

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO A UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

Angela Maria Monteiro da Motta Pires – SEDUC-PE

ammmp@oi.com.br

Resumo: Este texto trata de uma pesquisa sobre a implementação da educação do campo como direito a uma escola pública de qualidade, em Lagoa do Itaenga- Pernambuco. O estudo fundamenta-se em perspectivas teórico-metodológicas de democracia participativa, em um estudo etnográfico e na análise de dados estatísticos. Os resultados demonstram que a educação do campo vem sendo garantida como um direito dos povos do campo.

Palavras- chave: escola pública de qualidade; educação do campo; direito à educação

A educação básica, como direito para a diversidade dos povos do campo foi mantida por décadas no esquecimento. E, esse descaso, segundo pesquisa realizada por Caldart (2004, p.149), está atrelado ao encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação do campo. A educação do campo é uma realidade recente no país. Advinda da organização dos movimentos sociais, a educação do campo nasce em contraposição à educação rural. A educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada dessa perspectiva, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. Surge, assim, de forma “repensada e desafiante” (ARROYO, 2006, p. 9), buscando a construção de uma nova base conceitual sobre o campo, e sobre educação do campo, como norteadora de políticas públicas que contemplem a diversidade cultural.

A pesquisa realizada buscou apreender até que ponto a educação do campo, que é uma proposta originada de uma Organização não Governamental: Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA), denominada Proposta Educacional para o Desenvolvimento Sustentável (PEADS), vem se constituindo um direito dos povos do campo no município de Lagoa do Itaenga, em Pernambuco. Adotamos como abordagem metodológica, o processo de triangulação de dados e procedimentos, em que se inclui o estudo etnográfico, a análise de conteúdo, como método de análise de texto, falas, documentos e discursos apreendidos através de entrevistas, observação participante e dados estatísticos. Como campo de investigação, escolhemos duas escolas municipais, em que foram entrevistados, gestores, professores, coordenadores, pais e alunos.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO

A realidade brasileira vem apresentando, historicamente, fortes desigualdades econômicas e sociais, principalmente nas áreas rurais. A situação do campo e as lutas que ali vêm acontecendo têm sido objeto de estudos que dão destaque à enorme violência de que são vítimas os trabalhadores rurais e demais povos do campo¹. Trabalhadores assassinados, famílias expulsas violentamente, casas e roças incendiadas acompanham denúncias das igrejas e sindicatos (MARTINS, 1989, p.12). Essas desigualdades, inclusive as educativas e escolares, demonstram que há uma dívida histórica, e também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. Dessa forma, torna-se necessário “pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola” (ARROYO, 2006, p.104).

Conhecer a nova dinâmica do campo é fundamental, no intuito de perceber se esses movimentos e essa dinâmica estariam superando ou acentuando essas desigualdades. No caso da educação, em que medida essa dinâmica, esses movimentos estão pressionando para mudar o sistema educativo, as políticas educativas, a escola e os educadores. Neste sentido, Arroyo (2006, p.106) destaca que “os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola”, tendo em vista que “trazem a idéia de direitos. Colocam a educação no campo dos direitos”.

A educação do campo como direito para a diversidade dos povos do campo é uma questão recente. Foi ignorada e marginalizada, inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, esse descaso, segundo pesquisa realizada por Caldart (2004, p.149), está atrelado ao encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação do campo pautada na crença de

¹ O documento preparatório da primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CALDART, 2004, p. 25) define povos do campo como o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, indígenas, posseiros, arrendatários, meeiros, trabalhadores assalariados e suas famílias, vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola.”

A educação do campo como direito dos povos do campo começou a ser construída no I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, a partir das demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Esse Movimento, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constitui-se em espaço de gênese de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Dessa forma, a educação na reforma agrária e educação do campo, ao nascerem simultaneamente, embora sendo distintas, se complementam, constituindo a educação na reforma agrária como uma parte da educação do campo.

