

Welessandra Aparecida Benfica

A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Orientadora: PROF^a.DR^a. Leila de Alvarenga Mafra-PUC/MG

Belo Horizonte
2006

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B465e Benfica, Welessandra Aparecida
A escola rural na década de 90: expectativas e significados da
experiência escolar para os alunos e suas famílias / Welessandra
Aparecida Benfica. – Belo Horizonte, 2006.
160f. : il.

Orientadora: Leila Alvarenga Mafra.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Escola rural . 2. Experiências de vida. 3. Família e escola. 4.
Sociologia educacional. I. Mafra, Leila Alvarenga. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37.018.5

Welessandra Aparecida Benfica

A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias.

Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Belo Horizonte, 2006.

Prof^a.Dr^a.Leila de Alvarenga Mafra
(Orientadora)PUC/MG

Prof^o . Dr^o. Cláudio Marques Martins Nogueira
FAE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Casasanta Peixoto
PUC/MG

**DEDICO ESSE TRABALHO A MEU IRMÃO WEDERSON QUE ME
ENSINOU UM SEGREDO: PARA FAZER GRANDES E
IMPORTANTES TAREFAS DUAS COISAS SÃO NECESSÁRIAS:
UM PLANO E NÃO TER TEMPO SUFICIENTE. SEU TEMPO SE
ETERNIZOU NA SAUDADE...**

AGRADECIMENTOS

Agradecer em um trabalho dessa natureza é tornar pública a presença de muitas pessoas em nossa vida. Sem elas a obra estaria inacabada, sem elas o caminho seria tortuoso.

À Professora Dr. Leila de Alvarenga Mafra que me possibilitou crescer com sua orientação segura e olhar atento. Foi maravilhoso apagar tantas vezes um texto escrito com suor e sangue. Chegar até aqui significa que ela me ensinou não desistir de aprender.

À coordenação do curso na pessoa da professora Ana Maria Casasanta Peixoto, que não mede esforços na busca de um trabalho de qualidade.

À professora Rita Amélia Teixeira Vilela pelo olhar carinhoso e pela ajuda durante o mestrado.

Aos professores do Programa que firmaram as bases para meu crescimento teórico e profissional.

À Valéria Ermelindo, secretária do Programa pela disponibilidade.

À Renata Vieira Coutinho e Diego Braga pela atenção.

À Ulisses Samarone Pereira Coelho pela gentileza e por tornar menos pesadas as tarefas rotineiras.

Aos colegas de turma pela convivência, em especial Denise Perdigão, Wesley Lopes, Vanessa Guilherme, Wanderley Freitas, Elzicléia Tavares, Anacélia Santos e Núbia Ketyllen pelo apoio em momentos delicados e difíceis.

Ao diretor da Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina- Prof. Marcelo Tibães, pelo incentivo e por acreditar em mim sempre.

A CAPES pela ajuda financeira através da bolsa de estudos.

Ao Mauro, meu companheiro: força, ternura e compreensão, traduzem o que representa em minha vida. Este trabalho não seria possível sem ele.

Às amigas Walkíria Marilac, Maria Angélica e Shirley Miranda, que me ensinam a cada dia que encontrar um amigo é descobrir um tesouro de incalculável valor.

Aos amigos do Verbum Dei de Belo Horizonte pela ajuda na busca pela Sabedoria.

À Eveline Andrade Ferreira, da Universidade Estadual do Ceará, pelo incentivo seguro e pela amizade sincera.

À minha família, sempre presente apesar da distância, em especial à minha mãe, que pela força e exemplo de luta mostrou que era possível o alcance de um sonho mesmo em condições tão adversas.

Ao Sr. Noé Jorge e à Sra. Irene Maria por terem me *acolhido* em sua casa durante a pesquisa de campo.

À Escola Municipal “Dona Maria Elias” (Núcleo Macuco) pela oportunidade de trocas de experiências.

À Secretária Municipal de Educação de Itabira Maria Alice Oliveira Lage, pela confiança e disponibilização dos documentos necessários à realização da pesquisa.

E a Joana Lenyr Helena Benfica Gomes, que ainda não mostrou sua carinha, mas terá um coração tão grande quanto o nome que escolhemos para ela. Que o mundo possa ser melhor com a sua presença...

A VERDADE DIVIDIDA

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
E era preciso optar. Cada um optou
Conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa procurou apreender e analisar os significados atribuídos à escola e à experiência escolar por alunos de uma escola rural situada na região de São José do Macuco no município de Itabira, Minas Gerais. Pretendeu-se ainda conhecer as expectativas profissionais e educacionais desses alunos, bem como o valor social atribuído por suas famílias em relação à escola rural, ao conhecimento escolar e as perspectivas para o futuro de seus filhos. A escola investigada se vincula à política de Nucleação Rural do município.

A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada a partir de observações do espaço escolar, de entrevistas semi-estruturadas com 6 alunos e suas famílias e a análise de fontes documentais obtidas junto à Secretária de Educação Municipal de Itabira e da escola pesquisada.

As seguintes questões orientaram essa pesquisa: Que tendências e perspectivas caracterizaram o desenvolvimento do campo da educação rural no Brasil entre os anos de 1930 ao momento atual? Quem são os alunos do meio rural e o que esperam da escola e do conhecimento escolar? Como a escola influencia os planos futuros e expectativas pessoais e profissionais desses alunos? Que sentidos e significados são atribuídos à escola e ao conhecimento escolar por suas famílias?

As conclusões desse estudo apontam para a configuração de uma nova escola no meio rural, que em sua singularidade, assume importância vital para os alunos e suas famílias. Ela é vista como uma possibilidade de construção de um futuro mais promissor e como um espaço de aprendizagem em que é possível fazer amigos e desenvolver a autonomia. A escola já não é mais a civilizadora de uma criança inculta que reside no meio rural e não é substituída pelo trabalho na

percepção dos entrevistados. Essa escola tem um caráter multidimensional para os alunos e suas famílias e isso faz dela um lugar onde é possível aprender e ser feliz.

PALAVRAS-CHAVE: escola rural, experiências escolares, expectativas profissionais.

ABSTRACT

This research investigates and analyzes the meanings students attributed to their schooling experience, in the rural area of “José do Macuco” in the city of Itabira, Minas Gerais, Brazil. It searched for students’ professional and educational expectations, as well as, the social value attributed by them and by their families to the rural school, to the school knowledge and to their future perspectives. The rural school investigated is part of the *Rural Nucleation Educational Policy* implemented by the Itabira, Board of Education.

Different qualitative procedures were carried out in this research: the observation of school life; semi-structures interviews accomplished with 6 students and their families; the analysis of documents about the school system and culture activities within Itabira city, and the rural education development. The following questions have oriented this research: What trends and perspectives characterized the development of rural education in Brazil, from 1930 to present days? What are the student’s social and educational background and their expectations toward the rural school and toward school knowledge? How rural school influences the students’ future plans and their personal and professional expectations? Which meanings are attributed to rural school and to school knowledge by the students’ families?

The conclusions of this study indicate the outcome of a new rural school configuration with special trends and characteristics. The school has a vital importance for the students and their families. It is seen as a possibility for a better and promising future and as a learning space where is possible to make friends and to develop individual autonomy. The school is no longer seen as an institution for the “*civilization of an uncultured child*”. The family higher educational expectations placed upon the rural school, however, do not substitute the need for children participation in

the family agricultural working activities. This school have one character multi dimensionally the students and their families. This school is a space where is possible to learn is being happy.

KEY-WORDS: rural school, students' and family expectations , school life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola rural antes da nucleação-Fonte: Arquivo da pesquisadora	62
Figura 2 - Foto da escola nucleada - Fonte: Arquivo da pesquisadora.	63
Figura 3 - Foto da entrada da escola - Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	63
Figura 4 - Mapa da Nucleação das escolas rurais de Itabira – Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação	64
Figura 5 - Mapa da escola Núcleo pesquisada - Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação	65
Figura 6 - Organograma do transporte escolar - Fonte: Arquivo da pesquisadora....	67
Figura 7 - Bilhete (1), enviado à mãe de um aluno escolhido para a pesquisa. Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	79
Figura 8 - Bilhete (2), recebido de uma mãe explicando o horário que o pai poderia ser encontrado em casa. Fonte: Arquivo da pesquisadora.	79
Figura 9 - Foto do local de realização das entrevistas/Fonte: Arquivo pesquisadora.	80
Figura 10 - Foto dos corredores das salas - Fonte: Arquivo da pesquisadora.	92
Figura 11 - Foto da quadra e de um pavimento da escola - Fonte Arquivo da pesquisadora.....	92
Figura 12 - Foto da quadra- Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	93
Figura 13 - Alunas pulando corda no recreio - Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	100
Figura 14 - Foto de alunas dançando em comemoração ao dia do índio-Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	110
Figura 15 - Foto da apresentação do teatro sobre Higiene e Saúde - Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	111

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 Educação Básica - Número de estabelecimentos por localização (2002) ..	16
Tabela 2- Educação Básica- Número de matrículas em diferentes níveis e modalidades de Ensino no Brasil e regiões geográficas - 2002.....	17
Tabela 3 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil/Grandes Regiões - 1991-2000	20
Tabela 4 - Matrícula inicial nos diversos níveis de ensino do Município de Itabira - Ano 2005.....	57
Tabela 5 - Dados de matrículas da Rede de Ensino do Município de Itabira nos anos de 1997 a 2005	58
Quadro 1 - Perfil dos alunos escolhidos para a pesquisa	78
Tabela 6 - Matrículas, frequência, aprovação, reprovação/eliminação nos anos de 1967/1987	87

LISTA DE ABREVIATURAS

AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CBAR	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casas Familiares Rurais
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centros Populares de Cultura
EFA	Escola Família Agrícola
INBRA	Instituto Brasileiro de Ensino , Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Integrado.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MFR	Maison Familiare Rurale
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PSDEC	Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos
RCNER	Revista da Campanha Nacional de Educação Rural
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência de Desenvolvimento do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS ATUAIS ...	24
1.1 A ESCOLA RURAL COMO POSSIBILIDADE DE “ENSINAR A SER GENTE” E DE MOBILIDADE SOCIAL	24
1.2 A EDUCAÇÃO RURAL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS	32
1.3 O MEIO RURAL NA DÉCADA DE 80/90: PESQUISAS SOBRE O ALUNO, A ESCOLA RURAL, O PROFESSOR E A FAMÍLIA.	39
1.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL APÓS 1990	44
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	50
2.1 A ESCOLHA DO MUNICÍPIO DE ÍTABIRA: DESENVOLVIMENTO CULTURAL, ECONÔMICO E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS	51
2.1.1. <i>Aspectos culturais</i>	53
2.1.2 <i>Aspectos econômicos</i>	55
2.1.3 <i>As oportunidades educacionais</i>	56
2.2 O PROJETO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE ÍTABIRA.....	60
2.3 A ESCOLHA DA ESCOLA-NÚCLEO PESQUISADA.....	69
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
2.4.1 AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA A OBSERVAÇÃO NA ESCOLA	71
2.4.2 O DIÁRIO DE CAMPO	73
2.4.3 OS DOCUMENTOS	74
2.4.4 A ENTREVISTA: ALCANCES E LIMITAÇÕES	75
2.4.4.1 <i>As entrevistas com as crianças</i>	77
2.4.4.2 <i>As entrevistas com os pais</i>	83
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA RURAL, OS ALUNOS E AS FAMÍLIAS	85
3.1 A ESCOLA RURAL , ESPAÇO FÍSICO E AMBIENTE PEDAGÓGICO	86
3.1.1 O COTIDIANO DA ESCOLA	95
3.2- OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA NARRATIVA DOS ALUNOS	112
3.2.1 <i>As relações das crianças com a escola</i>	112
3.2.2- <i>O que significa ser bom aluno</i>	119
3.2.3 <i>A relação pedagógica</i>	120
3.2.4 <i>O grupo de amigos</i>	122
3.2.5 <i>As expectativas escolares e profissionais das crianças em relação ao futuro</i>	125
3.3 - O CONTEXTO FAMILIAR	130
3.3.1 A FAMÍLIA DE GIOVANA	130
3.3.2 A FAMÍLIA DE JÚLIA.....	132
3.3.3 A FAMÍLIA DE KELY	134
3.3.4 A FAMÍLIA DE MARCELO	136
3.3.5 A FAMÍLIA DE ADRIANO	138
3.3.6- A FAMÍLIA DE DANIEL.....	140
3.4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR PARA AS FAMÍLIAS	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

As mudanças advindas com as transformações econômicas, culturais e tecnológicas, ocorridas em todo o mundo no século XXI têm rompido com muitos valores e promovido a abertura de novas discussões sobre a função social de diversas instituições, dentre elas, a escola. A necessidade de investigar as novas relações que os diversos atores sociais estabelecem com o conhecimento e com a escola, passa então a ser parte integrante de um processo de formação profissional que se apresenta sob novas dimensões na sociedade brasileira.

A década de 90, em particular, tem sido considerada um marco de extrema importância para as transformações em andamento na educação brasileira. O ingresso na universidade no momento em que intensos debates sobre as questões educacionais, realizados com a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a preocupação com a formação de professores, o apoio à pesquisa, a emergência de uma agenda crítica sobre os problemas que afetam a educação, tornam-se mais presentes no cenário educacional, contribuíram decisivamente para o surgimento de dúvidas que, ao longo de meu percurso profissional e acadêmico, venho tentando responder.

Dentre essas dúvidas a relação da criança com a escola e com o conhecimento escolar era recorrente em todos os momentos de minha trajetória enquanto profissional da rede pública.

A escolha pela escola rural parte da consideração de que a mesma tem sido gradativamente deixada à margem das pesquisas em educação com poucos grupos de pesquisa interessados nas relações que estes alunos constroem nesse espaço.

As instituições escolares, responsáveis pela educação básica na área rural de

acordo com dados levantados no Censo Escolar 2002, no Brasil, correspondiam a 107.432 estabelecimentos, o que representava 50% das escolas do país.

Tabela 1 Educação Básica - Número de estabelecimentos por localização (2002)

Nível/modalidade de ensino/ Estabelecimentos de ensino	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Educação Básica	106.756	107.432	6.739	20.048	32.018	61.034	42.835	13.407	17.450	10.064	70.586	2.881
Creche	23.179	3.653	771	256	4.867	2.845	11.167	319	4.839	209	1.535	24
Pré-Escola	56.186	36.501	3.035	4.651	16.876	24.990	21.260	3.562	11.126	2.530	3.889	768
Ens.Fundamental	71.172	101.336	5.058	19.417	24.423	57.455	25.543	12.264	10.440	9.385	5.708	2.815
Exclusivo 1ª a 4ª	31.023	88.000	2.437	12.655	17.280	51.098	410.304	10.865	3.622	6.725	2.005	2.032
Exclusivo 5ª a 8ª	10.067	1.252	536	106	2.770	554	4.664	178	1.450	374	647	40
Exclusivo 1ª a 8ª	30.082	12.084	2.085	2.031	8.998	5.803	10.575	1.221	5.368	2.286	3.056	743
Ensino Médio	20.356	948	1.278	157	5.234	370	9.044	201	3.117	130	1.683	90

Fonte:Brasil - MEC/INEP

Observa-se na tabela 1 que existe um número significativo de estabelecimentos escolares rurais em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Em todas as regiões esses estabelecimentos estão mais concentrados na Educação Básica e no Ensino fundamental e no Norte e Nordeste o número de estabelecimentos na área rural supera a área urbana. Em todas as outras regiões a área urbana agrega maior número de escolas e na região Sudeste especificamente esse número é muito inferior se compararmos a área urbana (42.835) com a rural (13.407).

Tabela 2- Educação Básica- Número de matrículas em diferentes níveis e modalidades de Ensino no Brasil e regiões geográficas - 2002

Nível/Modalidade de ensino	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Matrícula												
Educação básica	47.149	8.268	3.866	1.341	13.487	5.059	19.741	1.015	6.418	603	3.637	250
- Creche	1.054	98	50	8	228	74	499	9	207	6	70	1
- Pré-Escola	4.321	657	294	89	1.072	413	2.142	96	551	46	261	13
- Classe de Alfabetização	466	142	69	20	272	118	68	1	3	0	54	3
- Ensino Fundamental	28.832	6.319	2.288	1.033	8.548	3.775	11.765	806	3.879	494	2.352	211
- 1ª a 4ª	14.534	4.846	1.266	847	4.212	2.963	5.936	591	1.947	309	1.154	137
- 5ª a 8ª	14.297	1.473	1.002	186	4.336	812	5.830	216	1.932	185	1.198	74
- Ensino Médio	8.568	142	646	18	2.247	65	3.859	31	1.201	19	615	9
- Educação Especial	333	4	21	1	56	1	150	2	81	1	26	0
Educação de Jovens e Adultos	3.226	554	478	108	956	409	1.1123	28	437	6	233	2

Fonte: Brasil - MEC/INEP

Ao observarmos a Tabela 2 podemos perceber que no Brasil a rede de ensino localizada na área rural atende a um total de 8.267.571 alunos, que representam 15% da matrícula nacional e tem predominância do ensino de 1ª à 4ª série. Aproximadamente 60% dos alunos, matriculados em escolas da área rural estão cursando o ensino fundamental de 1ª à 4ª série. As séries iniciais do ensino fundamental na área urbana ainda concentram um maior número de estabelecimentos em relação à zona rural.

Ainda há um atendimento de 657.000 alunos na pré-escola e em menor número o ensino médio, atendendo a 142.000 alunos. As creches estão representadas por 98.000 alunos, um número menor de matrículas o que parece expressar a política de educação infantil implantada após a LDB 9394/96, onde este segmento de ensino ganha relevância dentro da educação básica.

Porém, mesmo diante desses dados, a escola rural tem sido deixada à margem das pesquisas no meio acadêmico por parte de alguns pesquisadores.

Damasceno (2004) ressalta que *“a proporção média ao longo do período que vai de 1980 a 1990, é de doze trabalhos na área de Educação rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação”*.

A autora discorre sobre os fatores que provocam esse baixo interesse no tratamento desse tema, dentre eles, a idéia de universalização de educação decorrente da universalização da demanda de mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização, a crença no fim das populações rurais e a dificuldade de financiamento para as pesquisas na área rural.

Além de uma produção acadêmica escassa foi possível perceber a limitação geográfica desses grupos de pesquisa mais restritos ao Sul e ao Nordeste, e com uma forte ligação aos estudos dos movimentos sociais. Em Minas Gerais, os estudos que focalizam a área rural estão voltados para a Agronomia, com um grupo de pesquisa na Universidade Federal de Viçosa e outro na Universidade Federal de Minas Gerais. Este último discute a educação de jovens e adultos (EJA), numa perspectiva que traz para o centro do debate a questão do letramento¹.

Em um grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo, sob a direção da professora Zeila Fabri Demartini há uma linha de pesquisa sobre a Sociologia Rural que marcou fortemente as pesquisas nos anos 60 em Sociologia, e focaliza no presente os processos educativos no campo vinculados à organização dos movimentos sociais de luta pela terra.

Pelo que se pode inferir desses estudos, as pesquisas sobre a escola rural tiveram seu auge na década de 60, uma vez que estavam fortemente condicionadas aos estudos dos movimentos sociais e de suas demandas. Após a década de 60 assistimos a um intenso êxodo rural e a redução dos estudos em escolas rurais que ficam mais restritos às áreas onde os movimentos sociais de luta pela terra são mais fortes. O Brasil que até

¹ O termo refere-se aqui ao sentido dado por SOARES (1998) que é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Nesta perspectiva, a alfabetização deixa de ser apenas o domínio do código escrito e adquire uma dimensão social”.

1940 era eminentemente agrário é palco do surgimento de uma população, concentrada majoritariamente na zona urbana. Nessa década, um terço da população brasileira já vivia em zonas urbanas.

Hoje, de cada 10 brasileiros, 8 moram nas cidades². Mesmo com a passagem de um Brasil agrário à grande indústria e às atividades voltadas para a prestação de serviços, muitos problemas ainda afetam a população que sobrevive no meio rural. Dentre esses a educação no meio rural permanece como uma questão a ser resolvida.

Assim, na busca pela escola, aqueles que ficam no campo ainda precisam se sujeitar a longas viagens para chegarem até ela, pois ao serem recentemente nucleadas pelas políticas públicas dos anos 90, as escolas que agregavam menor número de alunos, fecharam as suas portas obrigando as famílias a buscarem outras instituições para seus filhos. Isso faz com que as crianças percorram longas distâncias para estudarem, ou fiquem sujeitas a pegarem ônibus em estado precário, colocando em risco suas vidas.

Esses problemas, aliados à precariedade das condições de vida dessa população tem dificultado a permanência das crianças nas escolas rurais, contribuindo para o seu afastamento ou abandono da mesma. Além disso, a população do campo ainda convive com a representação preconceituosa sustentada pela crença de que é um lugar desprovido de *capital econômico* e de limitado *capital cultural*.

As conseqüências que podem advir dessas imagens são perigosas. Chega-se a pensar e transmitir a visão de que qualquer ensino serviria para a escola rural, pois as dificuldades da vida no campo acabariam impelindo os alunos para fora deste, em direção às cidades, em busca de uma esperada mudança nos padrões de vida. Essa mudança

² No Nordeste essa proporção é praticamente invertida em relação às outras regiões.

acontece freqüentemente e se dá de forma desordenada e traz múltiplos problemas, como por exemplo, o aumento da população carente nas cidades, estranhamento cultural e outros.

Além dessas dificuldades a população rural convive ainda com altos índices de analfabetismo. Segundo o Censo Demográfico de 2000, 29,8% da população adulta³ da zona rural é analfabeta⁴, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos de quatro séries de escolarização e que apesar de dominarem o código da língua, não exercem esse domínio nos contextos sociais em que transitam. A tabela 3 mostra essa taxa que continua muito elevada na população brasileira.

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil/Grandes Regiões - 1991-2000

Regiões geográficas	Taxa de analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: Brasil - IBGE - Censo Demográfico

Percebe-se na tabela 3, que apesar da queda acentuada dos índices de analfabetismo entre os 1991 a 2000, nas regiões rurais em todo o país, esse problema

³ De 15 anos ou mais.

⁴ A caracterização do analfabeto no Censo demográfico tem sido alvo de muitos questionamentos. Atualmente, adota-se como critério de aferição da competência de leitura e escrita, não apenas a escrita do nome próprio ou de um bilhete simples, mas o entendimento e os usos sociais da leitura e da escrita.

perpassa a educação brasileira e nos coloca diante de uma dívida social com as pessoas que abandonam a escola ou não tem acesso a ela.

A partir do cenário descrito acima a pesquisa traz como questões:

- Que tendências e perspectivas caracterizaram o desenvolvimento do campo da educação rural entre os anos de 1930 ao momento atual?
- Quem são os alunos do meio rural e o que esperam da escola e do conhecimento escolar?
- Como a escola influencia os planos futuros e expectativas pessoais e profissionais desses alunos?
- Que sentidos e significados são atribuídos à escola e ao conhecimento escolar por suas famílias?

Lahire (2002) afirma que,

Lembrar que os saberes têm uma história, que as aprendizagens têm contextos, *que os alunos têm múltiplas ancoragens sociais* e, enfim, que as apropriações dos saberes são socialmente (no sentido mais amplo do termo) diferenciadas, esta é uma das primeiras funções da sociologia. (LAHIRE, Bernard. 2002, p.43.) (grifo nosso)

A busca de respostas a essas questões pode contribuir para a valorização e reconhecimento da escola rural e trazer à tona uma reflexão sobre a educação rural que gradativamente tem sido posta à margem nas pesquisas em educação.

Diante dessas questões este trabalho teve como objetivos: discutir o percurso sócio histórico da educação rural no Brasil entre as décadas de 1930 ao momento atual; caracterizar a escola rural pesquisada, sua importância e seu valor social para os alunos e suas famílias; conhecer quem são os alunos que freqüentam a escola rural, suas buscas e expectativas em relação à educação e ao futuro profissional e entender como se

dá a relação dos alunos e suas famílias com a escola, com o conhecimento escolar e qual a importância desses aspectos em suas vidas.

Estrutura da dissertação

A dissertação apresenta na introdução uma discussão inicial sobre a escola rural, justificando a importância de se trabalhar com esse tema. Ela é composta por 3 capítulos, e pela conclusão.

No Capítulo 1 intitulado “*A educação rural no Brasil: tendências e perspectivas atuais*” faz-se um histórico da educação rural no Brasil considerando os estudos já realizados sobre a temática em momentos delimitados. Assim, no percurso das pesquisas já realizadas foi possível identificar três momentos: a educação rural como possibilidade de “ensinar a ser gente” e de mobilidade social, a educação rural e os movimentos sociais, o meio rural na década de 80/90 em que as pesquisas sobre o aluno, a escola rural, o professor e a família ganham destaque. Algumas políticas para a escola rural após 1990 também são enfocadas nesse capítulo.

No Capítulo 2, intitulado “*A construção da pesquisa*”, o objeto de pesquisa e os aportes metodológicos são o foco do texto. Dessa forma, são expostas as estratégias de escolha do município e da escola, bem como os procedimentos metodológicos que sustentaram as análises dos dados de toda a dissertação.

O Capítulo 3 oferece uma visão sobre e a escola-núcleo pesquisada, suas características, especificidades e o cotidiano escolar. Intitulado “*A escola rural, os alunos e as famílias*”, nessa parte do texto a análise se dá sobre as narrativas dos entrevistados levando-se em consideração algumas categorias: a importância da escola, a relação com

o conhecimento escolar, o ofício do aluno, a relação pedagógica, o grupo de pares e as expectativas das crianças em relação à contribuição da escola em seu futuro profissional. O objetivo é entender as relações desses alunos no espaço escolar e suas aspirações, desejos e expectativas sobre a escola e o conhecimento escolar. Ainda foi possível chegar mais próximo da configuração familiar dessas crianças com o objetivo de buscar indícios sobre a constituição da vida escolar de cada aluno da pesquisa e perceber como o valor e a importância da escola foram construídos por essas crianças na relação com seus familiares.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Nesse capítulo optou-se por discutir as tendências e as perspectivas da educação rural no Brasil. Objetivando alcançar esse entendimento, faz-se um percurso sócio-histórico da educação rural e das pesquisas que foram sendo empreendidas ao longo dele. Dessa forma foi possível agrupar as pesquisas em três temáticas distintas: a *escola rural* como fator de civilidade e mobilidade social, a educação rural e os movimentos sociais, e o meio rural na década de 80/90, em que as pesquisas privilegiam a temática das diferenças, isto é, passam a compreender o aluno, a escola e o conhecimento em todas as suas dimensões. Ainda possibilita entender as políticas dirigidas à escola rural após a década de 90, que vem ganhando força em busca uma educação de qualidade para a população rural. Essas temáticas serão focos do texto que compõe esse capítulo.

1.1 A escola rural como possibilidade de “ensinar a ser gente” e de mobilidade social.

A escola rural nasceu de um projeto de re-construção da nação brasileira após a Proclamação da República.

PAIVA afirma que

o entusiasmo pela educação, caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava a imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos- de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. (PAIVA, Vanilda Pereira, 1973.p.27)

A educação rural no Brasil durante todo o período da República Velha esteve submetida ao que se convencionou “A República Educadora”, que estabeleceu a educação como alavanca para o progresso. Buscava-se no processo escolar a fonte de inspiração para o inserção do Brasil na modernidade do século XX .

