetização na Zona Rural, em um clima ainda de ruralismo pedagógico, organizaram-se

⁸ É importante ressaltar que a Escola Nova repousava seus princípios na corrente liberal-burguesa em voga na época em que se corporifica o movimento denominado de pioneirismo da educação.

curso de capacitação para os professores. Em 1935 foi realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, em 1937, que tinha como objetivo propagar a educação rural (PAIVA, 1987, p.129). Proliferaram-se os planos de educação, nos quais recomendava-se escolas ambulantes nas regiões de menor densidade geográfica.

É exatamente com o começo do Estado Novo (1937 a 1945), que se fortaleceu a preocupação com a escolarização da população do meio rural, frente à questão dos permanentes índices de analfabetismo e do fluxo migratório interno que continuava a ser um incômodo às elites urbanas. Eis como surgem os primeiros programas de oferta de educação no meio rural, no sentido de manutenção produtiva e desenvolvimento da sociedade política e civil.

Devido às mudanças sócio-econômicas que aconteceram no país, ocorreu o reconhecimento da importância da escola para a sociedade: a escola passa a ser entendida como espaço generalizado de socialização e transmissão de conhecimento (NASCIMENTO, 2001, p. 99), importante para a ascensão social dos indivíduos. Por isso Vargas fecha as escolas alemãs e japonesas, assim como as escolas livres de orientação anarquista, e obriga aos imigrantes a frequentarem as escolas brasileiras (NASCIMENTO, 2001, p. 101), como forma de difundir e inculcar os valores nacionalistas do Estado Novo. Assim:

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase nas escolas primárias e secundárias ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano destinado especialmente às classes populares. (LEITE, 1999, p. 30).

Na Era Vargas o governo mostra cada vez mais interesse nas possibilidades ideológicas da ação educativa, assim a educação era entendida como um instrumento do estado e, como tal, deveria servir aos seus interesses.

Mas é no momento do pós-guerra que foram consolidados os primeiros programas de escolarização e de assistência social às populações carentes do meio rural. Entretanto, esses programas foram efetivados mais por uma imposição da política externa, principalmente norte americana, do que por uma preocupação com a qualidade de vida dessas populações.

Nos primeiros momentos, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER 1952 a 1963), na qual se reflete a orientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do

país (PAIVA, 1987, p.161). O objetivo da CNER era contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a idéia, o valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo (PAIVA, 1987, p.197).

As atividades da CNER tiveram dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividade agrícola (PAIVA, 1987, p. 201).

Além desses programas, podemos citar outros importantes como: a) A Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que tinha por objetivo investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; preparar técnicas para atender às necessidades da educação de base, etc. b) Centro de Treinamento; c) Semanas Ruralistas; d) Clubes Agrícolas; e) Serviço Social Rural (SSR), o qual mantinha um sistema de conselhos regionais, sediados nas capitais dos Estados em todo território brasileiro. Havia também a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), hoje EMATER, que também se investiu no Programa de Extensão Rural que objetivava o combate à carência, à subnutrição e às doenças (LEITE, 1999, p.33).

Apesar desses programas e da intervenção orgânica do estado, viu-se pouca alteração do quadro sócio-econômico e político do meio rural, o êxodo interno permanecia e as populações rurais continuavam despossuídas de direitos sociais, de qualidade de vida e submetidas aos interesses das oligarquias agrário-industriais.

Com isso as escolas rurais continuavam a passar por precariedades e limitações, tanto de materiais didáticos e infra-estrutura quanto de profissionais qualificados que não se sentiam atraídos pelo trabalho nestas áreas de difícil acesso. Assim, quem acabava assumindo o trabalho docente, na maioria dos casos, era uma pessoa da própria comunidade sem formação específica: professores (as) leigos (as) com escolaridade não maior que o nível dos alunos para quem lecionavam, mantendo o ensino em salas multisseriadas, sem nenhuma orientação pedagógica, sem apoio de material didático atualizado e sem recursos físicos e materiais nas salas de aula.

Então, de uma forma ou de outra, todos esses programas que se apresentaram com o mesmo objetivo, a saber: o desenvolvimento sócio-econômico e a intensificação do processo

de escolarização do meio rural, não obtiveram muito êxito, pois em sua maioria foram e ainda representam os interesses defendidos pelo governo.

Na implantação destes programas não foram levadas em consideração as especificidades de cada região, ou seja, não houve estudos ou pesquisas que apontassem as reais necessidades e os problemas enfrentados por cada região a ser beneficiada. Esses programas são despejados em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados. (CALAZANS et al, 1981, p. 167).

Como se isso não bastasse, observamos que no interior das relações nas quais se processavam esses programas, as experiências de vida dos educandos não eram relacionadas com o mundo do trabalho nem tão pouco com as experiências de vida desses sujeitos. O que ocorria, na maioria das vezes, é que os mentores desses programas não levavam em consideração o fato dos educandos possuírem um saber, uma cultura, um modo de viver próprio de sua realidade.

Assim, a educação rural é chamada para se ajustar às políticas educacionais estabelecidas pelo projeto do estado, entretanto ainda havia uma grande diferença na forma como as populações do campo e da cidade eram tratadas. Enquanto o setor urbano era tido como moderno e desenvolvido, o setor rural ainda era considerado como tradicional e atrasado, dentre outros adjetivos de caráter pejorativo dirigido ao campo e suas populações. A educação rural em primeiro lugar, apesar de numerosos programas desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e marginal nas preocupações do setor público (CALAZANS, 1981, p.162).

Diante da pouca operacionalidade dos programas realizados até então e do agravamento das disparidades socioeconômicas entre as regiões brasileiras, vão se desenvolver, durante as décadas de 1960 e 1970, outros programas de atendimento à carência rural. Entretanto, todos ainda continuavam na mesma lógica dos anteriores e, por isso, seus resultados não foram menos desastrosos. Entre as novas instituições, não podemos deixar de citar os de cunho setorial, tais como SUDENE, SUDESUL, INCRA E SUDAM⁹, todos com o objetivo de fixar o homem/ mulher no campo e ao mesmo tempo conter a expansão dos movimentos agrários e das lutas camponesas (LEITE, 1999, p.41) que se alastravam pelo Brasil, contaminando os movimentos populares e estimulando as organizações sindicais como: Movimento de

⁹ Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, Superintendência da Região Sul, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia.

Educação de Base (MEB) e os Centros de Cultura Popular (CCP), ambos influenciados pela proposta de educação do Sistema Paulo Freire (GOHN, 1994, p. 44).

Os resultados dos programas governamentais foram o fortalecimento da hegemonia social da classe dominante, da discriminação sócio-cultural e do aumento das dependências econômicas e sociais dos segmentos subalternizados, em especial das populações rurais que estão em regiões menos desenvolvidas do país. Deste modo identificamos que esta é a linha dominante e, que pode ser percebida nos projetos educacionais realizados nos dias atuais sob responsabilidade das instituições como Ministério da Educação e Cultura, INCRA e EMATER entre outros. (...) que se referem às perspectivas do governo para educação rural na década de oitenta (CALAZANS, 1981, p. 181).

No caso amazônico, existe em alguns segmentos sociais, a dependência sócio-econômica e política das populações rurais, com seus baixos níveis de escolarização, estão relacionados necessariamente aos modelos de desenvolvimento implantados, esses em consonância com as políticas públicas. São mais complexos do que em outras regiões, primeiro pelas imensas distâncias geográficas, ressalte-se aqui o difícil acesso às comunidades rurais e a riqueza da flora da fauna e dos recursos naturais, que tem originado conflitos e inúmeras disputas pelo domínio e exploração da região.

Deste modo, a Amazônia tem sido alvo das políticas desenvolvimentistas do Governo Federal desde a década de 30, e que se intensificaram na década de 1950, sendo que seus desdobramentos podem ser percebidos até os dias de hoje. Souza analisa essa questão da seguinte forma:

As políticas públicas de desenvolvimento regional para a Amazônia, principalmente nas décadas de 60 e 70, tiveram como característica fundamental a imposição de mecanismos de intervenção pelo Estado Nacional, com objetivos de consolidar estratégias de acumulação para sua integração às estruturas de mercado nacional e internacional. A análise do período permite-nos afirmar que a implementação das políticas governamentais foi feita sem levar em conta as peculiaridades existentes, relacionadas às diferenciações sócio-econômicas e culturais dos segmentos populacionais amazônidas, bem como a diversidade dos ecossistemas regionais, reagentes de múltiplas formas à lógica homogeneizadora, conservadora e autoritária dos projetos implementados.(1994, p.128).

Ao falarmos desta realidade amazônica, temos que retomar a análise sobre o papel fundamental do estado, enquanto responsável pela oferta da escolarização de qualidade para as populações carentes de áreas urbanas e rurais deste contexto regional. Porém, infelizmente,

essa responsabilidade tem se constituído como base do capitalismo monopolista, que se configura em um paradigma que centra sua preocupação na qualificação múltipla dos trabalhadores para atenderem às exigências do mercado, o qual se mostra como o privilegiado regulador social. Ainda de acordo com Souza:

As reformulações que intentam construir alternativas visíveis, viáveis e confiáveis, devem ter como substrato concreto as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e ecológicas, para responder eficazmente às necessidades da região e de seu contingente populacional. O incentivo à produção e difusão de tecnologia e recursos instrumentais, que garantam a continuidade da diversidade biológica como fundamento da base técnica, é o eixo político estratégico. O desdobramento desse aspecto tão importante, ao pensarmos na perspectiva efetivamente inovadora, é que a apropriação dos benefícios gerados pelos processos produtivos devem ser internalizados, no sentido de proporcionar a elevação substancial da qualidade de vida da população, enquanto direito pleno de cidadania.(1994, p.128).

Exatamente no momento em que se remete à importância dos direitos sociais, direito à educação, democratização do acesso à escola, de um ensino de qualidade, do exercício da cidadania não se pode deixar de citar o papel do estado enquanto responsável por essa oferta de escolarização universal e gratuita e como implementador de políticas sociais sendo muitas delas direcionadas ao campo educativo.

Para poder atender às demandas criadas pelo modelo produtivo pós-fordista, uma das responsabilidades deste estado tem sido estabelecer no campo educativo vários projetos educacionais, entre eles, projetos que tenham como base a policognição tecnológica para a formação de trabalhadores(as) dentro de um determinado padrão tecnológico.

De tal modo, parte das ações do estado tem se voltado para dentro do processo de escolarização, como estratégias para o alcance de metas econômicas bem definidas: a maximização do lucro, a minimização de custos e a formação de profissionais multiquificados e multifuncionais, atendendo às contingências impostas pelos homens de negócios¹⁰. Exige-se dos trabalhadores sua conversão em um tipo de trabalhador cognitariado¹¹ que acompanhe o desenvolvimento tecnológico, adequando-se com qualidade funcional ao modelo produtivo.

Frigotto afirma que: “O campo educativo, e, mais amplamente a formação humana têm se constituído, desde o projeto da burguesia nascente num campo problemático para definir

¹⁰ Expressão usada por Frigotto (1997) para designar os atuais capitalistas, entre esses os que atuam no mercado educacional.

¹¹ Novo proletariado que para manter seu emprego deverá desenvolver suas habilidade intelectuais e físicas visando atender às exigências do mundo do trabalho.

sua natureza e função” (1997, p. 33). O autor enfatiza que se o mundo capitalista requer agora dos trabalhadores o desenvolvimento de todas as suas capacidades físicas e intelectuais para se inserirem no mundo do trabalho, é imprescindível muito mais do que a instrução básica. Será necessária, portanto, uma formação mais complexa e abrangente.

Dentro desse modelo educacional brasileiro hegemônico, a educação escolar constituiu-se em um forte espaço de reprodução e produção das classes sociais e de seus conjuntos de ideologias, como ocorridas nas décadas anteriores, no qual as políticas educacionais implementadas materializam os projetos definidos e articulados pelo estado que estão afinadas com o modelo de “governabilidade”, implicando na construção do conhecimento social muitas vezes voltado unicamente para a produtividade econômica.

Mesmo assim, frente às imposições sócio-culturais, nas populações subalternas, sempre haverá a possibilidade de o trabalhador construir sua consciência crítica, rompendo com os grilhões que os oprimem, lutando por seus direitos historicamente usurpados pelas classes hegemônicas, lutando pelo exercício pleno de sua cidadania.

E apesar desses diversos mecanismos de reprodução social apresentados por essas políticas implementadas no meio educacional rural, numa tentativa de homogeneizar a educação, desvalorizando as diferenças históricas e culturais construídas dentro dos processos educativos e que se desencadeiam no interior das relações sociais, não podemos deixar de lembrar o alerta de Arroyo ao afirmar que há uma outra pedagogia em marcha (1995, p.80) e que a história das lutas entre as classes sociais não se limitam à luta pelo poder, mas se constituem impulsionadoras da história da humanidade que não aguardam passivamente seu destino, mas ao contrário: articulam-se em torno de suas lutas para garantir seus direitos, sua dignidade e sua participação democrática na sociedade.

Deste modo, as classes hegemônicas, através dessas políticas educacionais, se revestem de uma outra roupagem na tentativa de continuar no controle da oferta da escolarização. Porém, os movimentos sociais, opositores a essas classes, conscientes de seu poder de articulação, empunham bandeiras de lutas por uma educação alternativa que se materialize em uma pedagogia da resistência.

Frente a essa realidade, o desafio posto, tem sido pensar em uma educação do campo, em uma escola do campo, que visualize as mudanças sociais e consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação omnilateral¹², vinculando o saber universal às

¹² Desenvolvimento pleno da capacidade intelectual e física, sem perder de vista a reflexão crítica.

experiências de vida dos(as) educandos(as), para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social.

Deste modo, mais recentemente as transformações sociais e a revitalização dos movimentos ligados à luta do campo, influenciaram significativamente na definição de novas diretrizes para a educação básica do campo, essas se referem desde a oferta da escolarização a seu financiamento. Encontramos na década de 90 um novo formato de educação destinada ao meio rural¹³. O governo federal, através de parceria com os vários ministérios e com movimentos ligados à luta do campo, lançou vários programas e projetos para a educação do campo. Esses são conquistas históricas desses movimentos que sempre estiveram a frente de seu tempo na luta pela democratização do ensino no Brasil. Entretanto, é preciso estar alerta para que tais conquistas não sejam transformadas em instrumento de cooptação e controle do estado sobre a ação da sociedade civil organizada.

Como fruto dessas lutas contemporâneas no campo educacional, foi promovido em 1998, em Luziânia/GO, a Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, sob a coordenação da CNBB, MST, UNESCO e UNICEF, momento em que se pretendeu analisar experiências educacionais e de formação profissional desenvolvidas em áreas rurais ligadas ao propósito de construir este novo projeto nacional de educação.

Assim sendo, na conferência foram definidas diretrizes para a construção da educação básica do campo, em que

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, Isto é, alternativa. Mas, sobre tudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Relatório da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo 1998, p. 24).

Nascem, então, as diretrizes para a construção do projeto popular para as escolas do campo, ao mesmo tempo em que se fortalecem as iniciativas já existentes da Pedagogia da Alternância¹⁴, todas vinculadas a um projeto maior de sociedade e ao mesmo tempo

¹³ Para nós a expressão *meio rural* não dar conta da complexidade do mundo rural e de suas populações por isso no decorrer deste trabalho, em especial em nossas considerações finais, optaremos pela expressão do campo, para designar todos os processos inerentes a essas populações.

¹⁴ A Pedagogia da Alternância permite aos jovens (alunos) alternarem período de vida de estudo e trabalho na escola e com a família na propriedade rural (lote), integrando assim escola, família e comunidade. Portanto, o alvo a ser atingido nesta concepção pedagógica é a formação global/integral da pessoa, levando em considerações as dimensões: intelectual-profissional, humano-social e ético-espiritual. (Projetos pedagógicos da EFA-Marabá, 2002).

fundamentadas na legislação da educação brasileira, que como conquista dessa luta histórica dos movimentos sociais e das organizações governamentais e não governamentais, conseguiram garantir o reconhecimento da singularidade, da importância e contribuição da educação do campo para o desenvolvimento social.

Nesse contexto da legislação brasileira atual, não poderíamos de abordar os aspectos importantes e relevantes para a educação do campo, trazidos pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu artigo 26, especificando a necessidade de uma base comum e da formação ampla do cidadão que possa contemplar as características regionais e locais da sociedade brasileira, o que ajuda na construção e na apropriação de saberes universais inerentes à formação humana, em que o(a) educando(a) tenha condições de transitar dentro dos espaços coletivos, quer urbanos, quer rurais.

O artigo 28 refere-se com clareza à oferta de educação básica para a população do campo, respeitando-se às peculiaridades das regiões e afirmando que se deve priorizar a construção de metodologias e a elaboração de conteúdos curriculares apropriadas à realidade dos(as) alunos(as), incluindo-se a preocupação com a adequação do calendário escolar de acordo com a realidade agrícola sazonal, sócio-econômica e cultural das populações do campo.

Nesse aspecto, podemos afirmar que a nova LDB é inovadora, pois reconhece em seu texto original a diversidade sócio-cultural das populações do campo, assim como reafirma o direito à igualdade e à diferença, no caput do art. 5º da Constituição Brasileira. Assim nos parece que tanto a 9394/96 como a Constituição de 1988, tentam em certa medida romper com a lógica excludente irracional de um projeto educacional até então dirigido a essas populações, porém os avanços mais significativos ainda não foram incorporados pela lei, nem tão pouco pelos gestores da educação.

Observamos que tanto o artigo 26 quanto o artigo 28 da lei 9394/96 avançam, em nossa análise, no sentido não apenas da reivindicação da escolarização básica do campo, mas inegavelmente retoma o princípio da inclusão social dessas camadas historicamente alijadas dos processos decisórios da sociedade contemporânea brasileira.

Quanto à aplicação dos recursos, no § 2º do art. 2º da lei 9394/96 estabelece com especificidade no atendimento escolar do campo apontando a necessidade de se respeitar a pluralidade e a diversidade sócio-econômico das regiões brasileiras ao instituir a distribuição

de recursos do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Não esgotaremos aqui, todos os aspectos relevantes da lei 9394/96 no que tange à educação, ou seja, à oferta de escolarização no campo, primando pela qualidade e equidade social no campo.

Entretanto, é preciso lembrar que a jovem lei, apesar de normativamente ter chegado aos lugares mais recônditos de nosso país, às regiões mais longínquas e agrestes, notamos poucas alterações no quadro educacional, no que se refere à garantia de espaço físico adequado ao ensino, valorização docente, adequação dos calendários escolares e conteúdos curriculares à realidade sócio-cultural das populações do campo. Então, fica patente a necessidade de estabelecer-se um programa de continuidade que possa sinalizar e garantir os avanços educacionais propostos pela lei.

Outra questão importante dessa legislação é o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi elaborado em 1997 e sancionado em janeiro de 2001, apesar dos inúmeros vetos dos então presidente da República Sr. Fernando Henrique Cardoso. No seu texto original apresenta um planejamento plurianual para a educação brasileira, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Este plano coaduna-se com todas as proposições previstas na Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 para a educação. Sua maior importância, em nossa análise, é determinar as diretrizes educacionais, com clareza e abrangência, no sentido de garantir a continuidade das políticas educacionais, independente das mudanças de governo, já que sabemos, ser histórico no Brasil a descontinuidade de programas e projetos educacionais quando há mudanças de poder, neste caso de governo.

Uma das preocupações mais importantes apresentados no PNE refere-se ao fato de que é preciso evitar uma educação pobre para as crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso (VALENTE, 2001, p. 52). Se de um lado há a democratização do acesso e a ampliação da oferta da educação, é necessário que essa não se reduza apenas a dados estatísticos, mas acima de tudo seja uma educação de qualidade. Nesta direção o PNE aponta que deve se definir as metas para a primeira década do século XXI.

O Plano aponta, que é de responsabilidade da União, Estados e Municípios a universalização do ensino fundamental na faixa de 7 a 14 anos e a erradicação do analfabetismo até o final da década. Estender a jornada escolar para no mínimo cinco horas diárias; e valorizar os profissionais de educação, com progressivo aumento de remuneração e

reconhecimento público de sua função social. A partir da vigência da lei 10.172/2001, os Estados, Distrito Federal e Municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes, sendo que a União estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional.

É muito importante ressaltar, que o PNE ao referir-se à educação rural aponta que a mesma deve ser cuidadosamente acompanhada e que seja direcionada a essa modalidade de ensino um tratamento especial. Segundo VALENTE a escola rural:

Requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição as classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (2001, p.72).

As metas e objetivos apresentados no PNE, em muito se direcionam para a realidade do campo, já que é nele que encontramos maior escassez de oferta da escolarização básica e o alto índice de analfabetismo de jovens e adultos.

Para cumprirem-se os objetivos e metas propostas no PNE é necessário a articulação e colaboração entre os sistemas de ensino, assim como estabelecer prioridades que deverão ser perseguidas para a efetivação do que está proposto no plano. Entretanto, tratando-se de metas mais gerais ao conjunto da Nação, será preciso como desdobramento, adequação às especificidades locais, definição de estratégias, a cada circunstancia, elaboração de planos nacionais e estaduais (VALENTE, 2001, p. 51).

O Plano representa para a sociedade brasileira um elemento norteador na elaboração das políticas educacionais. Obstante, lembrar que por mais ético, comprometido, bem elaborado que seja um Plano Nacional de Educação ele será inexecutável se não houver condições objetivas para colocá-lo em ação. Considera-se, assim, que a história da educação brasileira dará um salto qualitativo à medida que o plano for efetivamente executado, sendo que seus resultados serão futuros e que gradativamente poderemos seguir rumo a uma escola pública de qualidade que tenha no centro de sua intencionalidade a formação humana plena e o exercício democrático da cidadania.

1.2 - Os projetos da educação do campo desenvolvidas no Pará:

1.2.1 - O MST e a Pedagogia da Terra

A história da proposta pedagógica do MST pode ser encontrada nos assentamentos e acampamentos espalhados pelo Brasil, desenvolvendo-se desde a ciranda infantil ao ensino superior.

Toda essa história teve várias fases: a de 1979 a 1984 é a fase do desenvolvimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, quando o movimento começa a se organizar principalmente nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, e a fase de sua formação efetiva, no ano de 1984.

No período de 1985, realizou-se o 1º Congresso Nacional do MST. A partir de então, começa a ser articulado o Setor de Educação, que teria a responsabilidade de junto aos(as) assentados(as) e acampados(as) e ainda educadores e educadoras gestar a proposta de educação do movimento, que não se desvinculasse sobretudo do respeito à diversidade sócio-cultural de cada região.

A preocupação central do Setor de Educação, desde sua criação, era a formação de educadores(as). Isso foi aumentando gradativamente, quando nas escolas iam surgindo “profissionais” que se colocavam radicalmente contra a proposta defendida pelo Movimento. A atitude daqueles “profissionais” representou para o MST um duro golpe: era necessário repensar a formação docente, pois, o ambiente escolar não poderia ser aquele que, convencionalmente, vinha sendo proposto para as populações rurais.

Começa a luta por uma escola do campo nos acampamentos e assentamentos do MST. Compreendia-se que o acampamento e o assentamento do sem-terra do MST deveria ter uma escola e, de preferência, não uma escola qualquer (CALDART, 2001, p. 45), mas uma escola inclusiva, que fosse assumida pelos sujeitos que a conquistaram, que ao mesmo tempo fortalecesse a luta dos povos do campo para serem reconhecidos como sujeitos sociais. E assim, ajudasse no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2001, p. 66).

O ambiente educativo das escolas do MST propõe a organização e reorganização das relações sociais entre educadores(as) e educandos, combina no mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais e educativas, cultiva a vida como um todo: a luta, o

trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória (CALDART, 2001, p. 80).

A formação das educadoras e educadores é o centro dessa proposta, pois não há escolas no campo sem a formação dos sujeitos sociais do próprio campo, que assumam e lutem por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2001, p. 66). Toda a formação está marcada pela reflexão constante da prática e assim transforma-se em práxis educativa que alimenta e realimenta a vontade dos educadores e educadoras de fazerem uma escola diferente, que não seja excludente e seletiva, que não transforme aqueles que por ela passam em sujeitos sombrios e amargurados.