Advinda da organização dos movimentos sociais, a educação do campo nasce em contraposição à educação rural. A educação rural, no Brasil, tem uma forte ligação com a classe dos grandes proprietários rurais, ou seja, surgiu “da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses e de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação” (LEITE, 1999, p.14). Possui raízes nas formações ideológicas associadas ao processo educacional instalado pelos jesuítas no Brasil e na interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade” (FERNANDES, 2006, p.16). Por outro lado, a educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada dessa perspectiva, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas.

Essa nova perspectiva de educação para o campo orienta-se em um novo paradigma. É uma perspectiva que procura questionar o conhecimento científico considerado universal e a transposição do conhecimento das escolas urbanas para as rurais. Questiona a visão “urbanocêntrica” (FERNANDES, 2006, P.17), assim como também analisa criticamente a escola rural e as propostas desenvolvimentistas para o campo, centradas, principalmente, no agronegócio e na exploração dos recursos naturais. Para tanto, ressalta a importância de se contemplarem, nessa nova base paradigmática, as reflexões em relação à sustentabilidade e à diversidade, as quais preconizam as relações entre os seres humanos e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, ou seja, busca-se a

sustentabilidade ambiental, agrária, agrícola, social, econômica, política e cultural, assim como a equidade de gênero, geração, étnico-racial e a diversidade sexual, constituindo-se, assim, em um reconhecimento do direito dos povos do campo a uma educação que vai além da concepção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais e a formação integral das pessoas.

No sentido de criar um espaço de discussão sobre a educação do campo, no final dos anos 1990, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária criaram uma “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo” (XAVIER, 2005, p.2), composta por movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes das universidades e de órgãos públicos. Esse movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento auto-sustentável. Neste sentido, preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade.

É nas duas Conferências Nacionais de Educação do campo, realizadas em 1998 e em 2004, em Luizânia-Goiás, que as discussões advindas dos movimentos sociais e outros setores organizados da sociedade encontraram maior espaço. A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, instaurou, segundo Caldart (2004, p.1), “um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Dessa forma, os movimentos sociais inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: “a educação do campo e não mais a educação rural ou a educação para o meio rural”. Foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos (CALDART & CERIOLI & FERNANDES, 2004, pp 1; 27).

A partir da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, uma conquista importante foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), que considera o campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria

produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p.1). Essas diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo.

As Diretrizes Operacionais têm como pretensão universalizar a educação básica e a educação profissional com qualidade social, ao considerar a importância dessa educação para o desenvolvimento social, “economicamente justo e ecologicamente sustentável”. Essa questão é reforçada ao se proporem mecanismos de “gestão democrática” através do controle social pela “efetiva participação da comunidade do campo” na escola, instrumentalizada pelo projeto político-pedagógico da escola e pela participação da comunidade em Conselhos escolares ou equivalentes, conforme o artigo 10 das Diretrizes Operacionais e artigo 14 da LDB (BRASIL/MEC, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/ 2002 ; BRASIL/ LDB nº 9394/1996).

Ao lado dessas Diretrizes Operacionais, o movimento denominado inicialmente de “Por Uma Educação Básica do Campo” e sendo alterado a partir dos debates realizados, na II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2002, para “Por Uma Educação do Campo”, são conquistas importantes para o conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, na medida em que introduziu a educação do campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais desses trabalhadores, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal. Este movimento busca afirmar a necessidade de uma educação que extrapole o nível da escola formal, conforme é explicitado por Caldart (2004, p.1) : “temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e que o direito à escola pública do campo, pela qual lutamos, compreende da educação infantil à Universidade”.

Esta II Conferência contou com um quantitativo de participantes bem maior do que na I Conferência (1100 pessoas) e reforçou as propostas da I Conferência, buscando efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, conforme compromisso coletivo reafirmado pelos participantes na Declaração Final da II Conferência (2004, p.3).