PAIVA(1973, p.28b), argumenta que podemos destacar nesse momento *“um forte entusiasmo pela educação”, que dava visibilidade à mesma como o principal problema nacional, que uma vez resolvido, reconduziria à solução dos demais.”*

No entanto, essa ênfase na educação como responsável por mudar a sociedade cumpria a função de mascarar um problema que partia inicialmente da realidade social em que o país estava mergulhado.

Assim, até a década de 30 assistiu-se ao “ruralismo pedagógico”, que consistia em defender as virtudes do campo e ideologicamente propor as mudanças sociais através da educação. Só foi possível vislumbrar alguma mudança nesse pensamento após o surgimento das tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova” e pelas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações iniciadas na década de 1920.

No período que se estende da década de 30 até 1945, presenciou-se na educação um forte apelo à construção das noções como direito, participação, e cidadania. Segundo Leite (2002, p.30a), *“a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte à industrialização e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado”.*

Com base num processo de industrialização amplo, Getúlio Vargas, através de seu ministro Gustavo Capanema, estipulou primeiramente uma escolaridade voltada para a capacitação profissional, mediante as demandas do mercado. Somente mais tarde é que o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural.

LEITE (2002b), citando Maia (1982,p.28), afirma que em 1937 cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo.

A educação rural ganha um pequeno destaque no VIII Congresso Brasileiro de Educação realizado em 1942. LEITE (2002c) tece críticas contundentes ao que se discutiu durante esse Congresso em relação à escola rural.

Embora partindo de premissas básicas, como o elevado número de analfabetos residentes na zona rural, a redução da produção agrícola em função da escassez de mão-de-obra provocada pelos movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da Nação, esse Congresso de educação apenas preconizou que, se a antiga oligarquia já não mais existia, no momento, nova oligarquia estava no poder, tão conservadora quanto a anterior, porém referindo-se obviamente à burguesia em ascensão. Indiretamente, em termos de educação, esse Congresso foi porta-voz dessa “nova oligarquia”. (LEITE, Sergio Celani, 2002,p. 30-31)

Mesmo sem alterações profundas na educação rural, as discussões da década de 30 adiantaram as proposições que surgiram em meados da década de 40. Aqui vemos emergir os convênios firmados entre o Brasil e os EUA, os *acordos MEC-USAID*, que no campo criou a CBAR (Comissão Brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento.

O governo federal não ficou passivo diante da situação do campo e seus esforços foram concentrados em promover debates e palestras, para problematizar as condições de vida das populações carentes, principalmente as que viviam na zona rural. Porém, como afirma LEITE (2002, p.32d), “a questão crucial limitou-se ao âmbito da educação

como co-responsável pelo desenvolvimento econômico do país”, não alterando contudo a situação de miséria a que vivia submetida essa população.

Assim durante todo o *ruralismo pedagógico*⁵, estendendo-se até a década de 30, a escola defendia as virtudes do campo e ideologicamente assumia a tarefa de construir a nação brasileira. A escola era, portanto necessária por dois motivos: combater a grande massa de trabalhadores que eram atraídos para os grandes centros industriais e ensinar os rudimentos iniciais da leitura e da escrita. O sentido prático e utilitarista da educação rural pode ser percebido nas falas do governador mineiro Mello Vianna, ao responder aos liberais que defendiam a expansão do ensino primário completo para todos: *“para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário, a finalidade exclusiva de alfabetização. A estas populações entregues ao trabalho dos campos, à lavoura e à criação, e a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar”*. (Mensagem ao Congresso Mineiro, 1926, p.73).

A ênfase em “civilizar” o homem do campo é freqüentemente percebida no discurso político e em algumas pesquisas que foram realizadas até a década de 50. A escola participa ativamente desse processo civilizatório e busca atender aos anseios de uma sociedade nacional economicamente produtiva, colocando-se como combatente dos problemas sociais.

Nesse sentido, Moreira (1984a)⁶, ressalta que

A educação das crianças e jovens das áreas rurais é fundamental para que possamos chegar, como povo integrado numa sociedade nacional, à compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária, e a produção extrativa, aí devem ocupar. Por isso, todo programa da educação rural-da escola elementar aos demais níveis -deve procurar

⁵ Para Maia(1982), “o ruralismo pedagógico foi um movimento que se deu nos primeiros 10 anos do século XX e consistia em integrar a escola às condições locais regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo”.

⁶ O artigo do qual foi retirada essa citação é de um capítulo de um livro escrito em 1957 pelo autor.

desenvolver nas populações do interior a noção mais exata e operacional possível dos caminhos a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto das relações de toda a nossa sociedade, de modo a que possa participar inteligentemente para o levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o progresso e desenvolvimento do rurícola.(MOREIRA, J. Roberto, 1982, p.102).

Participar “inteligentemente para o levantamento do nível de vida”, remete-nos para a questão da ênfase na civilidade. Era necessário favorecer o acesso do aluno ao conhecimento, como um passaporte para a cidade, onde os meios de produção da grande indústria exigiam um sujeito capaz de gerar o progresso.

A argumentação de MOREIRA (1984b), era que as populações rurais deixariam de existir, *“dentro de mais algumas décadas a sociedade rural terá desaparecido, transformada em uma nova grande nação industrial do mundo”*, e a escola, em sua concepção, seria primordial para tal mudança.

Na década de 30, o debate sobre a educação rural, que até então era restrito aos municípios, ressurgiu na política educacional brasileira e são tomadas medidas concretas. Partem missões rurais para o interior, com uma postura assistencialista, oferecem-se cursos de formação para o professor, inculcando-lhe a missão de demonstrar as virtudes do campo, convencendo o homem a permanecer isolado dos benefícios da vida urbana.

No entanto, há uma grande preocupação em trazer os conteúdos e valores da escola urbana para o campo e isso provoca distâncias consideráveis entre a escola, a família e o aluno. Além disso, a ênfase na alfabetização, entendida como o “ensino da leitura e da escrita”, aliado à precariedade das condições físicas e materiais, a deficiente formação do professor, alertava para uma divisão entre o mundo da escola e a vida das famílias do campo.

Nas condições descritas, ao homem do campo era reservado apenas o ensino elementar, entendido como a mecanização do ler, escrever e contar, e diretamente

relacionado à reconstrução econômica e o progresso da sociedade brasileira. A família rural, no entanto, insiste em manter seus filhos na escola, não por ver nela um direito ou função social clara, mas por que a escola agregava as condições que tinham relação estreita com o trabalho na lavoura, pois a educação escolar exigia o trabalho repetitivo, duro, obstinado. Isso justifica em partes, a manutenção dos filhos na escola, apesar das constantes reprovações.

No período que se estende de 1946 a 1958 algumas iniciativas oficiais de âmbito nacional são implementadas e dentre elas ganham destaque a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). As duas campanhas tinham como principal objetivo a redução do analfabetismo, mas assumiram características diferenciadas nesse combate.

Não foi encontrado um tratamento específico na literatura sobre a educação de crianças e adolescentes. Mas, podemos perceber que a grande massa de analfabetos que crescia nos anos 60 e 70, veio afirmar que não houve uma preocupação com essa população em idade escolar, que ficou alheia à escola por muitas décadas.

No período descrito acima, foram poucos os investimentos em oferecer uma escola de qualidade para a população rural. O analfabetismo era crescente e se tornava preocupante, uma vez que acreditava-se que a única possibilidade de libertar o homem rural de sua ignorância era através da educação. Essas Campanhas foram importantes para que pudesse ser revisto a posição de que o analfabeto era incapaz, pois o contato com eles fez com que essa idéia fosse abolida dada a diversidade de criação e aprendizagem desenvolvidos dentro da própria Campanha com essas pessoas.

Dos projetos da CNER, surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais ⁷, de Educação de Adultos. A Campanha foi realizada no município de Itaperuna(RJ), e serviu de base para a proliferação do Projeto de Extensão⁸ em todo o Brasil, cuja tônica era o desenvolvimento comunitário.

As atividades da Missão se desenvolveram entre julho e dezembro de 1950, sendo retomadas posteriormente em maio de 1951.

Paiva (1973c), descreve a metodologia dessas missões,

a equipe da missão, composta de agrônomos, veterinários, médico, enfermeira, sanitaria, especialista em economia doméstica e indústrias rurais caseiras, assistente social além de motorista e operador de rádio e cinema, iniciou seu trabalho através da investigação dos interesses e necessidades de setores específicos como ensino, higiene, alimentação, recreação, agricultura e passou a desenvolver um programa educacional com base nas técnicas de ação individual e de trabalho em grupo, promovendo cursos, demonstrações, palestras, reuniões, projeções de filmes educativos, programas radiofônicos etc. (PAIVA, Vanilda Pereira, 1973,p.199)

Pode-se dizer que essas missões serviram com elemento desencadeador da educação de base, pois sua proposta visava a mudança através da própria comunidade, ou seja, eram criados as cooperativas e os Centros Sociais de comunidade, como o Clube de mães, jovens e agrícolas.

A CNER funcionou de 1952 a 1963 quando foi extinta juntamente com as outras Campanhas do MEC.

As críticas surgidas a respeito da implementação dessas Campanhas foram dirigidas ao fato de que o pressuposto inicial colocava os camponeses como pessoas “atrasadas” e “incultas”, do ponto de vista cultural. Além disso, os técnicos representados

⁷ Segundo Paiva (1973), as missões rurais seriam o alicerce da Campanha de Educação de Adultos. Através delas, a Campanha deveria promover entre as populações do campo, a consciência do valor da entre - ajuda para que os problemas locais fossem pudessem ser resolvidos.

⁸ O Projeto de Extensão tinha como objetivo o combate à subnutrição, à carência, e às doenças, bem como a ignorância do povo que vivia no meio rural brasileiro. Acreditavam que o atraso dessa população estava ligado à carência e o Programa visava protege-la e assisti-la através de seus projetos.

pela assistente social, pela educadora doméstica, pelo médico e pela enfermeira, penetravam e interferiam na intimidade da vida dos camponeses por acreditarem poder “aparelha-los espiritualmente para receber a reorganização de seus lares” (R.C.N.E.R. Revista da Campanha de Educação Rural, 1954, p.131).

Leite (2002e), afirma que *“a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona e suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural.”*

Também desconsiderou-se as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer político, sociais ou culturais.

Esse período, que se estende até a década de 50, é fecundo de estudos quantitativos, e voltados para uma abordagem funcionalista da escola e da sociedade. A escola não se configura como um locus de pesquisa, pois o movimento de investigação é de fora para dentro.

Pouco se falou sobre a educação rural no início da década de 60. A Lei 4.024/61 deixou a cargo dos municípios a organização da escola rural. Dessa forma, sem condições de se sustentar nos planos pedagógico, administrativo e financeiro a educação rural ficou submetida aos interesses da escola urbana sofrendo um processo de decadência profunda.

No entanto na década de 60, o movimento das pesquisas se altera, devido à emergência dos estudos sociológicos sobre o meio rural. A escola não comporta mais os elementos que fazem dela a grande redentora dos problemas sociais. Assim, em face do grande êxodo rural, dos índices alarmantes de analfabetismo, e da precariedade do ensino no meio rural, os estudos, a seguir, revelam-se significativos para entender a configuração de um modelo desmistificado de escola.

1.2 A educação rural e os movimentos sociais

Os movimentos sociais foram muito significativos para a mudança que se operou dentro da escola rural após a década de 60. Esses movimentos não atingiram toda a educação rural desde os anos iniciais, mas veremos que através deles, pode-se pensar numa nova escola para aqueles que até então eram considerados “incapazes” e “incultos”.

É a partir de 1961, que começam a ganhar fôlego as ações dos Centros Populares de Cultura (CPC) e mais tarde o Movimento Educacional de Base (MEB), liderado pela Igreja Católica.

Leite (2002f), ressalta que estes ligavam-se aos movimentos de esquerda e tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas Ligas Camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes. Assim, em março de 1963 é criado o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214). Novos acordos são firmados entre o MEC e os EUA (Aliança para o Progresso) e desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e INCRA.⁹

O governo federal participou de ações que permitiram a criação de outros projetos¹⁰ destinados ao campo.

⁹ SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, SUDESUL - Superintendência de Desenvolvimento do Sul, INBRA - Instituto Brasileiro de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento integrado, INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

¹⁰ Dentre esses projetos destaca-se o PIPMOA (Programa Intensivo de preparação de mão-de-obra agrícola) (1963); o SUPRA (Superintendência da Política de Reforma Agrária) (1964); o CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento) e de Ação Comunitária (1965); e o Projeto RONDON, com ações assistenciais e de integração sócio-cultural, realizadas por estudantes (implantado em 1968) e retomado em novas bases no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A valorização da cultura era tema recorrente na pauta das discussões sobre a educação rural. Assim, na primeira metade da década de 60, muitos movimentos de promoção da cultura popular puderam ser implementados. Pode-se perceber a ação intensiva de dois movimentos que se destacaram: os CPCs (Centros Populares de Cultura) e o MEB (Movimento de Educação de Base) citados anteriormente nesse texto.

Nascido em 1961, o CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE) floresceu a partir de 1962, quando suas atividades cresceram e novos Centros surgiram em todo o país. Cada CPC era autônomo em sua organização e funcionamento e o CPC da UNE servia como modelo para suas atividades.

O CPC da UNE atuava através de teatro de rua, produzia e montava peças sobre os acontecimentos numa espécie de teatro-jornal, já que as peças aconteciam até mesmo enquanto estavam sendo ensaiadas, devido a fatos novos surgidos no contexto nacional. Além disso, promoviam cursos variados (de teatro, cinema, artes plásticas e filosofia), realizavam filmes e exposições gráficas e fotográficas, festivais de cultura e de música, publicavam literatura de cordel e fundaram uma rede nacional de distribuição de arte e cultura. Chegaram até mesmo a construir um teatro na sede da UNE, auxiliados pelo Serviço Nacional de Teatro.

PAIVA (1973d), *ressalta que “apesar das divergências os diversos CPCs se uniram em torno de um objetivo principal, o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político”.*

Além dos CPCs, se multiplicaram em todo o país os MCPs (Movimentos de Cultura Popular), originários do MCP de Recife criado em 1960.

Como afirma PAIVA (1973e),

pretendia-se compreender a cultura popular, valorizando a condição cultural das massas e criando condições para que o povo pudesse não somente produzir

como também usufruir de sua própria cultura, orgulhando-se dela e deleitando-se com ela. (PAIVA, Vanilda Pereira, 1973, p. 238).

Em Natal (RN), de 1960 a 1964, a escola pública municipal foi aliada de um movimento de educação e cultura popular que juntos asseguraram matrículas a todas as crianças, adolescentes e adultos. A campanha que ficou conhecida como “De pé no chão também se aprende a ler”¹¹ tinha como objetivo erradicar o analfabetismo e era apoiada na cultura popular e liderado por uma frente de cristãos marxistas. As ações da campanha consistiram em construir escolas que apesar dos poucos recursos foram muito importantes para ajudar na diminuição do analfabetismo no Brasil. Eram casas de palha, de chão batido, dirigidas à população carente, de onde vem a denominação da Campanha.

Foi muito forte a influência desses movimentos na educação brasileira do período que se estende até meados da década de 60 e suas idéias difundiram-se por todo o país.

No entanto, outros movimentos também estavam comprometidos com a cultura popular. O MEB (Movimento de Educação de Base), iniciou suas atividades em 1961. Visava atender a população rural e preparar o homem que ali vivia para as mudanças básicas como a reforma agrária. De início as ações do movimento não tinham uma definição muito clara, e só a partir de 1962, o MEB definiu ainda mais sua posição em favor das classes menos favorecidas.

Era objetivo buscar uma educação que visasse a ação e que preparasse para a independência, tornando o homem um ser capaz de entender e lutar pelas mudanças na sociedade.

¹¹ Um texto que analisa a campanha e seus efeitos pode ser encontrado em Góes, Moacyr de. De pé no chão também se aprende a ler, 1961 -1964. Uma escola democrática, Civilização Brasileira, 1980 Esta obra analisa todo o processo de implementação da Campanha e descreve minuciosamente a sua trajetória.

Seus idealizadores o definiam como *“um movimento e cultura popular com característica e metodologias próprias, que partia de uma educação sistemática para alcançar mais profundidade na atuação educativa sobre as comunidades”*. (Paiva, 1973.p.242)

Após a extinção de todas as Campanhas, foram os movimentos que eclodiram em todo o país, porém não eram conhecidos pelo MEC. Surge então o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular que teve a função de conhecer e integrar os diversos movimentos promovendo encontros em diversas regiões.

Foi proposto um Seminário em cada estado para a escolha de 3 representantes que comporiam uma Comissão Nacional de Cultura.

Sua criação coincidiu com a re-centralização das atividades de educação dos adultos no MEC, utilizando-se do método baseado nas idéias do educador Paulo Freire¹² e com as preocupações voltadas para a promoção e valorização da cultura popular e esta comissão ficou esquecida pelo poder público.

Durante todo o período da ditadura militar as ações dirigidas à educação rural ficaram, de certa forma, abafadas pelo regime que se instalara no país. Vale ressaltar a promulgação da Lei 5.540/68 sobre a reforma do ensino superior e a Lei 5.692/71, sobre a estruturação do ensino primário e médio. Muitos questionam se essas Leis provocaram ou não grandes mudanças no ensino do país dado o fato da ideologia subjacente às mesmas estar ligada ao regime militar que visava criar mecanismos de controle para a manutenção de seus objetivos e da ordem.

¹² A obra de Freire obteve grande repercussão internacional. Foi proibida no Brasil durante a ditadura militar por ser considerada “subversiva” e ainda persiste um grande debate sobre as suas idéias. De Recife para o mundo, Paulo Freire continua a ser vigorosamente um educador que ensinou a dar novo sentido à palavra educação tornando-a um ato de respeito e consideração pelas raízes culturais e individuais dos sujeitos. Para ele a escola deveria ser um lugar de debates e de mudanças na estrutura perversa da sociedade.

Também se registra o aumento do êxodo rural que fora iniciado na década de 50 e a escassez de escolas que tivessem qualidade em seu atendimento, principalmente para as populações rurais. A escola rural passa de um momento de efervescência a uma estagnação devido aos cortes dos únicos projetos que até então a sustentavam como as Campanhas de Educação Rural e os Movimentos Populares de Cultura.

Leite (2002g) afirma que “*esse momento foi marcado pelos Acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development)*”. Em 1964, o MEC assina um acordo que atingiu todo o sistema educacional brasileiro e em 1966 celebrou-se o acordo Ministério da Agricultura - CONTAP-USAID, destinado ao treinamento técnico e orientação vocacional rural, que foi reforçado em 27/11/67.

Em relação à Lei 5692/71¹³, não houve novidades em relação à escola rural, pois a mesma consagrou o elitismo presente no processo escolar nacional. O ensino fundamental para as populações rurais é deixado a cargo dos municípios. Somente alguns projetos subsidiavam a escola rural, mas todos com um caráter centralizado nas ações do regime militar.

Embora a Lei tivesse colocado teoricamente o tratamento às peculiaridades regionais, a educação rural, ficou restrita ao seu próprio meio e não contou com recursos para se desenvolver ficando a cargo dos municípios que operaram definitivamente a municipalização do ensino.

O analfabetismo na década de 70 manifestou-se como uma “*dolorosa e incurável chaga*” (LEITE, 2002h), na sociedade brasileira e as proposições da Lei citada anteriormente não lograram resolver este sério problema. Outras propostas são implementadas, dentro do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e através do

¹³ Não é o foco do trabalho o tratamento da educação rural nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém este recorte foi feito por considerar ser inegável o fato de que essas Leis alteraram significativamente o ensino no país.

PSDEC (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos), este último ocorrido durante os anos de 1975/79 e 1980/85.

Esses planos possuíam uma orientação filosófico-ideológica que subsidiaram projetos do MEC como o Pronasec, o EDURURAL e o MOBREAL¹⁴ e mais uma vez provou-se a ineficácia do Estado em promover um padrão de qualidade na educação rural.

A preocupação com a organização do ensino na escola rural levou muitos pesquisadores para dentro da escola. No entanto, as pesquisas que encontramos nesse período são pontuais em descrever a precariedade da escola rural e do ensino-aprendizagem que ali se processava, bem como, o abandono e a repetência das crianças trabalhadoras.

Maia (1982), afirma que em um levantamento realizado através do INEP em 1957, denominado “Inquérito sobre Trabalho e Escolarização dos menores na agricultura”, pôde-se concluir que: *“o menor constitui parte integrante da força de trabalho da família e esta é uma das razões perturbadoras de sua freqüência escolar”*. Este relatório apontou também outros fatores responsáveis pela baixa escolaridade das pessoas que viviam no meio rural, como a pobreza das populações, má distribuição das escolas, desestímulo do professor frente aos baixos salários, mobilidade das populações na busca pela terra, coincidência do ano agrícola com o ano letivo, dentre outros.

A escola já não era percebida como promotora da igualdade. A condição de exclusão a que essa população estava submetida, as disputas violentas de luta pela terra, a saída das famílias do meio rural em direção às cidades, revelavam, entre outros fatores que a crença no poder da escola estava fortemente abalada. Assim, já em meados da

¹⁴ Uma discussão sobre estes projetos pode ser encontrada em LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2002.

década de 60, algumas iniciativas despontavam no cenário político em relação à escola rural e as pesquisas, buscam entender a relação do homem do campo com a escola, com um foco no trabalho e nas especificidades do meio rural.

Lopes (1991), através de um estudo de caso, realizado em uma comunidade da Zona da Mata Mineira, o município de Piranga, afirma que,

a escola para o camponês não tem a importância central na socialização das crianças, pois o que aprendem está diretamente associado à aprendizagem dentro do grupo familiar. A escola, no lugar de propiciar-lhe um campo de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdade e de divisão ente homens cultos ("da cidade") e homens incultos ("roceiros").(Lopes, Raquel Miranda, 1982,p.47)

Nesse estudo, o grupo familiar é considerado o agente educativo mais importante, pois os conhecimentos necessários à vida e ao trabalho, são definidos fundamentalmente no próprio ato de trabalhar. A escola tem valor secundário na aprendizagem das crianças, e assume importância apenas no que diz respeito ao preparo da criança para os serviços urbanos que se apresentam como uma saída para a complementação da renda familiar.

Martins (1982), em uma pesquisa exploratória sobre as "Condições sociais do desenvolvimento agrário de São Paulo", analisa as representações das pessoas sobre a escolarização, tomando como foco a atividade escolar como equivalente ao trabalho, e também as implicações que as mudanças sociais trouxeram em diferentes momentos históricos, através de três biografias escolares reveladoras dessas mudanças. Esse autor, em uma análise que estreita a relação da escola com o trabalho, explicita as situações em que se dá a escolarização no meio rural, a evasão e a repetência. Conclui, que as variações em torno da noção de trabalho, a consciência da transição sofrida pela natureza do trabalho e a concepção de trabalho excedente e capital, historicamente revelam uma alternância entre a busca ou não pela escola.

Percebemos que essas pesquisas utilizavam como metodologias os estudos de casos (LOPES, 1982), as histórias de vidas (MARTINS,1982) aliados à pesquisa exploratória .Até então, a pesquisa restringia seu campo de observação às populações rurais em suas formas de organização de trabalho e de organização familiar e ao pesquisador cabia a tarefa de fornecer dados empíricos da situação observada. Fica bem clara a delimitação do espaço da academia e o papel do pesquisador como um sujeito neutro em face do empírico. No entanto, os estudos citados, fornecem bases de investigação para as pesquisas que serão construídas sobre a escola, o aluno e a família do meio rural, após a década de 80 no Brasil.

1.3 O meio rural na década de 80/90: pesquisas sobre o aluno, a escola rural, o professor e a família.

Podemos dizer que nesse período, as pesquisas sobre o meio rural ganham novos contornos. É possível relacionar essas mudanças ao processo de crescimento da pós-graduação no Brasil, onde os grupos de pesquisas são definidos dentro das universidades. Além disso, a preocupação com a educação popular, a consideração das diferenças culturais e sociais, a pluralidade de ação dos sujeitos, são fatores que, sem dúvida, determinaram o surgimento desses estudos.

Outro fator que influenciou significativamente estes estudos foi a percepção do espaço escolar como um campo de investigação a partir da década de 70.

Para Nóvoa (1992), *“a escola como objecto de estudo das Ciências da educação e como espaço privilegiado de inovação educacional é um fenômeno relativamente recente”*.

Uma tentativa inicial de estudo das instituições escolares estava voltada para o que se denomina *ethos escolar*, ou seja, os sistemas de valores, princípios, expectativas, normas de condutas que são produzidos pela escola. As marcas da instituição e o clima organizacional eram os focos da pesquisa. Eram estudos quantitativos, realizados através de testes aplicados no início, durante e depois da escolarização para se ter uma percepção mais ampliada da interferência dessa escola na vida das pessoas. Há um domínio dos estudos estruturalistas que negligenciavam os processos internos da instituição, o cotidiano escolar e as interações que nele aconteciam.

Neste momento em que os estudos da escola vão buscar na cultura organizacional e na sociologia das organizações as formas de conciliar o nível *macro* e *meso* para a análise das instituições escolares, há toda uma recusa em entender como as pessoas dão sentido à escola, esvazia-se a dimensão social, cultural e política e a sociologia é convidada a “*evoluir para uma ciência mais alargada da administração escolar*” (DEROUET, 1996, pág.65). (grifos nossos).

Um momento em que se pode perceber a mudança de orientação paradigmática nas pesquisas dá-se após os anos 80, onde abordagens diferentes podem ser vistas. Não há como homogeneizar estes estudos. Mas percebe-se que um grupo estava interessado nas interações entre os alunos, os professores, os encontros, brincadeiras e diálogos que se davam no corredor, no pátio e em diversos lugares dentro da escola e outro grupo enfocava a sala de aula procurando entender que tipo de saberes e de conhecimentos as escolas estavam passando aos alunos. Acreditava-se que essas interações e esses saberes não se davam da mesma maneira e que cada escola possuía uma especificidade em relação à outra.

Podemos perceber também o surgimento de uma vertente de estudos pautados na história sociocultural. São os estudos históricos que buscavam na história trabalhar a cultura escolar¹⁵. Nesse sentido era importante focalizar o desenvolvimento sociocultural de uma instituição, qual o seu valor social, como ela é vista na sociedade e através dos atores que a freqüentam. Há toda uma tendência política nesses estudos e o uso do uniforme, a utilização das cartilhas, os rituais, as cerimônias dentro do universo escolar são alguns dos principais focos da análise.

A pesquisa sobre a escola rural caminhou de certa forma agregada às condições de produção anteriormente citadas.

Na década de 90 o interesse dos pesquisadores volta-se para a análise dos sujeitos e de suas condições reais de existência. Essas pesquisas abordam as mudanças nos aspectos econômicos, culturais e sociais que o meio rural vem sofrendo, dão visibilidade à precariedade da escola rural, mas alertam também para um entendimento mais profundo das pessoas que residem nesse espaço.