Atualmente, o MST também desenvolve em parceria com a Universidade Federal do Pará¹⁵ o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁶, que se estende desde alfabetização de jovens e adultos à formação acadêmica de nível superior dos educadores e educadoras do MST, além das escolas de ensino fundamental difundidas nos acampamentos e assentamentos.

Toda a proposta do MST é uma outra pedagogia em marcha, que se contrapõe ao modelo oficial, que denuncia o abandono da gente do campo e exige a reforma agrária como um caminho para restituir a esses(as) cidadãos(as) a dignidade de terem seus direitos reconhecidos. Para o MST a educação e a luta social não se desvinculam, uma fortalece a outra e caminham juntas para a formação da nova sociedade brasileira.

1.2.2- A Escola Família Agrícola (EFA)

O Projeto de Educação para os jovens agricultores da região de Marabá-PA surgiu em outubro de 1993, no I Encontro de Jovens Camponeses dos STRs da FATA/CAT e foi inspirado principalmente nas experiências desenvolvidas nos estados do Maranhão e Espírito Santo, como também de outras experiências desenvolvidas na França. Para a efetivação da proposta, foi criada uma Comissão de Articulação para implantação da Escola Família Agrícola (EFA), formada por sindicalistas e jovens agricultores. Inicialmente, fundou-se a Associação de Pais e posteriormente a EFA. Deste modo:

¹⁵ Em parceria com O Centro de Educação –UFPA vem sendo desenvolvido o curso de Pedagogia da terra a título de nível superior e com o Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará está sendo desenvolvido a alfabetização de jovens e adultos e a escolarização que abrange o ensino fundamental e o ensino médio.

¹⁶ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolvido nas áreas rurais.

A EFA iniciou seu funcionamento no dia 18 de março de 1996, com uma primeira turma de 22 alunos, que iniciaram a partir da 5ª série até 8ª série do ensino fundamental, esta turma concluiu o curso em dezembro de 1999 com 13 alunos. Em abril de 1998 deu início a formação de uma nova turma com 22 alunos, atualmente 15 alunos estão em formação. Negociação com os órgãos públicos parceiros iniciará a partir de agosto de 2000 a formação de uma nova turma com 25 alunos, provenientes dos 17 municípios de abrangência da FETAGRI-Regional Sudeste.(Projeto pedagógico da escola família Agrícola – EFA, 2000, p. 07).

A EFA é a associação de famílias, profissionais e entidades, que juntas buscam a promoção do desenvolvimento do meio rural através da educação, utilizando a Pedagogia da Alternância. O objetivo principal da EFA é promover o desenvolvimento sustentável do meio rural, estimulando o espírito de solidariedade através da formação do(a) jovem agricultor(a) que, possuidor de um saber técnico aliado a um saber universal, possa contribuir para esse desenvolvimento, fortalecendo a identidade do agricultor familiar e revitalizando as práticas culturais desses sujeitos na sua realidade local.

As experiências da Pedagogia da Alternância para a formação de jovens agricultores é praticada no Brasil de forma diversificada, através das EFA's-Escolas Famílias Agrícolas, CFR's-Casas Familiares Rurais, ECR's-Escolas Comunitárias Rurais e outras denominações¹⁷.

1.2.3 - Casas Familiares Rurais (CFR's)

No Brasil, as propostas em torno da implantação das Casas Familiares Rurais datam de 1984, onde se localizam as primeiras iniciativas no sentido de consolidar-se um programa de educação para os jovens¹⁸ do meio rural, que ao mesmo tempo em que possibilitassem uma formação geral e que pudesse complementar essa, com a formação prático-teórica que viesse colaborar para a intervenção desses jovens em suas realidades locais.

A CFR é uma instituição educativa de ensino informal, que visa oferecer aos jovens do meio rural uma formação integral adequada a sua realidade, que lhes permitam atuarem no futuro como profissionais no meio rural. O projeto é regido por uma Associação de Agricultores, do município, através de um Conselho de Administração eleito em Assembléia Geral, que tem o objetivo de participar do processo educativo dos jovens e administrar o projeto. (Programa de educação

¹⁷ Relatório do seminário de educação da transamazônica e Xingu-Altamira-PA/1997, Relatório da Conferência de Educação rural do sul e sudeste do Pará-Marabá-PA/2001, Relatório do seminário de "Pesquisa Agroambiental na Região da Transamazônica" - Uruará-PA-1993, Projeto Piloto de Ensino Rural - FETAGRI/SUDESTE/PA, s/d, entre outros.

¹⁸ Homens e mulheres, em uma proposta de co-educação sexual.

rural para o estado do Pará: casas familiares Rurais do Norte e Nordeste, Arcarfar, 1999, p. 03)

A primeira experiência registrada foi no estado de Pernambuco, na cidade de Riacho das Almas e no município de Barracão, Estado do Paraná, no ano de 1989. Atualmente, existem 39 CFR's no Estado do Paraná, 16 em Santa Catarina e 7 no Rio Grande do Sul.

Quanto ao Estado do Pará podemos afirmar que:

A proposta de instalação de uma Casa Familiar Rural nasceu do anseio dos agricultores, lideranças e profissionais da educação, preocupados com a busca de uma alternativa de ensino-formação para os jovens residentes no meio rural. As discussões sobre um Projeto Piloto da CFR aconteceram na Transamazônica, a partir de junho de 1994, através de um encontro, em Altamira, promovido pelo Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), em parceria com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET), que contou com a presença do assessor das Casas Familiares Rurais no Brasil. (Programa de educação rural para o estado do Pará: casas familiares Rurais do Norte e Nordeste, Arcarfar, 1999, p. 03).

Todas as experiências citadas são fundamentais para se compreender os processos educativos que se desencadeiam no Estado do Pará, já que além das escolas ditas formais em que o tempo-comunidade e o tempo-escola estão desassociadas assim como a relação escola/trabalho estão colocadas como elementos dicotômicos no processo de aprendizagem de alunos e alunas, diferente desta educação escolar oficial, normativa, marcada por um modelo burocrático de escola. Essas experiências são fruto da organização popular, dos movimentos sociais e entidades não-governamentais e governamentais que caminham na direção da construção de uma educação popular.

Após a análise dos programas oficiais da década de 1930 a 1990 e apresentação das experiências dos projetos de educação do campo desenvolvidas no Pará, discutiremos no segundo capítulo sobre a educação rural no município de Rondon do Pará e a execução do Programa Escola Ativa.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE RONDON DO PARÁ E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA

2.1- A educação rural no município de Rondon do Pará:

O município de Rondon do Pará¹⁹ está localizado no Km 86 da BR-222. Cortado pelo igarapé Surubijú, no sentido Dom Eliseu – Marabá (região Sudeste do Estado do Pará), o município originou-se na abertura da PA-70, hoje BR-222. Seu primeiro nome foi CANDANGOLÂNDIA, em homenagem aos primeiros exploradores da região, passando a se chamar Rondon do Pará em virtude da implantação do projeto Rondon em 1969.

Na zona urbana existem 10(dez) bairros: Centro, Miranda, Jaderlândia, Gusmão, Guanabara, Uberaba, Bela Vista, Recanto Azul, Recantinho e Parque da Elite. Na zona rural existem 07 (sete) vilas ou comunidades: Vila Santa Helena, Vila Palestina, Vila da Paz, Vila Santa Lúcia, Vila Gavião, Vila Mantenha e Agrovila do Pitinga.

A vegetação é caracterizada por áreas de floresta equatorial subperenifólia, coma ocorrência também de áreas de floresta equatorial higrófila. Os rios mais importantes são Ararandeuá, Santa Lúcia, Água Azul, Rio do Ouro, Surubijú e Rio Pitinga. O relevo apresenta áreas de colinas, ravinas e vales, colinas tubulares e superfícies planas e extensas áreas de erosão. Os tipos de solo encontrados são latosso amarelo distrófico e argiloso amarelo e vermelho. Por causa do desmatamento causado pela exploração da madeira²⁰ alguns rios começaram a desaparecer.

Sua população está estimada em 39.856²¹ habitantes, sendo composta por 49,19% de mulheres e 50,81% de homens, sendo uma população jovem, pois a maioria tem menos de 24 anos.

A economia local é sustentada basicamente pela indústria madeireira e pela pecuária. A agricultura tem apresentado um tímido desenvolvimento nos últimos anos, existem lavouras

¹⁹ Ver mapa do município de Rondon do Pará.

²⁰ Atualmente as madeiras estão se retirando do município em busca de novas áreas para exploração.

²¹ Dados fornecidos pela Secretaria de Administração do município de Rondon do Pará de acordo com o Censo do IBGE de 2000.

de culturas anuais cujos principais produtos são: arroz, milho e feijão, e de cultura permanente como: pimenta-do-reino, coco, café e cupuaçu.

No aspecto educacional, são mantidos pelo poder público municipal 04 creches, 71 escolas públicas de ensino fundamental, sendo 10 na zona urbana e 61 na zona rural. O ensino médio é realizado através do Sistema Modular de Ensino (SOME), mantido pela Secretaria Executiva de Educação do Estado (SEDUC). No ensino superior há o Núcleo Universitário que abarca cursos oferecidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Universidade da Amazônia (UNAMA).

O corpo docente municipal é formado 350 profissionais, sendo 186 efetivos e 164 contratados²². Dentre os efetivos apenas 27% possuem formação universitária.

No setor educacional estão sendo executados vários programas educacionais em parceria com Ministério da Educação entre eles: a) Programa de Aceleração da Aprendizagem; b) Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental-PCNs em ação; c) Programa de Alfabetizadores (PROFA); d) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); e) Levantamento da Situação Escolar (LSE); f) Programa de Adequação de Prédios Escolares (PAPE) e g) Programa Escola Ativa. Os três últimos programas estão dentro do projeto FUNDESCOLA²³.

A maioria desses programas é reservada às escolas da zona urbana, apesar disso ainda há no município um índice significativo de repetência, evasão escolar e distorção idade - série, principalmente nas escolas da zona rural.

As escolas rurais em Rondon do Pará não são recentes. Elas são uma realidade desde a própria origem do município, sendo em sua maioria absoluta mantidas pelo poder público local²⁴.

Das escolas situadas na zona rural, algumas estão dentro de áreas de fazenda²⁵, outras estão situadas na BR-222 (as chamadas escolas da beira da estrada) e apenas 01 (uma) em um assentamento recente (Assentamento Diacuí) sob responsabilidade do Incra.

²² Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do município de Rondon do Pará.

²³ O Fundo de Fortalecimento da Escola é um projeto no Brasil financiado em parceria entre Banco Mundial/ Ministério da Educação (MEC) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Antes de ter a denominação de FUNDESCOLA era conhecido como projeto **Nordeste**.

²⁴ Segundo os dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação de Rondon do Pará são mantidas, atualmente, em funcionamento apenas 10 escolas na zona urbana e 60 escolas na zona rural.

²⁵ Áreas doadas legalmente por fazendeiros da região, por isso denominadas áreas de fazenda.

Nessas escolas é ofertado apenas o ensino fundamental (1ª a 8ª séries), o qual está organizado da seguinte forma: a) de 1ª a 4ª séries, funcionando em salas seriadas e multisseriadas que acompanham o calendário anual e o desenho curricular das escolas urbanas e b) de 5ª a 8ª séries, organizadas com base em duas propostas.

A primeira proposta é a de ensino regular, que funciona em escolas rurais mais próximas do centro urbano, geralmente localizadas na BR 222, facilitando o deslocamento de professores(as) diariamente para lecionarem suas disciplinas. Esses(as) professores(as) também atendem a escolas da zona urbana. Já no caso de escolas mais longínquas, os(as) alunos(as) freqüentam as escolas urbanas na sede do município, no decorrer do ano letivo, em virtude das escolas pólos estarem localizadas em extremidades geográficas em relação à comunidade a que pertencem. Isso se torna economicamente mais viável para a SEMED no sentido da disponibilidade de recursos para o Departamento de Acompanhamento e Inspeção das Escolas Rurais (DAIER) fretar transporte escolar para a locomoção dos(as) estudantes²⁶.

A segunda proposta é a do programa modular, que concentra os(as) alunos(as) em escolas-pólo²⁷, onde as aulas são ministradas durante o ano letivo em módulos, sendo que a cada período é ofertada 01 (uma) disciplina de acordo com o calendário escolar apresentado pelo DAIER. Também há escolas em que o sistema modular funciona com professores(as) que ministram todas as disciplinas. Há outras escolas em que os(as) professores(as) distribuem as disciplinas entre si de acordo com suas afinidades, assim cada um fica responsável por um grupo de disciplinas.

A maioria dessas escolas rurais localiza-se em áreas de difícil acesso e apresentam precárias condições para funcionamento tais como: estrutura física de enchimento ou de madeira de baixa qualidade, salas sem portas, telhado destruído pelas chuvas, inexistência de luz elétrica em algumas dessas escolas, número insuficiente de cadeiras escolares e quadro de giz com condições mínimas de uso. Institucionalmente essas escolas estão condicionadas às escolas urbanas, pois são seus anexos²⁸, uma vez que ainda não passaram pelo processo de

²⁶ Segundo o DAIER por causa do pequeno número de alunos localizados em uma determinada comunidade não foi possível criar uma escola mais próxima.

²⁷ As escolas-pólo funcionam como catalisadoras de alunos de diversas comunidades que estão cursando de 5ª a 8ª séries e em suas comunidades de origem, seja por serem poucos alunos ou por não ter uma escola rural naquela localidade, precisam se deslocar para concluírem o ensino fundamental. Estão funcionando nesse caráter de escola-pólo as seguintes: E.E.M.F. Duque de Caxias, E.E.M.F. Força da União, E.E.M.F. Alvorada, E.E.M.F. Colônia da Prata, todas estão na condição institucional de escolas anexos da E.E.M.F. Dionísio Bentes.

²⁸ Expressão usada para fazer referência a escolas que não podem expedir documentos oficiais de alunos por falta de autorização do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE) e que dependem de outra escola

autorização e reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA). Essas observações se confirmam no discurso da própria Secretária de Educação:

(...) E outro problema sério que nós temos na nossa zona rural é a falta de uma boa estrutura para o ensino: as escolas foram construídas todas sem banheiro, por exemplo. Há, então, também o desafio de se fazer banheiro. As escolas que nós estamos fazendo têm banheiro e isso faz parte da estrutura escolar mesmo. Fizemos duas assim no primeiro semestre deste ano e no segundo semestre nós estamos fazendo mais duas e reformando mais quatro. A questão da infra-estrutura da escola é realmente séria e tem que ser resolvida: temos que construí-la em sua maioria porque quase todas são de enchimento feitas pela própria comunidade. Algumas outras feitas de palha estão caindo, pois ainda não houve manutenção. Mas nós estamos tentando conseguir apoio também através do projeto de energia solar para as escolas, desenvolvido pela Eletronorte [...] (IRIS, agosto de 2002).

No decorrer do trabalho de campo, percebemos que esse quadro educacional da zona rural se agrava cada vez mais pela falta de articulação entre o planejamento escolar, o currículo escolar, a prática docente e o acompanhamento pedagógico, além da mudança de alguns professores e da rotatividade dos alunos.

Apesar de termos leis específicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que definem importantes eixos para a elaboração de projetos e programas para a educação do campo, o modelo em que estão estruturadas as propostas de escolarização do ensino fundamental não conseguem garantir a melhoria da atuação docente: os professores(as) se desdobram para trabalhar com várias disciplinas, com pouquíssimos recursos didáticos, ausência de mais investimentos na capacitação docente de forma mais sistematizada, bem como a falta de um suporte técnico-pedagógico para os professores e professoras, fatores esses que corroboram indubitavelmente para a baixa qualidade de ensino e para o abandono das salas de aulas tanto pelos (as) alunos (as) quanto pelos professores (as).

Na estrutura atual do DAIER ocorreram mudanças de cunho administrativo-burocrático e uma delas foi a diminuição do número de escolas: até o ano de 2001 havia 72 (setenta e duas) escolas rurais no município; no ano de 2002, algumas foram desativadas em virtude do pouco número de alunos. Segundo a Diretora do DAIER, a situação encontrada em 2001 era a seguinte:

Quando eu entrei, tinha 72 escolas, número que permaneceu no primeiro ano. E já no 1º ano que eu entrei, nós abrimos outras. Antigamente tínhamos escolas com 08

alunos, hoje nós não temos mais condições de fazer isso. Na gestão anterior a fiscalização não era permanente, então escolas com 08 alunos eram algo freqüente e geralmente era acrescentado um número de alunos que de fato não existia. Escola com um número de 08 alunos não dá subsídios para pagar 01 professor. Quando nós entramos, tornamos a fiscalização mais forte e já nesse ano (2002) colocamos meta de no mínimo 15 alunos para a escola funcionar. A escola tem 15 alunos e precisa terminar com 15. O número de evasão ainda é muito grande, pois a maioria desses alunos são filhos de trabalhadores rurais que migram muito. Por causa deste deslocamento constante das famílias nesse ano (2002) foram desativadas 09 escolas. Hoje temos 61 escolas (AFRODITE, maio de 2002).

Em contrapartida, foi ampliado o sistema modular para o setor rural e o atendimento com ônibus escolar para trazer os(as) alunos(as) para as escolas de 5ª a 8ª na sede do município. Sobre isso a diretora do DAIER nos afirmou que:

Ampliamos o sistema modular que antigamente só tinha a 5ª série implantada em 03(três) escolas. Hoje nós temos 5ª série em 05(cinco) escolas e em 03(três) escolas o professor é polivalente, multidisciplinar: ele dá todas as disciplinas. Ele é responsável por tudo na sala de aula. As outras 02(duas) escolas funcionam no modelo modular: um professor responsável por algumas disciplinas e outros professores por outras. Nós ampliamos o sistema modular com 5ª e 7ª séries, nossa intenção é dar continuidade (AFRODITE, maio de 2002).

No decorrer de 2001, apesar da diminuição do número de escolas a serem atendidas pelo DAIER (totalizando 61²⁹ escolas), o departamento não conseguiu, ainda assim, realizar o acompanhamento pedagógico de forma mais sistematizada e articulada com as especificidades locais de cada uma dessas escolas por conta da falta de recursos suficientes para viabilizar suas ações, das distâncias geográficas, da ausência de transporte do próprio departamento e da existência de poucos profissionais especializados na área da educação rural

Devido às distâncias das escolas rurais de Rondon do Pará fica difícil você ter um acompanhamento direto no professor. O professor vem da Zona Rural uma vez por mês, às vezes demora até 02(dois) meses para vir receber o pagamento em Rondon. No ano de 2001, não foi possível acompanhar, devido a quantidade de escolas o transporte para se locomover de Rondon a Zona Rural, tem escolas, que chega a 340 km de distância mais distante a escola mais distante a média de 03 horas e meia para chegar lá (APOLO, maio de 2002).

A secretaria de educação fala do principal problema que o DAIER enfrenta para assessorar as escolas rurais:

Nós precisamos escolarizar, mas nesse momento não se pode falar em educação rural sem se falar em estrada e transporte. Esse é um dos nossos problemas, a estrada e o transporte. Então a gente tem um projeto já para comprar uma Toyota para poder garantir a permanência de nossa equipe pedagógica lá no local e na

²⁹ Relação das escolas rurais do município de Rondon do Pará, anexo (1).

Escola Ativa também, ou seja, para dar acesso, porque, principalmente no inverno, quando as estradas estão difíceis de circular, tem que ter uma Toyota que é um carro pesado para chegar na zona rural. Nós nos sentimos bastante prejudicados porque nossas escolas são de difícil acesso devido à situação precária das estradas, à distância e de como a comunidade está dividida. É tudo realmente muito difícil. Então nós entendemos que já foi um grande avanço garantir professores na zona rural com magistério, pelo menos, (...) apesar da resistência da comunidade porque geralmente os professores que já estavam na comunidade já estavam lá há dez, doze anos... (IRIS, agosto de 2002).

A diretora do DAIER, Afrodite, reafirma o discurso da secretária, quando diz que:

É o departamento que direciona as atividades das escolas rurais. Mas isso está sendo feito a distância: as escolas são distantes, a maioria é quatro horas de viagem. No ano de 2002 resolvemos fazer da seguinte forma: Estamos, indo e ficando 02 ou 03 dias, na próxima viagem a secretária de educação, vai acompanhar os técnicos do DAIER (proposta de passar a semana toda e pegar e visitar todas as escolas, arrumar um carro mais potente (AFRODITE, maio de 2002).

Nas escolas rurais mais afastadas, o que tem ocorrido é que o professor ou a professora ao se deslocar para a sede do município, às vezes para receber seus salários, dirigem-se ao DAIER para receber material, buscar orientações, dividir dúvidas e pedir auxílio para solucionar as dificuldades que vão surgindo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A realidade evidenciada reflete a situação da maioria das escolas de áreas de fazenda, pois nas escolas da beira da estrada encontramos algumas diferenças tais como uma melhor estrutura física do prédio escolar, uma boa localização geográfica facilitando o acesso, um corpo docente mais qualificado e um acompanhamento pedagógico mais sistematizado.

As dificuldades impuseram ao DAIER a necessidade de redefinir seu trabalho junto às escolas apontando metas e propostas a serem alcançadas em 2002, entre elas investir na implementação e na ampliação do Programa Escola Ativa e articular uma equipe pedagógica que possa desenvolver um trabalho mais sistemático junto às escolas. Para os técnicos do DAIER uma das alternativas é dar autonomia para as escolas se organizarem de acordo com sua realidade:

Apolo e eu temos dado às escolas autonomia para que possam trabalhar. Não fazemos um calendário, pois são eles que vivem lá e que devem fazer um calendário específico com a época da colheita de arroz, mas a comunidade que trabalha na agricultura, dirige-se ao DAIER para pedir a adaptação do calendário (AFRODITE, maio de 2002).

A autonomia concebida pelos técnicos do DAIER associa-se a uma concessão de direitos, alternando-se ora em uma intervenção mais direta dentro da escola, ora deixando os

problemas para serem solucionados pelo grupo interno da própria escola. Nesses casos, os professores e professoras querem, na maioria das vezes, que os técnicos do DAIER se façam mais presente para equacionar problemas e definir diretrizes a serem seguidas por todos.

No trabalho desenvolvido pelo DAIER, observamos que o aspecto pedagógico-administrativo da escola é de responsabilidade dos técnicos, que vão acumulando tarefas e tendo que lidar com o acompanhamento e assessoria pedagógica nas várias áreas do conhecimento e, por isso, não tendo muito tempo para gerenciar os aspectos administrativo-burocráticos, ainda que, paradoxalmente, apresentem pouca formação técnica para tratar de todos esses aspectos.

Nas entrevistas, os técnicos explicaram-nos como se organiza o trabalho do DAIER:

Toda segunda-feira fazemos trabalho interno: documentação, ofícios, trabalhos do setor. Terça-feira e quinta-feira normalmente visitamos a zona rural: a gente vai às comunidades e acompanha os professores e também leva material de apoio (APOLO, maio de 2002).

Dentro deste contexto tão abstruso em que estão as escolas rurais de Rondon do Pará, a saber, a diversidade sócio-cultural, geográfica e físico-estrutural, dentre outros elementos de análise, ainda encontramos uma situação inusitada ou mesmo inacreditável: há escolas rurais que estão sob responsabilidade da SEMED de Rondon do Pará, mas que pertencem geograficamente ao estado do Maranhão, fato que poderá impulsionar futuramente uma briga judicial para saber com quem essas escolas deverão ficar. Sobre isso a diretora do DAIER nos disse:

Outro problema é o Martírio. Nós temos 15 escolas que geograficamente pertencem ao Maranhão, mas somos responsáveis por elas. Nós queremos entregá-las, mas estão no quintal de Rondon e somos praticamente obrigados a fazer acompanhamento dessas escolas. Entrando a 20 Km, indo em direção para Alvorada já é Maranhão. Entrando a 15 Km para o Pebas é Maranhão. Entrando para o Martírio é Maranhão. Essas escolas estão muito próximas do nosso município e, portanto, muito mais fáceis de se trabalhar do que fazer no Pitinga, por exemplo, que é a 200 Km. A questão é que Rondon foi planejada na extrema com o Maranhão. As comunidades não querem que Rondon entregue as escolas para o Maranhão. Essas comunidades pertencem ao Maranhão, mas não conhecem a cidade. Por exemplo, o pessoal da Vila Nova, sua produção tipo: o leite, a galinha e o arroz vêm para Rondon e as compras eles fazem aqui. Eles são pessoas do município de Rondon, por uma questão geográfica estão no Maranhão. As escolas que temos na divisa com o Maranhão são as escolas de Alvenaria, boas. Então não é interessante para nós entregá-las ao Maranhão (AFRODITE, maio de 2002).