A proposta “Por Uma Educação do Campo” se constitui em uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo, segundo Caldart (2004, pp149-150): “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. A perspectiva da luta dos povos do campo por educação ocorre no campo das políticas públicas, porque busca universalizar o acesso de todo o povo à educação, porém uma educação de qualidade, uma educação que forme pessoas como “sujeitos de direito”. Preconizam também que “é preciso colocar o debate no âmbito geral da educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país” (idem, ibidem).

O percurso que vem fazendo, recentemente, a educação do campo, demonstra a face questionadora dessa educação, trazida pelos movimentos sociais, ao buscarem interrogar a sociedade, o Estado e suas políticas, o sistema escolar, a escola, o currículo, a formação e a prática docente, os dirigentes estaduais e municipais de educação e os centros de formação de educadores e educadoras do campo. Segundo Arroyo (2006), são interrogações que vêm da diversidade dos movimentos sociais e dos povos do campo organizados. Esses movimentos revertem a imagem dos povos do campo de “sujeitos vistos como ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas” e “receptores de dádivas” para “construtores das políticas públicas como sujeitos coletivos” (idem, ibidem, p.13). É a busca do direito à diferença que exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização, a aplicação rigorosa de um imperativo categórico, conforme o enunciado por Boaventura de Sousa Santos: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 339).

Ao surgir, a partir das lutas dos trabalhadores, a educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo, sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Uma visão que considera “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (FERNANDES, 2006, p.16), que defende o direito que os povos do campo têm de pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, ou seja, da terra em que pisam, e que os projetem como “sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto

sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (ARROYO; CALDART & MOLINA, 2004, p.11-12).

A educação do campo vem se constituindo, nos últimos dez anos, em uma área de interesse para as pesquisas acadêmicas. Os temas pesquisados variam desde questões pedagógicas em escolas públicas à educação veiculada pelo MST, CUT, à pedagogia da alternância e a problemas relativos aos sistemas municipais de educação. Porém, constata-se na produção recente das pesquisas em educação do campo uma lacuna quanto a trabalhos dedicados a explorar a ampliação dos espaços dessa educação, na perspectiva de assegurar a educação do campo como direito.

Neste sentido, visando preencher em parte essa lacuna e contribuir para o debate no sentido de uma construção de políticas públicas para educação do campo, propomos este trabalho, o qual consiste em um estudo sobre a educação do campo como direito a uma escola pública de qualidade, no município de Lagoa do Itaenga, em Pernambuco.

Para se compreender a questão da educação do campo como direito a uma educação de qualidade no município de Lagoa do Itaenga, nos pautamos nos conceitos de democracia participativa de Santos(1999,a;1999, b), em que necessário se faz compreender que nem o Estado, nem a sociedade civil, separadamente, podem conseguir a implementação de uma política que possibilite uma “democracia redistributiva”. Para isso, tanto o Estado, como a sociedade civil, precisam ser transformados no sentido da democratização, ou seja, é preciso “redemocratizar o Estado e redemocratizar a sociedade civil”.

Essa discussão chama a nossa atenção para o fato de que, em face da crise dos modelos sociais imperantes e de regulação do Estado, novos atores sociais começam a redesenhar as relações sociais, criando outro espaço de regulação, que tem a ver com os espaços locais comunitários e com o protagonismo de determinadas instituições da sociedade civil apontando para uma forma contra-hegemônica de democracia.

A proposta teórica de uma abordagem contra-hegemônica de democracia, segundo a qual a democracia é uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade, se insere em um movimento denominado por Santos e Avritzer (2002, p.51) de “terceira onda de democratização”. Essa concepção vincula a democracia à forma de vida e a considera como forma de aperfeiçoamento da convivência humana. Neste formato, a dimensão normativa é considerada, porém, numa perspectiva atrelada a um conceito de

cidadania e de soberania popular – pautado na idéia de participação dos cidadãos nos assuntos de interesse da coletividade. É uma concepção de democracia que considera a participação como sendo um componente fundamental ao exercício da cidadania, comprometida com a emancipação política e social dos indivíduos.