STRIEDER (1995), em estudo realizado, analisa as raízes históricas da expulsão do homem do campo, e mostra que essa expulsão continua pela impossibilidade de o pequeno proprietário concorrer com o grande capital. O autor argumenta que, “*a pequena contribuição do Estado em oferecer condições básicas de saneamento, higiene e educação, coloca seus agentes/assistentes na tarefa de propagar as” maravilhas da polis*”. Ao agir dessa forma, há um reforço da visão do meio rural como atrasado, e, para ser cidadão e participar da vida social, é preciso deixar o campo e buscar a cidade como alternativa de mobilidade social, econômica e cultural.

¹⁵ MAFRA (2003) afirma que os estudos que se focam na cultura escolar tendem a privilegiar as transformações e impregnações que constituem a vida escolar reconstituindo a trajetória histórica e social de instituições escolares a partir de recortes espaço-temporais bem demarcados.

LEITE (2002) faz um balanço sócio-histórico da educação rural no Brasil, mostrando o aspecto marginal do processo escolar e o desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo. A pesquisa empreendida por esse autor permite-nos entender com bastante clareza a constituição e degradação da escola rural e propõe que passemos do valor socialmente atribuído à escola a um valor real para o aluno e sua família, pois a escola possui valor inesgotável como oficina de conhecimentos que refletem a constante busca de aprimoramento do ser humano.

VARGAS (2003), em uma pesquisa intitulada "Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola", buscou compreender como se organiza o ciclo de reprodução de saberes de um grupo de professoras leigas em Minas Gerais, nos municípios de Janaúba e Jequitaiá. Partindo de um estudo etnográfico, com a utilização da análise documental e entrevista semi-diretiva como instrumentos metodológicos, a autora articula a construção dos saberes dessas professoras a diversos contextos, na tentativa de evidenciar as estratégias pelas quais as professoras rurais aprenderam a arte de ensinar.

Percebe-se que o foco da pesquisa é abrangente, pois entende o sujeito a partir de contextos variados, no caso, a partir das relações estabelecidas entre a família, a escola e o mundo rural, evidenciando os usos diferenciados que as famílias fazem do tempo, dos espaços, dos saberes, das práticas e dos serviços da escola rural. A autora ainda discute a questão da repetência escolar, fenômeno vivenciado pelas professoras em seus percursos de escolarização e as estratégias de ensino-aprendizagem construídas nas práticas sociais do trabalho.

As conclusões dessa pesquisa indicam que existe um *habitus*¹⁶ construído na época da passagem dessas professoras pela escola primária, isto é, as mesmas estratégias de suas antigas professoras são utilizadas por elas para ensinar os seus alunos.

Outros estudos sobre o meio rural também ganham destaque atualmente e a escola, a família, o aluno são focos das investigações.

SILVA (2004), ao tomar os jovens do Vale do Jequitinhonha como os seus interlocutores principais, procura compreender como eles pensam suas vidas, colocando-se do ponto de vista deles e de suas próprias experiências. Assim, esses jovens são vistos na pluralidade de ações que tecem suas vidas, seus desejos, seus sonhos, aspirações e frustrações. A pesquisa continua e o enfoque dado pela autora recai agora sobre as culturas juvenis e a formação de um novo conceito de juventude na zona rural do município pesquisado.

O surgimento desses estudos possibilitou abrir novas frentes de pesquisa e influenciou na escolha da temática da escola rural nucleada a ser discutida nessa dissertação.

As discussões que sustentam a educação rural após a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), serão tratadas no texto a seguir. Algumas dessas propostas têm o caráter de política pública, porém podemos perceber que nem

¹⁶ BOURDIEU (1983, p. 105) explica o “habitus” como aquilo que se adquiriu que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes. O habitus determina o estilo de vida, o gosto, a propensão e aptidão à apropriação de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificatórias, gerando princípios de visão, de divisão e gostos diferentes. É o habitus, como estrutura estruturada e ao mesmo tempo estruturante, que integra, nas práticas e nas idéias, os esquemas práticos de construção oriundos da incorporação de estruturas sociais resultantes do trabalho histórico de gerações que se sucedem. Portanto, os habitus são princípios que geram práticas tão distintas e distintivas que fazem com que um mesmo comportamento ou um mesmo “bem” possa parecer distinto para um, pretensioso para outro e vulgar para um terceiro.

todas podem ser caracterizadas como tal. Algumas chegam a se constituírem e se fortalecerem agregando a ajuda financeira de órgãos não governamentais e empresas. Ao longo do texto será possível vislumbrar algumas dessas ações.

1.4 As políticas públicas para a educação rural após 1990

Após a década de 90 assiste-se ao surgimento de novos rumos para a educação brasileira. A abertura que é dada pela elaboração de uma Lei mais flexível e totalizadora de toda a educação faz com que dê início a uma nova fase na organização da escola e do ensino no Brasil. Por outro lado, as discussões sobre todos os níveis e modalidades de ensino se acirram, colocando a educação como uma pauta urgente e prioritária, criando assim um entendimento dual sobre os rumos da mesma. Se por um lado os debates lhe são favoráveis, por outro existem incoerências que sempre vêm à tona em alguns momentos denotando assim que a flexibilidade e a abertura são relativas e certos artigos teriam que ser mais claros dentro da Lei.

Quando se trata de considerar a organização da escola rural a Lei n.º 9394/96 (Brasil 1996) ressalta que:

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

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ao submeter o processo de adaptação à adequação, a LDB institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar: a legislação reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Assim, algumas ações foram implementadas ao longo da década de 90 e de certa forma são responsáveis por mudanças na educação da zona rural.

Em 2002, houve a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que vem gerando debates e seminários sobre a educação na zona rural. Anteriormente, outras ações já haviam sido otimizadas e dentre elas destaca-se a Escola Família Agrícola – EFA e a Casa Familiar Rural – CFR.

Esses modelos de escola rural foram implantados no Brasil na década de 1960, a partir de uma experiência iniciada na França e espalhadas pela Itália, Espanha e diversos países da África. No Brasil, ao conjunto de EFAs e CFRs convencionou-se chamar CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Entre outros objetivos os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo superando as condições de pobreza, o abandono, entre outros problemas existentes promovendo uma formação conscientizadora dos alunos e suas famílias junto às comunidades.

O movimento dos CEFFAs nasceu em 1935, a partir da iniciativa de agricultores do interior da França. Eles desejavam uma escola que respondesse às necessidades reais e aos problemas vivenciados no campo.

A organização e a metodologia dos CEFFAs vão sendo criadas de maneira fortuita, empiricamente, numa estrutura de formação de responsabilidade dos pais, das pessoas e das forças sociais locais, onde a relação com as organizações sociais, a igreja e o poder público sempre se deu na forma de parceria, resguardando a autonomia de gestão e dos princípios político-pedagógicos da alternância.

Após dois anos a fórmula chamou atenção nas redondezas e começa o processo de expansão pela França. A expansão para outros países da Europa e outros continentes se dá a partir da década de 1950.

Na França a experiência é denominada de Maison Familiale Rurale (MFR). Na Espanha e na Itália é denominada Escola Família Agrícola (EFA). No Brasil, devido às diversas iniciativas temos as Escolas Família Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs).

São hoje, aproximadamente, mil escolas, presentes nos cinco continentes, organizadas em associações locais, regionais e nacionais. Em 1975 foi criada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância – AIMFR.

No Brasil, o sistema teve início no Estado do Espírito Santo, em 1968, através de iniciativas da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB) e da Associação Regional das Casas Familiares rurais (ARCAFAR), (1986), e está presente em 22 estados brasileiros, ultrapassando o total de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 15.000 alunos, 100.000 agricultores, mais de 850 monitores. Estes centros já formaram mais de 30.000 jovens dos quais hoje 87% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no campo. Importante

ressaltar que os outros jovens egressos que não estão no espaço rural desenvolvem outras atividades nas cidades.

Resumidamente a organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), se apóiam nos seguintes princípios:

- São centros escolares mantidos pela comunidade rural. São, portanto escolas comunitárias, não-estatais;
- Contam com um conselho de gestão que envolve famílias, comunidade, alunos e corpo técnico;
- O currículo é direcionado para a valorização da cultura rural e para a produção e melhoria de condições socioeconômicas da comunidade rural;
- Os tempos e espaços escolares são reorientados. Inicialmente os conteúdos conceituais destacados valorizavam disciplina como História, economia, sociedade e temas técnicos. Atualmente o tempo foi reorganizado em função da pesquisa, da sistematização de informações e na própria estrutura de internato.

Nesse último caso, a alternância baseia-se numa profunda mudança na noção de espaço educacional. Os alunos ficam um período na sede escolar (uma semana ou uma quinzena), e outro período junto às suas famílias. Quando estão com as famílias, são acompanhados por seus monitores (professores), pesquisam e procuram socializar seus conhecimentos, assim como desenvolver ações práticas junto à comunidade e suas famílias. Na sede escolar, analisam os resultados das ações desenvolvidas na comunidade, aprofundam a análise da realidade local e procuram sistematizar novos conhecimentos. Assim, estudo, sistematização e pesquisa estão profundamente articuladas num programa de formação.

Para que haja uma integração formativa nos diferentes espaços escola-família é necessário uma didática específica, com instrumentos metodológicos que ajudam a articular o tempo escola e o tempo sócio-profissional. Ao longo de sua história os CEFFAs vêm criando instrumentos tais como: o Plano de Estudo com temas geradores escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local, o Caderno de Pesquisa, Caderno de Acompanhamento, Estágios, Avaliação do Processo Formativo, Visitas de estudo, Caderno Didático, Visita de Acompanhamento Familiar, entre outros.

Hoje, o Brasil conta com 239 Centros Familiares, distribuído em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares. Em três décadas de atuação, os CEFFAS já formaram mais de 50 mil jovens.

Esses centros contarão agora com o apoio do Programa Nacional de Educação. A criação deste programa foi alvo de discussão entre pesquisadores, educadores e representantes dos CEFFAS de vários estados no mês de janeiro de 2006. O objetivo é buscar recursos financeiros para que os centros possam continuar seu trabalho de escolarização de jovens agricultores familiares, permitindo uma melhor qualificação profissional, gerando trabalho e renda no campo e melhor qualidade de vida para as famílias rurais.

Outra experiência que vem sendo desenvolvida é o *Escola Ativa*, projeto surgido através do MEC. O *Escola Ativa* é uma estratégia pedagógica que inclui práticas inovadoras e recursos para melhorar a aprendizagem, qualidade e eficiência da educação em escolas de poucos recursos, situadas em áreas rurais.

A metodologia é implantada por meio de parcerias entre o Fundescola/MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação e proporciona a melhoria do desempenho

escolar do aluno da zona rural, por meio de estratégias que reúnem trabalho em grupo, ensino modular, livros didáticos especiais (guias de aprendizagem), participação da comunidade, auto-aprendizagem, gestão participativa (governo estudantil), cantinhos de aprendizagem e capacitação em serviço dos professores.

O Fundescola é um programa da Secretaria de Educação Básica do MEC, financiado pelo governo federal e pelo Banco Mundial e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Dentre dos projetos propostos para a melhoria da qualidade da educação oferecida na área rural, encontra-se a nucleação das escolas multisseriadas rurais que será também um objeto das discussões desse trabalho.

No Capítulo seguinte são expostas as estratégias de escolha do município e da escola, bem como os procedimentos metodológicos que sustentaram as análises dos dados de toda a dissertação.

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesse capítulo, o objeto de pesquisa e os aportes metodológicos são o foco do texto. Dessa forma, são expostas as estratégias de escolha do município e da escola, bem como os procedimentos metodológicos que sustentaram as análises dos dados de toda a dissertação.

A pesquisa qualitativa revelou-se o caminho mais próximo do alcance dos objetivos propostos. Ela fundamenta-se nos aspectos abordados por BOGDAN e BIKLEN (1994).

Estes autores definem cinco características principais da investigação qualitativa:

- *A pesquisa qualitativa tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*, de modo que pode favorecer ao pesquisador a percepção das circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere;
- *os dados coletados permitem que o material possa se constituir em uma descrição muito rica das situações observadas*;
- *a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados*, pois o pesquisador procura ver como o problema se manifesta nas atividades dos sujeitos;
- *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*, assim o pesquisador não tenta confirmar hipóteses pré-estabelecidas, pois as abstrações se confirmam a partir do exame dos dados;
- *o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nesta abordagem*, de forma que o pesquisador tenta capturar a perspectiva dos participantes (p.47-51).

Definiu-se como metodologia o estudo de caso etnográfico, em que as notas de campo da observação da escola e a entrevista foram os instrumentos adotados para se conseguir captar com mais profundidade as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Sarmiento (2003), argumenta que

“os estudos de casos” são, um formato metodológico que perspectivam holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso, dos estudos de base etnográfica, acrescentam ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de *ação*, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam.(SARMENTO, Manuel Jacinto, 2003. p.138-139).

A construção de um texto etnográfico exige uma “*descrição densa*”. Geertz (1989, p.25-26) afirma que “*essa descrição deve permitir a capacidade de moldar, compor, esculpir com a linguagem as dimensões simbólicas da ação social*”.

O estudo de caso etnográfico, embora adequado para a realização da pesquisa, apresentou algumas dificuldades na sua operacionalização. Nessa pesquisa o maior deles foi o estranhamento e o distanciamento necessários ao pesquisador durante a observação. As idas e vindas da casa à escola, os feriados, os finais de semana foram muito importantes para que a pesquisadora enxergasse com maior clareza o campo de pesquisa ao transitar em mundos diferenciados e paralelos ao mesmo.

2.1 A escolha do município de Itabira: desenvolvimento cultural, econômico e oportunidades educacionais

Para definir onde seria realizado o trabalho de campo, a pesquisadora reuniu dados sobre a localização das escolas rurais de cidades que integram a região metropolitana de Belo Horizonte. Após a análise dessas redes de ensino em seus

aspectos gerais e enfocando principalmente a questão da educação chegou-se à cidade de Itabira/MG, onde localiza-se a escola escolhida para a realização da pesquisa.

A cidade de Itabira, Minas Gerais surge no período que remonta aos tempos da mineração do ouro. Duas versões são contadas em relação ao surgimento da cidade. Na primeira, bandeirantes paulistas em fins do século XVII, ao fazerem as primeiras descobertas das minas de ouro em Minas Gerais fundavam cidades que tinham rápido povoamento. Na segunda versão, conta-se que dois bandeirantes paulistas, foram os responsáveis pela descoberta da região, chegando até ela, no ano de 1720, através do povoado de Itambé do Mato Dentro. FERREIRA (1999) argumenta que esses bandeirantes *“avistaram um pico e atraídos por sua saliência, rumaram naquela direção encontrando ouro em abundância nos rios da região”*.

O povoamento da região deu-se pelo fascínio que o ouro exercia sobre as pessoas, pela ambição e pela esperança de prosperidade. Dedicadas à mineração, embrenhadas numa região de matas densas, essas famílias viviam isoladas, formando pequenos núcleos, espalhados pelas margens dos ribeirões. Paralelamente à atividade mineradora, a agropecuária era uma atividade que supria as demandas da população local.

A escassez do ouro provocou a diversificação da economia local e a atividade principal passou a ser a extração e a fundição do minério de ferro, encontrado em maior quantidade que o ouro. Forjas eram erguidas e em pouco tempo o arraial ganhou novo aspecto. Em meados do século XIX, Itabira já era conhecida por sua economia em ascensão, por suas tradições culturais, pela ostentação de suas riquezas e a notável prosperidade de seus moradores.

Itabira está situada na região da Serra do Espinhaço, possui um relevo diversificado e é rodeada pelas serras: Itacolomi, Mutuca, Conquista Geral, Bangüê, Três

irmãos, Pedra Redonda, Esmeril e outras. A elevação mais importante da cidade era o Pico do Cauê, um maciço de minério de ferro explorado a partir de 1942 pela Companhia Vale do Rio Doce e que hoje constitui-se em uma escavação com mais de 450 m de profundidade. Além desses, há o Pico do Amor, onde se tem uma vista panorâmica da cidade.

A cidade possui uma extensão territorial de 1254. m2 e uma população que já ultrapassa os 100 mil habitantes.

2.1.1.Aspectos culturais

Na cidade natal de Carlos Drummond de Andrade é possível perceber a valorização e divulgação da obra do poeta, através da manutenção e ampliação da oferta de bens culturais, na preservação do patrimônio histórico e no incentivo aos artistas locais.

Os valores artísticos do município são promovidos pela Prefeitura Municipal através de ações culturais e educativas como a Biblioteca Móvel Drummond sobre Rodas, que conta com um acervo de 3.000 livros e percorre os bairros levando até as pessoas informação e cultura. O ônibus que leva as obras permanece estacionado no local possibilitando às pessoas da comunidade a leitura, com destaque para a obra de Carlos Drummond de Andrade.

Destaca-se também o Projeto Drummonzinhos, que é composto por crianças e adolescentes e acompanha turistas que visitam o Museu de Território *Caminhos Drummondianos*, além de participar de eventos musicais em outras cidades.

Os *caminhos Drummondianos* são compostos por placas com poemas do autor espalhadas pela cidade e pelos pontos turísticos.

Em Itabira pode-se visitar ainda o memorial Carlos Drummond de Andrade, que foi projetado por Oscar Niemeyer, e abriga exposições permanentes sobre a vida e obra do poeta, a Fazenda do Pontal, antiga fazenda da família Drummond que foi totalmente reconstruída e a Fundação Cultural Carlos Drummond de Andrade. Essa Fundação abriga a Biblioteca Municipal, o Teatro, o Museu de Itabira, o Arquivo Público e o espaço Multimídia de Educação e Cultura conhecida como Casa do Braz, que mantém acervo fotográfico da Itabira antiga e objetos que pertencem a família do fotógrafo Brás Martins da Costa, além da TV Cultura e o Cineclube Lima Barreto.

A Fundação além de manter um Coral, criou o Tumbaitá que é um grupo folclórico formado por integrantes de grupos autênticos de marujada. Também apóia o Núcleo de Estudos Drummondianos que tem por objetivos organizar, preservar e difundir o acervo documental relacionado a Carlos Drummond de Andrade e promover o intercâmbio entre pesquisadores e instituições culturais em nível nacional e internacional.

A cidade conta ainda com o Centro Itabirano de Artesanato, que além de divulgar e comercializar a produção artesanal da cidade promove feiras e exposições.

Além dos pontos turísticos e das atividades culturais a noite da cidade é agitada pelos grupos de serestas, bandas de música, e pelo Festival de Inverno que há três anos acontece na cidade agregando teatro, cinema, artes plásticas, literatura, dança, oficinas e shows com artistas itabiranos e de renome internacional.

2.1.2 Aspectos econômicos

O desenvolvimento econômico de Itabira vem ocorrendo tendo por base um conjunto de pequenas e médias empresas que tem apoio da prefeitura para sua execução após a avaliação da viabilidade do projeto apresentado por essas empresas.

Não é possível falar da economia da cidade sem focar a Companhia Vale do Rio Doce que desde a década de 40 explora o minério de ferro na região. Essa Companhia tem uma longa trajetória que não será discutida nesse texto uma vez que ultrapassaria os propósitos do trabalho, mas lembramos que ela tem uma importância fundamental na vida econômica da cidade¹⁷ que pode ser conferida em diversas obras de autores regionais e nacionais.

Além da Vale do Rio Doce, Itabira se sustenta por atividades agropecuárias, industriais e pelo comércio de mercadorias, mas apesar do crescimento econômico a cidade conta com alto índice de subemprego e de pobreza.

Existem na cidade, os distritos industriais I e II, sendo o primeiro inaugurado em 11/10/85. Hoje estão instaladas 29 empresas em diversos segmentos, já em operação e gerando empregos diretos e indiretos.

A atividade básica é a mineração. Além da atividade mineradora, o município concentra suas atividades econômicas nos ramos metal-mecânico, alimentício, pré-moldados e concreto, têxtil e moveleiro. Tais ramos representam mais de 90% do número de empreendimentos locais.

¹⁷ A Companhia Vale do Rio Doce exerce influência significativa na vida da cidade e sua importância pode ser verificada em livros como FERREIRA, Diva. Memórias: Itabira - Minas. Belo Horizonte: Ed. O Lutador, 1999 e MINAYO, Maria Cecília de Souza. Os homens de ferro: estudo sobre os trabalhadores da Vale do Rio Doce em Itabira. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

Itabira tem buscado alternativas de geração de renda em outras indústrias para não ficar na dependência da Vale do Rio Doce, uma vez que a extração de minério de ferro tende a diminuir no decorrer dos anos.

Quanto à agricultura o município tem baixa produtividade, devido ao solo acidentado e de pouca permeabilidade. Por ser altamente ácido, pela presença do alumínio e pelo baixo teor de fósforo esse solo exige muitas correções. Os pequenos produtores 85%, os médios (14%) e grandes produtores (1%) recorrem aos conhecimentos de especialistas para o trabalho com a agricultura e a pecuária na região.

2.1.3 As oportunidades educacionais

Itabira possui uma rede de ensino variada. São 31 escolas municipais e 15 escolas estaduais na zona urbana. Possui uma instituição de ensino Superior onde se desenvolvem projetos como o UNEMINAS, que é um programa Pró-Licenciatura e esta rede é formada pelas seguintes instituições: Centro Universitário do Sul de Minas (Unis/MG), *Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (Funcesi)*, Fundação de Ensino Superior de Passos (Fesp), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Vale do Rio Doce (Univale).

Por meio dessa rede, pretende-se ofertar cursos de licenciatura em História, Geografia e Letras (Português e Inglês), Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática, destinados a professores em exercício da rede pública de ensino, que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A tabela a seguir revela dados recentes da rede de ensino da cidade, contemplando os números de matrícula em cada segmento.

Tabela 4 - Matrícula inicial nos diversos níveis de ensino do Município de Itabira - Ano 2005

Município	Dependência	Matrícula Inicial-2005										
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Ensino Médio (Regular)	Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos (Supletivo presencial)	
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental
ITABIRA	Estadual	0	0	99	9.310	2.092	7.218	5.999	0	0	144	0
	Municipal	0	767	76	7.646	5.959	1.687	0	0	0	671	671
	Particular	407	732	6	904	430	474	497	274	163	73	0
	Total	407	1.499	181	17.860	8.481	9.379	6.496	274	163	888	671

Fonte: Censo Escolar Brasil 2005/INEP

A tabela 4 resume os indicadores escolares do ano de 2005. Podemos notar que a rede municipal de ensino agrega 5.959 alunos de um total de 8.481 alunos na 1ª à 4ª série e anos iniciais. Totalizando todas as redes de ensino, Itabira tem hoje 46.299 alunos freqüentando as escolas e em entrevista com a secretária municipal de educação percebeu-se que esse número cresceu um pouco mais no ano de 2006, estimando uma matrícula que totalizaria 9.723 alunos. Se considerarmos que a população em 2005 era estimada em 106.289 habitantes, (Dados do IBGE) podemos perceber que o número de matrículas nas redes de ensino abrange quase 50% da população o que justifica os investimentos na área educacional nesse município. Através da entrevista com a secretária em março de 2006, são distribuídos 50.000 passes escolares por mês, a frota de veículos foi ampliada e nesse ano todas escolas receberão móveis novos.

Tabela 5 - Dados de matrículas da Rede de Ensino do Município de Itabira nos anos de 1997 a 2005

Dados de Matrículas da Rede de Ensino Municipal de Itabira – 1997 a 2005					
Ano	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)			% Crescimento (>) e Decréscimo (<) de Matrículas
		1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais	Total	
1997		0		7551	
1998		0		12492	> 60%
1999	1139	11800		12939	> 4%
2000	1142	8089	2623	11854	< 8%
2001	1033	7129	2487	10649	< 10%
2002	1009	6529	2416	9954	< 7%
2003	666	6593	1770	9029	< 9%
2004	133	6391	1606	8130	< 10%
2005	767	5959	1687	8413	> 3%

Fonte: Censo Escolar – Brasil/INEP – 1997 a 2005

Os dados da Tabela 5 referem-se às matrículas na rede de ensino municipal de Itabira. Foi feito um levantamento no Censo Escolar/INEP sobre as matrículas entre os anos de 1997 a 2005 pela pesquisadora. Após esse levantamento a tabela foi organizada dentro desse período e revelou aspectos relevantes. Considerando-se que em 1995 efetivou-se o processo de nucleação das escolas rurais, as matrículas tiveram um aumento de 60% de 1997 para 1998, o que pode ser explicado pela melhoria do transporte escolar, da abertura de vagas no ensino fundamental e pela busca em democratizar o acesso à escola. Em 1999 há um aumento de 4% nas matrículas em relação ao ano anterior e após esse período as matrículas começam a sofrer uma queda considerável até o ano de 2005. As explicações para essas quedas nos números de matrículas são dadas pela secretária municipal que alertou para o fato de que a taxa de natalidade cai nesses anos, a migração é muito elevada devido à saída de muitos trabalhadores da principal mineradora do município, e a melhoria do fluxo escolar, foram

fatores que fizeram com que aqueles alunos que permaneciam na escola por muito tempo após anos de reprovação fossem aprovados.

A rede física das escolas também sofreu investimentos por parte do poder público. Os prédios escolares são bem conservados, todos receberam pintura nova em 2004/2005 e alguns foram ampliados. As escolas de 5ª à 8ª séries possuem laboratórios de Ciências e Informática. Os esportes são incentivados e todas as escolas possuem quadra para os jogos. Todas as escolas possuem biblioteca, TV, vídeo, aparelho de DVD, material pedagógico para uso do professor e alunos e livros em quantidade suficiente para atender à demanda de alunos.

Segundo dados fornecidos pela secretaria municipal a taxa de aprovação média nas escolas é de 85%, a reprovação fica em torno de 15%. Não foram fornecidos dados sobre evasão escolar. Todas as escolas da rede municipal se organizavam pelo sistema de ciclos até 2005. A partir de 2006, o sistema de ciclos organiza os anos iniciais, enquanto os anos finais voltaram a ser organizados pelo sistema seriado.

A organização ficou estruturada de seguinte forma: CB1-CB2- CB3 (Ciclo Básico), CBC1- CBC2 (Ciclo Básico Intermediário) e após esses períodos a seriação que engloba a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série.

A organização pedagógica das escolas conta com um diretor, vice-diretor, pedagogo, professor eventual, professor estimulador, professor regente de turma, professor de informática e de educação física. Nas escolas rurais essa realidade é diferente e a equipe é composta pelos professores regentes de classe e pela coordenadora.

Alguns projetos são desenvolvidos por uma equipe de apoio e estes contemplam as áreas de Arte, Poesia e Teatro. O CEMAE (Centro Municipal de Apoio Educacional) foi

implantado para dar apoio pedagógico às escolas e conta hoje com um equipe composta por psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, terapeuta ocupacional e professores de Libras e Braille.

A formação dos professores dos anos iniciais atinge o percentual de 80% com licenciatura plena e os demais possuem nível de magistério. Todos os professores de 5ª a 8ª série possuem licenciatura plena específica em sua área de atuação.

A Secretaria Municipal de Educação desenvolve alguns projetos pedagógicos nas escolas e em outras instituições. Os projetos que vem sendo desenvolvidos são: Família - escola, Escola de Pais, Educação Ambiental, Crês@arte, Laboratórios de Leitura, Proerd (Programa de erradicação das drogas em parceria com a Polícia Militar), e ainda parcerias com a APAE, as creches, O CESEC (Centro Supletivo de Educação Continuada) além da manutenção das Caixas Escolares.