As mudanças supracitadas realizadas pelo DAIER em nossa análise não alteraram a lógica central da problemática que atinge as escolas rurais do município, já que ainda

persistem todos os problemas anteriormente elencados além da multisseriação, que fatalmente tem dificultado o trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental.

As dificuldades são muitas, percebemos que são necessárias condições objetivas como recursos financeiros, convênios, aumento de arrecadação municipal para um maior investimento nas áreas rurais. Um aspecto político que não pode ser obscurecido é a seleção e execução dos projetos e programas públicos, que devem levar em conta a participação de seus beneficiários, garantindo com isso a transparência, acompanhamento e controle público dos atos administrativos (SOUZA, 1994, p. 127), esses são caminhos que poderão ser percorridos tanto pelo poder local quanto no que tange a parcerias para o desenvolvimento de programas e projetos, para que assim possam ter êxito em sua execução e de fato propiciar resultados que beneficiem os sujeitos-destinatários.

2.2- O programa Escola Ativa nas escolas rurais do município de Rondon do Pará:

O Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil através do projeto FUNDESCOLA com o objetivo de traçar um programa de educação para o meio rural que atendesse às classes multisseriadas, partindo da capacitação de professores(as) e da implantação de uma metodologia inovadora.

O referido programa no Brasil³⁰ vem sendo desenvolvido nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. São 239 municípios com escolas rurais que adotaram o programa distribuído de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 01: Estatísticas da Implantação do Programa Escola Ativa

Total de escolas com metodologia da Escola Ativa		
Região	Nº de Escolas que adotaram a estratégia	Nº de professores capacitados
Norte	964	1.447

³⁰ O Programa Escola Ativa já foi desenvolvido em vários Países da América Latina, segundo relatórios do PNUD, o maior êxito até agora do Programa foi na Colômbia.

Nordeste	732	1.242
Centro-Oeste	398	502
Total	2.094	3.194

Fonte: FUNDESCOLA/MEC - Coordenação da Escola Ativa (2002)

O Estado do Pará integra a ZAP-2 (Zona de Atendimento Prioritário 2 do Projeto FUNDESCOLA) que abrange os municípios do Sul e Sudeste do Pará. Seu financiamento se dá através da parceria entre Banco Mundial/MEC/PNUD³¹ e as Secretarias Municipais de Educação. No futuro, o programa deverá ser mantido somente através dos recursos das prefeituras.

Em Rondon do Pará, o programa Escola Ativa está sendo desenvolvido em 11(onze) escolas³² que apresentam o padrão mínimo³³ exigido para sua execução. Para compreender esse contexto é importante conhecer o programa e suas implicações nas escolas rurais em que foi implantado³⁴.

Segundo a Supervisora do PNUD, que nos relata como o programa Escola Ativa foi implantado no Município de Rondon do Pará e tem objetivos bem definidos e articulados em uma proposta metodológica:

O programa Escola Ativa foi implantado no Município de Rondon do Pará assim: houve uma reunião inicial para apresentação do projeto. A Secretária de Educação do Município aceitou a proposta de implantação. No processo de implementação do programa, na 1ª etapa, o PNUD/MEC assumiu a implantação do programa Escola Ativa em 08 (oito) escolas rurais, com o material didático e livros auto-instrutivos (guias). A finalidade do projeto: no acordo firmado o município receberia guias (auto-explicativos) de capacitação para os professores, kits pedagógicos com material (globo, mapa, material para alfabetização e a capacitação dos professores). Em contrapartida, entraria com uma parte: encaminhar o professor para a capacitação (ocorreu na capital – Belém) pagando passagens e diárias, assim como transporte na sede onde ocorreria a capacitação; daria suporte para a escola (carteiras escolares, materiais didático, etc.). Após o 1º ano de implantação do programa, o município poderia entrar com mais quatro escolas. A partir do 2º ano

³¹ PNUD - Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas.

³² Relação das escolas que estão desenvolvendo o Programa Escola Ativa, anexo (3).

³³ As escolas selecionadas deveriam apresentar condições adequadas para os/as educandos /as desenvolverem suas atividades pedagógicas, assim como, um ambiente confortável, arejado e seguro para guardar os materiais escolares.

³⁴ O Programa Escola ativa foi implantado no Brasil do Projeto FUNDESCOLA e tem como objetivo traçar um projeto de educação para o meio rural que atenda às classes multisseriadas, partindo da capacitação de professores e a implementação de uma metodologia inovadora.

se daria a consolidação do projeto, momento em que o município deveria assumir a responsabilidade de implantar o projeto em outras escolas rurais e manter as que já o possuísem. O projeto para firmar o acordo encaminha 01 supervisor para todo mês avaliar como anda o trabalho. Em Rondon do Pará, o Apolo (DAIER) acompanha a supervisora do PNUD/MEC e vai definindo como irá direcionar o trabalho. A proposta final: o supervisor se retira do ambiente quando a consolidação for feita, transferindo a responsabilidade de acompanhamento / supervisão para o coordenador do municipal que neste caso é o Apolo. (PITONÍSIA, junho de 2002).

Vicky Colbert de Arboleda (1999)³⁵ apresenta os princípios defendidos pelo programa Escola Ativa que se fundamentam, primeiramente, em atender a alunos(as) que não conseguiram obter aprovação nas séries iniciais e que, por inúmeras dificuldades, não foram capazes de acompanhar o ritmo do aluno médio, investindo em uma metodologia de ensino que leve em consideração aquilo que o(a) aluno(a) deve aprender para efetivamente usar em sua vida futura, baseando o processo de ensino-aprendizagem nos seguintes aspectos: 1) ler adequadamente; 2) comunicar-se por escrito e oralmente; 3) resolver e aplicar operações aritméticas elementares; 4) adotar comportamentos democráticos; 5) aprender com sua própria realidade e 6) resolver problemas cotidianos.

A proposta metodológica da Escola Ativa propõe que os(as) alunos(as) se organizem em pequenos grupos, cabendo ao(a) professor(a) trabalhar com base na solidariedade e liberdade. O espaço educacional não se limita, portanto, à sala de aula, envolvendo outros espaços para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A aprendizagem centra-se no(a) aluno(a) e o(a) professor(a) deve sempre estimular a participação dos(as) alunos(as) na gestão escolar através de um governo estudantil³⁶.

Para operacionalização do programa nas escolas rurais e nas periferias de centros urbanos, foram criados diversos instrumentos: o governo estudantil; o combinado; a caixa de sugestão; o livro de confidências e outros. Um dos mais importantes é o governo estudantil.

A supervisora do PNUD nos explicou qual a finalidade do governo estudantil dentro da proposta da Escola Ativa: “É essa uma das principais intenções do governo estudantil: fazer do aluno um cidadão atuante dentro de todas as facções da sociedade. Fazê-lo saber que eles têm direitos, mas que ele também tem deveres”. (PITONÍSIA, junho de 2002).

³⁵ Assessora de educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

³⁶ No manual da Escola Ativa o governo estudantil é de uma organização dos alunos e para os alunos, que garanta a participação destes na vida escolar, impulsionando a se envolverem em atividades comunitárias, e também solucionar suas necessidades e os problemas das escolas.

Quando perguntamos sobre como funcionava o combinado, ela exemplificou dizendo que “nesse combinado o professor também participa. É um instrumento do governo estudantil para que a atuação dos alunos na escola fique mais democrática”. (PITONÍSIA, junho de 2002).

A Caixa de sugestão é um instrumento com o qual o(a) aluno(a) pode dizer o que gostou ou não gostou no seu cotidiano escolar, podendo ainda fazer algumas sugestões que deverão ser votadas e, se aceitas, serão aplicadas. Os alunos estão livres para dar várias sugestões, por exemplo, sobre a atuação do professor, solicitar algo do professor, pedir para rever uma matéria que não entendeu, etc.

A caixa de compromisso é outro instrumento dentro do governo estudantil e tem várias funções, por exemplo:

Se tiver um aluno superelétrico que precisa melhorar seu comportamento na sala de aula, o professor ou a professora pode firmar um compromisso com esse aluno. Então, durante a semana, pede-se que o aluno mude suas atitudes, quer dizer, o professor ou a professora pede para ele agir de um modo diferente daquele que vem agindo. Mas para isso, deve-se explicar muito bem ao aluno qual a razão de se estar firmando o compromisso, o porquê de toda essa situação. É preciso negociar um acordo com o aluno em uma negociação aberta. A partir daí, fecha-se o compromisso e escreve-se num pedacinho de papel o que foi combinado com o aluno e coloca-se numa caixinha (a caixinha de compromisso). No final da semana, isto é, na sexta-feira, senta-se novamente com aquele aluno e também com seus colegas, e vê-se se o compromisso firmado foi cumprido ou não (PITONÍSIA, junho de 2002).

Quanto ao livro de confidências, ela nos disse:

O livro de confidência: Que é muito bom, tem professor que usa. Ele é um diário do aluno, tem que ser respeitado algumas regras para usá-lo. O aluno pode usá-lo quantas vezes quiser; pode levar para casa, escrever o que sentir vontade, o aluno que ainda não sabe escrever desenhar. Ter esse livro na sala não depende do professor, quem decide é o aluno, que permite e outra situação aberta. Se o professor só vai ter se for permitido (PITONÍSIA, junho de 2002).

O programa Escola Ativa apresenta-se como uma “nova” proposta de educação (formal) para as escolas rurais, partindo da capacitação docente e da implementação de uma metodologia de ensino inovadora. Essa proposta se efetiva com a capacitação docente sendo

realizada, em sua maior parte, em serviço e através de reuniões em microcentros³⁷ de estudo e também com a participação desses(as) professores(as) em workshops³⁸.

O acompanhamento pedagógico dos(as) professores(as), que fazem parte do programa Escola Ativa, é feito por supervisores selecionados pelo MEC/PNUD em Brasília. Esses supervisores monitoram um número grande de escolas, não havendo uma relação local mais próxima entre supervisores e professores(as), pois a capacitação desses supervisores, assim como o pagamento de seus salários, é feito pelo MEC com recursos diretos do PNUD, sem contar que muitos deles geralmente residem em outro município.

O DAIER não acompanha sistematicamente o trabalho destes supervisores, uma vez que esse monitoramento é realizado por uma coordenação regional que, no Estado do Pará, está sediada na SEDUC (Secretaria Executiva de Educação do Estado) e subordinada diretamente à Coordenação Nacional em Brasília.

A supervisora define a finalidade do programa:

A finalidade do projeto é que o aluno aprenda a aprender. É fazer com que o aluno busque o conhecimento sozinho. Nas salas multisseriadas, antes do projeto, a professora dividia o quadro para dar conta de 4(quatro) séries ao mesmo tempo e quando cuidava de uma turma, as outras ficavam sem esses cuidados. De acordo com o projeto o aluno aprenderia a caminhar e teria o professor apenas como um direcionar da prática (PITONÍSIA, junho de 2002).

No documento oficial do Programa, chamado de Manual da Escola Ativa, os autores afirmam que:

A escola nova, escola ativa, como sistema integral de ensino fundamental que vem sendo adotado em diversos países latino-americanos, inclui estratégias inovadoras que possibilitam um ensino fundamental completo e melhoram a aprendizagem, a qualidade e a eficiência da educação em escolas de poucos recursos, principalmente escolas multisseriadas situadas em áreas rurais e periferias de centros urbanos. Essa inovação educacional inspirou-se no movimento pedagógico mais importante do começo do século, que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária. Esse movimento chegou ao nosso país na década de 1920 e inspirou inovações nos colégios da elite, que nunca chegaram a beneficiar escolas de poucos recursos. A novidade do sistema da escola nova, escola ativa, reside no fato de ter colocado esses princípios em prática nessas escolas pela primeira vez, com estratégias eficazes (ADURRAMÁN, 1999, p.12).

Os pressupostos essenciais do programa referem-se à:

³⁷ São centros de estudos direcionados a pequenos grupos de professores e professoras que se organizam para estudar, trocar de experiências e discutir sobre as dificuldades em torno da aplicação e desenvolvimento da metodologia da Escola Ativa.

³⁸ Espaços em questão realizados palestras seminários, grupos de trabalhos e apresentações sobre uma determinada temática ou temáticas variadas, geralmente no treinamento do Programa Escola Ativa e oportunizando a participação em workshops.

- a) Articulação da escola com a comunidade;
- b) Prática e aplicação da aprendizagem em salas de aula a situações do cotidiano do educando;
- c) Avaliação e realimentação permanente do aluno;
- d) Melhoria das práticas pedagógicas.

Acrescenta o autor que para o sucesso escolar do aluno(a) é fundamental à interação escola-comunidade.

Na maioria das escolas onde se implantou o programa Escola Ativa, a proposta metodológica se desloca do contexto mais amplo da comunidade local e da própria escola; ademais, com o mínimo de recursos, sem grandes investimentos na formação docente, melhorias salariais, de acesso geográfico ou de infra-estrutura, exige-se dos professores e das professoras que transcendam o modelo de educação tradicional³⁹ e assumam um novo modelo de educação⁴⁰ em que a escola propõe ao aluno “a promoção de ensino ativo, a participação, o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho cooperativo e a educação personalizada” (ARBOLEDA, 1999, p. 25).

A centralidade da questão não está na formação dos docentes como o grande obstáculo para melhoria da qualidade de ensino na zona rural ou no trabalho agrícola sazonal, mas principalmente nas condições estruturais das escolas rurais de Rondon do Pará. Tais condições não são as ideais para a superação do que vem se chamando de tradicional, concorrendo, a seu modo, para a permanência desse modelo educacional.

A própria questão do ensino individualizado esbarra de frente com as salas multisseriadas que dificultam a atuação docente, outra questão é como se elabora novas referências acerca da educação sem passar por uma profunda mudança de postura pedagógica, aliada ao acesso à informação e formação continuada e recursos materiais, além da valorização profissional e da melhoria salarial.

Investir apenas em cursos aligeirados ou de autoformação, efetivamente, não são os que mais darão bases fundamentais para as mudanças das práticas educativas. Muda-se os

³⁹ No manual do Programa Escola ativa é denominado de modelo tradicional a educação onde o professor atua trabalhando ainda em um formato centrado na memorização e repetição de conteúdos escolares e também onde o professor centra sua preocupação no *ensinar* deslocando para segundo plano o *aprender*.

⁴⁰ O novo modelo de educação, baseado no modelo proposto pela escola novista, o(a) aluno(a) passa a ser o centro do processo ensino aprendizagem enfatizando o *aprender a aprender*.

discursos, mas a práxis educativa sinaliza as contradições de fundo que passam pela formação humano-filosófica do(a) professor(a) que atua no campo.

Para as professoras, a capacitação em serviço não proporciona uma melhor formação docente e, como conseqüência, não conseguem superar o chamado modelo tradicional de educação nem se ajustarem às exigências do Programa.

As professoras dizem o que deveria ser feito para melhorar atuação docente: “Deveria ter mais cursinho e eles poderiam ser ministrados no nosso município mesmo. Acho até que melhoraria a nossa forma de ensinar, pois nos nossos cursinhos nós iríamos colocar a realidade de nossos alunos aqui, no nosso município. Talvez seria até melhor. (PERSEFÓNES, setembro de 2002). A posição delas demonstra que o formato proposto pela Escola Ativa não atende a seus interesses mais específicos, tampouco ajuda de fato na melhoria da qualidade de ensino.

Ainda assim, não considerando todos esses fatores, os mentores do Programa Escola Ativa afirmam que:

A escola nova, a escola ativa, prevê oficinas sequenciais, nas quais os professores assumem compromissos com a finalidade de introduzir gradualmente as inovações na escola e nas salas de aula. O acompanhamento consiste em verificação, na escola e na comunidade, do cumprimento dos compromissos assumidos nas oficinas e em assessoramento e ajuda aos professores que têm mais dificuldades para implementá-los (ARBOLEDA, 1999, p. 29).

E continuam explicando a organicidade do programa que deverá promover a autocapacitação. “A escola nova, a escola ativa, organiza microcentros, oficinas pedagógicas ou círculo de estudos com estratégia permanente de capacitação e acompanhamento em serviço, de modo a permitir a interação e o intercâmbio de experiências entre professores visando o conhecimento social”. (ARBOLEDA, 1999, p. 20).

A proposição de Arboleda sinaliza que a melhoria da atuação docente através de capacitações em sala de aula é bastante apropriado para se sanar todas as deficiências e carências, proporcionando aos(as) alunos(as) condições de desenvolverem sua aprendizagem. Todavia, entendemos que não é apenas o compromisso e a competência dos professores e das professoras os únicos fatores determinantes de uma escola melhor.

Todos os(as) professores(as) por nós entrevistados demonstraram um esforço para acompanhar e colocar em prática em sala de aula o que aprenderam sobre a Escola Ativa.

Muitos tentam, até mesmo, se apaixonar pelo projeto a fim de dar-lhe vida e sentido. Consoante afirma uma professora:

Hoje eu fiz uma reflexão sobre esses anos de trabalho: eu realmente não estava trabalhando de acordo com a proposta, pois eu não gostava, não era apaixonada. Então resolvi me dá uma chance: vou me apaixonar! Depois desse ano comecei a gostar. Mas ainda eu não gosto cem por cento. Todos nós viemos da escola tradicional. Eu mesma vim dela. O que eu sei é dela. Então não vou abolir tudo o que aprendi só porque agora dizem pr'a gente que a escola tradicional não presta. Não têm só pontos negativos! Assim como a Escola Ativa também tem pontos negativos... Mas acho que a principal proposta da Escola Ativa é socializar, levar a criança para um mundo lá fora. Preparar a mentalidade dela. Não é como era antigamente. A escola era mais para preparar para o mercado, tinha uma proposta mais individualista. Não se mostrava a realidade da roça... Então é esse o ponto positivo da Escola Ativa: ela socializa mais a criança, porque aqui, acho que até pelo nível familiar, as crianças são muito agressivas. Até porque aqui é um lugar pequeno, uma escola pequena, e que fica ao lado d'um cabaré (TÁGIDE, agosto de 2002).

No entanto, sabemos que ainda falta muito para que a escola do campo seja de qualidade em todos os sentidos. É preciso mais investimentos específicos para os municípios terem as devidas condições para que suas escolas rurais funcionem e superem suas carências estruturais: melhorar a assessoria pedagógica; os salários dos professores e de outros profissionais da educação; currículo e planejamento escolar relacionado a realidade local, regional e nacional; gestão escolar democrática; as estradas de acesso às escolas; o transporte e também a merenda escolar.

Por melhor que seja um projeto de educação, ele deve ter a marca das pessoas que nele trabalham (planejam e executam). Não é apenas a fórmula já pronta e bem elaborada que verdadeiramente importa, mas principalmente como fazê-la, como chegar até ela.

São as pessoas que vivem o cotidiano da escola que devem traçar seus caminhos, elaborando projetos, pondo-os em prática e vendo-os crescer. Além, é claro, das já referidas condições estruturais para as escolas e para os(as) professores(as) desenvolverem suas atividades pedagógicas.

Por isso entender as proposições do programa Escola Ativa e sua execução nas escolas rurais do município de Rondon do Pará, nos ajuda a perceber sua importância e seus desdobramentos na realidade local. Assim, a partir deste pressuposto, que no terceiro capítulo centralizaremos nossas análises acerca do desenvolvimento de tal programa na escola rural da Vila da Paz, buscando mergulhar no cotidiano escolar e nas relações existentes entre técnicos, professoras, alunos(a) e comunidade.

CAPÍTULO III

A ESCOLA RURAL DA VILA DA PAZ

3.1- A escola rural da vila da Paz: um ensaio etnográfico



A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vasco da Gama localiza-se na chamada zona rural do município de Rondon do Pará, distante 30 quilômetros do centro da cidade, em uma área chamada km 56⁴¹. A escola situa-se logo no começo da vila, precisamente na BR-222. O acesso à escola para alguns(as) alunos(as) é de mais ou menos 6 km, já que eles(as) vêm da fazenda para estudar.

O prédio escolar é bem melhor do que o da maioria das escolas localizadas na zona rural. Há sanitários para meninos e para meninas, as professoras usam o sanitários feminino das alunas; uma secretaria, um espaço reservado para as atividades recreativas, uma pequena quadra, uma copa/cozinha onde se prepara e se serve a merenda escolar e também 03 (três)

⁴¹ Ver mapa de localização geográfica da escola M.E. F. Vasco da Gama.

salas de aula, nas quais funcionam o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 01 (uma) sala da pré-escola para crianças de 04 a 06 anos, sendo que a pré-escola está sob a responsabilidade da Ação Social/Secretaria de Assistência Social do Município. O que fere frontalmente a lei 9693/94.



O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996:147). Não é apenas uma organização física em um determinado espaço geográfico: a disposição das salas e o espaço reservado para a recreação denotam a preocupação de se preservar os(as) alunos(as) no interior da escola.

No turno da manhã, funcionam 01(uma) sala de 1ª série seriada, 01(uma) sala de 1ª e 2ª séries multisseriadas e 01(uma) sala com a pré-escola. No turno da tarde, funcionam 01 (uma) sala de 3ª série seriada e 01 (uma) sala de 3ª e 4ª séries multisseriadas.

Não há merendeira. Quem faz a merenda é a senhora Hedvigés a que também é a responsável pela limpeza da escola. Ela arruma as salas, lava os banheiros e as áreas de lazer. Apesar de dobrar seu turno, recebe o salário de um turno apenas. Em uma de nossas conversas, ela nos disse que passa a semana na Vila, pois mora na rua⁴².

⁴² *Morar na rua* significa morar no centro da cidade na parte mais urbanizada do município.

Para conhecermos melhor a origem e o desenvolvimento da Escola M.E.F.Vasco da Gama, fomos conversando com os(as) moradores(as) e com as professoras e, ao poucos, tecendo os fios que compõem essa história.

Descobrimos que a origem da escola se entrelaça com a origem mesmo da comunidade da Vila da Paz.

Ao conversarmos com a professora Têmis, que é uma das primeiras professoras da escola e que trabalha lá ainda hoje - já que muitos(as) professores(as) por ali passaram, porém devido à distância e aos baixos salários desistiram de ali continuar, ela nos disse que no começo:

Só era uma sala, do jeito que está ali. Tinha um banheirinho de pau também. Foi quando eu vim. Pediram pro Elias dar uma força. Ele mandou fazer uma cerca em volta, de madeira, e cobriu com umas telhas que era tudo arreventada. Aí comecei a trabalhar. Foram surgindo mais alunos, a comunidade foi aumentada, aí aumentaram a escola, fizeram esta área em volta e fizeram esta parte aqui do banheiro. Quando aconteceu esta reforma nós estávamos em número de três professoras: eu, a Claudiane e a Édina. Eu trabalhava com a primeira série pela manhã, a Cláudia com a segunda e alguns alunos da primeira, porque estavam mais desenvolvidos, já sabiam... mesmo junto com a segunda eles eram da primeira, porque era aquela turma de alfabetizados, aí ficava com ela; e a Édina com a terceira e quarta série à tarde. Quando terminou a reforma, nós viemos para cá... Aí aumentou mais alunos. Veio uma outra professora, a Marceli. Aí eu trabalhei com a primeira- ela (também) com a primeira- em 99; a Édina com a segunda, a Claudiane com a terceira e a quarta e também com projeto Escola Ativa. Então a terceira e quarta não dava para ser desmembrada. Aí quando foi em 2000, ficou eu com a segunda série, a Marceli com a primeira, a Édina não ficou, e a Claudiane com a terceira e quarta que continuava com a Escola Ativa. No ano passado, trabalhei com a segunda, Marceli com a primeira, Claudiane com terceira e quarta. A Marceli, ela saiu porque ela foi pro módulo (...) e aí veio a Cláudia para cá (TÊMIS, agosto de 2002).