Esta concepção não-hegemônica reconhece a pluralidade humana e tenta trazê-la como resposta às forças homogeneizadoras de organização da sociedade. Suspende-se a idéia de bem comum e busca-se uma nova institucionalidade da democracia que seja capaz de abarcar a pluralidade, principalmente baseada na garantia de direitos e liberdades políticas. É uma abordagem que apresenta uma forte vinculação com os movimentos sociais, por sua inserção em lutas, objetivando a ampliação de espaços políticos, e, também, na busca de reconhecimento de novas identidades e grupos sociais no interior dos diversos sistemas políticos, instaurando uma nova gramática social (SANTOS & AVRITZER, 2002, p.54).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, COMO DIREITO DOS POVOS DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE LAGOA DO ITAENGA-PE

A proposta de educação do campo em Lagoa do Itaenga vem sendo implementada segundo as etapas metodológicas da PEADS: a pesquisa, o desdobramento, a devolução e a avaliação. A metodologia da PEADS baseia-se “no desafio de conhecer a realidade do aluno”, e, para isso, organiza-se em quatro etapas (MOURA, 2003, pp105-121), conforme são descritas em seguida.

A primeira etapa, que é a pesquisa, não se diferencia muito de outras propostas que tomam como base do ensino, o princípio da investigação. Porém, essa investigação vem ocorrendo mais no sentido do aprofundamento teórico de um tema, se constituindo, assim, em um formato diferenciado. As crianças são incentivadas e orientadas a realizar pesquisas sobre a realidade local, como trabalho escolar, e para isso é escolhido um tema gerador, como, por exemplo: a água para consumo humano – quem tem acesso, que tipo de acesso, que tipo de tratamento é dado à água, plantas, entre outros; os serviços públicos existentes – que tipo de serviços existe (escola, postos de saúde, telefone, estradas, sua qualidade e tipo

de atendimento); cultura – festas, músicas, tradições, remédios caseiros, história da própria comunidade. Os temas geradores escolhidos pelo município para serem trabalhados, por semestre, foram, em um primeiro momento, os sugeridos pelo SERTA – o censo populacional, o censo agropecuário e o censo ambiental. Em um segundo momento, os criados por gestores e professores municipais – a Água potável, Qualidade de vida do homem e da mulher do campo, Resgatando a cultura e revivendo a história, Higiene e Saúde e as Plantas: conservando hoje para garantir o amanhã.

Percebe-se que essa etapa possibilita uma primeira aproximação da escola com a família e a comunidade. Esta tarefa, na medida em que é realizada pelos alunos com as famílias na comunidade, é considerada imprescindível pelos entrevistados, porque contribui para o envolvimento dos alunos, das suas famílias e da comunidade com a realidade social e com a escola.

Na segunda etapa da metodologia, que é o desdobramento, o educador analisa e desenvolve os resultados da pesquisa em conteúdos curriculares – português, ciências, história, cultura, arte –, de forma interdisciplinar. É uma etapa importante, porque coteja o conhecimento do senso comum com o conhecimento sistematizado cientificamente, no sentido de produzir outro conhecimento. Nesse processo de análise e aprofundamento, o educador faz uso de novas pesquisas, como também avalia como foi a pesquisa e processa uma síntese e uma reflexão sobre a realidade pesquisada.

A terceira etapa da metodologia, que é a devolução, é uma condição fundamental de um processo de planejamento e gestão democráticos, a qual se materializa na devolução às famílias, à comunidade e aos gestores dos resultados da pesquisa. Essa devolução se apresenta também como um momento de discussão dos problemas e de prestação de contas por parte da escola e dos gestores.

A quarta etapa propõe avaliar o processo de trabalho. Nesta avaliação são analisados os processos, os conteúdos e as pessoas envolvidas na construção da aprendizagem e das ações. Cada ator avalia o seu desenvolvimento e aprendizado, avalia os demais e é avaliado. O educando avalia a sua participação, a das famílias e a do educador; o educador procede da mesma forma e as famílias, também.