Apesar de todos os avanços na constituição da rede de ensino municipal, a secretária afirmou que ainda existem problemas relativos a essa estruturação sejam de ordem pedagógica (alunos com dificuldades em leitura, escrita e na matemática, falta de profissionalismo por parte de alguns professores etc.), ou até mesmo na manutenção de todos os projetos desenvolvidos e que oneram sobremaneira os cofres públicos. A seguir será discutida a implantação da política educacional de Nucleação de Itabira e os aspectos que perpassaram essa nova configuração de escola rural no município.

2.2 O projeto de nucleação das escolas rurais do município de Itabira.

A nova política educacional implantada e amplamente divulgada pelo Governo Federal (Lei n.º 9.394/96 e Emenda Constitucional 14) provocou profundas mudanças no

ensino e na distribuição dos recursos municipais, estaduais e federais destinados à educação. Com uma estratégia unificadora, houve a possibilidade de descentralização do ensino em todo o país. Essa estratégia incentiva as Secretarias Municipais de Educação a reduzirem o número de estabelecimentos escolares da zona rural que apresentam matrículas inferiores a 21 alunos.

A redução desses estabelecimentos escolares é colocada em prática pela aplicação da política de nucleação escolar, com a finalidade de concentrar maior número de alunos em escolas-núcleo, inseridos em uma ação seletiva e redistributiva, pois o valor recursos do Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, aplicado a cada estabelecimento escolar, é fixado de acordo com o número de alunos.

Dessa forma, todas as vezes que a escola rural apresentar um número de matrículas inferior à sua capacidade de atendimento, haverá queda nos recursos advindos do salário-educação, comprometendo o desempenho financeiro do município. Assim, fica a cargo do município definir sobre a nucleação das escolas e sobre o melhor aproveitamento dos recursos a serem repassados pela união.

FERREIRA (1999) afirma que *“até 1993 havia no município de Itabira 50 escolas multisseriadas, onde uma professora lecionava para 4 turmas de 1ª à 4ª série, no mesmo horário: uma sala e um quadro negro dividido em 4 partes”*.

O retrato da educação rural no município era bastante precário: ensino fundamental restrito à 4ª série, um professor para as 4 séries, professores leigos e sem concurso, recursos didáticos escassos, ausência de acervo bibliográfico, falta de assistência médica, odontológica e pedagógica, inadequação da merenda escolar, alto índice de evasão e repetência, isolamento da escola, péssimas condições sanitárias, ausência de

água potável, energia elétrica e situação precária dos prédios escolares. Outros problemas somavam-se a estes, tornando a escola rural um ambiente extremamente precário no atendimento aos alunos que ali estudavam. A figura 1 retrata o tipo de construção escolar que prevalecia no meio rural no município.



Figura 1 - Escola rural antes da nucleação-Fonte: Arquivo da pesquisadora

A necessidade que se colocava como urgência para a melhoria dessa educação nas escolas rurais seria de um projeto que desenhasse uma nova escola rural, respeitando as especificidades do local em que estava inserida.

Assim surge o projeto de Nucleação das escolas rurais. Em 1994 houve a transformação das 50 escolas multisseriadas¹⁸ em 11 núcleos dotados de toda a infraestrutura: salas amplas, professorado treinado, atendimento médico e odontológico. Os núcleos se estruturam em conjuntos de 4 salas de aulas, sala de apoio, biblioteca e vídeo,

¹⁸ As antigas instalações onde funcionavam as classes multisseriadas, segundo o Projeto de Nucleação ganhavam novas finalidades, cedendo seu espaço para reuniões das comunidades, cursos profissionais, recreações e eventos sociais, podendo inclusive sediar as Cooperativas Agrícolas, mas este fato não foi comprovado na pesquisa. (pág. 23)

gabinete dentário, posto médico, cozinha, banheiros, praça poli esportiva, poço artesiano e fossa séptica.

As fotos abaixo possibilitam perceber as mudanças da estrutura física da escola após a nucleação.



Figura 2 - Foto da escola nucleada - Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 3 - Foto da entrada da escola - Fonte: Arquivo da pesquisadora

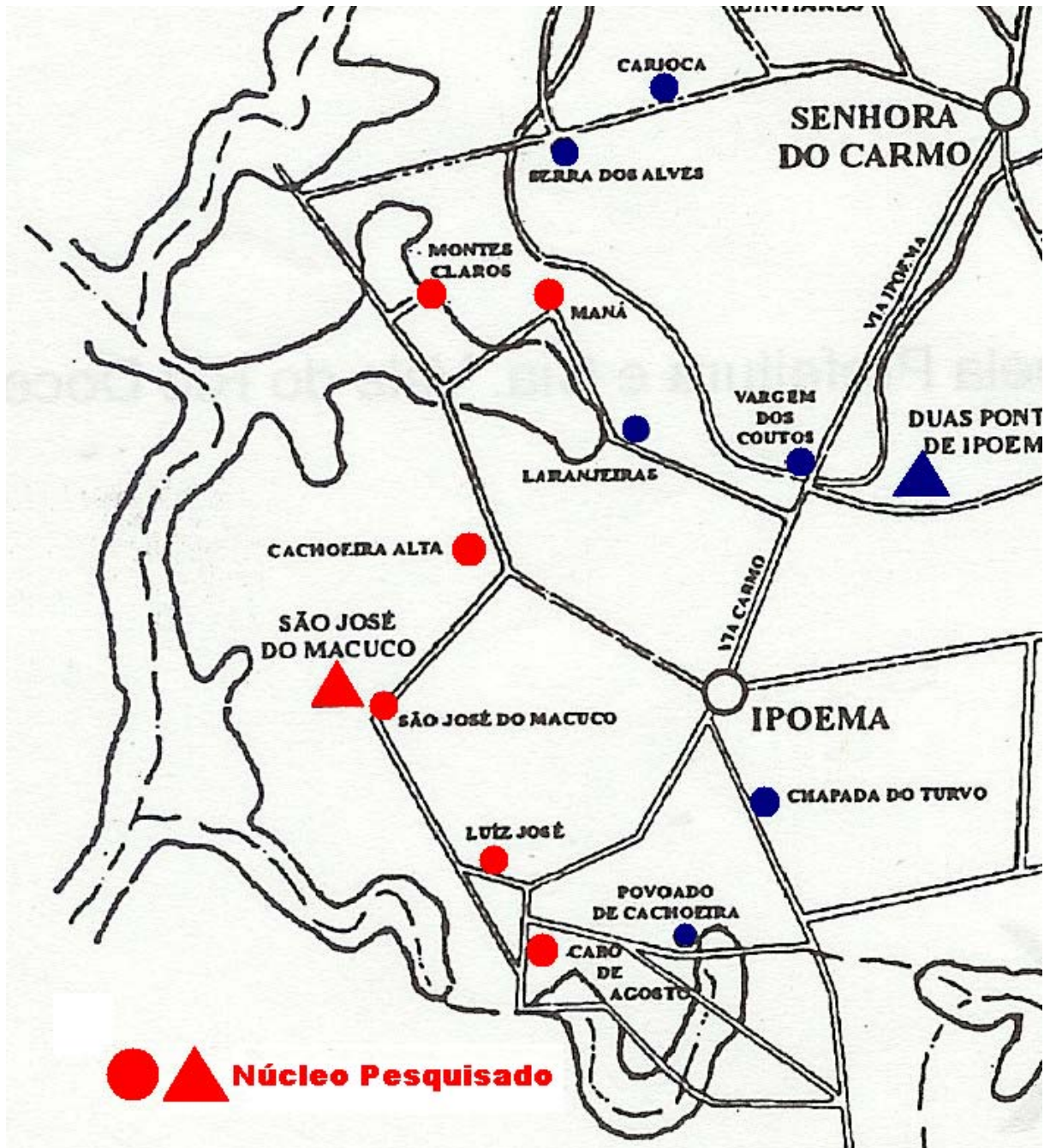


Figura 5 - Mapa da escola Núcleo pesquisada - Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação

Para a implantação do projeto da nucleação, inicialmente fez-se um diagnóstico da situação das estradas, suas extensões, necessidades de reparos, com o objetivo de prepará-las para o transporte dos alunos de suas casas às Escolas Nucleadas. Assim, novas estradas foram abertas, houve o alargamento de alguns trechos, otimizou-se a construção de novas pontes, 6 ônibus foram

adquiridos, de tal forma que o transporte das crianças até os núcleos, para cursarem as 4 primeiras séries do ensino Fundamental pôde ser realizado com segurança. Em todos os Núcleos existe o projeto de jardinagem, implantado para tornar mais saudável o ambiente, além de incentivar a preservação ecológica. Esse fato não foi constatado na pesquisa, mas existia uma preocupação por parte das cantineiras da escola em preservar o jardim e a horta.

Todos os Núcleos oferecem aos alunos diariamente, alimentação nutritiva e variada. Há dois momentos em que esse lanche é servido: na chegada dos alunos e na hora do almoço durante o recreio.

A seguir, no organograma produzido através dos documentos da Nucleação, podemos perceber como as linhas de ônibus atendem aos alunos que se deslocam para as escolas. Houve um agrupamento que favoreceu otimizar o transporte. Por outro lado, algumas crianças acordam muito cedo para chegar até o ponto e esperar o transporte escolar, o que se caracteriza como um transtorno, que vem sendo minimizado com a utilização de kombi escolar até os pontos de ônibus.

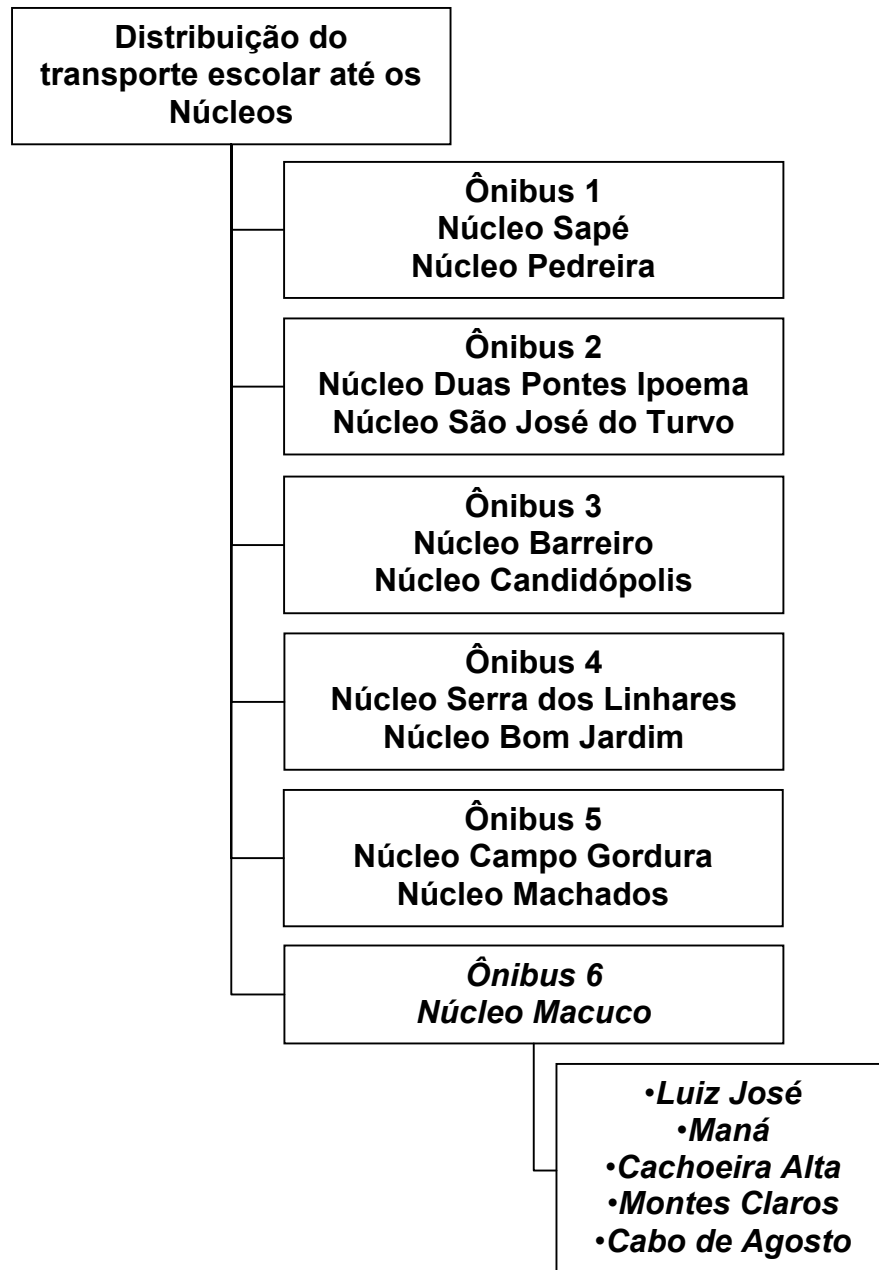


Figura 6 - Organograma do transporte escolar - Fonte: Arquivo da pesquisadora

A reestruturação dos prédios e reuniões com os pais para debates sobre a nucleação, foram outras ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação à época de implantação do projeto.

Uma equipe pedagógica foi organizada para atender às escolas. Essa equipe conta com uma diretora, duas supervisoras pedagógicas, e em cada escola uma coordenadora, que tem a função de estabelecer as relações entre a escola e a

secretaria municipal de educação. Essa coordenadora geralmente é uma professora que é afastada da sala de aula e assume os papéis de direção, coordenação e em alguns casos de supervisão pedagógica, orientando o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola em que atua. Ainda participa da recuperação dos alunos, na avaliação dos mesmos na leitura e na escrita, na substituição em casos de faltas ou licenças das professoras e na aplicação de testes exigidos pela secretaria municipal de educação. Dentre esses, pôde-se acompanhar durante a pesquisa, o teste audiométrico, que possibilita avaliar a audição dos alunos do ciclo inicial de alfabetização e do ciclo intermediário (antigas 1ª à 4ª série).

Outras ações são realizadas pela coordenadora como o controle dos materiais da cozinha, do material escolar e da frequência das professoras.

Na escola - núcleo pesquisada foi possível perceber cartazes informativos que eram colocados pela coordenadora nas paredes (Campanha contra escorpiões e outros animais peçonhentos, ratos e morcegos etc), bem como na estimulação da leitura e escrita dos alunos, ao colar nas paredes jogos de adivinhas retirados de livros didáticos velhos. O aluno que adivinhasse as brincadeiras era premiado.

O dia-a-dia na escola possibilitou a percepção de muitos aspectos que dizem respeito à singularidade dos momentos vividos por alunos, professores e demais atores que participam da trama escolar. Para entender mais sobre o cotidiano de uma dessas escolas foi organizado o texto a seguir, onde é possível perceber as características e especificidades da escola - núcleo pesquisada.

2.3 A escolha da escola-núcleo pesquisada

O primeiro contato com o campo de pesquisa aconteceu em fevereiro de 2005, através de uma entrevista com a secretária municipal de educação do município. Nessa ocasião foi possível perceber a ênfase dada pelo município ao processo de formação das crianças e jovens através das várias ações¹⁹ implementadas pela secretaria municipal, destacando-se dentre outras o Projeto de Nucleação das escolas rurais.

A partir das informações colhidas junto à secretária municipal foi possível registrar as suas considerações sobre o trabalho realizado nos núcleos rurais. Alguns nomes de escolas eram recorrentes em sua fala se referindo ao trabalho pedagógico produzido nesses núcleos. Após esse encontro a secretária disponibilizou à pesquisadora²⁰, os documentos relativos à rede de ensino do município o que exigiu a permanência por dois dias na cidade para conhecer a distribuição e a localização geográfica das escolas, o número de alunos matriculados e a realização de projetos pedagógicos específicos como indicadores iniciais para a escolha da escola a ser pesquisada.

Durante o período de permanência na secretaria municipal foi possível perceber como a presença do pesquisador em campo interfere nas ações diárias dos sujeitos. As pessoas olhavam a pesquisadora com curiosidade, outras passavam e sorriam. Algumas chegaram a perguntar qual o motivo da presença da mesma, e após a explicitação dos objetivos da pesquisa, algumas falas enfatizavam

¹⁹ Os projetos que estavam sendo realizados à época da pesquisa eram: Família-Escola, Escola de Pais, Educação Ambiental, Crês@Arte, Laboratórios de Leitura além de um projeto de incentivo ao uso da biblioteca, desenvolvido pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em especial pela bibliotecária.

²⁰ Foi feita a opção pelo uso da 3ª pessoa do singular durante a escrita do texto. Porém, em alguns momentos específicos, a narrativa acontece em 1ª pessoa.

o porquê da escolha daquela cidade e também da escola rural. Os motivos da escolha foram explicitados, destacando-se a recente nucleação das escolas rurais, a percepção da extensão da área rural existente no município e também o processo de democratização do ensino na cidade que no ano de 2004 atingia 99.8% da população em idade escolar como os principais motivos para a escolha desse município.

Após a visita a alguns núcleos rurais, a escolha final foi feita a partir dos seguintes critérios: distância da escola núcleo em relação à cidade, escola mais antiga, o número de alunos matriculados, além da aceitação da coordenadora pedagógica e do corpo docente em relação à pesquisa.

As idas à escola-núcleo tiveram início em abril de 2005. Num primeiro momento, a pesquisadora ia todos os dias no carro que levava as professoras da cidade ao núcleo rural, o qual saía às 6 horas da manhã da prefeitura municipal. Após 15 dias de idas e vindas nesse carro, devido à decisão de ficar um tempo maior na localidade, para perceber outros espaços e tempos de socialização das crianças da escola, a pesquisadora foi levada por uma professora até a casa de um casal, que mora perto da escola e que se mostrou muito receptivo com a presença de *“mais uma professora”*, em sua casa, já que muitas haviam morado com eles, para trabalharem na escola.

Assim, durante o período compreendido de abril a julho de 2005 a pesquisadora permaneceu nesta residência rural para efetuar a observação do espaço escolar. Foram transcorridas 396 horas de observação intensiva, sendo que destas, 22 horas foram na sala de aula dos alunos selecionados para a pesquisa. Além disso, foi possível ficar na escola até outubro de 2005, dada às exigências das entrevistas que se prolongaram por diversos motivos (período de chuvas, ausência

dos pais por motivo de trabalho, ausências da pesquisadora devido às disciplinas do curso e outros).

Cabe ressaltar que a receptividade da secretária de educação e posteriormente da coordenação da escola foram fatores que facilitaram a presença da pesquisadora na escola e também suas idas e vindas para a realização das entrevistas.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.4.1 As estratégias adotadas para a observação na escola

TURA (2003) destaca a contribuição da observação na vida cotidiana considerando fator de conhecimento quando a caracteriza como *“a primeira aproximação do indivíduo com o mundo em que vive”* (p.184), e fator de conhecimento científico ao caracterizá-la como *“uma metodologia da pesquisa qualitativa, que possibilita uma maior aproximação com a vida social e a análise do ponto de vista dos atores”* (p.185).

Na pesquisa realizada os dois fatores caminharam juntos e além da observação ter possibilitado à pesquisadora a vivência de situações de conhecimento sobre o mundo dos atores escolhidos, também foi possível a percepção das características físicas da escola e do cotidiano escolar. No início a observação não foi direcionada por fins específicos. Após um tempo na escola, essa observação passou a ser mais diretamente sobre determinados aspectos e enfocou-se com mais precisão o espaço escolar e as ações dos alunos dentro dele.

No início, houve muita curiosidade por parte dos professores, alunos e funcionários: *“Você vai instalar o computador na escola?”* - pergunta a professora, *“É professora nova, uai”* - diz o aluno na chegada da pesquisadora à escola. Com a presença constante da mesma na escola o seu papel foi sendo definido pelas próprias professoras que a convidavam para ir às salas, olhar as atividades dos alunos, para corrigir produções de textos e até mesmo substituí-las em caso de ausência. Com o tempo essa prática foi sendo amenizada tornando menos complicado o registro das situações ocorridas no ambiente escolar.

A pesquisadora permanecia todo o período das aulas (8 h as 12'24) na escola, mas a observação foi direcionada por turnos de movimento, ou seja, demarcou-se períodos onde as crianças estavam fora da sala de aula que eram os momentos da chegada, do intervalo e a saída para uma observação mais intensa de suas ações. No “diário de campo” ²¹, a separação desses períodos facilitou a percepção de características particulares dessa escola, além de contribuir para a análise dos dados.

As anotações eram realizadas no pátio da escola sobre a mesa do refeitório que estava sempre limpa pela cantineira da escola, que preocupada com a organização e a limpeza aparecia de vez em quando e dizia *“Vou limpar, mas não vou te atrapalhar, viu?”* Havia curiosidade pelas anotações devido ao fato de estarem sempre por perto. De vez em quando passavam e diziam: *“Não cansa de escrever não”?*, ou um tom de desconfiança- *“Será o que você tanto anota aí nesse caderno? Tomara que “seja” coisas boas”*.

Uma professora chegou a pedir para ler as anotações e disse: *“Quero saber tudo o que tem anotado aí, viu”?*

²¹ O diário de campo é um caderno de anotações típico das pesquisas qualitativas em que se registram todos os acontecimentos do cotidiano escolar durante o período de observação. É também conhecido como “diário de bordo”.

Nesses momentos a pesquisadora dizia que as anotações faziam parte da pesquisa e que em um momento específico todos teriam acesso a elas. Porém, conviver com a desconfiança das pessoas foi complicado, existia um sentimento de invasão do espaço do outro que aos poucos foi diminuindo até desaparecer por completo.

A reação das crianças era a mais instigante de todas. Em alguns momentos ficavam agitados e curiosos, em outros a pesquisadora era vista como professora, em outros ainda era vista como uma colega que era *“muito boa para brincar de peteca na quadra.”*

A presença da pesquisadora na escola, a despeito desses momentos, foi tranqüila e já nos primeiros dias ela era uma pessoa comum no espaço escolar. Apesar dos vieses e prioridades que de algum modo interferiram na observação, é possível dizer que elas refletem de forma bastante aproximada o dia-a-dia, que se mostrou rico em detalhes e repleto de significado sobre a escola e sobre as relações humanas e pedagógicas que se dão dentro dela.

2.4.2 O diário de campo

As observações realizadas na permanência da pesquisadora no campo de pesquisa foram anotadas em cadernos e posteriormente digitadas no computador. Essas anotações eram feitas a todo o momento e isso gerou um estranhamento das pessoas no início da pesquisa. Após um tempo a pesquisadora passou a anotar as situações com mais discrição e isso facilitou a entrada na rotina da escola e dos sujeitos. Algumas angústias surgiram logo que as primeiras anotações começaram ser feitas: Como registrar? Utilizar uma linguagem mais acadêmica ou uma

linguagem coloquial? O que registrar? Em que momentos específicos essa observação deveria acontecer? Como escapar dos pré-conceitos? Com o tempo essas dúvidas foram se dissolvendo uma vez que o próprio campo de pesquisa, aliado à reflexão teórica sobre o *estudo de caso etnográfico* proporcionou o registro e aproximação cada vez maior dos objetivos da pesquisa. O diário de campo foi um instrumento valioso e suas anotações se tornaram subsídios importantes no momento da análise dos dados e da escrita do relatório final da pesquisa.

2.4.3 Os documentos

Além da observação e da entrevista foi realizada uma pesquisa nos documentos disponibilizados pela secretaria municipal de educação e pela escola.

Os documentos que a secretaria municipal disponibilizou foram:

- O projeto pedagógico das escolas e as ações desenvolvidas através dos mesmos;
- O projeto de nucleação das escolas rurais;
- Alguns livros sobre a história da cidade;
- Mapas com a localização das escolas nucleadas.

Na escola, tudo o que foi solicitado foi atendido, inclusive documentos antigos como livros de pontos, caderno de planos das professoras e de alunos e outros. As fichas escolares individuais preenchidas pelas professoras foram fundamentais na definição dos alunos que seriam entrevistados. Enfim, a coordenadora sempre aparecia com algum *papel* dizendo: “*quem sabe serve para você, não é*” ?

2.4.4 A entrevista: alcances e limitações

A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.

(Drummond, 1985.)

Um instrumento de pesquisa de campo nunca é completo. Na passagem do conceito abstrato ao indicador empírico sempre há uma redução. Limites e desafios metodológicos sempre existem, e há que se exercitar a *vigilância epistemológica* para se conscientizar das distorções e os avanços necessários. A entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva é que se revelou mais próxima do alcance dos objetivos da pesquisa da pesquisa. A escolha por este instrumento metodológico está fundamentada em alguns pressupostos que procurarei explicitar a seguir.

Esse modelo de entrevista permite ao entrevistado, liberdade de relatar para além do tema proposto e, a quem interroga a possibilidade de participar do relato, intervindo à procura de esclarecimentos, instigando à reflexão e não perdendo o “fio da meada”, isto é, as reflexões efetivamente relevantes para o objeto em estudo.

Bourdieu (1997, p.704) argumenta ser a entrevista, uma “auto-análise provocada e acompanhada”, uma vez que a pessoa entrevistada em muitos casos, aproveitava-se

“da ocasião em que era interrogada sobre ela mesma e da licitação ou de solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou sugestões (sempre abertas e múltiplas e freqüentemente reduzidas a uma atenção silenciosa) para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas.” (BOURDIEU, Pierre. 1997, p.705).

Nessa mesma direção, Cardoso (1986, p.102) afirma que a entrevista “enquanto está sendo realizada, é uma forma de comunicação entre duas pessoas que estão procurando entendimento. Ambas aprendem se aborrecem, se divertem e o discurso é modulado por tudo isso”.

Nesse sentido, procurar a neutralidade no encontro entre o pesquisador e quem ele interroga é ilusório, devendo-se admitir que a espontaneidade pode ser construída, apoiada no conhecimento prévio tanto dos fatos que a pesquisa deseja registrar, como daqueles que se revelam durante as entrevistas. Também é reconhecida a necessidade de um conhecimento prévio da pessoa a ser entrevistada, favorecendo a criação de laços afetivos que dirimam a desconfiança e estimulem a troca. Cardoso (1986, p.102) afirma ainda que “*o envolvimento do pesquisador possibilita romper com os obstáculos advindos de seus valores e visão de mundo, que passam a ser uma condição de compreender as diferenças e superar o etnocentrismo*”.

Ou como diz Bourdieu,

“Deste modo, sob risco de chocar tanto os metodólogos rigoristas quanto os hermeneutas inspirados, eu diria naturalmente, que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular, é uma espécie de amor intelectual: um olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural, que Spinoza tinha como a forma suprema do conhecimento.” (BOURDIEU, Pierre. 1997, p.705).

Existem alguns entraves na realização da entrevista que não podem ser ignorados.

Szymanski (2004), diz de “*estratégias de ocultamento*”, para se referir às ações do entrevistado que tendem a esconder informações que acreditam que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994), argumentam que “*na entrevista semi-estruturada perde-se a oportunidade de compreender como os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão*”.

Portanto, para amenizar esses entraves, a forma como a entrevista foi conduzida tornou-se fundamental. Antes de sua realização a pesquisadora procurou conhecer o entrevistado, articular bem as perguntas, conhecer previamente os aspectos que desejava pesquisar, além de ter exercitado uma escuta atenta demonstrando muito interesse pelo sujeito que falava. As entrevistas se revelaram um importante momento de compreensão dos significados dados às experiências vividas pelos pesquisados.