Noutro depoimento, uma das mães relatou-nos o início da escola e quem foi a primeira professora:

O chão do colégio foi cedido por um senhor que morava ali. Quando a firma (madeireira) comprou isso aqui, já existia o colégio todo estourado, caindo, acho que já tinha uns anos de feito. A primeira professora, Antônia, trabalhou aí. Depois veio a Cláudia do km 69, depois um rapaz de Imperatriz. Vinha sempre, professor de fora, porque eles não arrumavam daqui nem de Rondon. Entrou a Sirly, depois que veio a Neide (HERA, setembro de 2002).

A escola rural da Vila da Paz representa na vida dos(as) alunos(as) uma chance de realização de seus sonhos, enquanto que para os pais e para as mães dessas crianças, a escola é uma alternativa para que seus filhos e filhas tenham destinos diferentes dos seus, qual seja, analfabetismo, subemprego, degradação humana, casamento e/ou maternidade precoce, etc.

Conversando com os(as) alunos(as), notamos que eles(as) não têm, em casa, tempo reservado para o estudo. Eles(as) estudam apenas na escola, pois esse é o lugar “apropriado” para esse tipo de atividade. Em nossas visitas às casas, isso ia ficando cada vez mais evidente: a escola não é algo tão importante, é uma necessidade temporal. Depois dos 15 ou 16 anos de idade, os(as) adolescentes têm quer ser mais produtivos, isto é, receber salários e arcar com sua própria manutenção, pelo menos, isso quando não têm que assumir a responsabilidade sobre a família. Assim ocorre exatamente com aqueles(as) jovens considerados capazes, ou seja, aqueles(as) jovens sem nenhuma deficiência física ou mental.

As famílias que apresentam maior grau de escolaridade, aquelas em que pelo menos alguém de casa tem o ensino fundamental (1ª a 4ª) completo, apóiam mais suas crianças nos estudos e também participam com mais frequência das atividades desenvolvidas na escola; porém, isso é uma exceção. Essas famílias defendem que a escola tem que ser ampliada para que os(as) filhos(as) concluam o ensino fundamental sem ter que ir para a escola M.E.F. Duque de Caxias (Km 70).

De qualquer forma, a comunidade atribui importância à escola. No fundo, todos os pais acreditam que a escola tem um papel extraordinário na educação e preparação dos seus(as) filhos(as) para a vida.

Por isso, a escola deve ser, mais do que nunca, um espaço de ampliação da capacidade humana, habilitando as pessoas para a intervenção intencional, organizada e coletiva na realidade, sempre tendo em vista a transformação das condições ideológicas e materiais, garantindo, pois, a ruptura com o modelo social e cultural de supremacia burguesa e fortalecendo a democracia em nossa sociedade (GIROUX E SIMON, 1995: 95).

3.2 - O ritmo e a organização do trabalho escolar da escola M.E.F. Vasco da Gama:

No que se refere ao campo pedagógico-administrativo, a Escola M.E.F. Vasco da Gama está diretamente subordinada ao DAIER, institucionalmente é anexo da Escola M.E.F. Lucíolo Rabelo. Isso significa dizer que é a diretora desta escola urbana quem assina toda a documentação escolar expedida pela Escola M.E.F. Vasco da Gama.

O acompanhamento e a assessoria pedagógica também são feitos pelo DAIER e, com a implantação da Escola Ativa nas salas multisseriadas, também há a supervisão e o acompanhamento do programa, tarefa que fica a cargo de uma supervisora do PNUD/MEC.

A professora Helvécia funciona como um elo entre as professoras da Escola M.E.F. Vasco da Gama e o DAIER. Ela é responsável pelas escolas da BR-222. Sua principal tarefa é

visitar as escolas para saber dos problemas, apontar possíveis soluções ou mesmo encaminhar esses problemas, dependendo da gravidade, para a diretora do DAIER.

Muitas vezes quando as professoras sentem necessidade de solucionar um problema com urgência, decidem ir até ao DAIER e solicitar uma reunião com a equipe técnica ou apenas uma visita dos técnicos à escola.

Essa forma de resolver os problemas de cunho pedagógico-administrativo não tem satisfeito e contemplado às necessidades das professoras, pois elas querem muito mais do que aquilo que lhes é oferecido; elas querem segurança, uma direção atuante dentro da escola, assessoria e capacitação permanente.

Nas entrevistas realizadas, uma das professoras nos afirmou que:

Na direção, não falo assim direção por conta da Afrodite, a escola é grande. Precisa de alguém aqui dentro da escola e que ficasse aqui nos orientando; Por exemplo, vai se fazer um evento, então junta todo mundo com a direção... A Adriana tem muitas escolas para tomar de conta, ela não pode estar aqui todos os dias. Então eu queria que tivesse alguém de apoio aqui dentro, porque de estrutura nós estamos bem. Material didático também não é dos piores. (TÁGIDE, agosto de 2002).

As dificuldades se apresentam tanto na ausência de um corpo técnico-administrativo da escola e na escola, quanto na ausência de um programa de formação continuada que possibilite a melhoria de suas práticas educativas.

Na escola há uma divisão entre as salas multisseriadas e as salas seriadas: as primeiras têm Escola Ativa e, com isso, mais material didático (mapas, globo, maquetes, jogos e outros), capacitação docente e acompanhamento dos supervisores; já as outras salas, as que não estão incluídas no programa, não apresentam esse mesmo suporte.

Mesmo que essa separação não seja intencional por parte dos técnicos do DAIER e por parte da própria supervisora do PNUD, as salas seriadas acabam sendo alijadas de grande parte do processo de participação das questões relativas à escola.

Nas salas inseridas no programa, há uma preocupação constante com o uso dos guias e do material didático. A supervisora do PNUD falou-nos de sua experiência junto as professoras “Visitei a Escola Vasco da Gama durante dois anos, até que um dia entrei na sala e disse: -Estou cansada de vir aqui, de conversar, propor atividades diferenciadas, propor o uso do guia, o uso do kit pedagógico que foi muito caro para no final das contas o material ficar encostado, guardado a sete chaves. (PITONÍSIA, junho de 2002).

Para a supervisora a rejeição não era dos(as) alunos(as), mas das professoras. A intenção do guia, segundo ela, é fazer o(a) aluno(a) pensar, o professor tem que saber

direcionar as atividades, pois o guia é auto-instrutivo: O que queremos para os alunos da Escola Ativa é que aprendam a caminhar com seus próprios pés (PITONÍSIA, junho de 2002).

As professoras que fazem parte do programa Escola Ativa sabem que delas sempre vai ser exigido mais resultado positivo no que se refere à aprendizagem dos(as) alunos(as), por isso mesmo observamos nelas uma certa ansiedade para saber como os técnicos avaliam a consecução de seu trabalho pedagógico.

Essa ansiedade das professoras era algo que, muitas vezes, colocava-nos em uma posição delicada. Ora, a última coisa que queríamos era servir de mediadores entre técnicos e professoras. Não raros os momentos, portanto, em que nos víamos obrigadas a ter que demarcar melhor nosso papel de pesquisadora para não sermos confundidas com os técnicos.

Até os(as) alunos(as) nos investiam de uma certa autoridade que não nos era bem vinda. Entretanto, houve situações em que, pela importância do momento, nos posicionávamos acerca de determinado assunto para que, de alguma forma, nossa estada na comunidade e na escola não fosse vista apenas como mera espionagem. Na medida do possível, tentamos estabelecer um clima de cordialidade com as pessoas do local a fim de deixá-los bem à vontade em seu próprio espaço, sem que se sentissem meros objetos de estudo de nossa pesquisa.

3.3- O currículo e o planejamento escolar:

O planejamento escolar para o ano letivo de 2002 ocorreu na própria sede do município de Rondon do Pará, no período de 03 a 06 de abril, com a presença de todos os professores e professoras, mais ou menos dois meses após o início das aulas. Nas palavras do diretor do DAIER:

Nesse ano de 2002, fizemos o planejamento de estudos com a TV escola, apresentando propostas dos vídeos, mas uma boa parte dos professores não têm energia na zona rural. Uma boa parte já tem. Aqueles que não têm, pegam as fitas, assistem e estudam, depois fazem anotações e levam para seus alunos o que aprenderam. Uma boa parte dos professores que não têm vídeo faz isso. No planejamento, percebemos a motivação que foi dada. Percebemos como é bom para os alunos terem novas informações. Se tivessem a TV e o vídeo seria melhor, pois os alunos se alegrariam. Tivemos o estudo de Freinet, de Paulo Freire, pegando a base, a essência desses pensadores. Foram dois dias de estudos. Quanto à alfabetização, vimos Vygotski, Emilia Ferreiro, mostrando como aplicar essas suas teorias na prática. Muitos dos nossos professores não têm nível superior, a maior parte não tem conhecimento desses educadores e conhecê-los, ajuda-os a entender suas próprias práticas. O planejamento é flexível, há os conteúdos essenciais, mas o importante é eles poderem escolher outros e as formas de trabalhar. Antes era

apenas o planejamento “seco”, hoje há a criatividade. A mudança no planejamento ajuda os professores a melhorar o ensinamento na sala de aula (APOLO, maio de 2002).

Já as professoras nos disseram que o momento do planejamento foi muito corrido: quando os conteúdos para o ano letivo foram definidos, distribuíram-se as disciplinas a pequenos grupos para que cada um elaborasse uma proposta. No final do planejamento, por conta da exigüidade do tempo, os vários grupos não conseguiram discutir as propostas elaboradas, o que indica um contraponto em relação a fala do diretor de ensino do DAIER .

Em suma, o planejamento escolar do ano de 2002⁴³, apesar do discurso apresentado nos objetivos das disciplinas curriculares mencionarem a interdisciplinaridade como um eixo articulador dos conteúdos, esses não se articulam entre si, pelo menos para a 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Apenas como exemplo vamos apresentar os objetivos de língua portuguesa e de história e geografia da 1ª série que anunciam:

Estabelecer relação entre o conhecimento teórico-prático estimulando o espírito crítico na incorporação desse conhecimento definindo limites de sua validade, buscando solução a curto e longo prazo para a adaptação e melhoria do ensino da linguagem portuguesa utilizando a interdisciplinaridade definindo o que é mais importante para o saber (Planejamento anual, 2002, p.4).

Fazer com que os alunos percebam e aceitem as diferenças existentes no meio em que vivem e que se sintam parte integrante e agente transformador do ambiente (Planejamento anual, 2002, p.1).

Logo, no primeiro objetivo encontramos alguns conceitos que não foram empregados corretamente, entre eles está o uso do termo linguagem no lugar de língua e interdisciplinaridade como o fator determinante daquilo que é mais importante para o(a) aluno(a) aprender.

No segundo objetivo o meio ambiente é tratado como um espaço de atuação simplista do homem sem a compreensão da complexidade existente na relação entre homens/mulheres e a natureza. Assim, podemos observar a dissonância entre os objetivos e os conteúdos, que apesar de serem definidos para uma determinada série, não estão organizados para trabalharem a interdisciplinaridade e a possível relação entre as diferentes ciências do conhecimento. Em relação a isso, PETTY afirma que “Esta uniformidade dos planos e programas se nos apresenta como uma causa e, ao mesmo tempo, uma conseqüência da desvinculação entre escola e o seu meio. A ausência das características do meio no conteúdo

⁴³ As informações mais detalhadas dos conteúdos curriculares do planejamento anual de 2002 estão em anexo (4).

dos currículos dificulta seriamente à educação influir no processo de desenvolvimento regional (1981, p. 40).

Analisando os conteúdos organizados no planejamento escolar, observamos uma fragmentação do currículo proposto para as professoras cumprirem no decorrer do ano letivo. A superposição dos conteúdos escolares não possui a conexão necessária entre as diversas áreas do conhecimento. Os objetivos a serem perseguidos e alcançados não se conjugam com aqueles conteúdos; estes, por sua vez, não estão adequados às etapas de aprendizagem dos(as) alunos(as), que em suas experiências escolares têm poucas oportunidades de desfrutarem de outros recursos metodológicos e didáticos que não sejam o livro didático doado pela escola e o quadro de giz.

Assim, o currículo escolar não pode ser entendido como mera “seleção natural” de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas como uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar (SACRISTÁN, 1996, p.36). Porque se assim o for, apenas a seleção de conteúdos a serem aprendidos, aniquila todas as possibilidades dos(as) alunos(as) de aprenderem, de terem oportunidade de se apropriarem de conhecimentos, historicamente acumulados e sistematizados, elaborarem e reelaborarem e produzirem novos conhecimentos para que, de alguma forma, possam usufruir do saber universal em benefício próprio e da coletividade em que vivem.

Essa fragmentação apresentada nos programas curriculares da escola e a distância entre a cultura pedagógico-curricular e a cultura social dos(as) aluno(as) contribui expressivamente para que as reprovações sejam sempre uma prova da “incapacidade” destes(as) de aprenderem o que lhes é ensinado. Por trás dessa incapacidade ou desse não aprender está a realidade desses(as) alunos e alunas, uma vez que

Muitos desses alunos e alunas chegam a vapor, tomando em consideração os elementos implícitos que governam a vida nas salas de aula, que é muito difícil estabelecer laços de conexão com a vida real, com os problemas e realidades cotidianas, que isso está reservado apenas às pessoas mais inteligentes, a serem excepcionais (SANTOMÉ, 1996, p.64).

É no currículo escolar oficial que se encontra organizado e sistematizado o conjunto de comportamentos e normas que devem ser assimilados e reproduzidos pelos educadores(as) e educandos(as).

Há também a manifestação nas práticas escolares de um outro currículo denominado de currículo oculto. Torna-se possível sua materialização a partir do encontro das subjetividades dos sujeitos no espaço escolar, as quais marcam a construção de um universo do saber, que reflete as relações de poder e as contradições da sociedade. Entretanto,

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa de análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante (MOREIRA e SILVA, 1995, p.29).

O trabalho pedagógico das professoras acaba na maioria das vezes se tornando desarticulado ao que se refere aos conteúdos escolares organizados e definidos a partir da realidade dos alunos. Apesar das tentativas individuais de adequar os conteúdos escolares e desenvolver atividades inovadoras usando conhecimentos aprendidos nas capacitações, as dificuldades vão surgindo no dia-a-dia. Sem a quem recorrer, as professoras vão se conformando e repetindo, reproduzindo às vezes inconscientemente, o que aprenderam na escola normal.

Para as professoras não tem sido fácil conviver com essa necessidade de compartilhar problemas e dividir ansiedades sem ter auxílio. Uma das professoras entrevistada nos disse:

O problema não é apenas a questão da direção que nós não temos aqui na escola. A questão do vigia para nos ajudar: se menino quiser brigar com outro aqui, ou a gente separa, ou então eles se matam. Tem menino maior do que eu aqui. Já são homens feitos. Um dia aconteceu com um menino aqui, ele brigou na sala e depois disse que ia em casa pegar uma arma para matar o outro menino. Se tivesse um vigia, não teria este tipo de coisa assim. Então se acontece esse tipo de coisa, o professor é que não presta, a culpa é sempre do professor. Não tem ninguém para esclarecer nada para ninguém, entendeu? (TÁGIDE, agosto de 2002).

Para as professoras não é simples analisar o currículo escolar com a tarefa de relacioná-lo com a realidade dos(as) seus(as) alunos(as), pois os conhecimentos, as experiências e a formação profissional de todas elas, impõem-lhes entraves às suas práticas educativas em sala de aula, obrigando-as, em determinados momentos, a recorrer ao auxílio de outras pessoas com mais experiências e que possam ajudá-las no desenvolvimento de novas atividades pedagógicas, compartilhando dúvidas, ansiedades e, desta forma, elaborando novas estratégias para incrementar o processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo ajudá-las no acompanhamento pedagógico do desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as).

Presenciamos a diretora do DAIER realizando uma atividade de acompanhamento dos(as) alunos(as) da 1ª série para saber em que estágio cognitivo de construção da leitura eles(as) estavam. Anteriormente a professora havia informado que os(as) alunos(as) não estavam conseguindo nem ler nem escrever. Através da verificação realizada pela diretora do DAIER, chegou-se ao seguinte resultado: a maioria dos(as) alunos(as) estavam na fase pré-silábica ou na silábico-alfabética e, naturalmente, estavam construindo seu processo de leitura e escrita.

Esse é somente um exemplo, em nossa opinião, da necessidade de um acompanhamento mais sistemático na escola, não apenas para aplicar sanções aos(as) alunos(as) com péssimo comportamento ou, ainda, às professoras no sentido de saber se elas estão trabalhando à risca os conteúdos escolares definidos no planejamento. Em nossa opinião, tal necessidade de um acompanhamento perpassa, principalmente, pela possibilidade de se construir coletivamente as novas estratégias metodológicas que dêem aporte às professoras para que de fato possam ajudar seus(as) alunos(as) a superar limites e para que elas próprias façam essa superação.

3.4- o programa escola ativa na escola M.E.F. Vasco da Gama:

A delimitação do que está certo ou errado no fazer pedagógico, encontrado no manual da Escola Ativa, ou seja, o que os(as) professores(as) devem ou não fazer, não têm contribuído para a melhoria das práticas educativas docentes. Pelo contrário, no caso das professoras da escola pesquisada se sentem muito cobradas e não conseguem ter a percepção necessária para fazer a mudança, idealizar um novo olhar sobre aquilo que estão fazendo ou que poderiam fazer melhor.

Uma das professoras nos fala de sua angústia pessoal em relação ao programa:

Na escola ativa a gente fica meio perdida, porque a gente não sabe tudo. Falta a orientadora aqui. A coordenadora, ela também é só uma, trabalha muito e tem que visitar várias escolas. Muitas vezes a gente fica perdida porque falta o acompanhamento. Essa é uma das coisas que falta pra melhorar na Escola Ativa (PERSEFÓNES, setembro de 2002).

Antes de termos conversado com as professoras e os(as) alunos(as) sobre o programa Escola Ativa, tínhamos ouvido os técnicos do DAIER e também a supervisora do PNUD. Através das informações coletadas nas entrevistas, observamos que as opiniões dos técnicos e

da supervisora divergem da opinião das professoras em algumas questões relativas ao programa, já em outras questões, coadunam-se com as dos(as) alunos(as).

As professoras têm a visão de que a Escola Ativa, para dar certo, tem que ser um processo gradual e contínuo, com treinamentos e encontros entre as pessoas⁴⁴. Avaliam o programa como algo que poderia dar certo se estivesse mais relacionado com o conjunto de interesses dos(as) alunos(as), da comunidade e delas mesmas:

É complicado para eles. Também tudo o que é novo é um desafio. O novo é sempre um desafio. Mas eles estão se adaptando. Penso eu que eles estão se adaptando. Tem as dificuldades porque é uma escola nova. Tem toda uma dificuldade... Mas eles estão se adaptando... Principalmente agora, depois das férias, eu senti eles mais reforçados. Além do mais, a escola está mais participativa. Os alunos participam e eles querem descobrir tudo, porque tudo é ali novo (MINEMOZENIS, setembro de 2002).

As relações ali existentes nos ajudaram a compreender melhor a prática docente da professoras e as práticas culturais que se desencadeavam no espaço escolar. E ainda, em que medida o programa Escola Ativa contribui para a formação daquelas professoras:

Em relação à Escola Ativa, no começo, quando o pessoal trouxe, eu não simpatizava muito, porque tem que ter um caso de amor por ela. Se você não ama, não acontece a Escola Ativa. O professor tem que se apaixonar! Igual eu falei para a Aparecida: os alunos também têm que se apaixonar. Se não houver essa paixão não acontece nada... Tem que ter muita dedicação, porque se você ama, você se dedica. Você tem que ter paciência, tolerância, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. Porque além de você ser professor, você tem que ser amigo, orientador, facilitador. O professor deixou de ser aquele tradicional professor sabe tudo. Tem que só orientar (TÁGIDE, agosto de 2002).

No decorrer das entrevistas, as professoras nos disseram que gostavam bastante da proposta metodológica do programa Escola Ativa. Algumas delas nos confessaram que ainda não se sentiam preparadas para todas as exigências do programa. Outras nos disseram que nem tudo do projeto era bom e tinha muita coisa que deveria ser modificada. Entretanto, elas não confrontavam suas opiniões com as dos técnicos e, ao seu modo, iam criando formas de resistências e adaptando suas práticas educativas em sala de aula:

⁴⁴ O termo pessoas aqui se refere aos técnicos (DAIER e supervisora) e às professoras.

Bom, eu acho assim: que aquele aluno que começa desde a 1ª(primeira) série na Escola Ativa, ele tem mais facilidade de chegar na 4ª(quarta) série e ser um aluno transformado. A Escola Ativa pode até dar certo se for, supomos assim, iniciada logo com o aluno, já desde a primeira série. Pois, se o aluno entra na 4ª(quarta) série entra, já na Escola Ativa, ele fica um pouco perdido, ele fica um pouco alheio. Agora, se nós iniciarmos o aluno na 1ª(primeira) série com a escola ativa, quando chegar na 4ª(quarta) o aluno é mais crítico. Observador. (PERSEFÓNES, setembro de 2002).

Com a ação particular de professoras e alunos(as), o cotidiano da sala de aula não se reduz a um mero receptáculo de instruções a serem cumpridas, mas também um território de lutas (GIROUX E SIMON, 1995, p. 95) em que os sujeitos confrontam suas concepções de mundo e suas ações no mundo.

3.4.1- Os aspectos metodológicos da Escola Ativa: Os guias escolares e sua utilização na sala de aula:

Começamos a analisar os guias didáticos que as professoras nos apresentaram. Assim, em nossa percepção, os guias da Escola Ativa diferem muito pouco dos livros didáticos que estão à venda no mercado. O que observamos no livro de Português para a 1ª série, por exemplo, é que ele se destina a alunos(as) que têm domínio da leitura e da escrita. E quanto aos livros da 2ª, 3ª e 4ª séries, por exemplo, a ausência do estudo da estrutura gramatical da língua portuguesa é evidente, não havendo, pois, nenhuma base construtivista, tampouco qualquer tipo de inovação no contexto da aprendizagem sociolingüística dos(as) alunos(as) da zona rural, apesar de existirem alguns textos solicitando a interpretação dos(as) alunos(as), muito embora não estejam de acordo com a cultura local nem com a realidade social desses(as) alunos(as).

Os alunos e as alunas reproduzem respostas que são estabelecidas pela indústria cultural que propõe uma cultura massificada, homogênea, para toda a nação brasileira.

Em algumas atividades, os livros solicitam que o pai ou a mãe ajude o(a) aluno(a) a responder às questões. Em nosso levantamento sócio-econômico da comunidade, identificamos que a maioria dos moradores é analfabeta e que outros não concluíram o ensino fundamental (de 1ª a 4ª série), o que representa um antagonismo (cultural) na realidade da comunidade. Muitas vezes alguns pais e mães de aluno(a) se envergonhavam de nos dizer que não sabiam ler nem escrever.

É importante lembrar que os guias são apresentados e utilizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, sendo que a orientação é para que o(a) professor(a) adapte as lições à realidade do(a) aluno(a). Terminado um guia, o aluno poderá passar para o guia seguinte.

A professora da 3ª série analisa os guias dizendo que:

Os guias às vezes confundem a gente. O aluno, e até o professor, tem muita coisa que a gente tem que ler e reler demais para poder aprender e ensinar (...). Esses guias da Escola Ativa também não são um livro tão voltado para a realidade do aluno não, porque para ser voltado para a nossa realidade e do aluno teria de ser um livro em que o aluno conseguisse se adequar nele (PERSEFÓNES, setembro de 2002).

O guia é trabalhado em unidades com diferentes módulos que podem ir de A até E. A cada módulo estudado, o(a) professor(a) deverá avaliar o(a) aluno(a) através de uma ficha individual⁴⁵ para saber se cada aluno(a) tem condições de passar para o módulo seguinte até concluir aquela unidade e, assim, passar para as próximas unidades e, conseqüentemente, para os próximos módulos.