A democratização do acesso e a garantia de permanência como direito

A democratização do acesso e a garantia de permanência apontam para que a educação do campo seja tratada como direito a uma escola pública de qualidade. Assim sendo, busca-se superar a dicotomia entre quantidade e qualidade, ou seja, a ampliação do acesso é importante, mas é fundamental assegurar a permanência na escola. Em Lagoa do Itaenga, nas escolas rurais, esse processo de democratização vem ocorrendo, na medida em que se dá a ampliação do acesso e está sendo garantida a permanência dos alunos, motivadas pela ampliação do contingente de alunos no ensino fundamental com a implantação da política do FUNDEF nos municípios, mas, principalmente, na área rural de Lagoa do Itaenga, com a implantação de uma metodologia que provocou um movimento da escola e da comunidade na construção de uma educação do campo com mais qualidade.

No município são disponibilizadas vagas para todas as crianças que querem estudar, segundo dizem os gestores. Na entrevista com uma professora da Escola Ser Feliz, é confirmado o depoimento dos gestores: “A escola tem livre acesso. Não tem nenhum aluno que deixou de estudar por falta de vaga. A hora que chegar, tem”. Sobre essa questão do acesso à escola, um pai de aluno, ao ser entrevistado, faz uma comparação, mostrando que, enquanto, hoje, todos os alunos que procuram a escola encontram vagas, antigamente era um número limitado de vagas, o que impossibilitava o estudo para as demais crianças que estavam fora da escola. Esse contingente “tinha que esperar o ano seguinte” para disputar uma vaga na escola.

De acordo com a Secretária de Educação de Lagoa do Itaenga, está havendo um retorno à escola dos pais de alunos que tinham deixado de estudar e de pessoas analfabetas para o Programa EJA. Essa retomada dos estudos ocorreu pelo fato de, na primeira etapa da metodologia da PEADS – a pesquisa com a comunidade –, serem identificadas pessoas nessa situação. Ao lado disso, o trabalho estimulou os próprios pais a procurarem estudar, na medida em que se promoveu um maior envolvimento da família com a escola e se mostrou a necessidade de acompanharem as atividades dos filhos nas tarefas escolares. Isso levou a escola a atender a esse grupo, como se constata na fala da Secretária de Educação:

Então, por que não olhar para essa pessoa de uma forma com respeito, ver nele um cidadão digno, respeitável, que acordou para a vida, acordou um pouquinho tarde, não seguiu as linhas legais, naturais, vamos dizer assim,

mas que ele resolveu melhorar, melhorar a sua comunicação, seus conhecimentos? Então, eu acho que a gente tem que olhar para essa pessoa com muito respeito e acreditar nela, acreditar que ela é uma pessoa capaz.

Para uma professora da Escola Ser Feliz, o acesso à escola por pais de alunos e outras pessoas da comunidade demonstra que o trabalho está surtindo efeitos. Isso é percebido quando alunos não querem deixar a escola e pela determinação dos pais em voltar a estudar.

A gente está encontrando alunos de 4ª série que não querem sair da 4ª série querem continuar na 4ª série, para continuar trabalhando a Proposta da PEADS, a metodologia da PEADS. Então por que é que acontece? Porque ele sabe que vai sair daqui, vai para uma escola que não trabalha a metodologia da PEADS, então ele não quer, ele quer permanecer na 4ª série. Então, no momento em que a gente tiver de 5ª a 8ª série aqui, a gente vai estar é melhorando e dando continuidade àquilo que começou com eles. Porque se ele sai para a cidade e lá não tem, parou ali. Outra coisa também que a escola está fazendo para melhoria da comunidade é abrir turma de 5ª a 8ª série - 2ª fase da EJA, para os pais, para os pais aqui na escola, à noite, porque a gente já fez um levantamento. Graças a Deus é um número pequeno de pais que têm de 4ª série abaixo; é muito pequeno o número. Mas, de 5ª série que estavam na 4ª série, precisa estudar de 5ª a 8ª e querem estudar, dá para formar quase duas (2) turmas.