2.4.4.1 As entrevistas com as crianças

A escolha dos alunos entrevistados nesta pesquisa foi feita a partir dos seguintes critérios: a) foi realizada uma análise das fichas escolares de todos os alunos localizadas no arquivo da secretaria da escola, para selecionar aqueles que estivessem cursando o último ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, (equivalente à 4ª série escolar,) e que continuariam a estudar na cidade mais próxima, no ano seguinte. b) Os alunos deveriam ter 10 anos completos e apenas um aluno dentre os 6 entrevistados, tinha 9 anos de idade. c) Optou-se por entrevistar as crianças mais comunicativas, cujo perfil foi apontado pela professora da turma e pela coordenadora, considerando-se que isso facilitaria o processo de entrevista. Estes três critérios foram então compatibilizados na escolha final dos 6 alunos entrevistados.

Nesse trabalho a pesquisadora optou por fazer a análise das narrativas dos entrevistados utilizando nomes fictícios. O quadro a seguir sintetiza as principais características desse universo de 06 crianças que foram entrevistadas.

Quadro 1 - Perfil dos alunos escolhidos para a pesquisa

Entrevistado	Sexo	Idade	Profissão do pai	Escolaridade do pai	Profissão da mãe	Escolaridade da mãe	Residem na casa do entrevistado
Giovana	F	10 anos	Operador de trator	4ª série	Dona de casa	4ª série	13 pessoas
Júlia	F	10 anos	Operador de trator	4ª série	Dona de casa	4ª série	08 pessoas
Kely	F	09 anos	Trabalhador rural	7ª série	Cantineira da escola	8ª série	05 pessoas
Marcelo	M	10 anos	–	–	Dona de casa	Analfabeta	08 pessoas
Adriano	M	10 anos	Operador de trator	4ª série	Dona de casa	4ª série	04 pessoas
Daniel	M	10 anos	Caseiro	2ª série	Dona de casa	4ª série	04 pessoas

Fonte: Entrevista com os alunos e documentos escolares.

Após a escolha dos sujeitos da pesquisa, buscou-se a colaboração da professora para liberar as crianças para as entrevistas com a pesquisadora em um local específico.

Os pais foram avisados através de bilhetes levados pelas próprias crianças e também através de contatos da pesquisadora com os mesmos, uma vez que duas famílias moravam bem próximas à escola. Das famílias que foram avisadas através de bilhetes chamou a atenção uma resposta recebida de uma mãe que assinou o bilhete e escreveu “*Podi*”, (pode), emitindo seu parecer sobre a participação do seu filho na pesquisa (bilhete 1). Ainda pode-se perceber a importância dada à pesquisa por uma mãe que além de ter enviado o bilhete se dispôs a falar por telefone com a pesquisadora. (bilhete 2)

Helena Elza,
 Boa tarde,
 Estou escrevendo um livro sobre a escola
 de seu filho.
 Preciso ter uma conversa com ele, mas a
 senhora precisa autorizar porque ele é menor
 de 14 anos.
 Por favor, se ele puder participar me envie
 este bilhete assinado para que eu possa
 conversar com o mesmo.
 Agradeço a atenção e despeço-me,
 [assinatura] pedi elza ufelissandra
 (Sandrinha)
 Assinatura do pai, mãe ou responsável:

Figura 7 - Bilhete (1), enviado à mãe de um aluno escolhido para a pesquisa. Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Sandrinha você só,
 Em contra o José Roberto no sábado
 depois da seis^{h000} da tarde,
 Si você quiser fali comigo neste
 SSB - Shirley
 Telefone e) 99.14.16.65

Figura 8 - Bilhete (2)²², recebido de uma mãe explicando o horário que o pai poderia ser encontrado em casa. Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As entrevistas com as crianças aconteceram na biblioteca da escola. A sala era pequena, e possuía dois armários grandes e prateleiras com livros literários, didáticos, mapas e outros materiais como caixas de televisão, um bebedouro novo que ia ser instalado e cadeiras e carteiras espalhadas. O local foi organizado por

²² O texto do bilhete (2) é o seguinte: 'Sandrinha, você só encontra o J.R no sábado depois das seis da tarde. Si você quiser fali comigo neste. Ass: S. Telefone e) 9714 16--.

uma cantineira que trouxe duas cadeiras e uma mesa limpas para que a pesquisadora pudesse realizar as entrevistas sem transtornos.



Figura 9 - Foto do local de realização das entrevistas/Fonte: Arquivo pesquisadora.

As crianças eram chamadas pela pesquisadora após conversar com a professora e pedir sua autorização. As entrevistas não foram realizadas na mesma semana, foram intercaladas e duraram de 30 a 40 minutos; eram realizadas duas entrevistas a cada ida da pesquisadora à escola. No total foram mais 3 visitas à escola nesse período.

Sempre era pedido que o ritmo da aula fosse respeitado e que a professora só mandasse a criança para a entrevista em um momento que não a prejudicasse em relação ao conteúdo que estava sendo estudado em sala. Um dos entrevistados durante a entrevista disse que não precisava preocupar com o tempo por que a professora havia ficado na sala copiando a “matéria” para ele. A participação da professora na pesquisa deu-se de formas variadas e uma delas foi a aceitação e o entendimento dessa ausência dos alunos durante a entrevista.

Antes de iniciar a entrevista gravada, foi comentado sobre o trabalho com as crianças, inclusive o motivo de tê-los escolhidos para participar da pesquisa.

Elas, em sua maioria, eram muito falantes. Apenas um menino falava baixinho o que dificultou muito a transcrição de suas falas. Todos iniciaram a entrevista falando sobre a vida escolar e um menino perguntou curioso: “É celular?”, referindo-se ao gravador que estava sobre a mesa.

Houve algumas interrupções durante as entrevistas, e a mais singular de todas foi a presença de um menino da pré-escola que respondia as perguntas que eram dirigidas ao entrevistado, emitindo juízos de valor sobre ele.

Pesquisadora: *“E na sala de aula, quais as atividades que você mais gosta de fazer?”*

O menino que está na porta da sala responde: Escrever!

Pesquisadora: *E fora da sala o que você mais gosta?*

O menino responde: Brincar!

E em uma outra pergunta o menino fica admirado com o colega quando este diz que tem dificuldades na leitura. **O menino fala:** *(Fulano), você não sabe ler não?*

Notou-se, contudo que a presença do garoto não intimidou o entrevistado, que continuou a responder às questões feitas pela pesquisadora.

Outras interrupções aconteceram e denotam duas ações dos sujeitos em relação à pesquisa: curiosidade e aceitação da pesquisadora em campo. Por exemplo, um senhor que passa e cumprimenta a pesquisadora, o brincar descontraído das crianças fora da sala, uma mãe que chega e interrompe a conversa alegando que havia vindo ver como sua filha estava “indo na escola” , e ruídos variados fora da sala.

Um dos entrevistados fez perguntas curiosas à pesquisadora durante a conversa com o mesmo: “*Até que grau a gente tem que estudar?*”, “*Qual é o time que você torce?*”, uma menina contou longos fatos ocorridos, outra ainda ajudou a pesquisadora a arrumar a sala para a entrevista. A espontaneidade com que cada um agiu durante a conversa diz da *confiança conquistada* durante o tempo de observação na escola e durante as entrevistas.

Uma menina era tão espontânea que exigiu da pesquisadora um grande cuidado para não perder de vista os objetivos da entrevista, uma vez que ela tinha uma facilidade enorme de falar e gostava de narrar histórias. Tinha uma seqüência em sua fala que impressionava. Ficava todo tempo se balançando na cadeira, gesticulava muito, afirmando suas colocações ao bater as mãos sobre a mesa ao falar. Seu olhar era expressivo e ela encantava quando falava. Por isso, muitas vezes, a pesquisadora era interrompida durante as perguntas dada sua grande capacidade de articular o pensamento e elaborar as respostas.

Não se pode desconsiderar o *efeito de legitimidade* presente nas narrativas de alguns entrevistados. De certa forma o ambiente da entrevista contribuía para isso, uma vez que a escola foi palco das observações e em muitos momentos eles viam a pesquisadora como professora. Outro fator importante é que os únicos momentos em que essas crianças eram chamadas fora da sala eram para serem avaliadas, para “ler para a coordenadora” ou para as supervisoras da secretaria de educação que apareciam na escola pelo menos uma vez ao mês. O fato das perguntas envolverem a questão da escola também possibilitou perceber que em muitas respostas era dito exatamente aquilo que era permitido nas circunstâncias impostas *pelo meio*. Com certeza o fato de a pesquisadora ser professora também implicou na escolha de determinadas respostas pelos entrevistados.

As entrevistas com as crianças revelaram aspectos que foram agrupados pela pesquisadora em função das categorias extraídas de suas falas. Trabalhou-se com 5 categorias: a importância da escola, a relação com o conhecimento escolar, o ofício do aluno, a relação pedagógica, o grupo de pares e as expectativas das crianças em relação à contribuição da escola em seu futuro profissional, que serão objeto de análise do Capítulo III desse trabalho.

2.4.4.2 As entrevistas com os pais

As entrevistas com as famílias foram realizadas em suas residências. Optou-se por conhecer melhor o ambiente em que os alunos da pesquisa transitavam como forma de entender melhor as ações e experiências dos mesmos, considerando que na família eles vivem formas de socialização que “modelam” seus comportamentos em relação à escola e ao conhecimento escolar.

Essas entrevistas tornaram-se um desafio para a pesquisadora desde o momento da escolha dos alunos da pesquisa, uma vez que com a ajuda da coordenadora da escola e de informantes diversos (pais, cantineiras, motoristas dos ônibus escolares), foi traçado um mapa da distância entre a escola e a casa de todos os alunos e descobriu-se que algumas estavam localizadas bem distantes: Giovana residia a 10 KM da escola, Marcelo a 17 Km e Adriano a 8 Km. Os demais moravam próximos da escola.

Era curioso notar a preocupação das pessoas em relação à pesquisa. Mesmo aqueles que não eram professores da escola sempre perguntavam como andavam os trabalhos, pois a permanência em campo possibilitou a interação da pesquisadora com outros sujeitos como as famílias moradoras próximas da escola e

da casa vizinha a que ela estava hospedada. Nesse momento a maior preocupação era conseguir meios para levar a pesquisadora até as famílias dos alunos. Foi cogitado que ela fosse no ônibus escolar, ou de bicicleta, ou quem sabe à cavalo, sempre alertando que não havia perigo algum nesses meios de transporte e muito menos nos caminhos cheios de matas que ela teria que passar. No entanto, devido à falta de habilidades motoras para se montar a cavalo, ou andar de bicicleta optou-se por pedir ajuda ao dono da casa em que a pesquisadora estava hospedada que a levou de carro às residências dos alunos que moravam mais longe da escola, demonstrando imenso prazer em poder ajudá-la. Havia só um problema que provocou a ida repetida da pesquisadora a campo: no tempo das chuvas carros não transitam nas estradas e por mais de duas vezes o agendamento das entrevistas com as famílias teve que ser revisto. Fazer pesquisa em ambientes em que as condições de ir e vir são desfavoráveis é, sem dúvida, um desafio para os pesquisadores e nesse caso, sem a ajuda desse senhor, as entrevistas com as famílias não teriam sido realizadas.

Para se chegar até as famílias, as crianças ajudaram de muitas formas. Levavam e traziam bilhetes ou recados para os pais, ajudavam na localização das casas fazendo comparações do tipo: “*Fica perto do morro alto*” ou “*fica perto da Cachoeira Alta*”, sempre fazendo referências à dimensão geográfica do ambiente em que estavam acostumadas a transitar. A primeira entrevista foi muito emocionante.

Após marcar um horário para ir até à casa da família de uma aluna a pesquisadora foi surpreendida por duas meninas, que vieram até a porta da casa em que estava hospedada para chamá-la, pois seu pai havia chegado e estavam todos em casa. Elas estavam todas arrumadas, haviam tomado banho e percebi que toda

aquela “produção” era para que pudessem tirar uma fotografia, que foi enviada logo após a pesquisa para a família.

Outros fatos aconteceram, sendo que a pesquisadora foi convidada até mesmo para um jantar na casa de um dos alunos, porém não foi possível essa visita, uma vez que a mãe havia dito que teria que marcar o dia para “*fazer uma comidinha especial*” para esse momento.

Como citado anteriormente, chegar a essas famílias exigiu um grande investimento físico e também psicológico por parte da pesquisadora, que com a convivência no lugar da pesquisa percebeu aspectos que teriam que ser considerados, por exemplo, a timidez e o receio em se expor já observada nas entrevistas com alunos. Um pai chegou a comentar do perigo da gravação das entrevistas. Quando eu disse que ia gravar a entrevista o gravador causou uma certa surpresa e desconfiança que se expressa no depoimento a seguir

Olha, M., (*esposa*) que coisa! Um negócio desse tamanho grava a fala da gente. É até perigoso, a pessoa gravar uma coisa e usar isso para fazer mal a alguém. Por que você sabe, o mundo tá cheio de gente ruim. (*ele pega o gravador*). Aí eles pegam isso daqui e coloca debaixo do braço (*esconde o gravador dentro da roupa*), e entrega a gente. (grifo nosso)

Há outros momentos em que esse pai pede sigilo²³ sobre o que é dito. Diz: *É para evitar problemas, não é?*

O contato com essas famílias foi muito significativo para entender as narrativas dos alunos escolhidos a respeito da escola, do conhecimento escolar bem como suas expectativas sobre o futuro.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA RURAL, OS ALUNOS E AS FAMÍLIAS

²³ Nesse sentido, respeitou-se totalmente a vontade do entrevistado, e os fatos em que se pedia sigilo não foram alvo das análises no texto da dissertação.

O capítulo III oferece uma visão sobre a escola-núcleo pesquisada, suas características, especificidades e o cotidiano escolar. Faz-se também uma análise das narrativas dos entrevistados levando-se em consideração algumas categorias: a importância da escola, a relação com o conhecimento escolar, o ofício do aluno, a relação pedagógica, o grupo de pares e as expectativas das crianças em relação à contribuição da escola em seu futuro profissional. O objetivo é entender as relações desses alunos no espaço escolar e suas aspirações, desejos e expectativas sobre a escola e o conhecimento escolar. Ainda foi possível chegar mais próximo da configuração familiar dessas crianças com o objetivo de buscar indícios sobre a constituição da vida escolar de cada aluno da pesquisa e perceber como o valor e a importância da escola foram construídos por essas crianças na relação com seus familiares.

3.1 A ESCOLA RURAL , ESPAÇO FÍSICO E AMBIENTE PEDAGÓGICO

A Escola Municipal “Dona Maria Elias Furtado Leite” foi²⁴ fundada em 1908 e tem uma história que é comum às escolas rurais, foi construída para atender aos alunos da região que não tinham condições financeiras para estudar na cidade.

Embora tenha sido criada em 1907, não há registros em relação aos anos que vão até 1962. Eles só começam a aparecer em 1962, em atas de reuniões, termos de instalação, encerramento e promoção dos alunos e livro de chamada, que puderam ser encontrados nos arquivos da secretaria da escola.

²⁴ Nessa parte do trabalho, optou-se por intercalar o uso do verbo no passado e em alguns momentos no presente. Essas escolhas não são aleatórias e diz respeito à temporalidade dos acontecimentos. Nesse sentido, todas as vezes que a pesquisadora tratar de um tema que exige o verbo no presente este substituirá a forma verbal empregada e vice-versa.

O nome da escola foi mudando com o passar dos tempos. O primeiro nome que consta nos registros é Escola Rural Mista de São José do Macuco e esse nome é intercalado com Escola Rural D. Maria Elias Furtado Leite. Essa denominação foi uma homenagem a esta professora por ter atuado na educação básica na região rural por mais de 30 anos.

Esta denominação se manteve até o momento atual tornando-se oficial após a construção do 1º prédio da escola, e passando a constar nos documentos e registros escolares.

Em consulta a livros de atas e cadernos de promoção foram encontrados registros muito significativos sobre aprovação, eliminação e reprovação dos alunos ao longo de vários anos. Os números impressionam e podem ser visualizados ,ano a ano, na tabela a seguir:

Tabela 6 - Matrículas, freqüência, aprovação, reprovação/eliminação nos anos de 1967/1987

Anos	Matrículas	Freqüência	Reprovados e Eliminados	Taxa de Reprovação/Eliminação
1967	25	15	4	16%
1968	24	11	13	54%
1969	18	7	11	61%
1973	35	13	22	63%
1974	41	8	33	80%
1975	45	15	30	67%
1976	35	17	18	51%
1977	42	16	26	62%
1978	41	10	31	76%
1979	17	8	9	53%
1980	20	10	10	50%
1981	34	11	23	68%
1982	21	18	3	14%
1983	16	12	4	25%
1984	38	17	21	55%
1985	18	13	5	28%
1986	26	20	6	23%
1987	19	13	6	32%

Fonte: Livros de atas e cadernos de promoção do final do ano escolar.
No período de 1970 a 1972 não houve registros dos dados.

Pode-se perceber que nos entre 1967 a 1974, que a taxa média de reprovação na escola foi 55%. Entre 1975 e 1979 a taxa se eleva para 61,8% , iniciando então um período de declínio, entre 1980 -1984, quando atinge 42,4%, reduzindo-se ainda mais entre 1985-1987 quando a taxa de reprovação alcança 28%. Na tabela pode-se verificar, o fato de alguns números chamarem a atenção para a quantidade de alunos eliminados e reprovados pela escola entre os anos de 1967 a 1984, o que supõe a pouca preocupação da escola em assegurar a permanência das crianças na escola. Não foi possível saber separadamente a taxa de eliminados em cada ano, uma vez que nos registros da escola ela aparecia agregada ao número de alunos reprovados. Os registros revelaram, no entanto, que ao sair da escola em qualquer fase do ano eles poderiam retornar à mesma série que cursavam no ano anterior. Ainda, não havia dados sobre a *evasão imediata* (Paiva,2003)²⁵, ou seja, sobre o número de alunos matriculados mas que não apareciam na escola. Esta informação e a forma de registro do percurso escolar dos alunos mostram, no entanto, que as taxas de reprovação/eliminação mascaram as estatísticas encontradas, que podem estar contendo dados de eliminação/reprovação acima do que realmente ocorria.

As fontes documentais encontradas nos arquivos escolares ainda possibilitaram perceber que a pedagogia de projetos não é nova na escola. Há registros de 1971, sobre o trabalho com um projeto “Semana da Comunidade” em que a professora faz um relatório de toda semana, descrevendo o que aconteceu nos dias de comemoração. O tema era Alimentação e Saúde. Os mesmos registros apareceram em 1974, da mesma forma e ao final do relatório a professora declara

²⁵ O termo evasão imediata é utilizado aqui para caracterizar a taxa de alunos que são matriculados na escola, mas que não aparecem para dar continuidade aos estudos.

que “foram feitas novas explicações sobre o assunto”, afirmando assim que a matriz original do projeto continuou, com o acréscimo de algumas questões.

De 1967 a 1983, anualmente, a Semana da alimentação e a Semana da Pátria foram datas comemoradas e registradas nos relatórios da coordenadora da escola, que era a professora responsável indicada pela Secretaria Municipal de Educação, geralmente a professora com mais anos no magistério. Havia um apelo muito forte para a questão da saúde e higiene em todos os momentos.

O prédio atual da escola passou por várias reformas ao longo do tempo e a maior delas aconteceu após o processo de nucleação das escolas rurais, implementada para receber mais alunos. Houve ampliação das salas, o espaço físico foi reordenado, a quadra foi construída e a escola ganhou nova pintura. Antes da nucleação havia apenas 1 cozinha e uma sala multisseriada.

A escola localiza-se em uma região privilegiada pela natureza, com montanhas, cachoeiras e cercada de um verde que impressiona. Devido ao grande número de pássaros Macuco que vinham se alimentar das sementes de algodão, matéria-prima da fábrica de tecidos Gabiroba²⁶, essa região ficou conhecida como São José do Macuco, alusão ao nome desses pássaros.

A região é extensa e abriga 111 famílias, com 384 habitantes que moram distantes uns dos outros²⁷. A escola funciona como núcleo aglutinador da maioria das famílias, uma vez que muitas delas se mudaram para perto da escola para proporcionar estudo aos filhos.

²⁶ Essa fábrica de tecidos teve importante papel na constituição da cidade e foi instalada em 1876. O declínio de sua produção começou na década de 40, com a vinda para a cidade da Companhia Vale do Rio Doce, e encerrou suas atividades definitivamente na década de 60.

²⁷ Dados obtidos através da Agente de Saúde.

À esquerda da escola tem o Posto de Saúde, que funciona também como Posto de Telefone público, e é onde acontece o encontro das pessoas, que vão receber e dar telefones para seus familiares e amigos e ficam por lá conversando, principalmente à tarde e à noite. Todos os moradores que utilizavam o telefone tinham seu número anotado em uma folha de controle pela secretária do posto, que fazia a cobrança após contar os minutos transcorridos nas ligações.

Logo acima, há uma igreja em estilo barroco, ponto turístico proeminente da Estrada Real, projeto implantado pela Secretaria de Turismo de Minas Gerais para reviver os caminhos históricos traçados pelos desbravadores durante o ciclo do ouro e diamante no Estado e pelas tropas constituídas por animais que faziam o transporte de mercadoria de uma região a outra.

Do lado direito da escola, há uma casa de uma ex-professora do lugar. Em frente há um bar e algumas moradias. Perto da escola (150 metros), ainda existe uma câmara de climatização de bananas e uma fazenda que faz pasteurização de leite e o transporta para Belo Horizonte.

O espaço físico da escola atende bem ao número de alunos. São 5 salas de aula, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 cozinha com despensa, 3 banheiros, 1 quadra de esportes, 1 horta e o pátio com uma mesa e dois bancos que funcionam como refeitório. Além disso, há uma sala pequena que funciona como depósito de material de limpeza. A escola possui dois televisores, dois vídeos, uma antena parabólica e um computador que ainda não estava instalado no momento da observação.

No pátio, havia um cartaz grande em forma de palhaço que anunciava os aniversariantes do mês, e nele eram colocados os nomes de todos os funcionários e alunos, para que os aniversários fossem lembrados e comemorados em conjunto.

A organização das salas de aula era variada. Nas paredes da sala do pré-escolar e do 1º e 2º ano do Ciclo básico de alfabetização havia muitos cartazes com números, alfabeto, trabalhos feitos pelas crianças e muito texto. Na sala do 3º ano os cartazes existiam em menor número, mas aquele ambiente poderia ser caracterizado como um ambiente alfabetizador ao possibilitar o contato dos alunos com diversos tipos de textos, dentre eles, um calendário, cartazes de produção de texto, com os números ordinais, cardinais, com as parcelas das quatro operações fundamentais, uma menina e um menino que serviam para a contagem das crianças da sala, além de um cartaz de ortografia (lista de palavras com R) e outro com recortes de Revista VEJA sobre poluição.

Em todas as salas existia ainda um armário com livros infantis, livros didáticos, revistas, jornais, material escolar (lápiz, cadernos, borracha etc), material dourado e outros.

Observei que o cartaz de “combinados”²⁸ estava presente em todas as salas, e umas das professoras argumentou que as regras foram estabelecidas em comum acordo com o que as crianças pensavam sobre o que favorece o bom andamento dos trabalhos em sala de aula. Assim, nos cartazes apareciam as seguintes frases: Pedir licença para sair da sala/ Respeitar a professora e os colegas/ Pedir desculpas/ Dizer muito obrigado/ Fazer silêncio quando o outro estiver falando, e outros, que evocavam valores como cortesia, respeito, silêncio e dedicação aos estudos. Esses combinados nos levam a pensar sobre as formas de socialização da escola que ultrapassam o conhecimento sistematizado nos conteúdos escolares e atingem o aluno integralmente, ou seja, trabalha-se o cognitivo, mas sem descuidar da dimensão moral e ética do processo educativo.

²⁸ O cartaz de combinados é o nome dado às regras que são estabelecidas/construídas entre professores e alunos no início do ano letivo.



Figura 10 - Foto dos corredores das salas - Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 11 - Foto da quadra e de um pavimento da escola - Fonte Arquivo da pesquisadora.



Figura 12 - Foto da quadra- Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O espaço da escola em geral era muito agradável e a limpeza impressionava quem chegava até a ela. É uma região de muita poeira na época do calor, mas as salas, banheiros e pátio estavam sempre limpos, sem vestígios do pó vermelho que entrava trazido pelo vento. As paredes não tinham rabiscos e a todo o momento era possível ver uma pessoa cuidando do espaço físico, fazendo a sua limpeza. O trabalho na cozinha ficava a cargo de duas cantineiras que permaneciam todo o tempo de preparação da merenda escolar sem contato com o ambiente exterior, ou com qualquer objeto que pudesse trazer riscos à higiene da cozinha. A pessoa encarregada da limpeza, assim como qualquer outra na escola, estava proibida de entrar na cozinha. Essa proibição era feita pelos agentes sanitários de saúde que inspecionavam a escola todo mês.

A relação com a comunidade²⁹ era bem próxima. As pessoas que vinham à escola tinham liberdade de ir e vir uma vez que o portão ficava sempre aberto. O

²⁹ Vale lembrar que o termo comunidade é aqui utilizado em oposição à cidade ou em relação a ela. Conforme Tönnies 1963, citado por Durand, a comunidade é marcada por laços de sangue, relações primárias, consenso, rígido controle social; a sociedade, ao contrário, caracteriza-se pela presença de relações secundárias, por convenções, anonimato, troca de equivalentes. Magnani (1996) refere-se

portão da quadra também ficava aberto e os adolescentes brincavam de futebol todas as tardes. Quando alguém precisava de algum material ou utensílio doméstico, a coordenadora autorizava o uso, sempre alertando para o cuidado com o que foi emprestado. Esses empréstimos aconteciam quando havia alguma festa promovida por pessoas da comunidade ou até mesmo em casamentos na região. Foi possível presenciar algumas, sendo que a mais interessante foi uma festa tradicional em comemoração ao dia do santo padroeiro da localidade. Foi um dia muito movimentado com missa e forró, além das tradicionais barraquinhas. Ali foi possível ver muitos alunos da escola participando de alguma forma nas comemorações, porém sempre acompanhados dos pais. A presença da pesquisadora já não causava nenhum desconforto, chamavam-na pelo nome e pediam ajuda em algumas atividades da festa.

As salas de aula da escola eram utilizadas nos finais de semana para cursos de catecismo e de crisma ministrados por pessoas que moravam no lugar. Esse fato interessa-nos aqui pelo fato de colocar a escola como um local aberto, em que as pessoas podem entrar e sair quando quiserem, porém respeitando-se o espaço físico que não pode sofrer nenhum tipo de dano. A comunidade zela pela escola, ela significa um lugar que deve ser preservado, um verdadeiro patrimônio, um lugar sagrado e que não deve ser violado. Essa consciência da preservação perpassa todo o processo educativo escolar, pois em outras ocasiões, como descrito nesse trabalho, o cuidado com o prédio era invocado pela coordenadora e professoras.