Cada unidade é trabalhada pelas professoras no período de uma semana, mas, caso seja necessário, elas fazem as revisões dos conteúdos estudados para que a haja fixação das matérias.

O guia de matemática traz no livro 1(um), que corresponde à 1ª série, atividades de lateralidade, percepção visual, orientação espacial, medidas, geometria. Na página 54 (cinquenta e quatro) do guia, encontramos a enxada, o instrumento de trabalho do homem/mulher do campo, mas não há nenhum comentário em relação a isso, apenas é uma figura para ser feita uma atividade.

O guia de estudos sociais traz textos longos e de grandes autores da literatura brasileira. A família é representada pelo modelo familiar clássico: pai, mãe, filho e filha, o que não é o caso da estrutura familiar da maioria das crianças e adolescentes da escola M.E.F. Vasco da Gama. O guia da 2ª série trata, na página 71(setenta e um), da organização da produção, porém não relaciona nada à agricultura. Fala tão somente de associações de pequenos agricultores do Estado da Bahia, mais precisamente do município de Valente, em que, de acordo com o guia, as famílias associadas trabalham com sisal.

Nas atividades sugeridas após a leitura do texto, as autoras não propõem que os(as) alunos(as) reflitam acerca de sua realidade local, como se organiza o trabalho e a produção

⁴⁵ Para entender melhor o funcionamento e a utilização prática das fichas de acompanhamento dos alunos da Escola Ativa analisar o modelo em anexo (5).

onde moram. A 5ª (quinta) unidade é iniciada com um breve relato sobre o “descobrimento” do Brasil pelos portugueses, típica história oficial, acrítica e descomprometida presente nos livros didáticos. Na página 76 (setenta e seis) desse mesmo guia, as autoras abordam as origens de cada um de nós, isto é, do povo brasileiro, sem contudo esclarecerem mesmo que brevemente, as contradições decorrentes do processo de miscigenação e imposto pelo homem branco português, o qual não se deu de forma pacífica ou natural como querem que acreditemos.

O guia de ciências trabalha meio ambiente, órgãos do sentido, tempo e vida, mas não fala sobre ecologia, ecossistema e desenvolvimento sustentável ou agricultura sustentável e não há nenhuma relação das atividades didáticas com a cultura camponesa e nem com a cultura local.

Nossas análises dos guias não têm a intenção de substituir o que professoras, alunos(as) e técnicos pensam sobre os mesmos, mas de fazer uma reflexão acerca desses recursos didáticos, de suas limitações e em que aspectos eles podem bem utilizados, e isso depende, é claro, da formação do(a) professor(a) e das suas condições de usá-los com os(as) alunos(as) e de contextualizá-los a sua realidade.

Em nossas entrevistas as professoras nos disseram como utilizavam na sala de aula os guias da Escola Ativa:

O material para trabalhar, o que eu não aprovo muito, é o guia, principalmente o de Matemática e o de Português, este porque não tem gramática. Não estou dizendo que a produção de texto não é importante, muito pelo contrário. Mas tem que ter o conhecimento da gramática, porque como se vai ensinar se não tem gramática? Eu trabalho com dois livros: um da escola ativa e outro da escola tradicional, porque eu sei que meu aluno precisa saber gramática, pontuação, acentuação gráfica... Eles precisam! Então eu aplico o que eles precisam (TÁGIDE, agosto de 2002).

Eu acho que, até hoje, não se fez nenhum livro didático assim voltado para a zona rural. Parece que todo livro didático é voltado para aquela realidade do aluno da zona urbana. São assim os livros em que faz pesquisa na biblioteca. Nunca são voltados para o nosso aluno da zona rural. Sempre é da cidade grande (PERSEFONES, setembro de 2002).

E o que os técnicos pensam dos guias é que:

Quanto aos livros didáticos utilizados, são muitos resumidos, o que prejudica significativamente a apreensão do conhecimento. Os livros não oferecem aquilo que é exigido pela sociedade. No livro de português, por exemplo, não tem gramática. Ele traz idéias para construir. O aluno, por exemplo, que estuda na escola ativa de 1ª a 4ª série com esse livro, quando chegar na 5ª série não vai ter

uma base gramatical da língua portuguesa. Nós temos sanado isso da seguinte forma: mandamos livros comuns que as outras escolas usam, aqueles enviados pelo MEC, livros de história, geografia, entre outros (APOLO, maio de 2002).

Fazem ainda referência aos módulos dos guias dizendo que:

As professoras observam o que falta quando chegam naquele módulo (o livro da Escola Ativa é por módulo), vantagem que eu vejo: pois se o aluno se ausenta da escola para colher arroz, quando volta, ele não tem reprovação. Pois quando volta, ele retorna para o módulo que parou. E recomeça depois (APOLO, maio de 2002).

As professoras nos disseram que seguem os guias da Escola Ativa, mas ao mesmo tempo utilizam outros livros didáticos que trabalham os mesmo conteúdos e que podem ajudar a ampliar o que os guias têm como limite ou mesmo comparar as visões que são apresentadas pelos guias e por outros livros didáticos. Elas afirmam que não descuidam dos conteúdos escolares organizados no planejamento e nem daquilo que os(as) alunos(as) têm mais dificuldade.

3.5 - Os processos avaliativos da escola Vasco da Gama:

Acompanhamos a reunião realizada na escola para se discutir o processo avaliativo da Escola Ativa, com a presença dos pais, dos técnicos e das professoras. Inicialmente os técnicos do DAIER falaram da avaliação e de seus objetivos.

No calendário escolar⁴⁶ da zona rural, há um período reservado para a realização das avaliações bimestrais, as professoras fazem provas escritas que contêm os assuntos ministrados no bimestre, aproveitando também as atividades desenvolvidas em sala de aula, contabilizando-as no conceito final.

As professoras do programa Escola Ativa, todas acompanham seus(as) alunos(as) através de uma ficha individual, já as que não estão no programa nesse caso apenas a professora da 1ª série fazem as avaliações através de atividades e provas escritas também. Notamos, então, que até aí não existem muitas diferenças entre os métodos avaliativos das professoras envolvidas no programa Escola Ativa e da que não consta do programa.

Há uma combinação da avaliação formal com aquilo que é proposto como processo avaliativo pela Escola Ativa, em outras palavras, ocorre o período específico para as avaliações bimestrais e também a avaliação diária e contínua da aprendizagem dos(as)

⁴⁶ Para conferir as argumentações apresentadas neste trabalho ver o calendário escolar em anexo (6).

alunos(as). Mas isso é um pouco difícil dado o número de alunos(as) e também porque as fichas apresentam muitos detalhes que devem ser preenchidas diariamente. Assim, muitas professoras nos confidenciaram suas dificuldades em fazer esse acompanhamento mais individualizado, uma vez que a ficha deve ser sempre preenchida ao término de cada módulo.

A supervisora do PNUD/MEC nos disse como se realiza o processo de avaliação dentro do Programa Escola Ativa, no qual se inclui a Escola Vasco da Gama:

Na comunidade da Vila da Paz, em todas as reuniões que fizemos, “eu” falei do projeto e mostrei o material. Falei que a gente fazia aquelas avaliações, tipo prova, onde havia prova. Falei ainda que a avaliação era diária- o professor tem uma ficha de acompanhamento e avaliação, que é um elemento do guia, é um instrumento. No início, ficaram assustados com a questão da avaliação. Veio a conscientização de que prova por prova não prova nada e nem mede conhecimento de ninguém e que a Escola Ativa tem uma outra visão de avaliação, como uma verificação retomada de conteúdos que não foram aprendidos (...) Começaram a ter uma visão de avaliação, não como instrumento medidor e classificador de conhecimento e de inteligência: “Esse aluno é inteligente e aquele é um zero à esquerda”. A gente vê nesse modelo de avaliação uma desvalorização da criança, enquanto ser humano [...] (PITONÍSIA, junho de 2002).

As dificuldades das professoras em definirem um modelo de avaliação estão associadas inevitavelmente à formação delas. Todas nos disseram em uníssono que vinham de uma escola tradicional e que não podiam agora, de uma hora para outra, desprezar tudo o que haviam aprendido como sendo algo pouco importante e desnecessário.

Essas dissonâncias entre o discurso das professoras e dos técnicos se encontram arraigadas na decisão de se implantar um modelo avaliativo que já veio pronto, apenas para ser colocado em prática. Disso resulta, portanto, que as professoras se sentem pouco à vontade para assumirem suas posições, recriarem seus métodos ou mesmo aplicarem o que está instituído pelo programa Escola Ativa. Isso se deu com o planejamento, com o currículo e agora, novamente, com a avaliação: o impositivo sobre o construído, que obsta a individualidade das docentes, além de desconsiderar-lhes as experiências pessoais e a formação acadêmica e humana.

A formação dessas professoras, qualquer que seja ela, deve ser respeitada e não desconsiderada como se fosse algo ruim e sem nenhum valor. A superação e a transposição do habitual e do opressor deve ser uma decisão coletiva das professoras a partir da apreensão das carências e necessidades reais dos(as) alunos(as), identificando-se com cada um(uma) desses(as) alunos(as) e querendo fazer diferente do que costumeiramente vêm fazendo.

A liberdade de decisão para definir o que querem e qual o caminho a seguir, deverá associar-se em igualdade de proporção às oportunidades para que elas construam uma

formação baseada em uma educação libertadora, a qual lhes permita assumir uma forma de emancipação humana aliada à vontade de fazer uma educação comprometida com as classes populares.

3.6- Os(as) alunos(as) da escola M.E.F. Vasco da Gama:

Foram entrevistados(as) 16 alunos(as), sendo 04 (quatro) da 1ª série; 04 (quatro) da 2ª série; 04 (quatro) da 3ª série e 4 (quatro) da 4ª série. Responderam aos questionários de pesquisa 66 alunos(as), sendo 07 alunos(as) da 1ª série; 10 alunos(as) 2ª série; 30 alunos(as) da 3ª série e 19 alunos(as) na 4ª série.

Todos os alunos e alunas entrevistados(as) responderam que gostavam da escola. E quando lhes interrogamos qual motivo de gostarem tanto da escola, responderam que ali aprendiam coisas boas⁴⁷. Mas não só aprendiam, brincavam também; além de ser através da própria escola que conseguiriam ser médicos, veterinários, engenheiros, dentre outras profissões, sendo que para tanto precisam estudar:

Acho a escola ótima. Dá estudo pra a gente apreender. Aqui eu aprendo muita coisa, aprendo a ser mais educada. Gosto muito das atividades que a professora passa. A gente aprende muito. É muito legal para o pessoal “alfabético” que não sabe ler, não sabe nada, em uma cidade grande, né? Por isso eu quero fazer veterinária, quero essa profissão e se Deus quiser eu vou conseguir. (DIANA, aluna da 4ª série, 13 anos).

Acho a escola legal demais. É muito boa (HELIOS, aluno da 2ª série, 09 anos).

Nessas falas dos(as) alunos(as), avaliamos o quanto a escola é significativa para eles(as), representando um verdadeiro instrumento de transposição da condição em que se encontram, quer no sentido de realizarem seus sonhos, quer no sentido de ascenderem socialmente

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo da possibilidade de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 1996, p.144).

⁴⁷ Quando os alunos referem-se a *coisas boas*, estão se referindo, na verdade, aos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula diariamente, o que é aprendido é considerado significativamente *bom* por eles.

Aos(as) alunos(as) entrevistados(as), elaboramos questões concernentes às atividades de estudo e trabalho e ainda outras, simultaneamente, sobre a Escola Ativa.

Quando perguntamos acerca do que havia melhorado com a Escola Ativa, 65% dos(as) alunos(as) responderam que os(as) colegas estão mais participativos; 84,85% disseram que a forma da professora ensinar melhorou; 69,70% falaram que os pais estão participando mais da escola e 62,12% afirmaram que o material didático melhorou.

Quando questionados sobre o que precisava melhorar na escola, foram bastante enfáticos: 63,64% responderam a merenda escolar e 51,52% o material didático, principalmente no que se refere aos livros didáticos, jogos pedagógicos, cadernos e lápis.

Quando se tratava da aprendizagem, eles(as) nos disseram que seu relacionamento com as professoras tinha melhorado, mas não sabiam explicar detalhadamente como era desenvolvida a metodologia da Escola Ativa. Disseram-nos que usavam o livro didático (os guias escolares) e que faziam as tarefas escolares e que estas eram muito fáceis. No entanto, confidenciaram-nos que não faziam outras atividades que não fossem as pedidas pelas professoras. Também nos informaram que não faziam atividades extraclases.

À medida que eram respondidos os questionários, observamos que boa parte dos(as) alunos(as) não sabiam claramente o que significava a Escola Ativa. Eles(as) afirmaram que gostavam do trabalho das professoras, mas nas entrevistas individuais conosco realizadas, confidenciaram-nos que desejavam que as professoras mudassem a forma de ensinar a matéria⁴⁸. Isso demonstra que

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade de dar vida ao reino dos símbolos, linguagens e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe significado, assim como de legitimar a própria existência no mundo.(GIROUX e MACLAREN, 1995, p.137).

No decorrer de novas entrevistas, compreendíamos, à ótica dos alunos e das alunas, como funcionava e o que significava a Escola Ativa:

A Escola Ativa é um meio de ajudar os alunos a aprender mais. Porque a maioria dos pais de hoje em dia, eles não estão podendo comprar caderno, comprar livro, alguma coisa assim... A Escola Ativa dá isso, que é muito importante para todos nós que estamos estudando... (DIANA, aluna da 4ª série, 13 anos, agosto de 2002).

⁴⁸ Referem-se aos conteúdos escolares especialmente de matemática e língua portuguesa.

Às vezes, na cidade, não se aprende como na escola ativa, porque a Escola Ativa reúne os alunos em grupo e se aprende cada vez mais assim. Sou o secretário, organizo a fila dos alunos. Às vezes quando um aluno tá com dificuldade, eu vou lá e dou um apoio de como é que se faz. Nós é que dizemos “pros” alunos que eles podem ou não sair para beber água. (PROMETEU, 4ª série, 13 anos, agosto de 2002).

A Escola Ativa é uma sala onde estuda de dois ou três série. Igual a nossa, estuda a 1ª e a 2ª... Antigamente nós estudávamos com a 3ª e 2ª. Hoje mudou: estuda a 1ª e a 2ª. A gente achava melhor quando estudava com a terceira, porque elas ensinavam a gente, a primeira não.... A Escola Ativa não é muito boa, porque estuda de duas séries. Era bom se fosse só de uma...(PANDORA, aluna da 2ª série, 09 anos).

Lá tem tanta coisa. Na Escola Ativa tem o corpo humano para a gente saber, tem dezena, unidade... Acho lá muito legal para a gente fazer dever... (HÉSTIA, aluna da 2ª série, 08 anos).

As respostas foram variadas de acordo com a série dos(as) alunos(as). Por meio das entrevistas, fomos percebendo quais as atividades que cada um deles(as) desenvolvia dentro das salas em que havia o governo estudantil. Eles(as) nos explicaram detalhadamente como funcionava esse governo estudantil na escola e os comitês que são organizados:

É assim como a servente, ela não pode fazer tudo na escola. Organizei os comitês para as meninas ajudarem ela a lavar louça, coisas que precisa, sabe... E alguns alunos para organizar a sala, e eu inclusive para ajudar os alunos a terem comportamento, deixar a professora fazer a explicação e melhorar o relacionamento... Na sala de aula, os comitês não funcionam bem, porque tem aqueles meninos que eu fico dando conselho para eles se comportarem na hora da explicação. Tens uns que não ligam para o que a agente fala, entendeu? Por isso não está dando muito certo, porque não respeitam a professora, tem falta de educação... (DIANA, aluna da 4ª série, 13 anos).

Eu faço muita coisa “pros” meninos. Assim dou comportamento para eles. “Recramo” quando eles jogam lixo no chão. (ICARO, aluno da 3ª série e presidente do governo estudantil, 13 anos).

Para os(as) alunos(as) os comitês instalados na sala de aula não funcionam bem, porque nem todos(as) respeitam as regras combinadas. Um dos alunos nos afirmou que “Os comitês da outra sala é bom. Na nossa sala a limpeza não é boa, não. Há muita bagunça”. (NETUNO, aluno 3ª série, 14 anos).

Dois alunos que entrevistamos, apesar de fazerem parte do governo estudantil, um como secretário e como outro vice-presidente, tinham uma visão diferenciada do que está definido pelo manual da Escola Ativa. Quando questionados sobre a função e a importância do governo estudantil para a sala de aula e para a escola, eles responderam que o governo dos

estudantes tinha a função de fazer as coisas. Insistimos com eles para que nos explicassem melhor que coisas seriam essas e o que ouvimos foi: “Ajudar na limpeza da sala e na merenda e também receber com musiquinha os visitantes” (ATLAS, Aluno, da 3ª série, 09 anos).

Quanto ao conjunto do que vem sendo proposto pelo programa Escola Ativa, os(as) alunos(as) da 1ª e da 2ª séries não compreendem muito bem o programa e a maioria nos disse não conhecê-lo. Quanto aos(às) alunos e alunas da 3ª e da 4ª séries, eles(as) disseram que conhecem, participam e gostam de atuar no governo estudantil.

Quadro 02- Alunos(as) que conhecem o Programa Escola Ativa

Série	Conhecem	Não conhecem	Não responderam
1ª série	57,14%	42,86%	-
2ª série	60%	40%	-
3ª série	73,33%	20%	6,67%
4ª série	68,42%	10,53%	21,05%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Segundo os alunos e alunas, eles estão aprendendo melhor com a Escola Ativa na E.M.E.F. Vasco da Gama. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 03- Alunos(as) que acham que estão aprendendo melhor com a implantação da Escola Ativa.

Série	Disseram que sim	Não responderam
1ª série	42,86%	57,14%
2ª série	80%	20%
3ª série	96,67%	3,33%
4ª série	89,47%	10,53%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Nas entrevistas com os(as) alunos(as) da 3ª e da 4ª séries, percebemos através de seus discursos que fazer parte do governo estudantil representa um certo poder em relação aos demais colegas, pois são os membros do governo estudantil que permitem a ida ao banheiro; que indicam o momento da organização da fila para a entrada e saída na escola e para o

lanche; e que definem quem fará a limpeza... Isso tudo, no imaginário dos(as) alunos(as) entrevistados(as), é um sinal de prestígio e de poder em relação a seus colegas.

Um exemplo desse tipo de poder e ao mesmo tempo controle são os combinados. O combinado se configura como um conjunto de mandamentos do que pode e não pode ser feito, uma forma de estabelecer as regras que os(as) alunos(as) deverão cumprir, regras essas que se relacionam tanto com o aspecto moral (respeito, obediência e bons modos), quanto com hábitos de higiene. No final da semana, na sexta-feira, o(a) aluno(a) recebe como prêmio um recreio maior do que nos outros dias.

Em nossas visitas às salas de aula, encontramos os cartazes dos combinados que prediziam o que poderia e não poderia ser feito pelos alunos. Essas regras, geralmente expostas na sala de aula:

- 1- Não jogar lixo no chão
- 2- Não xingar o colega
- 3- Não riscar a parede
- 4- Não riscar o caderno do colega
- 5- Não colocar apelido no colega
- 6- Não subir no muro da escola
- 7- Não assobiar na sala de aula
- 8- Não vaiar o colega
- 9- Não andar descalço
- 10- Não falar palavrão
- 11- Não brigar com o colega
- 12- Cumprir os horários
- 13- Não sair da sala sem permissão
- 14- Sexta-feira 30 minutos de recreio.

Esses acordos entre alunos e alunas, mediados pelas professoras, demonstram a forte carga de (auto) repressão que os próprios alunos têm, expressa em coisas que acham que devem ou não serem feitas. Porém, tais regras são constantemente quebradas e, conseqüentemente, restabelecidas. Nas entrevistas com os(as) alunos(as), alguns(as) disseram que o combinado pouco funciona na prática e que a professora precisa ser mais rígida aos alunos que transgredirem o combinado.

3.6.1- Relação escola/trabalho: implicações para o aproveitamento escolar dos(as) alunos(as):

Ao analisarmos quadro aproveitamento escolar⁴⁹ (evasão e repetência) da E.M.E.F. Vasco da Gama, elaborado pelo DAIER, referente ao ano 2001, verificamos a existência de um número expressivo de reprovações, principalmente de alunos(as) da 1ª série. Esse alto índice é resultado principalmente do não acesso à pré-escola, além de outros fatores tais como: mudança constante das famílias e carência material e subjetiva (em que se encontram); sem contar que essa modalidade de ensino começou a ser ofertada na escola Vasco da Gama somente no ano de 2002.

No entanto, a responsabilidade da oferta dessa modalidade de ensino, como já foi dito anteriormente, é da Ação Social, que não dá suporte técnico-pedagógico para as professoras desenvolverem um bom trabalho de alfabetização desses(as) alunos(as).

Com os dados coletados em nossa pesquisa de campo, elaboramos os quadros abaixo, os quais apontam que o percentual de alunos(as) repetentes na 1ª série é maior do que nas outras e o diferencial existente entre o aluno ou a aluna que trabalha no mercado formal ou informal em relação àqueles(as) que apenas desenvolvem atividades em casa.

Quadro 04- Alunos(as) que não tiveram nenhuma repetência

Série	%
1ª série	14,28%
2ª série	20,0%
3ª série	50,0%
4ª série	36,84%

Fonte: relatório da pesquisa de campo(2002)

Quadro 05- Alunos(as) que repetiram a 1ª série (uma vez)

Série	%
1ª série	85,72%
2ª série	40,0%

⁴⁹ Ver o quadro de repetência e evasão da escola M.E.F.Vasco da Gama, anexo (7)

3ª série	46,67%
4ª série	26,32%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Por causa do alto índice de reprovação na 1ª série no ano de 2002, implantaram-se as salas de pré-escola que, erroneamente, foram postas sob a responsabilidade da Ação social, desresponsabilizando, assim, a Secretaria de Educação em manter essa modalidade de ensino que pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) é de responsabilidade dos municípios manter a educação infantil, ofertando salas de pré-escola para crianças de 04 a 06 anos.

A continuidade do quadro de repetência da 1ª série na escola implicou em uma reestruturação das salas de aula, separando-se os(as) alunos(as) que chegaram à escola para cursar a 1ª série no ano letivo de 2001. Essas crianças foram alocadas em uma sala seriada, enquanto as que já eram minimamente alfabetizadas e que tinham algum domínio da leitura e da escrita, foram para as salas multisseriadas e também incluídas no Programa Escola Ativa. Como podemos verificar nos quadros seguintes, a reprovação é uma constante na trajetória escolar desses alunos e alunas.

Quadro 06- Alunos(as) que tiveram uma reprovação (qualquer série)

Série	Responderam	Não responderam a questão
1ª série	85,72%	-
2ª série	50,0%	10,0%
3ª série	26,67%	3,33%
4ª série	31,58%	-

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Quadro 07- Alunos(as) que tiveram duas ou mais reprovações:

Série	%
1ª série	14,28%
2ª série	20 %
3ª série	23,33%
4ª série	15,79%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

O que nos impressionou foi que para as famílias desses(as) alunos(as) a reprovação é “natural”, pois só assim as crianças “aprendem de verdade”. A idéia desses pais, de que somente por meio da aprovação ou reprovação escolar se pode comprovar se o(a) aluno(a) verdadeiramente aprendeu, está relacionada ao fato deles considerarem a escola apenas como um espaço onde se possa aprender a ler e escrever e que, por vários motivos, não é um lugar para se aprender uma profissão, apesar de admitirem que o que se aprende na escola auxilia na busca de melhores empregos, os que não escravizam a mão-de-obra do trabalhador e que oferecem melhor remuneração. Dizem, portanto, que encaminhar para o trabalho⁵⁰ desde cedo é tarefa da família.

Os(as) alunos(as), de qualquer uma das séries, que trabalham em alguma atividade produtiva e/ou em casa⁵¹ estão mais propensos à reprovação escolar, muito embora isso não seja uma regra geral, como podemos constatar nos quadros abaixo:

Quadro 08- Alunos(as) que apenas estudam

Série	%
1ª série	14,28%
2ª série	40,0%
3ª série	-
4ª série	-

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Quadro 09 – Alunos(as) que estudam e trabalham

Série	Trabalha	Não trabalha
1ª série	85,72%	14,28%
2ª série	40,0%	60,%
3ª série	66,67%	33,33%
4ª série	100%	0 %

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

⁵⁰ Trabalho aqui usado no sentido de ter uma profissão.