No que se refere à permanência, há uma redução da taxa de evasão escolar no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, na zona rural, declinando de 5,2%, em 2001, para 1,2%, em 2006. Ao se verificar essa taxa de evasão escolar, em 2006, no Ensino fundamental de 1ª a 4ª série na zona urbana do município, percebe-se que ela é mais elevada do que na Zona Rural: 4,8%. Em entrevista realizada com o Presidente do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente de Lagoa do Itaenga, ele coloca que a evasão escolar na zona rural é diferenciada da zona urbana porque “o aluno tem um ensino ‘sem decoreba’; o processo educativo ocorre em outros espaços da escola, além da sala de aula, com a participação do aluno e este tem prazer de ir para a escola do campo”.

Nesta mesma direção percebe-se o relato da Coordenadora da Educação do Campo sobre a apreensão de alunos de 5ª a 8ª série da zona urbana que estudaram de 1ª a 4ª série na zona rural:

(...) um grupo de ex-alunos de 5ª a 8ª séries (...) se colocavam realmente de uma forma que nos deixava emocionada. E o aluno falava que na zona urbana ele sentia uma diferença muito grande, porque o professor não

estimulava da mesma forma que os professores da zona rural estimulavam. A questão de atividades, por exemplo, ela colocava que era muito chato o professor da 5ª série estar lá escrevendo e o aluno só copiando. Não pergunta o que é que a gente acha (isso a menina falando lá no Campo da sementeira em um Encontro de ex-alunos), não pergunta o que é que a gente acha, não faz pesquisa, não conhece a nossa realidade, só manda a gente escrever e pronto. Então, a gente percebe até nos dizeres dos próprios alunos (...) a questão da diferenciação.

No caso da Escola Ser Feliz, na comunidade em que se insere, observou-se que há um envolvimento muito grande das crianças nas atividades realizadas. São muitas produções: elas recontam e interpretam as histórias infantis, com desenhos ilustrativos, e colocam em um mural denominado “cantinho de leitura”. Isso leva a que haja uma relação prazerosa e de muita aceitação da escola. Segundo depoimento de um pai, hoje, as crianças choram querendo vir à escola, e, “antigamente, meus filhos choravam para não vir à escola”:

(...) no dia que não vêm eles ficam aperreados porque não vieram à escola, (...). Então, alguma coisa tem na sala de aula, alguma coisa importante que agrada a ele, que faz com que é melhor ele estar na sala de aula do que ficar em casa. É, isso é muito bom para o pai, para a mãe, porque o menino, na hora que tiver na escola, ele não está aperreando eles.

A importância dessa escola para a comunidade fez com que pais e alunos reivindicassem, em três (3) devoluções, a implantação da 5ª série como direito de ter na escola do campo essa série. Já era uma meta da Secretaria de Educação e se tornou uma exigência da comunidade, a qual começou a ter “um olhar mais crítico, e, com a parceria, foi fortalecido o desejo”, expressa a Coordenadora de Educação do Campo.

O incentivo à permanência na escola também tem ocorrido porque a Proposta de Educação do Campo vem possibilitando o reconhecimento da diferença, conforme destaca uma professora da Escola Ser Feliz, ao expressar que a educação do campo deve ser uma educação diferenciada, porque “zona rural e zona urbana têm as suas diferenças”

Então (...) por que não trabalhar as diferenças de cada um? Porque os meninos (...) não se sentem bem. Nós... eu mesma sou do campo... quando eu ia para o colégio, quando chegava no colégio que o povo dizia: ‘Tu viesse de onde? Tu és do sítio?’ (...) ele ficava de lado e a gente se via sem potencialidade nenhuma, era só o pessoal da cidade que tinha capacidade, que era capaz de fazer alguma coisa e o do sítio era sempre desprezado. Não pelos professores, mas (...) pelos próprios colegas. E, com essa diferença, agora, que está havendo entre trabalhar a realidade do

campo, descobrir as competências, as capacidades que o aluno do campo tem ficou bem mais fácil de quando você chegar na rua; aí você pode se exaltar, e dizer: ‘eu moro no campo, mas eu tenho competência’. Eu não vou mais deixar que o meu colega diga: ‘Tu vem da rua? Vige, tu vem do sítio? ? tu moras aonde? Tu moras lá no sítio, é?’ Eu gosto, eu acho importante trabalhar essa diferença porque está valorizando, está dando valor maior aos homens do sítio, do campo, que antes não se viam com valor.