às categorias sociedade *versus* comunidade como binômios, tipos padrões, tipos-ideais de interação social: sociedade implica relações secundárias, vínculos impessoais, visão racional, atitudes utilitaristas, enquanto comunidade evoca relações face a face, sentimentos de solidariedade, obediência à tradição, rígido controle social e outros. Relações “societárias e comunitárias” não constituem características exclusivas de uma forma determinada de organização social: coexistem, imbricam-se.

A seguir faz-se uma breve análise do cotidiano da escola oriundo das inter-relações entre os seus atores nesse espaço.

3.1.1 O cotidiano da escola

As aulas tinham³⁰ início às 8 h, mas os alunos começavam a chegar à escola bem antes do carro que trazia as professoras. Costumavam chegar uns 20 minutos antes, e brincavam nos corredores da escola enquanto aguardavam o sinal da entrada para a sala. Às vezes chegavam e faziam sozinhos as filas para o lanche que era servido pelas cantineiras.

Nos momentos que antecediam as aulas era possível assistir a um outro comportamento dos alunos. Esse comportamento traduzia-se nas ações que eram mais deliberadas, mais soltas. Nesse sentido, as crianças brincavam de pega-pega, de esconde-esconde e de outras brincadeiras tradicionais, como pular amarelinha. Passeavam livres pelo pátio e a quadra virava uma festa. Às vezes, propunham até um jogo de queimada, ou de futebol. Era possível ouvir o barulho das crianças além do muro da escola.

McLAREN (1992), diz de um “estado de esquina de rua”³¹, para se referir “aos momentos em que os alunos assumem determinados papéis e status” sem a presença de um professor ou de pessoas que interfiram em suas condutas.

Para o autor,

³⁰ Por escolha pessoal todo o texto sobre cotidiano da escola será feito com os verbos no passado. A pesquisadora optou por esse tempo verbal por acreditar que os acontecimentos não se repetem, e que uma ida ao diário de campo não pode ser feita como se os fatos fossem presenciados agora. São informações que após algum tempo estão sendo evocadas e não justifica o uso do presente nesse caso.

³¹ Os momentos descritos por McLaren em seu trabalho foram construídos tendo-se em conta um campo de pesquisa diferenciado, ou seja, uma escola urbana de orientação católica. Essas categorias são utilizadas aqui nesse trabalho por ver nos comportamentos das crianças em determinados momentos, uma semelhança muito grande com as atitudes dos jovens descritos no texto do autor.

enquanto envolvidos no estado de esquina de rua os alunos são “donos de seu próprio tempo”, enquanto uma coletividade. Eles representam seus papéis e status que refletem predominantemente a dinâmica de suas relações com os colegas e suas identidades que são forjadas na rua ou no pátio de brinquedos. O pátio da escola torna-se, portanto o palco onde o indivíduo representa seu drama de apoteose, vingança, resistência ou revitalização.(McLaren, Peter.1992,p.132).

No momento da chegada e no horário do recreio este *estado de esquina de rua* imperava entre os alunos que se soltavam do controle e faziam suas próprias regras e atividades.

Quando as professoras chegavam, a brincadeira acabava e rapidamente os alunos se dirigiam ao pátio. As professoras lanchavam por ali no pátio mesmo, junto com os alunos, pois na escola não havia uma sala separada para elas. Enquanto os alunos lanchavam, algumas professoras conversavam ou organizavam a sala para receber os mesmos. A organização inicial das salas era feita todos os dias pelas professoras conferindo sempre se faltava giz, apagadores, toalhas para secar as mãos das crianças e outros materiais necessários à rotina escolar.

Após o lanche que durava cerca de 10 minutos, era dado o sinal pela pessoa que estava mais próxima a ele que num gesto rápido olhava o relógio avisando que era chegada a hora de irem para as salas.

Antes de irem para a sala todos seguiam para a quadra. Era lá o espaço em que os avisos eram repassados pela coordenadora, que se esclarecia e resolvia os problemas surgidos, que se faziam as orações e cantavam antes da entrada para a sala. As orações mais freqüentes eram o PAI-NOSSO, a AVE-MARIA e o sinal da cruz. Antes das orações cantavam todos os dias: “Em Nome do Pai, em nome do Filho, em nome do Espírito Santo, estamos aqui. Para louvar e agradecer, bendizer e adorar, estarmos aqui Senhor, ao seu dispor”, e rezavam a Ave-Maria e o Pai-Nosso.

As músicas variavam, mas sempre enfocavam a ordem, o respeito e a higiene nas canções. Outras questões eram abordadas como a teimosia e a obediência expressas nas músicas que as crianças mais gostavam.

Uma delas era “A Dona Aranha”, música de uma apresentadora de programa infantil. A letra da música era: “Dona Aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou. A chuva foi embora e o sol já vem saindo, e a dona Aranha não parava de subir. Ela é teimosa e desobediente, sobe, sobe, sobe e nunca está contente... (repetia-se dizendo “desce-desce-desce...), denotando assim que o comportamento da aranha era de desobediência e teimosia, não era portanto, um comportamento adequado dentro da escola.

Perguntas sobre o que assistiram na televisão no dia anterior e os comentários sobre as principais notícias do dia também eram recorrentes na quadra. A escolha do novo papa, a CPI (mensalão), a seca no Nordeste foram alguns dos assuntos abordados. Essas perguntas eram feitas pela coordenadora que tinha um papel de destaque dentre as professoras, pois ela era responsável por todos os avisos e novidades diárias, já que tinha um contato maior com a Secretaria Municipal de Educação. Não raro era possível vê-la dando avisos sobre transporte, sobre festas na comunidade e na cidade, sobre a merenda escolar e principalmente sobre o dia “do pão”. Esse nome era dado a todas as quartas-feiras em que os alunos recebiam leite com pão no lanche da manhã. Eles ficavam chateados quando ela falava que não haveria pão durante determinada semana. Após todo esse “ritual” os alunos iam para as salas, acompanhados da professora, que segurava as mãos dos dois primeiros da fila.

A ênfase sobre o aspecto religioso na escola era forte. As músicas cantadas na quadra sempre falavam de Deus: “Jesus é bom, é bom, é bom demais (repete)

por isso eu vou louvar/ senta, levanta, roda e pula (repete depressa e depois bem devagar). Os versos mudavam e cantavam substituindo o primeiro deles, por exemplo: “Viver é bom, é bom, é bom demais...”. As crianças adoravam cantar essa música e todos os dias a solicitavam. O fato de mexer as mãos e o corpo durante a sua execução pareceu ser a explicação mais plausível para se entender aquele gosto tão exagerado pela canção, afinal, após esse momento era hora de ir para as salas e assumir uma postura menos solta, era preciso assumir o “ofício de aluno”(Perrenoud, 1995).

Em uma sala a professora, diariamente, incentivava os alunos a escolherem trechos da Bíblia e no dia seguinte colocava-os no quadro e os discutia com eles, e todas as professoras ao entrarem para a sala de aula faziam novamente orações com seus alunos. Estes momentos remete-nos ao que MacLaren (1992), denomina como um *“estado de santidade”*, que denota *reverência e subserviência* pelos alunos. Afirma o autor que *“as ações e gestos associados a esse estado geralmente são executados de maneira rápida e negligente”*. Isso podia ser percebido no momento da oração da quadra, em que alguns alunos não prestavam atenção na oração e eram corrigidos pela coordenadora. Em alguns casos a oração era repetida, como forma de “punição” pela falta de atenção.

Além disso, na parede do pátio havia duas orações: o Sermão da Montanha (que não foi transcrito aqui por ser um texto muito grande), e uma oração que pedia benção para o trabalho³². As cantineiras ouviam no rádio, todos os dias, um programa de um padre da Igreja Católica. Os alunos também eram convidados a participarem das missas e encontros na Igreja próxima à escola e muitos deles foram vistos pela pesquisadora durante alguns desses encontros.

³² Anexos.

As salas ficavam sempre com as portas abertas durante o tempo transcorrido da entrada dos alunos e o momento do recreio. Após o recreio elas eram fechadas. O motivo para isso pareceu ser o fato das crianças ficarem menos “controláveis” depois da brincadeira solta do recreio. Isso é justificado pela fala de uma professora que em um momento disse após o recreio: *“Agora eles ficam impossíveis”*. Nos momentos em que as portas estavam abertas era possível ouvir as orientações dadas pelas professoras, assim como os conflitos e as conversas dos alunos entre si. Muitos deles saíam para ir ao banheiro ou tomar água. iam sem pressa e voltavam mais devagar ainda. Isso distancia um pouco essa escola da análise feita sobre a sala de aula como um local sagrado e intocável, já que qualquer pessoa que estivesse no pátio podia ouvir as orientações dadas pelas professoras aos alunos e as ações dos alunos perante a professora e os colegas.

A saída para o almoço acontecia sempre às 10h30min da manhã. Antes de entrarem na fila, os alunos pegavam as toalhas que ficavam penduradas em cada sala de aula, lavavam e enxugavam as mãos. Na fila recebiam o prato servido por 3 cantineiras. Sempre eram estimulados a comerem verduras e legumes. Apesar das recusas, muitos eram convencidos pelos argumentos das cantineiras e acabavam tornando o prato mais colorido e nutritivo. A pesquisadora vivenciou essas recusas, pois sempre se oferecia para servir o lanche das crianças quando alguma cantineira faltava ao serviço ou estava ocupada com outros problemas, como por exemplo, levando alguma criança ao posto de saúde em casos de mal estar.

Os alunos lanchavam em diversos locais da escola. Após o lanche, lavavam novamente as mãos e alguns escovavam os dentes.

Durante o recreio as atividades eram variadas. As brincadeiras mais recorrentes eram: pular corda, futebol, amarelinha, polícia e ladrão (espécie de

pega-pega entre grupos rivais), peteca, pega-pega americano, zerinho ou um (par ou ímpar), e queimada³³. Muitas crianças do sexo feminino passeavam de mãos dadas pela escola durante o recreio. Não se observou a formação de grupos maiores de alunos, geralmente constituíam duplas que não se separavam, até o final do intervalo. Outras crianças pegavam flores no jardim da escola e entregavam às professoras que sempre as abraçavam agradecendo o carinho.

Pular corda era uma brincadeira que se destacava na preferência das crianças. Como é um jogo muito rico de movimentos essa apreciação era estimulada pela professora da educação infantil, sempre disposta a ensinar os mais novos, e os maiores a brincarem. Se as crianças sumissem do pátio, eram facilmente encontradas na frente da sala dessa professora se divertindo.



Figura 13 - Alunas pulando corda no recreio - Fonte: Arquivo da pesquisadora

Waller citado por Coulon(1995), afirma que

as atividades esportivas são particularmente eficazes como meio de controle social dos adolescentes pela escola: inculcam-lhes determinados valores, ensinam-lhes a respeitar certos rituais e, sobretudo, chamam sua

³³ Esse jogo também é conhecido como “queimado” em algumas regiões. Ele consiste em dividir as equipes e quem conseguir “queimar” a equipe adversária com a bola ganha o jogo.

atenção sobre o que é socialmente desejável, enfim permitem regular as tensões que surgem entre determinados grupos. (Coulon, Alain.1995, p.65)

Nesse sentido, a brincadeira exercia uma regulação dos comportamentos, já que para participar o aluno tinha que entrar na fila e obedecer à ordem indo para o fim da mesma quem errasse o pulo na corda. Ainda havia um maior controle dos espaços a serem ocupados pelas crianças, em geral, um só local, evitando que elas se espalhassem por toda a escola.

Nesta busca da ordem, conforme nos ensina Foucault (2002,p.121)a escola (entre outras instituições), *“investe no corpo dos indivíduos definindo para todos e cada um, ao mesmo tempo, um local específico distribuído cuidadosamente para evitar aglomerados confusos e proximidades indesejadas”*. Temos, assim, uma “arte das distribuições”, normalizando corpos, exercendo práticas de individualização através da cuidadosa distribuição dos indivíduos no espaço e no tempo, distribuição que produz certa posição de sujeito, que os identifica enquanto grupo e enquanto indivíduos. Modos de organização espaço-temporal que, ao ampliar a visibilidade sobre os indivíduos, os produz como sujeitos.

No “barzinho” da escola, local muito apreciado pelas crianças, muitas levavam dinheiro de casa e faziam compras. A coordenadora ficava o tempo todo do recreio realizando as vendas e sempre perguntava o que queriam comprar apontando para o cartaz que trazia o produto e o preço de cada um. Muitas vezes brincava com a Matemática, “obrigando” os pequenos a fazer as somas dos produtos comprados em relação ao dinheiro que tinham. Dessa forma, o barzinho se tornava um local de aprendizagem para os alunos e de avaliação para a coordenadora, pois ao identificar algum problema dos alunos com a matemática comentava com suas respectivas professoras.

Em todas as sextas-feiras acontecia um movimento diferente após o recreio. A bandeira era hasteada e executavam o Hino Nacional. Era uma exigência da Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas municipais. No momento do Hino Nacional não se ouvia nenhum rumor diferente. Apenas as vozes das crianças entoando a música em posição de sentido.

Após o recreio voltava-se à rotina. Do pátio era possível ouvir o burburinho das salas de aula: alunos escrevendo o que a professora passava no quadro, respondendo em coro a correção das atividades e conversando entre eles, sempre baixinho, já que nunca foi ouvido um grito sequer nem por parte da professora e muito menos entre os alunos. Era uma “rotina” repleta de significados onde os alunos interagiam com o conhecimento, concentrados na atividade escolar.

McLaren (1992) argumenta que os alunos passam de um estado a outro em momentos específicos da atividade escolar. Para o autor no “estado de estudante, os alunos se entregam aos controles poderosos e aos procedimentos coercitivos disponíveis aos professores -- controles que permitem aos professores dominar os alunos, sem recursos à força bruta.”.

Assim, o “estado de rua” deixado fora da sala de aula permitia ver a passagem para o “estado de estudante” e os corpos, antes alegres e soltos, ficavam novamente sentadinhos e atentos como nos momentos que antecedia o recreio. Nesse sentido, podia-se perceber que Perrenoud (1995), denomina de “ofício do aluno”. Para esse autor o ofício do aluno é aprendido na escola, pois, na sala de aula o contrato que se estabelece entre professores e alunos é diferente. São regras que denotam uma mudança no comportamento de ambos, afinal na sala é explícito o “jogo da seleção”, ou seja, sempre se busca a vantagem sobre os colegas no

desempenho das atividades e a atuação dos atores – professor e alunos – varia de acordo com as situações pedagógicas.

Eram raros os momentos em que as salas de aulas deixavam-se invadir pela algazarra acontecida durante o recreio, já que ao cruzarem as portas das mesmas as crianças pareciam incorporar o ambiente como um local onde não podia correr, nem gritar e muito menos levantar quando quisessem.

Embora as salas ficassem sempre com a porta fechada no intervalo do recreio até a saída, de vez em quando alguém a esquecia aberta e por alguns minutos a interação aluno-professora-conhecimento era percebida. Não havia gritos de ordem, mas podia-se perceber um olhar mais forte e ameaçador e uma delimitação do espaço da professora, que sempre se movimentava mais que os alunos e voltava à sua mesa que ficava à frente da sala para solicitar a atenção dos mesmos. O *“lugar de poder”* (McLaren, 1992), era geralmente próximo da mesa onde ficavam os materiais da professora. Pode-se explicar o fato já citado de que após o recreio os alunos eram mais vigiados devido ao “estado” experimentado durante o mesmo.

Fora da sala as cantineiras limpavam o chão do pátio, a cozinha e lavavam os talheres do almoço. Um delas, todos os dias chamava um menino que tinha problema de pele e lhe dava banho, com um sabonete indicado para o tratamento. Esse menino era muito especial para todos na escola e a professora inclusive encheu-se de emoção quando em uma volta da pesquisadora à escola veio contar que ele havia aprendido ler. Essa volta aconteceu após o período de observação, em uma visita feita ao casal que havia hospedado a pesquisadora e com o qual ela construiu laços de amizade muito fortes. A pesquisadora foi chamada à sala para comprovar a afirmação e ficou surpresa em ver uma professora com 28 anos de

magistério chorar pelo êxito de uma criança, apesar de todos os problemas que afetam o magistério. Aqui pode-se evocar Paulo Freire(1999), ao dizer que ensinar exige acreditar nas potencialidades do ser humano. Para ele, é preciso que o professor esteja consciente, ou melhor, dê importância ao afetivo na sua relação com os alunos, pois se negligenciar esse aspecto poderá sacrificar todo o processo pedagógico, visto que a aprendizagem com significado não acontecerá.

Carvalho (1999), em seu trabalho “No coração da sala de aula”, traça um panorama da arte de cuidar que se faz presente no magistério para muitos professores. Em seu trabalho fica evidente a presença do “cuidado” como parte integrante do trabalho pedagógico da maioria das professoras e do professor que compunha o grupo escolhido por ela para sua pesquisa. Considerando-se que a prática do “cuidado” pode ser confundida com a maternagem, a autora afirma que ela não era produto de uma transposição, no plano individual, de sentimentos, valores e comportamentos maternos ou domésticos para o interior do trabalho docente. Não se tratava, portanto, de uma confusão de papéis, nem tampouco de uma combinação. Mesmo as professoras mais envolvidas separavam sentimentos maternos de práticas pedagógicas.

É relevante registrar aqui o quanto essa prática do “cuidado” foi presenciada na escola pesquisada, não apenas em relação a essa criança que tinha graves problemas, mas em relação a todas as crianças que necessitassem de algum tipo de ajuda, desde ir ao médico no posto de saúde ao lado da escola ou amarrar os cadarços do sapato. Sempre havia alguém por perto para ajudar.

O único transtorno mais grave presenciado na escola pela pesquisadora foi no período de chuvas. Os alunos faltavam, a cantineira perdia a noção da quantidade de merenda, algumas professoras “comemoravam”, já que chovendo não

era possível ir até a escola, outras se preocupavam com o aprendizado, dizendo que estavam “dando diploma de incompetência aos alunos”, pois, nesse período, as faltas chegavam a 90% .

Nesses dias chuvosos os alunos não faziam a fila na quadra. Lanchavam e seguiam para a sala de aula. Quando o carro das professoras não vinha da cidade, os poucos alunos que estavam na escola, eram divididos entre as duas professoras que residiam no lugar e na impossibilidade desse atendimento as cantineiras se encarregavam de ficar nas salas com eles. Um dos alunos que foi à escola num desses dias demonstrava esperança da chuva passar para irem embora de Kombi e não a pé, como faziam, quando chovia. Ele disse que morava longe, que seus pés doíam até chegar à sua casa. Outros alunos se divertiam com a situação achando ótimo não ter aula. Um menino de 6 anos reclamava indignado que era ruim ficar sem aulas por causa da chuva.

Além das chuvas , causava grande euforia por parte de todos as “visitas” das supervisoras da Secretaria Municipal de Educação. Eram sempre recebidas com muito respeito e podia-se ouvir pedidos de ordem aos alunos para que se comportassem, pois as “visitas” estavam na escola. Essas pedagogas apareciam sempre na escola, às vezes sem marcar data e horário e suas ações na escola eram bem diferentes a cada visita. Atendiam às professoras de acordo com a demanda das mesmas, que solicitavam “conversas” com determinada criança, que “tomassem leitura” de outra, ou até mesmo que advertissem em caso de “indisciplina”. A avaliação das professoras era constante devido ao fato de estarem em estágio probatório. Em uma dessas avaliações uma professora pediu à pesquisadora que ficasse com sua turma para que ela fosse avaliada pelas supervisoras. Era uma conversa particular e individual, que sempre provocava certo desconforto, afinal a

cultura da avaliação punitiva ainda permeia a cabeça de muitos educadores. Para essas professoras era muito ruim não ser efetiva na escola, afinal, após esse período elas não precisariam se preocupar tanto com a avaliação, pois estariam “seguras no emprego”.

A relação dos pais com a escola se revelou bem próxima. Sempre era possível ver alguma mãe nos corredores, dizendo que tinha vindo para ver como o filho estava na sala de aula. Essas visitas eram rápidas e após tomarem um cafezinho iam embora.

Os pais eram chamados também para serem alertados sobre problemas como falta de higiene, maus tratos com as crianças e dificuldades na aprendizagem. Ainda podiam ser vistos pela escola quando ocorria reunião na comunidade sobre assuntos diversos e quando iam ao posto de saúde para resolver algum problema. Essas reuniões aconteciam na Câmara de climatização de bananas, espaço utilizado também para os eventos da escola.

O papel das cantineiras na escola revelou-se como uma dimensão importante para a compreensão da vida escolar. As funções que lhes eram atribuídas extrapolavam as consideradas normais para tal servidor, ou seja, cuidar da limpeza e da alimentação das crianças. A elas era solicitado: levar crianças ao Posto de Saúde, dar banho no menino que tinha problemas na pele, fazer tratamento da pediculose que se manifestava nas crianças com o calor, substituir professoras em momentos de reunião com a coordenadora e também conduzir as crianças até suas casas no caso de chuvas ou de doença.

Essas mulheres participavam de toda a vida escolar, e a localização da cozinha bem próxima às salas de aula facilitava o contato com os alunos e com as professoras.

A *ordem instituída pela escola* e já explicitada anteriormente servia também como fortalecedora dos vínculos das crianças com o conhecimento e com o cuidado com o prédio. A qualquer sinal de tumulto na sala de aula, a coordenadora era chamada para resolver o problema caso este extrapolasse as competências da professora.

O cuidado com a escola era sempre evocado nas falas da coordenadora e demais funcionários. Qualquer risco nas paredes era motivo de “inquérito” na quadra. Até a descoberta dos responsáveis pela “*pixação*” era pedido que os colegas vigiassem e tentassem descobrir quem estava fazendo tamanha sujeira na escola. A oração na quadra era dirigida aos alunos que não sabiam cuidar da escola para que “Deus os ensinasse a agir diferente”, o que denota a questão da religiosidade e a aprendizagem das regras de respeito e convivência no ambiente escolar.

A *disciplina* era fortemente buscada dentro da escola. Os motivos para uma conversa com a coordenadora iam desde um caderno de tarefas que voltava de casa todo sujo e repleto de “orelhas”, a uma briga entre colegas.

É possível sugerir que essas técnicas disciplinares indicam tentativas para que os sujeitos se auto-regulem e se auto-governem, para que não seja preciso violência e repressão. Num regime disciplinar, como diz Foucault(2002, p.160), “*o poder se torna mais autônomo e mais funcional, [isto porque] aqueles sobre os quais se exerce [o poder] tendem a ser mais fortemente individualizados*”.

Em um dos relatos de uma professora ela contou como conseguiu que a turma a obedecesse. Disse à pesquisadora que num certo dia os alunos não queriam fazer nada. Ela proibiu a educação física, dizendo que só sairiam se fizessem as atividades. Disse também que brincou com os alunos de “Vaca

Amarela”, brincadeira popular muito utilizada pelas crianças para provocar o silêncio. Outra forma muito comum era a proibição do recreio para quem desobedecesse durante as aulas. Assim, quem ficava de castigo tinha que almoçar na sala e não podia sair para brincar com os colegas.

As professoras sempre justificavam tal atitude como antipedagógica. Essa justificativas remete-nos às considerações de LAHIRE(1996) sobre a contradição presente na fala das professoras. Ele afirma que, se por um lado, algumas práticas pedagógicas tornam-se *caducas* com o passar dos tempos, por outro, alguns professores vêm-se obrigados a agir através daquilo que pode-se chamar de “retrocessos pedagógicos” (pág.69), ou seja, é preciso lembrar a certos alunos que existem regras dentro da instituição, que devem ser seguidas por todos.

Foi possível presenciar momentos em que os castigos davam lugar às negociações. Um deles era o momento de assistir à TV. Assistir filmes na escola era uma festa. As sessões eram sempre em dias de reunião com as professoras. Para organizar os alunos no momento do filme a coordenadora “negociava” com eles, perguntando se tinha alguém atrapalhando a visão do outro, se tivesse era para trocar de lugar “naquela hora ou nunca mais”. Dessa forma era evitado o “senta-levanta” na hora do filme. Também se negociava quem seria o primeiro da fila, quem seguraria a mão da professora para entrar na sala depois das orações na quadra e quem seria o ajudante do dia dentro da sala de aula.

O conflito era solucionado pela negociação que se tornava um ganho para as partes envolvidas, já que ninguém teria sua visão atrapalhada na exibição do filme.

É relevante registrar as cerimônias realizadas na escola. Estas aconteciam sempre em comemoração às datas festivas, sejam aniversários ou datas cívicas do calendário escolar. Eram momentos de muita euforia por parte dos alunos, pois

ficavam na quadra ou no pátio um tempo maior que o habitual e tinham a oportunidade de ver os colegas apresentando seus “*números*” anteriormente ensaiados pelas professoras.

Segundo Waller citado por Coulon(1993), “*é nas cerimônias escolares que aparecem as representações coletivas e a análise de tais cerimônias revela os mecanismos psicológicos que estão por baixo*”. O que é valorizado pela comunidade aparece nessas cerimônias, ela se identifica nas mesmas e perpetua uma forma de pensar que está presente na vida social. A questão da higiene e da saúde, por exemplo, que era extremamente valorizada pela comunidade apareceu em todas as apresentações dos alunos no auditório presenciado pela pesquisadora.

Nesse auditório foram comemoradas as datas cívicas de fevereiro a maio. Após o recreio a escola ganhou outro brilho. Era uma correria muito grande. Enquanto as professoras preparavam as crianças para a festa a coordenadora preparava o som na quadra, a Bandeira Nacional e dava as ordens. Na sala de aula as professoras pintavam o rosto das crianças e colocavam roupas com penas, outras preparavam os personagens do teatro a ser apresentado sobre o dia da saúde, outras ainda repassavam o texto das poesias a serem declamadas pelos alunos, alertando para o tom de voz e a fluência na leitura.

Em certo momento uma professora pede a uma menina para tirar o sapato. Diz: “Índio não tem sapato”, revelando o estereotipo implícito em sua fala de que índio não é uma pessoa comum, que não usa roupas e sapatos como todos os demais.

A pesquisadora participava ajudando às professoras a preparar as crianças para o grande momento.

Após todo esse ritual todos se dirigiram para a quadra. As apresentações versaram sobre as datas comemorativas dos meses passados: foram comemorados o Dia do trabalho, o dia da saúde e uma ênfase muito forte na questão da saúde e higiene, projeto que vinha sendo trabalhado por todas as turmas.

A reação das crianças a todas as apresentações foi de admiração. Não faziam barulho nenhum, apenas reclamavam do sol forte, já que a quadra não era coberta.

A professora que dirigiu o auditório mostrou um lado extrovertido que fazia as crianças se divertirem e rirem muito de suas “atrapalhadas” e brincadeiras.

As cantineiras também foram assistir ao auditório e um pai de aluno também estava presente.

A pesquisadora notou que a coordenadora, que estava em uma mesa à frente, escrevia o tempo todo, pois segundo ela tinha muito serviço para entregar na secretaria municipal e a papelada da escola estava acumulada.



Figura 14 - Foto de alunas dançando em comemoração ao dia do índio-Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 15 - Foto da apresentação do teatro sobre Higiene e Saúde - Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O ônibus que levava as crianças para casa anunciava que era hora de ir embora. Sua chegada causava euforia. Não havia atrasos no transporte escolar. As aulas terminavam as 12h24 m e uns 5 minutos antes ele já estava no portão da escola esperando as crianças.