⁵¹ Trabalhar em casa significa, segundo os alunos e alunas entrevistados, ser responsável pelos irmãos menores e dar conta dos afazeres domésticos.

Na 1ª série, os(as) alunos(as) que estudam e trabalham apresentam um percentual maior de reprovação. A maioria dos(as) alunos(as) da 2ª série que não trabalham, demonstram um melhor desempenho escolar. Os(as) alunos(as) da 3ª e da 4ª séries exibem um desempenho escolar semelhante: além de terem idades aproximadas, eles(as) trabalham e estudam e apresentam maturidade quando se trata de sua responsabilidade com as tarefas escolares e domésticas.

A maioria dos(as) alunos(as) estuda e trabalha, seja em casa ou nas atividades desenvolvidas pelos pais no pimental⁵² ou na roça pertencente à família. Outros(as) meninos e meninas trabalham no comércio e nas carvoarias e já tiveram reprovações escolares, como podemos observar nos quadros a baixo:

Quadro 10- Alunos(as) que trabalham em casa

Série	%
1ª série	85,72%
2ª série	60,0%
3ª série	46,67%
4ª série	52,63%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

**Quadro 11– Alunos(as) que trabalham na agricultura
(ou em outras atividades economicamente produtivas)**

Série	%
1ª série	28,58%
2ª série*	0,0%
3ª série	33,33%
4ª série	42,11%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Quando nós lhes questionávamos se trabalhavam, a maioria associava trabalho a ganhar salários e não ao fato de desenvolver atividades de ajuda aos pais.

⁵² Uma das principais atividades econômicas da Vila da Paz e o plantio e colheita da pimenta do reino.

*Observação: Os/as alunos/as da 2ª série não responderam a essa questão.

Aos poucos fomos criando outras estratégias de aproximação para saber se eles(as), de alguma forma, trabalhavam em casa ou em comércios e carvoeiras dos pais.

É muito comum no município de Rondon do Pará crianças e adolescentes trabalharem em carvoeiras ou em outras atividades insalubres.

Com a implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), associado ao Projeto Sentinela⁵³, esse quadro tem sofrido alterações. Porém, a ausência de uma maior fiscalização por parte desses programas e por parte do poder público, aliada ao fato dos pais considerarem natural que seus(as) filhos(as) comecem a trabalhar desde a infância, a exploração do trabalho infanto-juvenil ainda não foi totalmente erradicada.

Encontramos, na própria Vila da Paz, a utilização do trabalho infanto-juvenil. Apesar dos(as) próprios(as) alunos(as) entrevistados(as) negarem, os dados coletados apontaram que as estatísticas do trabalho infanto-juvenil, pelo menos nesse caso, não mudaram muito. As experiências dos(as) alunos(as) nos sinalizam que a escola pode levá-los(as) a uma vida melhor. Entretanto, alguns desses(as) alunos(as) nos relataram a resistência de suas famílias aos seus estudos.

Além do que é oferecido na escola primário, um dos entrevistados relata que muitos fatores o impedem de estudar. Disse-nos ele que: “Muita gente dizia que era pra eu desistir de estudar. Meu vô mesmo, um dia pegou uma ligeira⁵⁴ mais meu pai. Ele disse: - Menino, filho de pobre não passa, não estuda, não arruma emprego bom, não arruma faculdade”. (ÍCARO, aluno da 3ª série, 13 anos).

A própria situação de pauperização das famílias exige cada vez mais braços jovens e fortes para o trabalho familiar. No caso daquele aluno, por exemplo, o pai vive do trabalho em carvoaria e todos da família trabalham ou ajudam de algum jeito no trabalho doméstico. Pelo menos em casa, estudar para esses meninos e meninas é uma trajetória árdua.

As professoras nos contaram que existem alunas que chegam mais tarde e pedem para sair mais cedo porque têm de ajudar em casa nas tarefas domésticas, principalmente quando suas mães estão no pimental ou na roça.

⁵³ O Projeto Sentinela faz parte do Programa Avança Brasil, Ministério da Previdência e Assistência Social – SEAS e é desenvolvido pelas Prefeituras Municipais, Conselhos Tutelares, Juizado da Infância e da Juventude e ONGs. Tem o objetivo de atender crianças e adolescentes vítimas de molestamento, abuso ou exploração sexual, proporcionando atendimento especializado integral e acompanhamento familiar. Garantindo a esses sujeitos direito de acesso aos serviços de assistência social, saúde, educação, justiça, segurança, esporte, lazer e cultura.

⁵⁴ Ligeira no linguajar local significa briga ou estranhamento entre conhecidos sem grandes conseqüências aos envolvidos.

A escola não acompanha esse processo estudo-trabalho. No mundo da escola, apenas se estuda e no mundo da rua, apenas se trabalha como se uma dessas dimensões da vida dessas crianças não tivesse nada a ver com a outra.

No decorrer de nossas análises, constatamos que o trabalho produtivo era algo importante para as famílias. Desde muito cedo as crianças aprendem a ter responsabilidade com a casa em consigo mesmas: as meninas assumem o papel de donas de casa na ausência da mãe, enquanto os meninos aprendem que devem ter uma profissão e sustentar suas casas. Concluimos, então, que na zona rural, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da população. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida. (MARTINS, 1981, p. 251).

O trabalho realizado pelos alunos e alunas pode ser visto como um momento de obrigação (o trabalho que eles devem fazer); como um momento de opção (aquele que livremente realizam); como momento de escravidão (implica em condições de exploração) (DAUSTER, 1996, p. 67). Todos esses momentos do trabalho marcam muito a vida desses alunos(as). No espaço escolar, notamos um conflito na relação escola e trabalho: a escola significa tempo de estudar e não de profissionalizar ou educar através do trabalho.

Tal dilema tem, igualmente, as cobranças dos pais que querem que a escola alfabetize e, ao mesmo tempo, profissionalize.

Ao questionarmos o papel da escola, percebemos que as concepções das famílias entrevistadas sobre trabalho e Infância são concebidas com base nas experiências de vida, mas em todo caso, trabalho desde cedo é um valor e uma regra, um princípio de socialização e não apenas uma necessidade econômica. Pode significar “ajuda”, “troca”, “dever”, “independência”, “escravidão”, dependendo das condições sociais e da forma pela qual é realizado. (DAUSTER, 1996, p.67).

Também para as professoras trabalhar desde cedo é bastante comum entre seus(as) alunos(as) e elas não se surpreendem com o esforço contínuo de todos(as) eles(as) para conciliar a escola e o trabalho, pois acreditam que trabalhar desde a infância ou desde a adolescência é um pré-requisito fundamental para a formação de adultos responsáveis e emancipados.

A consequência disso é a passagem forçosa da infância para a vida adulta, impedindo que os(as) alunos(as) se desenvolvam gradativamente e possam construir sua autonomia pessoal sem ter que abdicarem de ser crianças.

A infância curta traz sérias contribuições para o fracasso escolar e para saída prematura desses meninos e meninas da escola. Convencidas da idéia de que já são adultas essas crianças acham mais fácil trabalhar e ganhar dinheiro, mesmo em trabalhos que explore sua capacidade produtiva, do que continuar na escola e não ter aprovação ao final do ano letivo.

Toda essa situação de luta pela sobrevivência, juntamente com o desejo de consumir bens materiais e culturais difundidos pela mídia burguesa, faz com que crianças e adolescentes das camadas carentes abandonem precocemente a escola, porquanto não têm a possibilidade de desenvolverem outras formas de relações escolares que incluam escola-comunidade-trabalho.

3.7- As professoras da e.M.E.F. Vasco da Gama:

As professoras da Escola M.E.F. Vasco da Gama têm formação mínima no magistério. Existe apenas uma professora de nível superior na escola, formada em Educação Básica pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). A trajetória de vida das professoras é muito interessante, algumas são oriundas da zona rural, foram para rua estudar ou casaram. Cada uma das professoras entrevistadas falou de suas experiências:

O meu nome é TÊMIS. Eu comecei a trabalhar em julho de noventa e seis. E quando eu vim pra cá, fiquei morando na casa do ex-cunhado- passei dois anos na casa dele. Depois eu saí da casa dele e fui morar num quarto sozinha-o pessoal da cerraria forneceu para mim, aí eu fui morar lá. Isso ainda quando era chão a estrada. Porque eu vinha passar a semana aqui, chegava na segunda, trabalhava de manhã e à tarde, aí não dava para ir embora. Então a serraria me deu um quarto para morar, saí da casa dele e fiquei morando sozinha no quarto. Eu trabalhava dois horários: de manhã na primeira série e à tarde com a segunda, terceira e quarta...Pois é, eu trabalhava com a primeira de manhã e ficava com a segunda, terceira e quarta à tarde e fazia merenda e limpava a escola. Então foi quando foi subindo o número de alunos.Quando eu cheguei tinha dezoito alunos e não tinha substituta. Aí devido a isso o pessoal da serraria começou a reclamar, porque não tinha... O pessoal não trabalhava com a primeira série, porque tem que ser multisseriado para trabalhar um horário só e aí eles começaram a reclamar. Aí minha cunhada, eu vim passar uns dias na casa dela, ela me informou, aí eu falei: Ah! eu aceito. Aí eu fui lá com a Luzinete... Então eu consegui este emprego. Eu tinha só a oitava série, depois quando comecei a trabalhar, eu comecei a estudar, aí eu completei o Segundo Grau..(TÊMIS, professora da 1ª série).

Meu nome é TÁGIDE. Eu trabalho aqui desde 99 e quando cheguei aqui a comunidade... É um pessoal que acolhe bem as pessoas aqui, mas tem também que saber lidar, porque se não, se você não mostrar trabalho, eles vão lhe cobrar, este é um ponto positivo da comunidade. Você tem que estar sempre agradando... A pessoa sai da escola, às vezes, até por cobrança da própria comunidade, mas fora isso eles são bons. Quando acontece alguma coisa errada eles vêm reclamar, tudo é intenção[...] Mas dá para levar.(TÁGIDE, professora de sala multisseriada, 3ª e 4ª séries)

Bom, tem pouco tempo que eu trabalho aqui, é o primeiro ano que eu estou trabalhando. Eu já trabalho na zona rural muito, a muito tempo. Eu já trabalhei com a Escola Ativa na outra escola é já era Escola Ativa aqui quando eu cheguei. Eu me adaptei bem. (PERSEFÓNES, professora da 3ª série)

Há um esforço individual de cada uma delas para desempenhar um bom trabalho na sala de aula, porém reconhecem suas limitações. Elas se sentem responsáveis por tudo, mesmo que nisso haja um excesso de preocupação. Algumas se encontram em evasão simbólica, pois não querem estar ali, mas não tem outra alternativa. (TEIXEIRA, 1996, p. 192).

Algumas lutam contra o tempo do relógio. Todas realizam suas místicas pessoais ao iniciarem suas aulas. Como os alunos, são também sujeitos sócio-culturais, mas em tempos diferentes. Às vezes rejeitam o novo, porém não se habitua mais ao tradicional. Condicionam-se elas às normas, ao mesmo tempo em que as questionam e temem as autoridades instituídas.

Todas possuem sonhos particulares: gostariam de cursar uma universidade e fazer um trabalho diferente. Acreditam que a Escola Ativa é boa, mas que está descontextualizada da realidade dos(as) alunos(as) e da comunidade.

Quando os(as) alunos(as) não estão desenvolvendo “bem” a aprendizagem, elas acham que o problema está na forma como ensinam e, às vezes, solicitam aos técnicos do DAIER apoio para lidar com suas dificuldades.

Na prática docente cotidiana, o que foi proposto pelo currículo formal sofre algumas alterações em relação ao que ficou definido no planejamento escolar. Apesar das professoras afirmarem que vêm seguindo o planejamento anual, observamos que, em algumas situações, encontram alternativas para ensinar o que julgam ser importante para a aprendizagem dos(as) alunos(as) e que não estava estabelecido.

Há outros obstáculos que interferem no processo ensino-aprendizagem. As professoras não estão preparadas para trabalhar pedagogicamente com a multisseriação. Elas não conseguem desenvolver atividades de ensino diversificadas. Lecionar em salas multisseriadas não se constitui em uma tarefa simples. É sempre muito difícil trabalhar com várias séries ao mesmo tempo, uma situação que se agrava pela falta de articulação entre o planejamento escolar e a prática docente.

É necessário que as professoras pensem seus(as) alunos(as) dotados(as) de uma identidade construída histórica e socialmente (DAUSTER, 1996, p.70) para que possam compreender sua diversidade sócio-cultural e desenvolver um trabalho pedagógico de acordo

com seus níveis de aprendizagem, sem homogeneização e esperando-se que todos(as) aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo.

Observamos que os jogos, mapas e outros materiais didáticos são pouco utilizados pelas professoras. Existe uma certa dificuldade de utilizá-los em atividades diversificadas. Apesar dos técnicos nos afirmarem que não interferem nas atividades pedagógicas realizadas pelas professoras e que dão liberdade para elas reformularem seus programas curriculares e desenvolverem atividades que julgam as mais adequadas para seus(as) alunos(as), ficou evidente que a falta de orientação pedagógica permanente, de conhecimento técnico e de formação docente, impedem as professoras de redimensionar suas práticas.

Ao contrário dos exemplos usados nos guias da Escola Ativa, em que encontramos professoras usando corretamente os livros didáticos e atuando no desenvolvimento de projetos⁵⁵, na escola Vasco da Gama o cotidiano não funciona bem desta forma. A maioria das professoras é auleira⁵⁶, vão à escola tão somente para dar suas aulas, contam o tempo do relógio (cronológico) e voltam para a rua. Não se envolvem com os problemas da comunidade, ou seja, não participam da vida da comunidade, e o vínculo afetivo e de convivência é bastante restrito. Observamos nas falas de algumas professoras um certo preconceito em relação à comunidade.

Diferentemente da professora auleira, visitante, que chega cedo no ônibus escolar e retorna à rua após cumprir devidamente seu horário, defendemos a vinculação do(a) professor(a) à escola e também à comunidade. Trata-se, portanto, de substituir-se o(a) professor(a) rural, que vai diariamente à escola, pelo professor-animador, que vive na comunidade onde a escola está localizada (ARROYO, 1991, p.143).

Entendemos que a distância entre as professoras e a comunidade da Vila da Paz se constitui um fosso muito grande, afigurando-se, a priori, como um problema aparentemente não muito grave, mas que com o passar do tempo, certamente, alienará ainda mais a escola da realidade da comunidade.

Assim, a escola rural da Vila da Paz como tantas outras que estão no meio rural passa a ser um local de simples apreensão ou de mera reprodução do conhecimento oficial, sem que esse conhecimento seja uma constante reflexão da vida diária dos(as) alunos(as). Desse modo, a escola passa a ser, exclusivamente, uma escola rural no campo e não do campo, pois

⁵⁵ Manual da Escola Ativa, páginas 68 e 69.

⁵⁶ Expressão usada para identificar o(a) professor(a) que apenas trabalha na sala de aula, sem desenvolver outras atividades na escola.

sua representatividade e importância deixam de ser o que a comunidade almeja. Isso se reflete inclusive no que os pais pensam da escola e no seu nível de participação na vida escolar⁵⁷. Comumente ocorre que

[...] a escola inserida neste meio tende a ser tipicamente escola urbana tradicional, com objetivos alheios à realidade camponesa. Existe, portanto, escola em muitas zonas, uma radical desvinculação entre a escola e o contexto em que esta se insere, questão que se reflete nos crônicos problemas de absenteísmo, abandono de curso e analfabetismo que, por sua vez, perpetuam a situação de subdesenvolvimentos econômicos social, ma qual se encontram (PETTY, et. al, 1981, p. 32)

Nesse formato de escola concebida pelas professoras, aspectos importantes são deixados de lado, sem ser dada sua devida importância.

Nos questionários respondidos pelas professoras identificamos que elas não conhecem bem a estrutura burocrática de funcionamento da escola. Tudo é muito imediato e uma insaturável tentativa de adequar-se ao modelo urbano. Em última instância, produz-se uma disfuncionalidade entre a escola e o seu meio, decorrente da imposição de um modelo educativo que serve mais à cidade do que propriamente às zonas rurais. (PETTY et al, 1981, p. 32).

Talvez por isso também a necessidade tão imediata de se ter uma direção, alguém que as conduza, sem que sejam responsabilizadas sozinhas por seus fracassos e êxitos... Elas querem alguém que possa cobrar as responsabilidades pelos(as) alunos(as) que não vão às aulas, pela merenda que não chegou a tempo, etc. A maioria das professoras da escola não se sentem organicamente ligadas àquele espaço que não passa de uma ação descontextualizada em suas vidas.

Não associam o ato do fazer cotidiano de suas salas de aula com suas vidas diárias, fazendo uma ruptura entre o mundo da escola e o mundo da rua.

Tivemos oportunidade de observar o cotidiano das salas de aulas da 1ª e 2ª séries, uma sala multisseriada com 33 alunos(as). Em um dos dias em que ocorreu nossa visita e observação àquela sala, havia poucos alunos(as), porque ainda era a época de colheita no pimental.

Naquele dia, acompanhamos algumas atividades pedagógicas e em uma delas a professora explicava os movimentos da terra- translação e rotação. Os(as) alunos(as) falavam e respondiam sem questionamento e sem muita compreensão. Alguns(as) alunos(as),

⁵⁷ Ver quadros no capítulo IV.

repetentes, já sabiam e respondiam e os(as) outros(as) acompanhavam. Em seguida, a professora mandou os(as) alunos(as) da 2ª série se reunirem em grupo para resolverem alguns exercícios do guia de português e pediu para que os(as) alunos(as) da 1ª série escrevessem os números de 10 a 34 (que ela colocou no quadro) exatamente como eles(as) os liam.

Nessa sala, havia crianças e adolescentes reunidos(as) nos grupos. De repente, uma aluna, já adolescente, isolada em um canto da sala, pergunta à professora em que página do livro estava a lição. Outras duas alunas, também adolescentes, formaram dupla e se afastaram para um outro lado da sala.

Após distribuir as tarefas entre as séries, a professora aproximou-se de onde estávamos (uma carteira escolar encostada na parede, bem perto da porta), sentou-se ao nosso lado e nos informou que os guias da 2ª série chegaram no início do ano, mas que os guias da 1ª série só chegaram em setembro e que, por isso, antes, usava outros livros didáticos para trabalhar os conteúdos. Ela nos contou que acha um pouco difícil trabalhar com várias séries ao mesmo tempo e que aquela era sua primeira experiência neste sentido. Ela nos mostrou a coleção *Eu Gosto* (livro integrado), de autoria de Célia Passos e Zeneide Silva, que trabalha todas as disciplinas e é destinado às crianças de seis anos de idade.

Decorridos alguns minutos, os alunos e as alunas da segunda série pediram à professora para lerem alguns textos do guia de português. A professora consentiu e, então, eles(as) começaram a leitura. Leram em dueto ou em quarteto e a leitura era fluente e feita um pouco em forma de cordel. Embora os meninos lessem com menos habilidade do que as meninas, que leram com clareza e pontuação, notava-se um cuidado, por parte de todos(as) com a entonação dos termos e parágrafos. Assim, percebemos o quanto era importante àquelas crianças que apreciássemos sua leitura.

Observamos que a professora somente passava as atividades, mas as crianças ficavam muito dispersas. Estas, por sua vez, não acompanham o ritmo da aula, exceto as que estão em um estágio mais avançado de aprendizagem. Algumas crianças, ainda, ficavam por conta de seu próprio interesse. A professora pedia-lhes constantemente que fizessem silêncio e que ficassem quietos. No final da aula, ela contou a história da Cinderela, era apenas mais uma leitura do dia e sem nenhuma vida. Percebemos que nossa presença causava uma mudança na rotina daquela sala de aula. Houve dias em que a professora passava atividades diferenciadas e acompanhava os(as) alunos(as) que apresentavam mais dificuldades.

Em nossa percepção, tanto as atividades do guia da Escola Ativa, quanto as outras atividades propostas pela professora, têm muito pouco a ver com a realidade daqueles meninos e meninas com idades e interesses distintos. Um mundo muito diferente daquele do

dia-a-dia dessas crianças lhes é apresentando como referência. Eis aí o porquê de não conseguirem ter muito interesse em fazer as atividades solicitadas, e se as fazem, estão apenas se preparando para o período de avaliação que se aproxima.

Na turma de 3^a e 4^a série multisseriada, a professora estava ensinando a operação da divisão. Alguns(as) alunos(as) foram até ao quadro para resolver as continhas de dividir que ali estavam. Uns(as) usaram os dedos para contar, outros fizeram bolinhas ou pauzinhos para tirar a prova real e saber se o resultado estava correto, outros(as) alunos(as), ainda, copiavam as respostas no caderno. As operações matemáticas são apenas números aleatórios tirados do livro didático para serem resolvidas.

Nessa mesma sala de aula, em que se encontrava funcionando pela manhã a 1^a e a 2^a séries, os(as) alunos(as) da 3^a e 4^a séries do turno da tarde fizeram um combinado.

Acompanhamos um período de atividades também na 3^a série seriada que foi incluída no programa Escola Ativa, porque a professora foi treinada na metodologia do programa, muito embora essa turma não seja multisseriada.

No dia de nossa visita, a professora estava trabalhando com os(as) alunos(as), que pareciam não entender claramente o que lhes era ensinado, a ordem dos numerais. A professora lhes apresentava um determinado número e pedia para que identificassem a ordem em que estava. A dispersão era geral. Ouvi uma aluna dar um soco em uma outra, o que se repetiu durante a aula inteira. Percebi que a professora falava muito alto para ser ouvida por todos, que estavam conversando com o(a) colega ao lado ou desenhando. Os(as) que estavam na frente e do lado esquerdo respondiam às perguntas, enquanto os(as) outros(as) somente acompanhavam.

Observamos que a sala também tinha um combinado, que fora feito pelos(as) alunos(as) da turma. Como o anterior, apresentava aspectos morais de higiene e de boas maneiras. O cartaz na sala dizia:

Nós combinamos que:

Lugar de lixo é no lixo.

Pés no chão, na cadeira não!

De:

Cuidar bem dos nossos materiais escolares;

Não apelidar os colegas;

Respeitar as pessoas mais velhas e os colegas;

Ser pontual e participativo;

Estar atento durante as aulas.

O que não quero para mim, não desejo para os outros.

Na hora do recreio os(as) alunos(as) treinavam para o torneio estudantil e brincavam sem a supervisão de nenhuma professora. Já que as professoras consideram o momento do recreio como um espaço para conversar e descansar um pouco, nesses intervalos, elas não acompanham as brincadeiras realizadas pelas crianças. Em função disso, às vezes acontece a ligeira entre eles(as) e alguns(as) acabam se machucando em suas estripulias.

O recreio é o tempo de liberdade para os(as) alunos(as) e cada um(a) aproveita os espaços da escola para a vivência desse tempo de uma forma específica. Assim, o tempo do recreio é sempre curto, passa rápido com vários eventos acontecendo ao mesmo tempo e os(as) alunos(as) podendo se envolver em todos eles (DAYRELL, 1996, p.150).

As professoras se consideram responsáveis pelo que ocorre nas salas de aula e fora dela. Contudo não assumem essa postura ao que se refere à hora do recreio. Quanto aos pais entrevistados consideram o recreio um momento de bagunça em que as professoras se desresponsabilizam das crianças.

Em nossas análises, as dificuldades das professoras na condução do processo ensino-aprendizagem, é conseqüência principalmente

De uma rotina empobrecedora, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem, são alunos que pouco aprendem do essencial, ao passo que aprendem bem a forma de aprender passiva, desvitalizada, alienante. Passam a estabelecer uma relação com o mundo que se pauta pelas mesmas noções, pois internalizam o medo de transgredir que se supõe correto e verdadeiro. Esse processo aprisiona tanto os alunos quanto a professora: ambos ocultam, com perfeição, o que não sabem, pela arte de não se fazer perguntas, de não se questionar o que está escrito, de aceitar o estabelecido (DAVIS E GATTI, 1993, p. 152).