A fala da professora, ao colocar a importância do reconhecimento da educação do campo como uma educação específica, diferenciada da escola urbana, como sendo uma forma de valorização dos povos do campo, encontra respaldo em Santos (2007, p.62-63), sobre “o reconhecimento da diferença”. Porém esse teórico ressalta que esse reconhecimento da diferença precisa vir ao lado do “respeito à igualdade”, como sendo fundamental para a construção da “democracia participativa”. E faz uma crítica às teorias da modernidade pelo fato de se orientarem apenas pelo princípio da igualdade e não pelo princípio do reconhecimento da diferença, e afirma: “é preciso tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais.”

A escola do campo também é considerada como um espaço muito importante para os alunos, o que é demonstrado através de uma forte relação de pertencimento, da relação afetiva com os professores, pelas produções realizadas, pela pesquisa junto à comunidade, na valorização da natureza, na aprendizagem realizada, na relação com a horta, e como forma de ascensão social, conforme foi extraído de relatos escritos de alunos da Escola Ser Feliz, dos quais um (1) desses vem transcrito a seguir, como representativo dos demais:

A escola é importante para todos aprender, nós temos horta produzimos parodia versos rimados e acróstico nós fazemos pesquisa sobre as plantas nós somos alunas que zelamos por nossa Escola. Eu gosto dos meus professores eles nos ajudam bastante nós aprendemos sobre as plantas. Como cuidar do solo zelar pelos rios durante as aulas nós falamos sobre as paisagens sobre o solo e da água nós fazemos texto. Eu gosto da Escola porque nos ensina ser alguém na vida (aluna da 5ª série da Escola Ser Feliz).

Pelo depoimento de uma professora da Escola Nosso Orgulho, o que motiva muito os alunos, o que os animam a permanecerem na escola, é a “participação deles nas

atividades organizadas pelas professoras, por eles e pelos pais”, e as apresentações que eles fazem, como produção e leitura de textos, paródias, acrósticos, dramatizações, festival de poesias: “hoje alunos meus da 2ª série produzem textos sobre agricultura, história da minha vida e, antes, não era assim”. No festival de poesias, eles vão apresentar a história da comunidade, poesias, paródias. Observou-se na escola que as crianças produzem muitos trabalhos, pois as paredes estavam repletas de desenhos, versos, músicas, paródias, contos, cartas, poesias ilustradas, constituindo o que eles denominaram de “varal de atividades”.

Depoimentos escritos por alunos da Escola Nosso Orgulho demonstram como a Escola é importante para eles, pelo aprendizado que ela proporciona, pelas produções, pelo envolvimento com pesquisas, pelo desenvolvimento do gosto pelo estudo e a possibilidade de ter uma profissão, pela transformação das pessoas, por se tornarem pessoas mais participativas, pelo ambiente de carinho e amor que proporciona, pelos valores cívicos, pela didática das professoras. A seguir explicita-se um dos depoimentos dos alunos:

Eu gosto muito da escola porque com ela aprendi muito. A escola tem uma maneira diferente de ensinar. O que eu aprendi, agradeço a minha professora. Eu acho as aulas ótimas adoro cultivar a horta sair com a professora fazer pesquisa na comunidade, gosto das produções como paródia versos rimados estou me desenvolvendo bastante na leitura com as tarefas que a professora passa na aula para no futuro eu possa me orgulhar dos meus trabalhos. O estudo é a coisa mais importante na minha vida (aluna da 3ª série, com 8 anos).

Quanto ao envolvimento dos pais e da comunidade com a escola, é colocado por uma professora: “os pais vêm mais à escola, a família está mais satisfeita. Antes da PEADS, os pais iam para a escola só para ouvir a gente reclamar dos filhos e, hoje, com a PEADS, tudo modificou. A escola ficou mais aberta para a comunidade, as associações estão sempre freqüentando”.