Assim, com essas idas e vindas à escola, o cotidiano revelava todas as práticas, rotinas e vivências escolares dos sujeitos nesse espaço e ressurgia a cada dia como uma forma específica de estar naquela escola e ser aluno. Os dias na escola não eram iguais, e um olhar mais atento, como o que foi lançado sobre ela nesse trabalho, revelou que aquela escola era um lugar diferente, não pela estrutura física, nem pela organização pedagógica, mas por uma forma particular de ver o aluno, de considerá-lo em todas as suas dimensões.

Nessa escola era permitido ter liberdade para brincar, os portões não eram fechados e o muro não tinha o intuito de separar a escola do mundo lá fora. Parecia sem mais uma forma de diferenciação do espaço da rua, coberta de poeira, do espaço da escola, organizado e limpo, mas sem deixar que a vida lá fora fosse

esquecida. Não raro era possível ver as professoras utilizarem os espaços da comunidade com os alunos, tornando-os também espaços de aprendizagem, como aconteceu em momentos como festas, ensaios do auditório e reuniões com a comunidade.

Não seria possível, contudo, que esse cotidiano fosse tão ricamente constituído, sem que essa escola tivesse sofrido o processo de nucleação discutido anteriormente no capítulo 2. A nucleação favoreceu o contato dessas crianças umas com as outras, diminuiu as distâncias geográficas e aquelas produzidas pelos familiares através do “confinamento dos filhos” dentro de casa. Assim, a escola que antes era constituída por uma turma multisseriada, viu chegar crianças de todas as regiões vizinhas, e como foi ilustrado por um pai em seu depoimento sobre a nucleação durante uma entrevista, a escola tornou possível o encontro com pessoas diferentes e até mesmo a construção de uma rede de amigos

É porque, por exemplo, igual os menino foi estudar uns juntos com os outros, um sempre tá conhecendo um a mais, eles arrumam amizade, se tivesse “estudano” aqui (*na escola multisseriada perto de sua casa*) não tinha arrumado no caso né? Então, igual os menino foi pra lá e eu acho que é um encontro sabe, de um com o outro e tal, e acho que eles “sobressaiu” bem melhor mesmo, bem melhor... Essa união que teve foi “bão”. Muito bom que uns fica conhecendo o outro. Igual a gente conhece muita gente então para o filho a gente pensa a mesma coisa, ele indo, conhecendo as pessoas, pra gente ir tendo amizade com o pessoal. Pra gente é uma felicidade muito grande né?(Sr.L, pai de Giovana) (grifo nosso)

3.2- OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO

ESCOLAR NA NARRATIVA DOS ALUNOS

3.2.1 As relações das crianças com a escola

A relação da criança com o espaço escolar e com o conhecimento tem sido objeto central em um grande número de pesquisas. Estudos como o de WILLS (1991) e MCLAREN (1992,1997), (CASTRO,2002), (ANDRADE,2002) revelam que o

aluno é um ser que pensa, que tem desejos e aspirações, que busca interagir com o conhecimento e com o grupo de pares para produzir seu percurso escolar e participar do processo de socialização dentro da escola.

Para Castro (2002), o sujeito social, a partir das experiências vividas e dos significados que a elas atribui e das expectativas construídas a partir delas, deixa de ser um indivíduo passivo para assumir um papel ativo nas relações sociais.

Dizer de experiências escolares nesse trabalho é ver a constituição de uma escola onde os alunos têm prazer em estar nela, espaço que assume importância ímpar na vida dessas crianças. A escola não é percebida apenas como local de aprendizagem dos conteúdos escolares, embora estes estejam norteando todas as demais aprendizagens. Ela se traduz na única esperança de mudança de vida, pois esses alunos convivem em um ambiente em que as oportunidades de socialização, de crescimento pessoal e profissional passam primeiramente pela escola. Aprender o conteúdo sistematizado e reconhecido socialmente é o que importa em primeiro lugar (ler, escrever, preencher um cheque). As aprendizagens que se referem a domínios específicos da vida diária são secundárias, e para essas crianças só há possibilidade de construí-las em segundo plano, depois de terem assimilado os conteúdos escolares. Dessa forma, a relação que se estabelece entre as crianças de camadas populares e a escola é ambígua e contraditória.

Para Sirota (1994), essas camadas da população exigem e rejeitam essa escola ao mesmo tempo. A seus olhos, a escola primária é reconhecida e valorizada em somente uma de suas funções “a função instrumental”.

A escola serve para ensinar e tem relação com a aprendizagem efetiva dos conteúdos, das normas e regras presentes na sociedade. Os depoimentos a seguir revelam este conhecimento assimilado dentro da escola por esses alunos

Acho que a escola serve para a gente aprender, ler, escrever... Prestar atenção na aula. Vai servir porque, se a gente for pegar um ônibus, se for para BH e não saber olhar a placa, você vai para outra cidade. Tem importância de a gente estar sabendo a ler e escrever e... Respeito... Respeitar os mais velhos e as outras pessoas...(Kely)

Pra mim... Pra quando eu for fazer um cheque é... Pra mim saber fazer um cheque. Ah, serve para a gente também para fazer presente, para saber pintar mais.(referia-se a aulas de Artes) (Giovana)

A escola é vista como uma possibilidade de *“ser alguém na vida”, “arrumar um emprego”, “não ficar trabalhando na enxada”*.

É possível observar também que a escola favorece a autonomia, pois segundo um entrevistado ela serve para quando *“a gente precisar ler algum documento e não precisa pedir ninguém para ler para a gente”*. A escola adquire assim um valor de integração social e cultural a uma sociedade letrada.

Além disso, serve *“pra gente aprender, pra gente fazer as coisas direitinho, e, não repetir o ano”* o que denota uma visão da escola relacionada ao êxito na aprendizagem através da aprovação. O valor formativo da escola é o mais valorizado, pois através dela adquire-se o conhecimento legítimo disposto pela sociedade.

Nesse sentido, por reconhecerem o potencial de rentabilidade das aquisições escolares, os alunos concebem a escola e o conhecimento escolar como instituições positivas e benignas e adotam posturas que reforçam as orientações da escola.

Nas narrativas dos alunos o gosto por aquilo que a escola ensina, pareceu oscilar entre aspectos positivos e negativos e sobre os conteúdos escolares e os comportamentos dos colegas.

Eu gosto mais de pintura. Matemática. Eu gosto mais da *conta de dividido*. Eu acho ela muito legal. Uhhh... não gosto é que os meninos ficam mexendo muito comigo quando eu estou fazendo o exercício. (Giovana)

Continhas da Matemática. (Marcelo)

Não gosto dos meninos...Porque eles ficam fazendo bagunça.(Julia)

(Não gosto) É quando vai responder lá tem que “caçar” no texto. Gosto mais de ficar brincando (Daniel)

Assim, pode-se gostar mais de Português e menos de Matemática ou vice-versa, não gostar de nenhum conteúdo e preferir brincar, ou gostar dos conteúdos a ponto de não suportar a “bagunça” dos meninos na sala. Porém, para eles, tais aprendizagens se apresentavam bem demarcadas, pois não se percebiam conciliando o tempo do estudo com a da diversão, nem com o prazer. Coincidentemente os alunos que apresentavam uma boa relação com a escola são os que afirmaram não gostar de bagunça, o que revela ter incorporado o que Perrenoud (1995) denominou de “ofício do aluno”. Para esse autor,

Ao longo dos meses, depois de anos, o estudante adquire os saberes e o saber fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que pelo menos lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. (PERRENOUD, 1995. p.61-62.)

As dificuldades encontradas pelos alunos para assumirem esse ofício eram variadas. Quanto ao conhecimento escolar não eram todos que conseguiam alcançar uma aprendizagem satisfatória e esse “não conseguir” gerava angústias e sentimentos de culpa que se expressam a seguir

Eu acho que a gente não lê os problemas direito e não presta atenção no que a professora ensina. Porque a professora explica e eu esqueço. (Kely)

É por que eu não sei somar direito. Tem a divisão também que é de vezes. Que na hora que eu vou fazer eu erro. (Julia.)

Mas eu já tinha aprendido na 3ª, mas só que eu esqueço. Só que eu esqueço. Às vezes (a professora) dá uma dica né? Uma dica que a gente chega a esse ponto de aprender. (Giovana.)

A (diz o nome da professora) já ensinou, mas é a gente que erra. (Marcelo)

Culpar-se a si mesmo pelas dificuldades na aprendizagem é a saída para esses alunos, que não conseguem perceber que a trama escolar envolve professores, conteúdos, metodologias e uma relação com o saber escolar.

Ao serem questionados sobre a questão das dificuldades encontradas para aprender os conteúdos, as narrativas das crianças revelaram que o conhecimento é algo externo, que “é passado” pela professora. As principais dificuldades encontradas por eles são em relação à Matemática e mais especificamente no conteúdo que traz como tópico as quatro operações fundamentais. À época das entrevistas, a professora estava introduzindo o conteúdo “números fracionários” e as dificuldades nesse tópico apareceram em todos os depoimentos. A Língua Portuguesa apareceu também como outra disciplina muito difícil de ser aprendida no depoimento das crianças.

Carraher, T. (1988), ressalta que as crianças muitas vezes têm dificuldades em resolver situações propostas na escola porque estas estão muito distantes de sua realidade. Parte-se do conteúdo sistematizado no livro didático e não é dada ao aluno a oportunidade de construir³⁴ seu conhecimento a partir de situações reais de cálculo sejam provenientes de seu contexto ou sejam aquelas criadas dentro da própria matemática enquanto conteúdo construído historicamente

As coisas mais difíceis que ela passa eu tenho dificuldade. Tipo, alguns problemas difíceis, tem vezes que eu não consigo fazer...(Kely)

Ah, ontem eu tive dificuldade *ne* uma coisa, foi... Matemática. É nas frações. Só que assim. É vão “*sipor*” é... $7/12$ avos, esses negócios assim. (Giovana)

Aprender até que eu aprendo, mas é, é difícil porque tem hora que a gente erra, igual é $1/12$ avos a gente fica meio... é quase tudo. (Marcelo)

Tenho(*dificuldades*), assim, de milhões. Só na Matemática quando é a divisão. (Adriano) (grifo nosso)

³⁴ A construção do conhecimento nesse sentido significa a consideração dos saberes tácitos, das práticas cotidianas dos alunos.

Um discurso de difícil entendimento ganha destaque na narrativa desse menino que não consegue explicar o processo da divisão simples (150: 5), e revela que aquilo que não pode ser explicado jamais será assimilado, pois há todo um processo de incorporação do conhecimento que exige estruturas mentais predispostas a construí-lo ou não. Conhecer não é algo externo ao sujeito, portanto não há como aprender aquilo que não se consegue explicar. O raciocínio dessa criança é complexo e revelador de uma relação específica com o conhecimento da Matemática que apareceu em sua narrativa com muita clareza

Dividir oh, dividir o de 2, vão “sipur”, dividir 150 por 5. Aí eu divido por 50. Aí, aí eu tenho que deixar... aí eu tenho que... por 50 debaixo de 150 e a gente faz... eu faço assim... a conta assim, vão “sipur” 5 x 5 dá 25, 25 eu ponho e desço ele da conta...1ª parte aí sobra zero aí eu desço o 2... eu desço o 5 né? Aí, aí, vai virar, 5 x ... vai virar 5, né? Aí, aí depois eu desço o número aí 5 x 0 dá 5 e aí sobra zero. (Adriano)

As dificuldades na língua Portuguesa foram apontadas pelas crianças, e estão aliadas a problemas como a letra cursiva e a interpretação de texto. Embora relacionadas por elas a problemas pessoais percebe-se que essas barreiras foram criadas através da relação com um mundo em que não há contato maior com a leitura e a escrita, assim, as dificuldades só aparecem após a entrada na escola, uma vez que antes dessa entrada, a leitura e a escrita estavam distantes de suas vidas.

Pode-se evocar para análise os conceitos de Bernstein (1975) sobre o uso do “código restrito (linguagem comum)” e o do “código elaborado”³⁵ da língua dentro da escola. Para esse autor, o “código elaborado” (primitivamente classificado como

³⁵ Esses dois códigos são discutidos por FORQUIN, Jean Claude. Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

linguagem formal) que é utilizado pela escola dificulta que uma criança de camada popular tenha sucesso nas disciplinas de ensino, que por sua vez, pressupõem o domínio da língua materna. A aprendizagem da Língua Portuguesa e a Matemática tornam-se dessa forma mais complicada para essas crianças, pois são as disciplinas “mestras” do currículo escolar

No Português é só minha letra que me incomoda. Só que quando eu entrei na escola minha letra não era feia por que estava começando ler. Aí depois minha letra foi melhorando um pouquinho. Agora tá melhor. Tem que melhorar mais, por que se na 5ª série tiver prova e eu escrever alguma palavra faltando aí eu posso ser reprovado. (Adriano)

Tem hora que eu tenho muita dificuldade, porque a gente faz a letra muito feia e a professora não entende. Ela corrige, e diz que eu passei errado, um no lugar do outro. A letra fica invertida, desde que eu comecei escrever de letra cursiva. (Daniel.)

CAGLIARI (1998) afirma que *“a escrita cursiva por ser mais difícil de elaborar permite avaliar melhor se um aluno está aprendendo ou não a traçar as letras, e os alfabetizadores gostam desse tipo de letra por essa razão”*. Mas há que se ter o cuidado para não tornar essa escrita um sofrimento para a criança que se vê diante de um problema que foi criado pela escola e pelo mau uso das cartilhas no início da alfabetização, além de um entendimento restrito sobre o processo de alfabetização por parte do professor e da escola.

A leitura apareceu também nas narrativas como uma dificuldade imensa no processo de incorporação do conhecimento escolar

D.: Ler. Igual Português. Caçar as perguntas no texto.

Pesquisadora: Mas o que é “caçar no texto”?

D.: Caçar é ler as perguntas lá (depois que a professora coloca no quadro) e caçar no texto, no texto que tem as perguntas. (grifos nossos)

Que sentido a interpretação de texto assume nesse caso? O texto passa a ser o “dono da verdade”, o que vai possibilitar responder a todas as perguntas. Assim,

“caçar” as respostas no texto é uma forma de “interpretação” do texto que exige o leitor de dar opiniões, emitir críticas a respeito do que leu e o proíbe dar respostas diferentes do que o autor escreveu. As respostas já estão dadas a priori, e o texto descumpra seu papel aprisionando o leitor que vê nele um sacrifício e não uma possibilidade de aprendizagem.

A seguir será discutido quem é o bom aluno na percepção dos entrevistados.

3.2.2- O que significa ser bom aluno

A visão sobre o que é ser um bom aluno aponta para uma questão já discutida por Castro (2002), que afirma ser o aluno condicionado desde as séries iniciais ao bom procedimento e à obediência de regras dentro do espaço escolar. Assim, todas as ações realizadas dentro da escola e que envolvem o como falar, com quem falar o que falar, onde e como sentar, dentre outras, são aprendidas.

Ser um bom aluno é ser obediente às normas escolares (Perrenoud, 1995), e estas por sua vez, pressupõem um trabalho específico a formação cognitiva, motora, atitudinal e outras. Alguns depoimentos apontaram o que é ser um bom aluno na percepção das crianças entrevistadas

Prestar atenção no que a professora, explica e... Fazer tudo direitinho, não fazer bagunça. (Kely)

Ter educação, respeitar os outros. Pedir licença. Confiar na professora. Porque senão ela não vai ter confiança na gente. (Julia)

Inteligência. Tem que escrever mais as coisa, ah... educação... (Giovana)

Ela (a professora) diz que tem que ter vontade de aprender, têm que pensar positivo, esses trens aí, não lembro mais não. (Marcelo)

Tirar notas boas, com 10.É, fazer tudo direitinho, não fazer bagunça, é... ficar quietinho... Só falar quando a professora perguntar alguma coisa. (Adriano)

Saber tudo... Não fazer bagunça. O que falar lá é para a gente ficar escutando. (Daniel)

A percepção dos alunos sobre a questão do que é considerado um aluno exemplar coincide exatamente com o tipo de aluno buscado pela escola, um ser quieto, que cumpre as ordens e que “tira notas boas com 10”. Este aluno *“tem que ser inteligente”* e esse depoimento nos remete a pensar em um problema que é o perigo de se considerar alguns alunos mais ou menos inteligentes que outros. Ter inteligência nesse caso seria uma questão natural, inata a todo ser humano. Dessa forma, alguns já nasceriam fadados ao fracasso dentro da escola.

O discurso de um entrevistado caracteriza exatamente o que significa ser bom aluno ao se referir às colegas que haviam sido escolhidas para a entrevista. Ele declara: “Ah, é ser igual essas meninas que vieram aqui, a professora passa os “negócios” lá no quadro, elas fazem, abaixam a cabeça, deitam no caderno e ficam lá quietinhas”.

A professora contribui para esse comportamento, pois segundo esse aluno ela corrige e fala que está tudo certo elogiando os colegas que conseguem. O papel atribuído à professora é especificado no texto a seguir.

3.2.3 A relação pedagógica

É relevante registrar o papel que os alunos atribuíram à professora como facilitadora do êxito escolar. Ela apareceu nas narrativas dos mesmos como alguém disposta a ajudar, porém deixaram claro que essa ajuda tem um preço e na maioria das vezes significa uma troca pela disciplina e pela ordem

Tem dia que ela elogia porque, tem dia que eu escrevo com a letra bonita, então ela até fala: *“Porque não escreve com a letra bonita todo dia assim?”* Outro dia ela fala que... Xinga a gente porque a gente está escrevendo com a letra muito feia, que tem que pensar mais positivo, essas coisas assim. (Marcelo)

Tem dia que ela xinga quando “nós fica” fazendo bagunça e não escreve.
(Daniel)

A relação pedagógica acaba por ser uma construção, cujos arquitetos, professor e alunos, empreendem, mas na qual nem todos têm o mesmo grau de responsabilidade, havendo um conjunto de regras a observar e sendo necessário selecionar os materiais para construir o edifício, num tempo e num espaço pré-determinados. Não se pode fazer tudo a qualquer hora, as regras delimitam a liberdade e cada um exerce seu papel dentro do espaço escolar de acordo com elas.

Os alunos revelaram um sentimento de gratidão muito intenso pela professora, um respeito e um carinho que extrapolam o âmbito da sala de aula. Nas transcrições da entrevista isso não ficou tão evidente devido à timidez das crianças em expor suas idéias, mas era possível vê-las abraçando e levando flores para a professora, além dos bilhetes carinhosos dirigidos a ela que após recebê-los fazia questão de mostrar à pesquisadora. Contra todo o fatalismo inerente à relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos, estas ações revelaram que a professora sabia demonstrar afeto e ao mesmo tempo ensinar o que a escola exigia dela, ou pelo menos o que aqueles alunos buscavam na escola. Não foi possível a observação em sala de aula, o que nos impossibilita fazer uma análise mais profunda sobre essa relação. Algumas narrativas sugerem essa proximidade entre os alunos e a professora

Ela é boa, é, explica a gente direitinho, e, se a gente tiver conseguido, ela vai lá e ensina a gente.(Kely)

(Ela) é muito legal.Ela conversa muito comigo.Coisas da sala. (Julia)

Ela é muito boa, gosto muito dela, é... ah... as matérias que ela passa eu gosto de todas.Ela não passa nenhuma coisa nem muito difícil e nem muito fácil. (Adriano)

Pela última narrativa pode-se perceber que o gostar da professora está condicionado ao que ela “passa” na sala. Assim, todo o afeto que essa criança podia ter pela professora estava condicionado ao aprender ou não os conteúdos “passados” por ela, especialmente nesse caso que se tratava de uma criança que parecia ter uma difícil relação com o conhecimento escolar.

Dentro da escola, foi possível observar também uma relação afetiva muito forte entre os alunos formando grupos de amigos. Essa análise será foco do próximo texto.

3.2.4 O grupo de amigos

Chamou-nos a atenção nessa pesquisa a importância que assume o grupo de amigos dentro e fora da escola. Castro (2002), ao estudar essas interações entre adolescentes de uma escola pública pôde reforçar a idéia de que o homem é um ser social , portanto seus desejos, medos e aspirações precisam ser compartilhados com outros sujeitos.

Para a autora,

a dimensão socializadora das interações ganha centralidade no processo educacional, uma vez que, com a convivência com o diferente, o aluno aprende mais sobre si mesmo e sobre a vida, amplia seus canais de comunicação e de compreensão sobre a realidade e vai aos poucos tecendo complexas redes de relações sociais que são as bases de seu processo de construção da realidade.(CASTRO,2002,p.115).

Assim as crianças não hesitavam em afirmar que tinham muitos amigos, dentro da escola e fora dela, chegando a citar os nomes deles. Com a convivência junto a esses alunos, a pesquisadora percebeu que os amigos citados eram colegas da escola ou vizinhos dessas crianças e que estas não possuíam uma rede de relações ampliada, para além da escola e da família. As crianças entrevistadas não tinham muitas oportunidades de conhecer pessoas e lugares diferentes, sendo a

casa dos avós, a Igreja e a casa de outros familiares os lugares mais freqüentados por elas.

Assim percebeu-se que para aquelas crianças a escola é mais que um lugar de aprendizagem de conteúdos curriculares, e sim um espaço de conhecimento de si mesmo e do outro, de formação de atitudes e valores vivenciados nas interações com os amigos.

Os estudos que versam sobre as interações sociais ganham destaque com a obra de G.H. Mead, que nos anos 20 e 30 elaborou os quadros teóricos dos mesmos. A expressão interacionismo simbólico ganha espaço com Hebert Blumer, em 1937. (COULON, 1995, p.58). Nesse sentido, Coulon (1995), destaca que é a concepção dos atores a respeito do mundo social que constitui o objeto essencial da pesquisa sociológica.

A tentativa de compreender as relações entre os alunos em uma escola, levou Willard Waller para dentro de uma escola americana e através de uma pesquisa empírica publicou o clássico da sociologia das interações escolares em 1932, "The sociology of Teaching". Waller traz à tona as experiências e vivências cotidianas alunos e professores utilizando técnicas como *"histórias de vida, estudos de casos, diários íntimos, cartas e diversos documentos pessoais"* (COULON, 1995) afim de *"compreender cientificamente a escola e por outro lado, tentar pensar nos elementos necessários para conseguir uma eficácia maior do professor"*. (COULON, 1995).

Em seu estudo chamou-nos a atenção a importância dada à cultura específica da infância. Nesse sentido, Waller destaca os jogos e brincadeiras infantis como poderosos definidores do que vem a ser esse mundo infantil, espaço onde as crianças se sentem livres para criar suas próprias regras. Assim, as narrativas expressaram a conquista de um espaço próprio, sem interferência do adulto, através

da liberdade para brincar. Uma entrevista revelou essa liberdade e o trecho específico é transcrito a seguir

Pesquisadora: E você, brinca muito aqui na escola?

Marcelo: Brincar a gente brinca mais de pique-cola. As pessoas... Um corre e aí uma pessoa vai correndo atrás de todo mundo e aí se ela encostar-se a essa pessoa ela ta colada e aí tem que ir outra pessoa para encostar neles para eles comecem a correr. No mais é queimada! Futebol. Policia e ladrão...

Pesquisadora: Como é essa brincadeira de polícia e ladrão?

Marcelo: Cada um com isso aqui, ué!

Nesse momento, Marcelo levanta a blusa e retira um revolver feito de papel, depois coloca-o novamente debaixo da blusa. Ele fez isso tão espontaneamente, tão solto que a pesquisadora esboça um sorriso, após o susto do gesto rápido realizado por ele.

Pesquisadora: E esse brinquedo quem é que fez?

Marcelo: Eu.

Pesquisadora: E lá na sua sala tem mais gente que tem esse brinquedo?

Marcelo: Tem bastante.

(Marcelo fazia as armas para seus colegas que não tinham as habilidades de fazê-las) grifo nosso.

Pesquisadora: Então é a policia que está com o revolver?

Marcelo: Não, a policia e todos os ladrões também.

Pesquisadora: O ladrão também tem revolver?

Marcelo: Tem dia que tem. Termina a brincadeira com a policia conseguindo "prender eles" na cadeia. A gente pega as armas deles e coloca num lugar e depois vai à delegacia prender as armas.

Outro depoimento confirmou o quanto é importante ter colegas para brincar e a brincadeira não se efetivaria sem a presença deles. Nesse sentido, o que Vigostky classificou como *zona de desenvolvimento proximal*, pode ser sobreposto a essa análise, pois para ele será sempre com a ajuda do outro que a aprendizagem se efetivará

Brinco de pega-pega americano. É assim, uma pessoa pega e quando ela "**colar**" (*encostar-se no colega*), a outra ela tem que abrir as pernas, outra pessoa tem que passar debaixo das pernas dela para descolar. Vão supor que a J. e a G. estão correndo. J. vai e cola a G., aí eu tenho que tentar passar debaixo da perna de G., ela tem que ficar com a perna aberta para mim, passar debaixo... Se ela não ficar a gente tem que mandar ela abrir rápido... senão ela fica colada. (Kely) (*grifo nosso*)

Quando nós “ta lá” em casa, nós não brincamos, só quando *chegam as pessoas*. A minha irmã já faz janta, comida, aí, só brincar de duas é ruim. Eu gosto de brincar com muitas pessoas. (Giovana).

A brincadeira dessa forma seria condicionada ao grupo de amigos e não poderia existir sem ele. Brincar pressupõe trocas afetivas e essas eram presenciadas a cada recreio na escola ou até mesmo em momentos de ida ao banheiro, onde, libertos do olhar da professora podiam correr, sorrir e se envolverem em ações que não estavam diretamente ligadas ao espaço da sala de aula.

3.2.5 As expectativas escolares e profissionais das crianças em relação ao futuro

As expectativas escolares dessas crianças são baseadas na realidade que é imposta a elas após o término dos anos iniciais na escola rural. Todos os alunos entrevistados pretendem continuar estudando na escola da cidade próxima, e relatam como isso será vivido por eles

Eu vou para Ipoema(*distrito*). Eu ia para a Ipocarmo (*escola agro técnica que funcionou apenas 2 anos em uma região bem próxima*), só que a escola de lá fechou, vai virar um hotel, agora, eu achei isso um absurdo viu? Tantas pessoas agora estão estudando em Ipoema. Fechou a escola que atenderia aos alunos da zona rural. Os alunos da zona rural podiam dormir lá. (Giovana) (grifos nossos)

Eu vou embora para Ipoema né, estudar. Eu penso em estudar até formar. (Marcelo)

Chamou a atenção no depoimento de Giovana o tom com o qual ela discutiu sobre a escola técnica que funcionou durante algum tempo próximo de sua casa. Na entrevista ela pareceu indignada com o fechamento dessa escola pela prefeitura municipal. Ela ficou irritada ao dizer que seria a única oportunidade de estudar sem precisar sair de sua casa. Argumentou que lá teria como estudar e permanecer em

regime de semi-internato, pois seus dois irmãos puderam estudar nessa escola e gostaram muito. Porém, essa escola foi desativada, o que colocava Giovana diante de uma situação nova a ser enfrentada: a saída de sua localidade para estudar na cidade.

Os alunos temem aquilo que Waller citado por Coulon(1995) denominou de *situações novas*. A criança que chega pela primeira vez à escola, em uma nova escola ou passa para uma nova turma encontram situações em que suas experiências passadas não lhe fornecem definições adequadas.