A prática pedagógica das professoras está ligada vitalmente à compreensão da práxis educativa e da complexidade do processo educativo e das relações em que ele se estabelece. É somente a partir dessa compreensão que se pode realizar a mudança de postura docente, superando-se o tradicional, pautado apenas na repetição e na memorização de conteúdos, e realizando-se um trabalho pedagógico em que o conhecimento não seja algo distante da realidade do alunado, mas que seja parte viva de sua aprendizagem, gestada na dúvida, na pergunta, no questionamento, na ânsia e na vontade de aprender e descobrir o mundo. Daí a importância e o caráter fundamental do papel que o docente exerce na construção do saber: cabe-lhe a função de mediador entre os alunos e o conhecimento (DAVIS E GATTI, 1993, p. 153).

Para tanto é preciso que as professoras possam construir sua formação docente, não em cursos aligeirados, em capacitações esparsas ou em modelos de formação em serviço sem orientação e suporte técnico. A formação a que nos referimos deve propiciar àquelas professoras um domínio não apenas dos conteúdos escolares, mas também (e principalmente) de um saber que faça sentido para sua vida pessoal e social, servindo-lhes de instrumento de conscientização, na qual esses conteúdos sejam elaborados, organizados e integrados à vida das professoras e dos(as) educandos(as), para que, ao se apropriarem de tal saber, façam a superação do que foi dito, da rotina da sala de aula, do estado de subordinação em que foram postos por serem alunos(as) e professoras do campo. Todos

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciamento de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam, a vida pública (GIROUX E SIMON, 1995, p. 106).

Ao se tornarem possuidores de tal saber social, professoras e alunos(as) das escolas rurais terão capacidade de, coletivamente, enfrentar os problemas cotidianos e encontrar soluções e de, organizando-se como grupo social junto à comunidade, lutar por seus interesses de classe.

Para nós, a participação das professoras na vida cotidiana da comunidade não só fortalece os vínculos escola-comunidade, como também contribui para que os saberes elaborados na prática produtiva e na prática política tenham maior relevância pedagógica na dimensão educativa da práxis social (THERRIEN, 1993, p. 46). É nessa relação escola-comunidade que encontramos o fortalecimento da escola e da comunidade rural e a possibilidade concreta de ação coletiva.

Nesta imersão na realidade da escola rural da Vila da Paz e na análise do desenvolvimento do programa Escola Ativa, seus avanços e limites, ficaram-nos claro nas falas de técnicos, professoras, alunos e alunas, pais e mães as possibilidades de mudança, o que deve ser feito para cada vez mais qualificar a escola rural.

Dentro desta compreensão das relações que se processam dentro da escola M.E.F. Vasco da Gama, não poderíamos deixar de tratar do cotidiano da Comunidade da Vila da Paz, para assim entendermos com profundidade as relações entre escola e comunidade. Por isso no quarto capítulo nos deteremos em fazer um retrato etnográfico da comunidade rural da Vila da Paz, desvelando na medida do possível sua relação com a escola local e qual a sua participação efetiva no desenvolvimento do Programa Escola Ativa.

CAPÍTULO IV

A COMUNIDADE RURAL DA VILA DA PAZ.

4.1- Retrato de uma comunidade rural: a história da Vila da Paz

A comunidade da Vila da Paz localiza-se na BR-222, no km 56 a 30 km da sede do município⁵⁸, bem à beira da estrada. Não é grande: apresenta mais ou menos 50 casas, que ficam fechadas durante o dia, já que seus moradores trabalham na roça, pimental, serraria e carvoarias próximas.



Foram entrevistadas através de um questionário sócio-econômico 40 famílias, mas responderam a todas as questões apenas 35.

Segundo os(as) entrevistados(as), foi a partir da instalação da serraria no Km 56 que surgiu a vila. Quanto ao nome, foi dado por um pastor da Assembléia de Deus que morou no local.

⁵⁸ Ver mapa de localização geográfica da comunidade rural da Vila da Paz.

Na vila há uma pequena igreja católica, que durante muito tempo foi alvo de disputas entre os próprios moradores pela sua coordenação e que, por isso, hoje está fechada. Há também uma igreja da Assembléia de Deus, que funciona regularmente e que é freqüentada pelas crianças. Os adultos, com exceção dos evangélicos, não a freqüentam.

Segundo a Dona Deméter:

Consegui levantar a Igreja com ajuda da comunidade da Jardelândia e depois tomei amizade com Edílson que era vereador nesse tempo. Houve uma mulher que começou a influir na minha vida, sobre o meu trabalho na igreja. Aí tudo bem, eu tentando fazer a paz com ela. Coloquei ela para dirigir ela viu que não conseguia me fracassar porque a comunidade gosta de mim. Ai a igreja começou a fracassar. A gora tô pensando em falar coma irmão para reunir com a comunidade e me entregar de novo novamente (Dona Deméter, setembro de 2002).

Identificamos em nossa pesquisa que 74,14% dos moradores da Vila da Paz se dizem católicos e que apenas 20% se afirmam evangélicos, enquanto que somente 2,86% disseram não possuir nenhuma religião. Porém, de um modo geral, as famílias mandam as crianças para a igreja evangélica que funciona diariamente com cultos à noite para que tenham formação religiosa e “não caiam em coisas ruins” como prostituição e drogas, uma constante na comunidade.

Apesar de o local ser pequeno, a prostituição é crescente. O pai de uma aluna nos disse que: “Eu não tenho coragem de deixar minha filha sair à noite. Ela vai ali pra igreja, quando vem a gente anda com cuidado. Sei lá se não tem um tarado, um malfazejo por aí. Aqui não tem autoridade” (HADIS, setembro de 2002).

Nos últimos dois anos, muitas pessoas se deslocaram para a vila em busca de oportunidades de emprego.

A agente de saúde nos informou que através do cartão SUS cadastrou os moradores, que estão em torno de 780 adultos e 115 crianças (abaixo dos seis anos).

A pobreza local é evidente. Nos dias em que visitamos o posto de saúde, acompanhamos algumas famílias indo buscar leite com a enfermeira Minerva.

Vimos mulheres com suas crianças, meninos e meninas, todos sujos, andrajosos, marcados no corpo pela violência doméstica ou pela violência do trabalho, ou quem sabe marcados simplesmente pelas peraltices infantis. Vimos também homens jovens e velhos, aparentemente cansados, traziam estampado no rosto o peso da pobreza, da falta do mínimo necessário para sobreviver. A miséria estava presente ali, através daquelas mulheres, crianças, jovens e velhos, que eram de per si a evidência do estado social de penúria e descaso em que vive a região Sudeste do Pará.

Há pouca iluminação pública e não há nenhuma segurança. Nos fins de semana, as pessoas andam armadas na rua e acabam brigando e dando tiros para todos os lados.

Os(as) habitantes nos falaram que há muita violência e que a comunidade é desunida e briga por vaidade. Assim, poderíamos dizer que “Talvez o caráter fundamental do mundo rural seja sua condição de pobreza material, tanto a nível familiar como de investimentos públicos (falta eletricidade, água corrente, serviços etc) assim como carência de recursos escolares, dados os altos índices de analfabetismo que ali se verificam”. (PETTY et al, 1981, p.35).

A água corrente tem que ser armazenada em camburões, pois vem aos poucos para as casas. As casas cedidas pela serraria recebem luz e água, enquanto as outras pagam pelo que recebem como serviços públicos.

As casas são de madeira, doadas pelo dono da serraria, e com telha de barro ou de fibrocimento, geralmente doadas pelos políticos da cidade, a maioria delas foi doada pelo vice-prefeito de Rondon, quando este ainda era vereador.

Dos moradores 85,71% moram em casa própria e 14,29% moram em casas cedidas pela serraria. Quando são demitidos têm que devolvê-las, criando, deste modo, uma extrema dependência em relação à serraria.

Existe uma preocupação na comunidade, um certo medo, de que a serraria se transfira para outro lugar, algo que tem ocorrido com bastante frequência em Rondon do Pará, pois as madeiras e serrarias, depois de um longo período de exploração dos recursos naturais daquele município, vão para outras cidades ou para outras regiões.

Alguns trabalhadores e trabalhadoras locais vivem do plantio de pimenta do reino, arroz, milho, feijão e abacaxi. Em geral, a terra e as roças não lhes pertencem. No caso do pimental, por exemplo, o maior e mais produtivo é o do japonês e de sua irmã.

Outros(as) trabalham na carvoaria do Zeus. Eles(as) nos contaram que ficam endividados com ele porque compram na sua mercearia e no final do mês acabam sem saldo. Eles(as) nos disseram ainda que não reagem a essa situação porque vivem daquilo e, pelo menos, tem o que comer.

Ao lado da escola tem um bordel chamado “Cai tremendo”. As moças de lá vem de Imperatriz, Açailândia, para fazer “vida”. Conversamos com uma delas, chamava-se Hebe.

Hebe nos disse ter o ensino médio (educação geral), mas que não conseguia emprego em Imperatriz e que em casa de família já havia sido muito humilhada. Porém, ela nos expressou o desejo de querer sair daquele trabalho o km 56, pois tinha medo de ser agredida como uma colega sua que levou umas terçadadas de um desconhecido na BR-222.

Observamos que os bares funcionam todos os dias, mas é a partir da quinta-feira que começam a ser mais procurados. O barulho da aparelhagem de som à noite incomoda os(as) moradores(as) que vão trabalhar no outro dia. Porém, nada fazem, posto que os bares são na beira da estrada e constantemente recebem fregueses de outras comunidades.

O cabaré Cai Tremendo funciona direto também. Ficamos sabendo que o Zeus, dono do comercial 56, faz parceria com as atuais donas do cabaré. Tudo é meio a meio, já que o ponto comercial pertence a ele. Entretanto, não o encontramos para entrevistá-lo, porque ele não mora na vila.

Quando há seresta no Hércules, as famílias vão. Todavia, no Cai Tremendo, só vão os homens e, às vezes, as mulheres, quando tem outro tipo de festa, geralmente na quinzena quando sai o pagamento.

A maioria dos moradores é do sexo masculino e estão ligados à serraria. Quanto às mulheres, trabalham no pimental na época de panha⁵⁹, período que vai mais ou menos de agosto a setembro de cada ano. Quando acaba a colheita, elas procuram outro tipo de trabalho ou no comércio local ou na venda de coisas.

A renda familiar varia entre 01 a 02 salários mensais. Dos(as) entrevistados(as) 37,14% disse ganhar 01 salário por mês e 60%, dois salários. Geralmente moram nas casas, em média, 05 pessoas e são poucas as famílias que têm agregados.

Nos questionários de pesquisa, confirmamos o que empiricamente já tínhamos como hipótese: a maioria dos pais é analfabeta. Quase todos(as) os(as) alunos(as) provém de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade. Essas famílias são de origem rural ou moravam em áreas rurais ou em periferias de pequenos centros urbanos antes de irem para no km 56 em busca de emprego.

Isso ocasiona alguns problemas entre os moradores. Uma entrevistada nos disse que:” A comunidade é desunida, por causa do dinheiro que corre aqui. Desses ganhos que têm por aqui. Todo mundo que chega com uma cachorrinha na costa começa a comprar, comprar...” (ATENA, setembro de 2002).

Encontramos mães de alunos(as) que estão estudando o ensino fundamental na escola E.M.E.F. Duque de Caxias. Elas vão e voltam no ônibus escolar e pretendem, segundo nos disseram, fazer o ensino médio na rua.

No caso da Vila da Paz, a família rural não tem terra para produzir e não absorveu as práticas culturais da agricultura familiar de onde são, geralmente, oriundas; por conta disso,

⁵⁹ Expressão usada para se referir à época da colheita da pimenta.

acabam se tornando mão-de-obra barata e às vezes escrava. Essas famílias são os excluídos de outras regiões que migraram em busca de trabalho, mas que encontraram apenas uma forma de subsistir, vendendo da exploração de sua força produtiva.

A maioria dos moradores da Vila da Paz eram trabalhadores rurais que se tornaram funcionários da serraria ou das carvoarias. Hoje, desprovidos de identidade campesina poucos permaneceram no trabalho agrícola sazonal, mesmo que em terras de terceiros como trabalhadores assalariados.

4.2- A comunidade e sua relação com a escola M.E.F. Vasco da Gama:

Os pais consideram que a escola é muito importante para o futuro de seus(as) filhos(as). Eles nos afirmaram que participam das reuniões e eventos que a escola promove, como podemos constatar nos quadros abaixo:

Quadro 12: A importância da escola para a comunidade:

Questões	sim	não
A escola é importante para seus filhos/as?	100%	-

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Questões	pouco	muito	nada
A escola contribui para a melhoria das condições de vida da sua família?	8,57%	91,43%	-
Seu/sua filho/a sabem ler bem?	60%	25,72	8,57%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Quadro 13: A participação da comunidade na escola:

Questões	Sempre	Nunca	Às vezes
Você participa do que acontece na escola?	65,71%	5,71%	28,58%

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Já os pais que não são muito presentes na escola disseram não participar porque não são convidados, outros falaram que trabalham e as reuniões são feitas em dias da semana.

Então, partindo da análise da relação entre a comunidade e a escola, tentamos saber se os pais conheciam o Programa Escola Ativa e qual sua opinião a respeito do trabalho das professoras. Assim, fizemos um quadro demonstrativo dos resultados obtidos em nossa análise, que atesta como, de fato, essa relação tem se construído em uma direção oposta ao discurso proferido pelas diretrizes do Programa Escola Ativa e pelos técnicos do DAIER e do PNUD/MEC:

Quadro 14: A comunidade e o Programa Escola Ativa:

Questões	sim	não
Você conhece o programa Escola Ativa?	11,43%	88,57%
Você acha que seu filho está aprendendo melhor a pós a implantação do programa Escola Ativa?	22,86	62,86%
Você gosta da forma como as professoras ensinam e trabalham na sala de aula com os alunos?	85,72%	5,71%

Questões	pouco	muito	nada
A escola melhorou após a implantação da Escola Ativa?	28,57	2,86	51,43

Fonte: relatório da pesquisa de campo (2002)

Dos pais entrevistados, 88,57% disseram não conhecer o programa e ao serem questionados sobre o que deveria melhorar na escola dos filhos, 77,14% responderam as matérias ensinadas pelas professoras. Esses dados apontam que por algum motivo o programa instituído não conseguiu criar vínculos com a comunidade.

O que tem acontecido, geralmente, é que os projetos educacionais não nascem de uma preocupação com a qualidade de vida das populações rurais, mas sim de uma exigência mercadológica que os empurra para o meio rural como uma forma de atender aos acordos traçados pelos países desenvolvidos, como uma imposição para América Latina. Os programas de educação, em nome do progresso, se instalam, tomam força e desaparecem na mesma proporção em que foram criados. (CALAZANS et al, 1981, p. 177).

Os dados acima sinalizam, portanto, uma relação caracterizada por uma distância entre o universo escolar e o dia-a-dia da comunidade da Vila da Paz. Mesmo quando esses pais se referem à participação dentro da escola, muitas vezes vão apenas para serem comunicados do que está sendo realizado ou que será feito, o que implica em uma participação compulsória. Concluimos, então, que os pais se envolvem pouco com o fazer cotidiano da escola, pois no processo de construção da própria participação, falta a organização interna da escola e da própria comunidade.

No tocante ao discurso dos técnicos e professoras em relação à idéia de que o Programa Escola Ativa vem estreitando cada vez mais os laços entre comunidade e escola, verificamos uma fragilidade na aplicação dos pressupostos difundidos pelo programa e a realidade de sua implantação na escola M.E.F.Vasco da Gama da comunidade da Vila da Paz.

Quando entrevistamos os técnicos e professores, ouvimos o seguinte:

Na verdade quando chegou a Escola Ativa fizeram uma reunião, a Aparecida veio explicou tudinho, e aos alunos também. Só que aqui é uma comunidade carente, necessitada do trabalho na serraria e na época da colheita da pimenta principalmente não tem tempo, o pessoal sai cinco da manhã e volta cinco da tarde. O filho fica por conta porque não pode. Quando pode, eles participam: vêm aqui, pergunta o que está precisando. Agora tem uns que só vem em reunião, quando aparece, como em todo lugar, mas no geral mudou muito. (TÁGIDE, agosto de 2002)

Não posso falar muito porque não estamos todos os dias lá. Essa é uma falha do departamento, que acaba ficando distante da escola, não estabelecendo os vínculos de amizade e convivência. Quem faz isso são os professores.(AFRODITE, setembro de 2002)

Perguntamos aos pais de aluno(as) acerca da aprendizagem dos(as) filhos(as) após a implantação do Programa escola Ativa e uma mãe respondeu que:

Às vezes, eu acho que sim, que a professora não ensina como deve. Mas eu vejo que não, porque o Rodrigo, não sei se é preguiça dele, mas eu não acho que ele está se desenvolvendo bem não! A professora não é não. Com certeza ela ensina direitinho. O problema tá nele: é preguiça demais!(HERA, setembro de 2002).

A mãe de Hermes, aluno da 3ª série multisseriada, atribui a ele mesmo o seu insucesso escolar, comparando-o negativamente ao seu irmão, que parece ter mais facilidade de aprender. No entanto, sem perceber, quer por ingenuidade, quer por falta de conhecimento, o que essa mãe chama de preguiça, nada mais é do que o resultado da permanência de um modelo de escola completamente desvincilhada das reais necessidades e interesses dos(as) seus(as) alunos(as) e absurdamente indiferente ao contexto histórico e sócio-cultural em que se encontra inserida. Ela nos informou, ainda, que conhece um pouco da Escola Ativa, mas que não sabia exatamente no que consistia. O nível de escolaridade dessa mãe é bem maior do que da maioria dos(as) moradores(as).

Uma outra mãe, analfabeta, ao se referir à dificuldade de sua filha Pandora em realizar uma boa leitura, disse que sua filha talvez não “tivesse dado para estudar” e afirmou também que talvez sua filha tivesse “problema de cabeça” e por isso não conseguia aprender.

Os pais mandam seu(as) filhos(as) para a escola apenas com o intuito de que eles(as) não se lhes assemelhe, mas que estudem e progridam e saiam para a cidade para ganhar a vida. Talvez,

Só assim é possível compreender porque os pais impõem a seus filhos a permanência na escola, às vezes, por vários anos, para alcançarem objetivos extremamente limitados e totalmente discrepantes em relação às expectativas do educador, como no caso dos que mandam os filhos à escola para que aprendam a assinar o nome. Do mesmo modo, é o que permite que justifiquem e aceitem o baixo rendimento escolar de seus filhos (como sucessivas reprovações) depois de anos de escolarização, como conseqüência de que “não tem cabeça para o estudo” ou de que “a idéia não deu”. (MARTINS, 1998, p. 254).

A verdade é que os pais não sabem claramente o que significa o Programa Escola Ativa, porque, historicamente, a maioria dos programas destinados à educação rural no Brasil surge sem se saber de onde vieram e são ignorados pela população (CALAZANS et al, 1981:181). Se não conhecem bem o programa, é, certamente, devido ao formato de implantação do mesmo, pois, como a maioria dos programas educacionais, não foi construído diretamente por seus beneficiários, o que ocorre é que a comunidade foi convocada para conhecer um programa que seria implantado mesmo sem sua participação na sua construção.

Como já foi dito anteriormente, no Programa Escola Ativa, a comunidade rural da Vila da Paz não foi convocada para conceber um projeto que estivesse de acordo com sua realidade. Quando foram chamados à escola, foi para serem comunicados(as) de que ali seria instalado um programa de educação que beneficiaria seus(as) filhos(as).

Talvez por isso a comunidade atribua pouco valor ao programa. O que mais lhes interessa é que seus(as) filhos(as) aprendam a ler, escrever e fazer bem as contas básicas, pois o resto vão aprendendo por interesse próprio.

Essa visão muito restrita da escola, vista apenas como um locus de escolarização básica, leva os pais a não incentivarem seus(as) filhos(as) a estudarem, uma vez que associam o estudar ao ir à escola, freqüentar as aulas, fazer provas e passar de ano.

Nos questionários efetivamente respondidos, identificamos que a maior parte dos pais não sabe o que a escola faz na sua rotina diária, como funciona sua estrutura burocrática e nem mesmo que a escola tem um conselho escolar, no qual são eles próprios são os conselheiros.

4.3- A organização popular na Vila da Paz:

A organização comunitária da Vila da Paz é frágil. Houve pessoas da comunidade que se autodenominaram líderes e negociaram os votos de seus(as) moradores(as) com alguns políticos em época de eleição. Talvez tenha sido por isso que os(as) habitantes da Vila da Paz tenham nos confessado não atribuir qualquer legitimidade a suas lideranças atuais.

As pessoas que nos foram indicadas como lideranças locais, não catalisam as forças existentes na comunidade e não se legitimam com sua participação nos seus próprios limites. São referências para quem chega à Vila, mas não possuem representatividade para, por exemplo, fechar o Cai Tremendo, apesar de todos concordarem que isso é necessário.

Mesmo frente a essa fragilidade da organização comunitária/popular, não podemos dizer que não existe uma certa organização, ainda que incipiente. Porém, a questão é que há uma unidade desagregadora inerente à própria comunidade que é justamente a necessidade de sobreviver, obrigando muitas vezes os(as) trabalhadores(as) a competirem entre si por espaços no trabalho e a brigarem por melhores cargos nos poucos empregos ali existentes.

Na comunidade da Vila da Paz, não encontramos a presença do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Rondon do Pará (STR), que sabemos por toda a sua

história de luta, é uma entidade organizadora e representativa dos trabalhadores rurais naquele município. Apesar de toda a sua extensão, o STR ainda não está dentro da comunidade e nem foi assumido por seus(as) moradores(as) como uma organização da qual eles(as) podem e devem participar, para terem seus direitos reconhecidos e não correrem o risco de serem sumariamente explorados em sua força de trabalho e não se tornarem, eventualmente, escravos de patrões com uma mentalidade desumana e anacrônica.

Nossa trajetória particular pelos municípios do sul e sudeste do Pará, região amazônica por assim dizer, na entranha do que já sabemos de cor: miséria, fome, concentração fundiária, violência, falta de saneamento básico, saúde e educação de qualidade, etc., habilita-nos a parafrasear GUERRA (1991, p. 140) quando afirma que a carência de serviços pela omissão do estado é tão grande que recorrer a qualquer estrutura organizada é natural neste contexto. Qualquer organização serve como mediadora das comunidades rurais dessa região, pois despossuídas de uma identidade social coletiva e sem a prática da organização, acabam sendo alvos fáceis de políticos oportunistas e das oligarquias rurais.

A identidade coletiva de grupo social não se materializa nos discursos e nas práticas culturais dos sujeitos da Vila da Paz, uma vez que eles(as) não se identificam como camponeses(as), nem como trabalhadores(as) rurais. Em nossas entrevistas, nós lhes perguntamos se eles(as) se consideravam trabalhadores(as) rurais. Embora trabalhem em atividades agrícolas sazonais, em períodos temporários nos pimentais e em fazendas, não se consideram mais do campo, apenas por terem morado, em algum momento de suas vidas, em periferias de áreas urbanas do Pará ou do Maranhão, apesar de muito(as) dos(as) entrevistados(as) serem originários da zona rural.

Quando lhes perguntamos sobre suas perspectivas de vida, disseram-nos que estão ali no km 56 apenas para ganhar a vida. Há um sentimento comum por parte de muitos(as) de que sua estada naquele local seja passageira e de que, futuramente, venham a morar na rua.

As casas são humildes, de madeiras velhas e retorcidas. O analfabetismo ali presente convive harmonicamente com as parabólicas para os televisores, uns dos poucos bens que as famílias possuem. Na maioria das casas, a televisão só é ligada quando chega o horário das novelas do final da tarde e da noite. Apesar de não compreenderem bem tantas informações, estão antenados de quase tudo que ocorre no mundo. O que vemos é um atraso rural, a história lenta como diz José de Souza Martins (1999, p.14), o tradicional e o

moderno, entrelaçados e se perseguindo, para dar conta da dimensão do presente da vida daquelas pessoas.