Entretanto, de forma contraditória, na devolução dos resultados da pesquisa na Escola Ser Feliz e na Escola Nosso Orgulho, diferentemente da compreensão da devolução como um espaço para fortalecer práticas democráticas, esta se constituiu mais como um evento político-partidário, ao invés da tomada de decisões coletivas sobre as questões levantadas pela pesquisa. Os atores sociais locais ficaram numa posição de receptores das mensagens, na medida em que não foi propiciado um diálogo entre estes e os que

apresentavam as propostas. Ao lado disso, percebemos uma incipiente participação dos pais como interlocutores, embora tenha havido uma participação dos alunos nas apresentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, apreende-se que a educação do campo em Lagoa do Itaenga vem se materializando como direito dos povos do campo. Foram analisados o processo de implantação da proposta de educação do campo, nas suas fases metodológicas, a ocorrência da democratização do acesso e a permanência na escola e se está havendo uma melhoria da qualidade da educação e ficou demonstrada a busca de confronto de conhecimentos, aproximando-se do que denomina Santos (2007, p.9) de “ecologia de saberes”. Nos depoimentos, apreende-se que a participação é muito enfatizada. Entretanto, questiona-se essa participação em relação à proposta de educação do campo que é introduzida no município sem discussão, o que gerou resistências, não havendo, de fato, um espaço democrático de discussão, diálogo, tomada de decisões coletivas e prestação de contas, distanciando-se do que denomina Santos de “Democracia Participativa”. Por outro lado, foi constatada uma democratização do acesso e a garantia de permanência das crianças na escola, conforme os dados apresentados na pesquisa.

Os depoimentos registrados identificam que professoras, pais e alunos participam das atividades da escola. Porém, “a participação” enfocada por eles, com exceção da professora, demonstra que não se constitui em uma participação democrática, em que a tomada de decisão, coletivamente, é uma questão central. Isso foi constatado na observação realizada nas devoluções das escolas Ser Feliz e Nosso Orgulho, em que as pessoas da comunidade tiveram um papel passivo de assistir ao evento de devolução e receber informações, sem ser estabelecido um diálogo entre alunos, professores, coordenadores e gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Apreende-se do estudo realizado, que a educação do campo, em Lagoa do Itaenga, vem sendo construída sob tensões e contornos, que provocam um movimento na perspectiva da conquista ao direito dos povos do campo a uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

_____A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006,p.103-116

BRASIL.Ministério da Educação.Conselho Nacional de Educação.Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília:MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação.**Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 20-12-1996.

CALDART, Roseli Salete.Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.In:ARROYO M.,CALDART,R.& MOLINA.M(orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed.Vozes,p.147-158, 2004 a

CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernard M.&CERIOLI, Paulo R.Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO,Miguel G.,CALDART, Rosely Salete 7 MOLINA, Mônica C.(orgs).**Por uma educação do campo**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.(org).Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário,p.27-39, 2006.

LEITE, Sérgio Celoni. **Escola rural: urbanização e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.-(Coleção questões da nossa época: v.70).

MARTINS, José de S. **Caminhada no chão da noite**:emancipação política e libertação nos movimentos sociais. São Paulo:Editora Hucitec, 1989.

MOURA, Abdalazis de.**Princípios e fundamentos de uma proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável-PEADS**. Glória do Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

SANTOS & AVRITZER. Para ampliar o cânone democrático. in: SANTOS, Boaventura de Souza(Org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** São Paulo: Civilização Brasileira. 2002

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: Pereira ,B. e outros (Orgs) **Sociedade e Estado em transformação** São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999 a, 453 p. Pp. 243-271.

_____. “Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”. In: Heller, Agnes e outros. **A crise dos paradigmas e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto/Corecon, 1999 b, 268p. Pp. 33-75.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. **Por uma política pública de educação do campo,** Luziânia, GO, 2 A 6 de agosto de 2004 (Digitado)