É comum encontramos os jovens da Vila vestidos à maneira de algumas personagens da televisão: os meninos de brinco e as meninas de tranças coloridas e batom vermelho na boca e rouge nas maçãs do rosto. Em nossas viagens no ônibus escolar, percebíamos o quanto a pobreza da comunidade contrastava com o modelo jeans do momento, último tipo, usado pelos(as) jovens. Apesar de naquele meio estudantil também ter alguns filhos(as) de donos de comércio, fazendas e carvoeiras, a maioria são filhos(as) de trabalhadores(as) assalariados. Mas todos, os meninos e as meninas mantinham o mesmo perfil, influenciados por um modismo antagônico em relação ao meio social em que vivem. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam outras diversidades, já que uma mesma linguagem pode expressar inúmeras falas (DAYRELL, 1996, p. 142).

Se de um lado temos um cenário de miséria e abandono social, de outro há uma certa vitalidade de todos em serem incluídos na sociedade e adquirir bens materiais: eletrodomésticos, roupas, etc., que representam para as pessoas daquela comunidade um meio de se assemelharem a todos(as) os(as) que moram na rua e também daqueles(as) homens e mulheres que aparecem nas propagandas e novelas da televisão.

De uma certa forma, os atores sociais da comunidade da Vila da Paz reagem à exclusão social, esforçando-se e lutando por seu reconhecimento, nem que seja individual. Admitem-se marginalizados, por isso não querem viver para sempre nesta condição. Enquanto uns almejam ir embora, outros querem fazer a comunidade crescer para atrair novos moradores(as) e para que haja mais investimentos por parte do poder público, a fim de que a comunidade não desapareça.

A história rural da comunidade da Vila da Paz não está concluída, mas sim em pleno curso. É uma comunidade jovem, de um pouco mais de 13 anos de existência, tendo muito ainda o que aprender com suas perdas e seus sonhos e que, sem sombra de dúvidas, escreverá uma outra história de luta pela terra, de trabalho e dignidade social.

Acreditamos, portanto, que a comunidade da Vila da Paz, excluída, abandonada, destituída de sua identidade de classe, poderá em breve restituir-se de seu direito pátrio, reelaborar sua cultura, reencontrar-se em suas raízes campesinas e se organizar em torno de seus próprios interesses, enfrentando as oligarquias locais e garantindo seus direitos sociais, de usufruto da terra, e não mais se nos apresentando como uma simples estância de mãos e

braços temporários e mal-remunerados para os latifundiários e pecuaristas, mas sim como dona de seus destinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizaremos este trabalho com as devidas considerações sobre a prática constante da reflexão de nossa experiência de pesquisa na zona rural de Rondon do Pará. Nossas vivências na região Sul e Sudeste do estado do Pará, mostraram-nos que os programas e projetos educacionais destinados ao campo têm se caracterizado, ainda, por um distanciamento entre o proclamado e o efetivado, porque nesse processo não são consideradas as manifestações sócio-culturais da infância e da juventude e as formas, níveis e estágios diferenciados de aprendizagem dos(as) alunos(as) que conseguem ingressar no universo escolar.

Em nossas análises, portanto, não nos furtamos em realizar uma reflexão crítica ao paradigma de educação imposto na escola rural da Vila da Paz. No entanto, nosso trabalho não se reduz em apontar o que é bom ou ruim, o que não é feito e o que deveria se fazer, como se por traz do que estamos dizendo ou dissemos haja uma fórmula para solucionar todos os problemas da educação naquele contexto. Muito pelo contrário, acreditamos que é tarefa da comunidade, professores, técnicos, alunos e alunas, a construção de um projeto de educação que possa atender verdadeiramente às necessidades locais, resgatar e fortalecer a identidade social dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Para além de uma simples descrição da realidade educacional da Escola M.E.F. Vasco da Gama, procuramos efetivar uma argumentação propositiva daquela mesma realidade, a fim de se possibilitar ao conjunto dos atores sociais uma reflexão sobre o papel da escola, da participação da comunidade (dos rumos que essa deva tomar) e sobre a práxis educativa ali desenvolvida. Apontamos pressupostos para a educação possível, que, por certo, já está em plena construção nas mãos daqueles que acreditam que uma nova sociedade só será erigida quando todos os homens/ mulheres gozarem de plena liberdade de direitos e igualdade social.

5.1- Reflexões sobre o Programa Escola Ativa e seus desdobramentos

A educação escolar, como já dissemos em outras ocasiões, tem sido implantada, historicamente, através de um modelo impositivo, contribuindo para que seus envolvidos (educadores e educadoras, educandos e educandas) transfigurem-se em pessoas insensíveis, passivas e subservientes. Essa educação escolar se sustenta na hierarquia, na normatização e

reprodução das relações sociais de produção caracterizada pela submissão das classes despossuídas à classe burguesa dominante.

A escola que se nos oferecem, de um modo geral, é uma instituição conservadora e resistente à idéia de movimento e obsta qualquer tipo de vínculo direto com as lutas sociais (CALDART, 2001: 76). É preciso muita resistência para adequar-se ou sobreviver ao seu molde. Poderíamos, então até comparar o processo (des)educativo destinado às classes populares com a barbárie, pois destrói o prazer de aprender e de buscar o conhecimento. Assim, o ato educativo legitima, dessa maneira, as formas de opressão social.

Nesse modelo educativo, a escola constitui-se em representação da ideologia dominante, posto que o currículo escolar materializa essa ideologia de maneira explícita e implícita nas práticas educativas que se desenvolvem no meio escolar.

A educação escolar por nós analisada ao longo deste trabalho, aquela mesma que se processa na Escola M.E.F. Vasco da Gama, fundamenta-se muito mais em uma lógica na qual a escola é vista apenas como um espaço de redução do elemento educativo à institucionalização de um saber que é necessário ser assimilado de geração em geração (ARROYO, 1991: 81), do que em uma lógica contrária, na qual a escola deve ser vista como um espaço social de conflito e de construção de novas perspectivas, rompendo-se, assim, com o imposto e o normativo e construindo outros caminhos para a educação.

Mesmo após a implantação do Programa Escola Ativa na Escola M.E.F. Vasco da Gama, o modelo normativo organizacional que coordena o processo educativo na escola, ainda em conformidade com nossa análise, tem apresentado o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma concepção de homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independentemente da origem social, das experiências vivenciadas (DAYRELL, 1996, p.139), o que acaba por descontextualizá-lo da realidade local.

A própria diversidade sócio-cultural dos(as) alunos(as) é reduzida às diferenças apenas dentro do campo cognitivo, desconsiderando-se as diferenças sócio-culturais e a totalidade das dimensões humanas dos educandos enquanto sujeitos sócio-culturais portadores de uma identidade singular que os revela, à medida que interagem com o meio social. Dentro desse processo educativo, esvazia-se a criatividade e a potencialidade dos atores escolares no sentido de construírem suas dinâmicas particulares e de se desenvolverem de forma plena ou unilateralmente.

Ressaltamos também que esse programa desloca-se da realidade da maioria das escolas da zona rural do município de Rondon do Pará, porquanto aplica uma metodologia educativa com o mínimo de recursos materiais e didáticos e acaba apresentando resultados otimizados⁶⁰ para atender às exigências do financiador que, neste caso, são o MEC, o PNUD e o Banco Mundial.

Uma outra questão que levantamos sobre o programa refere-se à capacitação docente que se realiza em serviço e a partir da participação dos(as) professores(as) em workshops e através do acompanhamento de uma cartilha/manual elaborada pelos mentores do programa com base em experiências educacionais desenvolvidas em outros países da América Latina, apresentando as realidades de docentes e suas práticas pedagógicas que em muito se diferenciam da realidade da escola Vasco da Gama.

Observamos que esse programa também não tem levado em consideração o contexto em que se processam as relações educacionais. As experiências pessoais de vida dos(as) educadores(as) e educandos(as) não são relacionadas com as suas experiências vividas no cotidiano escolar, ou seja, os mentores desse programa parecem não valorizar o significado social das manifestações culturais e as diferenças étnico-culturais das populações que vivem na zona rural. Portanto, o que está se propondo, na verdade, é apenas a adequação do modelo de educação já existente para as escolas rurais.

Os descompassos do programa com a realidade da comunidade, dos(as) alunos(as), das professoras, do modelo proposto de ensino e de capacitação são elementos fundamentais que contribuem para a pouca operacionalidade desse programa, para a fragilidade de seu desenvolvimento na escola, para a desarticulação das práticas pedagógicas com a realidade dos alunos e para o distanciamento entre a escola e a comunidade local.

O fracasso das políticas na área educacional pressupõe que se analise mais criteriosamente a articulação entre o proclamado e o efetivado (DAVIS E GATTI, 1993, p. 149). Isso também se aplica, com toda certeza, ao programa Escola Ativa, que em seus fundamentos proclama a participação da comunidade como elemento motivador de todo o processo de execução e êxito do programa, mas não se articula efetivamente nem com a comunidade local nem com a escola.

⁶⁰ Os resultados apresentados pelo MEC em nossa análise mascaram a realidade em que esse programa está sendo executado.

A participação popular condiciona-se em um saber ouvir, ou seja, o que está posto é apenas comunicado a fim de que, ciente do que está sendo realizado, possa contribuir a sua maneira para continuidade do programa e para que se alcance os objetivos propostos.

Em nossa análise do programa, consideramos que ele não consegue atingir seus objetivos, em especial, promover o ensino de qualidade. Primeiro pelos descompassos já apresentados e segundo por ser um projeto adaptado à escola rural, à comunidade e à região. Como afirma Arroyo:

Neste sentido, julgamos que a questão não está em se os programas especiais, os projetos de escola adaptada ou integrada são ou não feitos e avaliados com boas intenções e competência, mas a questão que deve ser colocada em outros termos: em que sentido contribuem para perpetuar a clássica dicotomia do sistema de educação e a tendência histórica a tratar como especiais as classes subalternas, os trabalhadores, a ponto de ter que elaborar currículos, metodologias, processos adaptados. Em suma escola adaptada. (1991, p. 39).

Assim, podemos afirmar que o programa Escola Ativa, bem como os inúmeros programas que vêm sendo desenvolvidos no Brasil ao longo da sua história, é adaptado às regiões e às localidades, não sendo uma experiência construída por essas e seus pares (movimentos sociais, organizações não governamentais e sindicatos). Isso, obviamente, quando nos referimos a alguns projetos e programas restritamente governamentais em parceria com os organismos internacionais, já que existem outros projetos que são gestados dentro das lutas dos movimentos sociais e apresentam características peculiares a cada região e com êxito em sua execução.

Desta forma esse programa imita o que muitos outros programas destinados à zona rural propuseram, com algumas diferenças: hoje a Escola Ativa vem sendo aceita tanto pelo poder público local, como por uma parcela significativa da sociedade civil, pois apresenta sucesso e avanços em alguns aspectos quando comparado a situação anterior em que se encontrava a escola. Entretanto, ainda o que vem sendo feito é insuficiente para abarcar com a complexidade da escola rural e a atender às suas necessidades.

O suposto êxito do programa Escola Ativa só pode ser demonstrado com estatísticas que não considerem a subjetividade da comunidade, em que essa não seja ouvida enquanto principal sujeito favorecido, porque do contrário muitas coisas serão exigidas e muitas coisas deverão mudar para cumprir os objetivos e princípios propostos por esse programa.

Em todo nosso trabalho notamos que a escola rural vai sobrevivendo como um arremedo de uma escola urbana, porém com pés fincados na zona rural. A escola não passa, então, de uma cópia burlesca da escola da zona urbana, indicando que

a escola rural representa para sua clientela, a única oportunidade de aprendizagem sistemática de bens universais, como são: a leitura, a escrita, a contagem básica e os conceitos científicos iniciais sobre a realidade. No entanto observou-se que em seu modo de operar impede o efetivo cumprimento daquilo que dela se poderia esperar: fornece, às duras penas, tão somente fragmentos de conhecimentos que não podem ser úteis nem para vida no campo, nem para um possível projeto de vida urbano. (DAVIS E GATTI, 1993, p. 148).

E para nós os debates acerca da escola e da educação do campo devem transcender as estatísticas da pobreza, de analfabetismo, de mortes no campo; é preciso arrancar de nós mesmos a vontade de ir além do simples olhar sobre a sociedade e comover-se com a situação, às vezes, tão trágica dessa população e ouvir-lhes em suas necessidades e aspirações. Nosso papel é de contribuir para que possam encontrar seus caminhos, elaborando por si e para si seus próprios itinerários de salvação.

5.2- A escola do campo possível:

O que temos visto no Brasil é que as camadas populares foram alijadas do processo decisório sobre seus próprios destinos e isso ainda está distante de ser mudado. Todavia, encontramos resistências de alguns segmentos sociais que atuam no campo e que reclamam uma maior participação no direcionamento do país para a superação de suas dificuldades sociais, estabelecendo vínculos entre si e se organizando em torno do bem comum.

Para alterar essa realidade é preciso a defesa e a construção de um projeto de educação de qualidade, que resgate a dignidade social das camadas populares, tão marginalizadas e desprovidas de suas condições básicas de sobrevivência. Em outras palavras, acenamos para uma proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do campo, não só como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento no campo (Conferência Nacional por uma educação básica no Campo, 1998, p. 29).

A educação, especialmente aquela que deve se processar na realidade do campo deve ser entendida como meio de apropriação e possibilidade de criação de conhecimentos para os indivíduos através do domínio da leitura e da escrita inclusive, gerando um cidadão capaz de

inserir-se criticamente no universo social da própria leitura e da escrita, agindo numa perspectiva transformadora.

Assim, para motivar nossas proposições no universo do possível, já elucidamos vários projetos em curso e outros já realizados em décadas anteriores, entre os quais as Escolas Família Agrícola (EFAs), as escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Casas Familiares Rurais (CFR's) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Essas experiências são marcadas pela compreensão de que é urgentemente preciso uma escola voltada para a realidade daqueles que habitam o campo, em igualdade social de oferta de escolarização e de qualidade de ensino. E é assim que se vão construindo tais iniciativas no contínuo devir dos processos históricos e sociais, sem se desconsiderar, é claro, a realidade desses grupos.

E é com base na crença de dar continuidade à transformação social e à cultura popular, que os movimentos sociais insistem em fazer, em construir, a história e celebrar seus compromissos com as lutas das populações do campo.

Acreditamos que não basta à otimização do acesso à escolarização básica, mas é necessário afiançar (e acima de tudo) os investimentos em projetos educacionais que se articulem melhor com as comunidades as quais devam beneficiar e não as marginalizando, em nenhum momento, dos processos decisórios.

Eis aí o porquê da importância das experiências exemplificadas anteriormente, porquanto constituem contribuições fundamentais para uma escola do campo, emancipatória, reivindicativa e singular. Uma escola que seja um espaço político e pedagógico ao mesmo tempo, em que o tempo-escola e o tempo-comunidade se equacionem, onde professores e professoras assumam uma identidade cultural que lhes pertence e que os(as) educadores(as) desenvolvam práticas alternativas de ensino que desmonte a linguagem da lógica da dominação (GIROUX E MACLAREN, 1995, p.140).

Uma ação docente-discente que abarque a dimensão cotidiana da escola, em que os sujeitos escolares atribuam sentido às suas vidas através das complexas formas históricas, culturais e políticas e não apenas as incorporem, mas que sejam capazes de produzi-las (GIROUX E MACLAREN, 199, p.145).

A escola deve ser um lugar gostoso (ASSMANN, 2000, p. 23) e ao mesmo tempo um espaço criativo para que os sujeitos escolares possam construir novos conhecimentos. O

conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer. (ASSMANN, 2000, p.30). Somente quando prazer e conhecimento estabelecem ligações, é que a aprendizagem flui, e não como um amontoado de coisas que vão se reunindo, mas como um saber histórico com a marca do aprendiz.

Nesse longo caminho, cheio de obstáculos e desconstruções, é imprescindível uma revisão radical de valores, uma crítica ao modelo pedagógico que esteve e ainda está instituído em nossas escolas e na realidade educacional de Rondon do Pará.

E muito mais do que essa revisão radical de valores, é ainda necessário restabelecer parâmetros decisórios acerca dos projetos destinados às escolas, vislumbrando-se a elaboração de um projeto educacional coletivo, em parceria com todos os sujeitos envolvidos (alunos(as), professores(as), comunidade rurais e técnicos).

Estamos nos referindo a um projeto de educação rural que não seja apenas um programa a ser implementado nas zonas rurais, mas que, fundamentalmente, desponta em suas próprias estruturas devido às necessidades e perspectivas das populações rurais. (PETTY et al, 1981, p.34).

Fazer uma escola do campo possível, uma escola que leve em conta as peculiaridades e carências dos (as) aluno(as) e a elas se adapte nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico (ARROYO, 1991, p.27), e que, ao mesmo tempo, reconheça e valorize o significado social das manifestações culturais e atenda aos interesses coletivos daqueles que dela possam e querem se beneficiar é tarefa dos movimentos sociais atrelados à luta campesina.

Só assim será possível escrever uma outra história da educação em Rondon do Pará, na Vila da Paz, uma história que ainda está por ser feita.

Enfim, a proposição que defendemos é que só podemos fazer uma educação verdadeiramente emancipadora, em uma perspectiva (r)evolucionária, apenas se sonharmos (com paixão e utopia) na construção de uma escola rural, fruto da identidade cultural dos grupos sociais que estão no campo, na qual a riqueza cultural esteja aliada à riqueza tecnológica, possibilitando, desta maneira, a formulação de um saber-cultura que permita a realização pessoal e humana dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADURRAMÁN, Wilson León, et.al. *Escola Ativa: Capacitação de professores*. Brasília/MEC, 1999.

ARBOLEDA, Vicky Colbert de. *Marco de referência da Escola Ativa* In: ADURRAMÁN, Wilson León, et.al. *Escola Ativa: Capacitação de professores*. Brasília/MEC, 1999. p. 17 a 32.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel (Org). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola 1991.

_____. *O direito do trabalhador à educação* In: MINAYO, Carlos. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. et. al. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p. 75 a 92

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: Rumo à uma sociedade aprendente*. 4ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

BASTOS, Jenner Barreto. *A ciência normal e a educação são tendências opostas*. In: BURSZTYN, Marcel. *Ciência, Ética e Sustentabilidade*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61 a 93

BARTOLO, Roberto e BURSZTYN. *Prudência e Utopismo: Ciência e educação para a sustentabilidade*. In: BURSZTYN, Marcel. *Ciência, Ética e Sustentabilidade*. São Paulo: Cortez, 2001. p.159 a 188

BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. 2ª edição. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).

BRANDÃO, Zaia, (org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. 3a. Edição. São Paulo: Cortez, 1996.

BRANDÃO, Carlos. *Casa de escola: Cultura camponesa e educação rural*. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1984.

_____. *O trabalho de saber: Cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990. (Coleção aprender e ensinar)

_____. *Da escola rural de emergência a escola de ação comunitária* In: ARROYO, Miguel (Org.). *Da escola carente a escola possível*. Edições Loyola. São Paulo, 1991. p.127 a 153

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: Por uma teoria geral da política*. 4ª ed. Tradução Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BURSZTYN, Marcel. *Ciência, Ética e Sustentabilidade: Desafios ao novo século* IN: BURSZTYN, Marcel. *Ciência, Ética e Sustentabilidade*. São Paulo: Cortez, 2001. p.09 a 20

CALAZANS, Maria Julieta C, et al. *Políticas educacionais: Questões e contradições da Educação Rural no Brasil* In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). *Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. p. 161 a 197.

_____. *Para compreender a Educação do Estado no meio rural - Traços de uma trajetória* In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. p.15 a 40

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em e movimento* In: BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. 2ª edição. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).

_____. *Educação e movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DAMASCENO, Maria Nobre. *A construção do saber pelo camponês na sua prática produtivo e política* In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. p 53 a 73

DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo horizonte: UFMG, 1996.

_____. *A escola como espaço sócio-educativo* In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo horizonte: UFMG, 1996. p. 126 a 161

DAVIS, Claudia e GATTI, Bernadete. *Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e o seu contexto sociocultural* In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 137 a 173

DAUSTER, Tânia. *Construindo Pontes: a prática etnográfica e o campo da educação* In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo horizonte: UFMG, 1996. p. 65 a 72

FAZENDA, Ivani C. Arantes. (et. Al.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Interdisciplinaridade, História, Teoria e Pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1994. (Coleção Magistério e trabalho Pedagógico).

FONSECA, Maria Teresa Souza. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana ajuste neoconservador e alternativa democrática* In: GENTILLI, Pablo; SILVA T.T. (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. p.31 a 92

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco: Experiências anarquistas em educação*.Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Educação anarquista: Um paradigma para hoje*. Piracicaba: editora UNIMEP, 1995.

GAMBOA, Silvio Sanches e FILHO, José Camilo dos Santos. *Pesquisa educacional: Quantidade e qualidade*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa época v. 42)

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

GENTILLI, Pablo e Silva Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular* In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p 93 a 124

GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter. *Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural* In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p 125 a 154

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos Sociais e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época; v. 5)

_____. *Educação não-formal e cultura política*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 71)

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. *O posseiro da Fronteira: Campesinato e sindicalismo o sudeste paraense*. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: Urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza Martins. *A valorização da escola e do trabalho no meio rural* In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249 a 289.

_____, *A sociabilidade do homem simples: Cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____, *O poder do atraso: Ensaio de sociologia da história lenta*. 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. *Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio?* In: BURSZTYN, Marcel. *Ciência, Ética e Sustentabilidade*. São Paulo: Cortez, 2001. p.95 a 113

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Didática Ruptura, Compromisso e Pesquisa*. 2ª ed. 1995. Campinas (SP): Papyrus, 1994. (Coleção Magistério e trabalho Pedagógico).

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: A obra em construção*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

PETTY, Miguel et al. *Uma alternativa de educação rural* In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). *Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. p. 31 a 63

PROCÓPIO, Argemiro. *Segurança Humana, educação e sustentabilidade* In: BURSZTYN, Marcel. *Ciência, Ética e Sustentabilidade*. São Paulo: Cortez, 2001. p.115 a 142

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. *Cultura, Sociedade rural, sociedade urbana: Ensaio*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos: São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Reflexões sobre a educação danificada* In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.) *A educação danificada: Contribuições à teoria crítica da educação*. 2ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. p. 13 a 44

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: Organização escolar*. 13ª edição. Campinas: Autores associados, 1993. (Coleção Educação contemporânea)

RODRIGUES, Edgar Rodrigues. *Os libertários: experiências anárquicas*. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Escolarização e cultura: Dupla determinação* In: SILVA, Luiz Eron da. *Reestruturação Curricular: Novos mapas culturais, novas perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34 a 57

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A instituição escolar e a compreensão da realidade: O currículo integrado*. IN: SILVA, Luiz Eron da. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58 a 74

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. *Ensino Agrícola: Do Instituído aos novos horizontes profissionais*. UFPA: NAEA, 1994. Dissertação de Mestrado

TEIXEIRA, Inês de Castro. *Os professores como sujeitos sócio Culturais* In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo horizonte: UFMG, 1996. p. 179 a 194

THERRIEN, Jacques. *A professora rural: O saber social pelo camponês na sua prática na esfera da construção social da escola no campo* In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. p 43 a 51

VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de educação*. Rio de Janeiro: D&A, 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para Além do campo educacional: Um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.) *A educação danificada: Contribuições à teoria crítica da educação*. 2ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

7- Fontes documentais:

Relatório de Avaliação Geral do Projeto CFR de Medicilândia, Outubro/1998.

Relatório da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Mimeo. Luziânia GO/1998.

Programa de educação rural para o estado do Pará: Casas familiares Rurais do Norte e Nordeste, Arcarfar, 1999.

FETAGRI – Regional Sudeste/PA. Projeto Piloto de Ensino Rural. Versão Preliminar, mimeo. s/d.

Projeto Pedagógico da Escola família Agrícola – EFA: Marabá, 2000.

Relatório da Conferência de Educação rural do sul e sudeste do Pará. Mimeo. Marabá-PA/2001.