Coulon citando Woods (1995), ao dizer da “definição de situação” na abordagem interacionista a conceitua como uma dimensão importante para se definir a relação da criança com um fato novo. *Dito por outras palavras, é nossa definição da situação que nos dá um quadro de interpretação para nossas ações e para as ações dos outros*. Assim, como um importante conceito para se entender as situações ele traz o termo cultura, que *não se refere apenas à “cultura da escola”, mas também aos diferentes subgrupos culturais presentes na escola, entre os professores e os alunos*. Nesse sentido, algumas situações que não eram familiares aos alunos entrevistados, revelaram-se como foco de análise, destacando-se nesse caso a passagem para a 5º série e principalmente para uma nova escola, já que ao final dos anos iniciais (antiga 4ª série), os alunos têm que estudar na escola da cidade.

Retirar esses alunos da escola no meio rural e da relação que eles construíram com seus grupos de convivência e levar para a zona urbana, estabelece uma contradição dentro do processo educativo. Ao mesmo tempo em que a escola é importante para o futuro desses alunos, ela também os coloca frente a uma situação muito inquietante. Será que a escola que está recebendo esses alunos considera o

meio cultural e social dos mesmos? O tratamento que é dado a essas crianças na escola urbana é diferente? As especificidades e características desses alunos são valorizadas?

Nesse sentido, podemos pensar na linguagem, na postura corporal e nas formas de interação entre eles, que se diferem muito de um aluno que nasceu e sempre viveu em contato com a cidade de um que sempre esteve ligado á vida no campo.

A mãe de uma das crianças em sua entrevista deixou bem claro o desejo do filho ao afirmar que a maior preocupação dele no momento é com a roupa que ela terá que comprar *“para ele ir bonito na escola da rua quando ele terminar a 4ª série”*, o que nos leva a pensar que essa criança já tem uma concepção de que para se integrar ao grupo tem que assumir outra identidade, que nesse caso, a roupa vai lhe conferir, que é a de um menino urbano.

Os depoimentos dos alunos também tocaram nesse ponto que pareceu perturbá-los ao imaginarem que terão que estabelecer novos laços de amizade, enfrentar a carga horária diferenciada, novos professores e a questão da nota, já que por ser organizada em ciclos a escola rural no momento da pesquisa não utilizava apenas a prova escrita como única possibilidade para avaliar os alunos e sim relatórios individuais feitos a cada bimestre pelas professoras.

As representações que as crianças faziam da experiência de estudar em outra escola surgiram de experiências dos irmãos que já estudam na escola da cidade e das afirmativas da professora quando diz *“na 5ª série é diferente, será mais difícil se não estudarem bastante”*. Essa percepção esteve presente nas narrativas dos alunos

Lá é muito diferente, porque tem só 50 minutos de aula com uma professora de cada vez, quando acaba os 50 minutos vem outra, ai tem que copiar muito rápido. (Kely)

Ah, porque lá tem uns menino “*mais grande*” assim, que fica batendo na gente, só isso! O professor vai ser outro, cada um tem seu horário, a gente escreve mais depressa. (Marcelo)

Ah, lá na rua pra mim vai ser difícil. É... Não sei ler direito, esses trens. Não gosto muito de ler... Tem uns trens lá que vale nota! .(Daniel)

Assim, para eles será muito complicado conviver com outro espaço e tempo e com as diversas “novidades” que estes promoverão em suas vidas escolares.

As expectativas quanto ao futuro puderam ser analisadas através dos depoimentos e nos remete a uma discussão sobre o papel das mesmas na construção de um percurso escolar exitoso. A realidade dessas crianças não é de forma alguma aquela descrita como favorecedora de um acúmulo de capital cultural onde os bens culturais estão dispostos para todos usufruir deles. São inúmeras as barreiras que se impõe sobre elas e mesmo que essa realidade não seja favorável, as expectativas existem e são confirmadas com muita certeza pelas crianças ao enfocar suas pretensões para o futuro

Me formar e conseguir tentar vir a ser advogada. Vou estudar e fazer algum curso, e tentar passar nele para eu conseguir. (Kely)

Vou estudar até quando eu formar... Arrumar um trabalho. Para ser professora. (Julia)

Eu quero ser professora. Tem muito tempo que eu queria ser, igual lá em casa eu dou aulinha para minha irmã. (fala de Giovana)

Ah não sei, acho que matemática (*professor*) eu não sei ainda não. Tenho que estudar bastante, ter mais vontade de escrever...(Marcelo)

Ah, talvez eu pense em médico ou advogado. Fazer, esqueci como é que chama lá... Acho que é curso! (Adriano)

Ah, vou ser igual ao meu pai. Igual...ele é trabalhador. (Daniel)

Um depoimento chamou a atenção da pesquisadora e é transcrito aqui, pois revela as estratégias pessoais de investimento escolar para se conseguir o que deseja. Essa criança entende que a escola apenas não é suficiente para conseguir êxito em sua vida no futuro, que há uma competição que precisa ser vencida para

chegar a ser médico ou advogado, e que essas profissões possuem certa distinção dentro da sociedade. Em sua narrativa ele afirmou: *“Professor não quero ser de jeito nenhum, Deus me livre”*. Para ele a profissão do magistério é muito dura, *“ter que enfrentar aqueles meninos chatos”*, e não compensa financeiramente, pois ele *“quer ganhar muito dinheiro”*

Ah, talvez eu pense em médico ou advogado. Fazer... Esqueci como é que chama lá... *(mexe as mãos nervoso)*. Acho que é curso! É. Acho que é curso ou outra coisa! Esqueci... Eu sabia, mas não lembro. Ah, esqueci, não to lembrando não! É Vestibular. Eu já vi passar na televisão, no SOMA. Vai ter muitas provas, a gente tem que passar em todas, senão a gente não consegue não. (Adriano) (grifo nosso).

O cursinho aparece como uma instância importante para se alcançar a universidade o que foi amplamente estudado por Fortes(2005), em sua pesquisa sobre o efeito cursinho em relação aos alunos de camadas populares. Para esse autor, o cursinho vem suprir uma defasagem na aprendizagem que se instala ao final do ensino médio devido á desarticulação entre este e a universidade e se torna uma etapa procurada pelos alunos como porta de entrada para o ensino superior.

O estudo também evidenciou que os alunos de segmentos médios e populares gostam e valorizam o cursinho mais que o ensino médio, sobretudo pela oportunidade de aprendizagem, pelas revisões necessárias do ensino fundamental e médio, pelo treinamento, pelos simulados e pelo espaço privilegiado onde ocorrem interações sociais. Nesse sentido, com todas as dificuldades, materiais e cognitivas, do qual são portadores, os alunos colocam suas esperanças nas atividades preparatórias do cursinho como uma instância necessária de acesso ao ensino superior.

As perguntas sobre o como essas crianças conseguiram chegar a pensar em uma carreira em meio a tantas adversidades, na maneira como elas se relacionavam

com a escola e principalmente em busca de maiores indícios sobre a vida escolar de cada uma levou a pesquisadora até suas famílias. O próximo texto possibilita entender esses questionamentos.

3.3 - O CONTEXTO FAMILIAR

Nesse texto faz-se uma breve descrição de cada família. Essa contextualização é importante para conhecer o ambiente familiar, as pessoas, as ações e interações nesse espaço menos formal. Assim é possível perceber com mais clareza as considerações de cada aluno da pesquisa quando se referiam à importância da escola e do conhecimento escolar.

Os dados de uma observação devem descrever inteira e cuidadosamente o fenômeno observado, incluindo atividades ocorridas, as pessoas, suas ações no ambiente e o significado para essas pessoas daquilo que foi observado. Portanto essa contextualização vem ao encontro dessa necessidade.

3.3.1 A família de Giovana

Inicialmente, foi definido que a pesquisadora iria até à casa de Giovana no ônibus escolar. Era um período chuvoso. Como as chuvas ficaram bem prolongadas isso não foi possível, e o Sr. N. levou-a de carro. Antes da ida foi feita uma ligação para o Sr. L. e este disse que a receberia a qualquer hora que fosse, por que com a

chuva ele não iria trabalhar, uma vez que ele trabalha no distrito próximo de sua casa e depende de transporte para chegar até lá.

A chegada à casa do Sr. L. foi à tarde. A casa é bem grande e logo na chegada percebeu-se que ela ainda estava sendo construída, o que foi explicado por ele como uma “reforminha” que estava empreendendo em sua residência. O Sr. diz.: *“A família é grande, a casa tem que ser também”*. Duas crianças brincavam na porta no momento da chegada. Elas entraram rapidamente para dentro da casa para avisar da chegada de pessoas estranhas. O Sr. N. como velho conhecido da família entrou pela casa e em um dos quartos havia dois rapazes assistindo TV.

Uma filha do Sr. L. apareceu e cumprimentou a pesquisadora que vai até a cozinha, onde está a nora do mesmo terminando de arruma-la após o almoço. Ela convida a todos para sentar num banco grande que tem na cozinha e a filha diz que o pai está vindo para a entrevista. Nesse momento, a pesquisadora aproveitou para conhecer um pouco a família, perguntar sobre os irmãos e ela apresentou um deles que chega à cozinha. Esse menino foi até o quarto e buscou a sobrinha para apresentá-la também.

O Sr. L. chegou rapidamente à cozinha e cumprimentou o Sr. N e a pesquisadora. Diz que é um prazer ter a nossa presença em sua casa e diz que está consertando um banco da cozinha, por isso ela está cheia de madeira e ferramentas espalhadas pelo chão. Ele vai falando e retirando do meio da cozinha o banco e as ferramentas que estava utilizando para fazer o conserto do banco. Os assuntos são corriqueiros, onde se estabelece um diálogo entre o Sr. N e o Sr. L, pois são amigos e se conhecem há muito tempo.

Em certo momento o Sr. L. perguntou se a entrevista é para escrever um livro sobre a escola. A pesquisadora explica qual o motivo da mesma e os critérios de escolha das crianças, o que deixa o Sr. L muito satisfeito por ter escolhido sua filha.

Ao todo são 13 pessoas que residem na casa. A Giovana é a penúltima de uma fatria de 9 irmãos. No momento da entrevista estão presentes: a nora do Sr. L., a filha J., a caçula dos filhos do Sr.L., a neta, o Sr. N. e o seu neto que havia ido junto para que *“aprendesse algumas coisas”*, nos dizeres do Sr. N.

A entrevista foi feita com o pai da Giovana, por escolha da pesquisadora, mas durante as respostas o pai informou que a mulher não se encontrava na casa por que estava fazendo um tratamento de saúde em Nova Lima, cidade próxima a Belo Horizonte.

As conversas informais aconteceram na cozinha da casa e o Sr. L. sentou-se ao lado da pesquisadora que após sua permissão deu início à entrevista gravada ali mesmo em frente ao fogão de lenha que servia de aquecedor para aquele momento de chuva e frio intensos.

3.3.2 A família de Júlia

A entrevista com os pais de Júlia aconteceu em sua casa que fica a poucos metros da escola. Foi muito fácil ir até a sua casa, já que a distância favorecia o acesso rápido à mesma. Outro motivo que facilitou bastante foi o contato estabelecido anteriormente com seu pai, que aparecia sempre na casa do Sr. N. Mesmo assim, um bilhete foi enviado à sua família para marcar o dia e o melhor horário da entrevista, dado o fato de que a mãe de Júlia havia passado por uma cirurgia e estava se recuperando na casa de seus familiares que ficava bem

afastada escola. Quem cuidava da casa e dos irmãos nesse caso era Júlia. A família de Júlia é composta por 5 irmãos e ela era mais velha deles. À época da entrevista havia nascido a última filha do casal e que, apesar de serem muito jovens, já possuíam 6 filhos.

Júlia disse nem precisar de enviar o bilhete, pois “a mãe não trabalhava mesmo”, então ela poderia receber a pesquisadora a qualquer hora. Mesmo assim, o bilhete foi enviado.

A pesquisadora ficou esperando a resposta na casa em que estava hospedada. No outro dia à tarde, apareceram duas meninas chamando-a para irem até sua casa que o pai havia chegado e poderia gravar a entrevista. O pai, à época trabalhava fora, numa fazenda próxima de sua casa e disse “*fazer de tudo um pouquinho*”. Para ele, “*trabalhar é o que importa*”.

A pesquisadora foi até a casa da família acompanhada das meninas que perguntavam: “*Você vai gravar a mãe falando nesse negócio aí? Você deixa a gente ouvir depois? Você pode tirar uma foto da gente?*”

Ao chegar à casa da família do Sr. N. a pesquisadora entrou pela porta da cozinha, e as meninas diziam não ter problema nenhum, já que estavam todos reunidos na cozinha da casa.

Um das irmãs de Júlia foi logo pegando a irmãzinha no colo e entregando para a pesquisadora, que ficou por um longo tempo com a menina nos braços e depois a entregou para a mãe.

A cozinha pareceu ser o cômodo da casa em que a família mais se reunia, pois até mesmo a TV ficava sobre a mesa, o que favorecia à mãe cozinhar e assisti-la ao mesmo tempo. O banheiro ficava de um lado e a despensa de outro. Havia um banco de madeira encostado à parede e o fogão de lenha em frente a esse banco.

Os outros cômodos da casa não foram visitados, devido ao fato de que estava toda fechada para evitar a entrada de poeira de fora.

A Sra. M. ficou o tempo todo da entrevista encostada ao fogão e respondeu apenas algumas perguntas feitas pelo marido, ou confirmou balançando a cabeça. Nesses momentos teve sentido a fala das meninas ao perguntar com espanto se a pesquisadora iria gravar a mãe falando, dado o fato dela se apresentar muito tímida durante toda a entrevista.

Foi explicado ao Sr.N. o motivo da entrevista e ele mostrou-se muito orgulhoso da filha poder participar da pesquisa. Agradeceu muito e disse que faria de tudo para responder certinho tudo que lhe fosse perguntado.

Uma menina ficou o tempo todo com um livro na mão, e fazia de conta que estava lendo. Outra ainda trouxe os cadernos para mostrar à pesquisadora, pois já estava no Ciclo Básico de alfabetização e se orgulhava ao mostrar os materiais.

A entrevista com o Sr. N. foi a mais longa de todas. Ao final ele agradeceu muito e disse que estava sempre às ordens para qualquer coisa deixando a pesquisadora bem à vontade. Além disso, o amor que dedica aos filhos em seus depoimentos quando se refere a eles, emocionou-me bastante, e eu tive que me ausentar por algum tempo dos dados dessa entrevista para transcrevê-la e analisá-la com mais imparcialidade.

3.3.3 A família de Kely

A entrevista com os pais de Kely aconteceu em sua residência. Como a mãe da menina trabalha na escola, não foi preciso enviar o bilhete para eles e esta foi marcada pessoalmente.

Foi agendado um sábado à tarde pela própria mãe que me disse que o Sr. G. só chegaria nesse horário porque trabalhava como caseiro em um sítio perto de sua casa.

Ao chegar à casa da família a Sra. E, estava cuidando do cabelo da filha mais velha. Ao chamá-la no portão foi possível ouvi-la dizer para a filha atender à porta. A pesquisadora percebeu que ela parou o que estava fazendo para recebê-la. Apesar da insistência para que ela termine de escovar os cabelos da filha, ela diz que não, convidando-a para entrar e dizendo: *“Não ‘arrepere’ a bagunça não, você sabe como é, trabalhei até agora e nem deu tempo de colocar as coisas em ordem ainda”*.

Todos se dirigem para a sala onde o pai estava assistindo televisão. Ele se levantou, cumprimentou a pesquisadora, mas não pareceu interessado no assunto. Quando se inicia a entrevista, ele pareceu se interessar pelo assunto, mas de vez em quando olhava para a televisão. Ao começar a gravar a Sra. E. pede que uma das filhas desligue a televisão e então o pai participa ativamente de toda e entrevista dando sua opinião. Ele não se importou quando a mulher pediu que a filha desligasse a televisão, mas isso gerou um mal estar passageiro na pesquisadora, que sentiu vergonha por atrapalhar aquele momento de descanso.

Na sala existiam dois sofás, uma mesinha de centro, com uma bíblia aberta e um prato de porcelana em homenagem as mães, na parede uma folhinha da CEMIG e um calendário e alguns enfeites de porcelana sobre a televisão. A casa é pequena, tem 3 quartos, a sala e a cozinha, que abriga o casal e as três filhas e é muito limpa. Residem na casa a Sra. E. o Sr. G e as três filhas. Kely é a 2ª filha do casal.

A Sra E. falava com desenvoltura e perguntou inicialmente por que a pesquisa estava sendo realizada naquela escola e não em outra. A pesquisadora explicou os motivos da escolha e ela pareceu satisfeita com a resposta.

A entrevista foi bem tranqüila, sem interferências ou barulhos, e durante todo o tempo, a família ficou na sala reunida. Apenas a filha mais velha foi até a cozinha, mas voltou rapidamente. As meninas não opinaram em nenhum assunto, somente os pais respondiam às questões. Ficaram quietas como a mãe havia pedido e a mais nova ficou o tempo todo no colo da mãe.

Ao final da entrevista, a Sra. E. ofereceu um refrigerante para a pesquisadora e a convidou para jantar um outro dia em sua casa.

3.3.4 A família de Marcelo

O Marcelo dentre todos os alunos escolhidos para a pesquisa era o que residia mais longe da escola. Sua casa está localizada em uma região denominada “*Montes Claros*” e a ida até lá possibilitou a descoberta do significado desse nome. É uma região montanhosa, belíssima, a paisagem é fascinante e de lá têm-se uma vista deslumbrante devido a altitude das montanhas.

Foi necessária a colaboração do Sr. N. para chegar até à casa de Marcelo.

No caminho de ida encontramos com o Marcelo que estava chegando em casa na Kombi escolar. O Sr. N. não sabia exatamente o caminho ele desceu da Kombi e nos acompanhou até sua casa. É uma criança carinhosa e divertida. Ele disse que sabia o caminho “*de olhos fechados*”. Foram gastos ainda uns 20 minutos para chegar a casa dele e após descer alguns morros avistamos a casa lá embaixo.

No caminho o Marcelo contou que perto de sua casa tem dois pontos turísticos: uma caverna e um rio que passa debaixo das pedras e só depois reaparece por cima dessas pedras. Ele disse que muitas pessoas vão até lá ver essas belezas naturais. A região é realmente divina, chega a encher os olhos de quem passa por lá. A estrada para chegar a casa é muito esburacada e o Sr. N disse

ao Marcelo que ia pedir para que o pessoal da prefeitura olhasse com mais cuidado aquela região.

Na chegada a casa do menino, o Sr. N colocou o carro na porta de entrada e algumas crianças apareceram na janela. Marcelo desceu primeiro do carro, uma vez que alguns cães latiam muito anunciando pessoas estranhas. Ele vai correndo para dentro de casa. A Sra. A apareceu na porta e convidou-nos para entrar dizendo: “*Entra pra dentro gente*”.

Quem respondia à época da pesquisa pelos cuidados com o Marcelo era a avó, pois sua mãe tinha problemas mentais e seu pai se separou há muitos anos dela, e à época da entrevista residia em outra cidade.

A casa não é grande e é muito simples, e abriga 08 pessoas. O som estava ligado e um dos meninos presentes na sala aumentou o volume do mesmo. Na porta de entrada tinha três orações; na sala uma estante com o som, uma televisão sobre a mesa e dois bancos, além de muitos objetos espalhados pelo chão. Na parede podia-se ver alguns quadros de santos da igreja Católica e um relógio com a fotografia do Padre Marcelo Rossi, pelo qual a Sra. A. disse ter muita admiração.

A Sra. A pede para desligar o som. Na sala durante a entrevista estavam presentes a Sra. A; a filha que é doente mental (mãe de Moisés), os netos (4); a nora (que está com o bebê no colo) o Sr. N e seu neto que me acompanhavam.

No início, a pesquisadora esclareceu para a Sra. A o motivo da entrevista. Todos estavam sentados nos bancos um dos netos da Sra. A senta no colo dela e fica tentando pegar o gravador. Para evitar constrangimentos a pesquisadora prometeu que após a entrevista emprestaria o mesmo para que ele pudesse brincar um pouquinho. O menino ficou quietinho a partir desse momento.

A Sra. A diz que era para desculpa-la, se ela não soubesse responder as perguntas pois não aprendeu ler e isso a atrapalha muito. Ao ser questionada sobre esse fato ela diz: *“Sinto uma cegueira! Quem não lê é igual cego. Fico assim então, igual cego nessa vida”*.

Após contar casos sobre a família, sobre o falecimento do marido há 2 anos e sobre o casamento da filha que não deu certo, a entrevista gravada teve início, com muitas interferências de alguns dos sujeitos que estavam na sala no momento.

3.3.5 A família de Adriano

A chegada à casa do Adriano aconteceu à tarde. A entrevista com a família dele foi a mais difícil de marcar, pois o pai trabalhava fora de casa e só chegava no sábado à tarde. Após uns 3 contatos com a mãe através de bilhetes levados pelo Adriano foi possível marcar o encontro. A entrevista foi realizada sem a presença do pai, pois o mesmo só chegava após as 18 horas da sexta-feira e como era um período de chuvas no dia da entrevista ele não havia chegado. Portanto, o contato com toda a família não aconteceu como nos demais casos.

O Sr. N. conhecia bem essa família e foi fácil chegar a casa e estabelecer uma conversa mais confiante e próxima com a mãe de Adriano. A chegada causou um certo estranhamento inicial como de costume, mas isso foi quebrado pela presença do Sr. N. junto da pesquisadora.

Na chegada, a filha da Sra. S. abriu a porta e a mãe logo apareceu e chamou-nos: *“ Entra pra dentro, pode entrar pra cá”*.

A casa era pequena, mas, muito confortável extremamente organizada e limpa. Havia alguns quadros na parede e dois sofás na sala, e a Sr. S. convidou a todos para sentar.

A pesquisadora disse que não pretendia demorar para não atrapalhar a rotina e ela argumentou *“que estava por conta, que estava à toa mesmo, conversando com os filhos”*, disse que estava falando pra eles sobre a escola, *“que é muito importante estudar que ela não teve como estudar mais porque o pai a tirou na 3ª série para ela trabalhar e ela sente muita falta do estudo hoje”*.

A entrevista com a Sra. S foi reveladora de uma descrição sobre a aprendizagem do filho que não condiz com a da escola, pois, segundo ela *“os filhos não tem nenhuma dificuldade na escola, que eles são inteligentes demais”* o que não foi visto nos registros escolares de Adriano que apresentava muito problemas na leitura e na escrita e também na matemática. A irmã não possuía nenhuma dificuldade com os conteúdos escolares, segundo a sua professora.

O Adriano ficou o tempo todo em seu quarto jogando vídeo game. O menino às vezes interferia em algumas falas da mãe, mas não teve curiosidade em saber o que se passava na sala, parecia estar muito entrosado com o jogo, pois dava para ouvir seus gritos quando conseguia vencer alguma batalha com a máquina. Ela disse que um tio havia deixado o brinquedo para ele, mas que sempre coordenava a hora de brincar e de fazer os deveres escolares. Adriano só tem uma irmã mais nova e a família é bem pequena em relação às famílias das outras crianças entrevistadas, residindo na casa apenas 4 pessoas.

Antes da entrevista a irmã entrou para um quarto, pegou a mochila com os materiais da escola, depois sentou-se no sofá ao lado da mãe e ficou escrevendo e lendo algumas folhas.

Houve a interferência do Sr. N na entrevista e em algumas perguntas a Sra. S respondia pedindo a confirmação dele. Em alguns momentos ela dizia: “*Não é N.?*” “ *você lembra, não lembra?*”

O Sr.N pareceu querer amenizar aquela situação dizendo que sairia um pouco para que a conversa com a Sra. S. fluísse com mais tranquilidade. Ele saiu, mas voltou rápido e ficou todo o tempo da entrevista sentado no sofá em frente a Sra. S. e a pesquisadora. Ele participou da entrevista como um “representante” do marido da Sra.S. que estava no trabalho, e respondia por ele as questões que eram dirigidas à Sra. S.

No momento da entrevista a A Sra. S. se justificou para a pesquisadora quanto ao telefonema que deu um dia antes para confirmar a entrevista. Como a ligação estava muito ruim, a linha caiu e ela disse que pensou: “*Oh, meu Deus, ela vai pensar que eu desliguei na cara dela*”.

A entrevista transcorreu tranquilamente e ao final a Sra. S. serviu um café com bolachas a todos e conversou sobre uns problemas familiares com o Sr. N.. Na saída pediu para ler o *livro* que seria escrito sobre a escola depois que ele fosse concluído, o que será atendido pela pesquisadora assim que o trabalho for apresentado.

3.3.6- A família de Daniel

A entrevista com os pais de Daniel foi marcada duas vezes. Na 1ª tentativa, não foi possível o comparecimento da pesquisadora devido a atividades do curso e na 2ª tentativa foi difícil chegar a casa deles por causa das chuvas. A pesquisadora solicitou novamente a ajuda do Sr.N. que se prontificou mais uma vez em ajudar e

nessa ocasião levou sua esposa e seu neto fazer uma visita à Sra. E., mãe de Daniel, que à época estava grávida de seu 3º filho.

A chegada à casa de Daniel foi quase ao anoitecer. A entrevista estava marcada para o final da tarde, mas devido a alguns problemas foi preciso ligar para a Sra. E. para justificar o atraso e ela gentilmente disse: *“A hora que “ocê” quiser pode vim”*.

Os pais de Daniel são caseiros e uma fazenda e a casa deles fica ao fundo, ou seja, no quintal da porta da cozinha dessa fazenda.

A casa era pequena, mas muito organizada. Possuía 4 cômodos: a sala onde foi realizada a entrevista, um quarto, a cozinha e o banheiro. Na sala havia dois sofás com almofadas, uma estante com a TV do lado direito e o som ao meio. Do lado da TV havia imagens de santos e crucifixos. Na parede muitos quadros e um calendário do ano de 2005. Residiam na casa o casal e os dois filhos.

A Sra. E saiu na porta para nos receber. Pediu para entrar dizendo: *“Não arrepare”, porque está tudo bagunçado, casa de roça minha filha, com este tempo não pára limpa de jeito nenhum”*.

Todos se sentaram e o pai de Daniel nos cumprimentou. Depois saiu para receber o Sr.N, que é conhecido dessa família também.

O filho mais velho estava na sala. A Sra. E comenta que o Daniel está no banho, para retirar a lama por causa do trabalho com o pai. Em sua entrevista na escola ele foi a única criança que disse querer ser igual ao pai quando crescesse, pois *“ele era muito trabalhador e tinha um jeito legal de tratar as pessoas”*.

A Sra. E. começou a conversar inicialmente com a esposa do Sr. N, pois são velhas conhecidas. Após a apresentação da pesquisadora sobre a pesquisa ela diz

que o filho gostou muito da entrevista, que falou sobre ela em casa. Disse ainda que havia falado muita coisa boa na entrevista e completou: *“Ele gosta de conversar”*.

O Sr. J, pai de Daniel, chegou logo após o início da conversa juntamente com Sr. N.

A Sra. E, conversou mais um pouco com a amiga que havia vindo ver a família e depois pediu para desligar a televisão, que estava ligada desde a nossa chegada à casa. Eles deixaramm baixinho o som da TV. Quem abaixou o volume foi o filho mais velho a pedido dos pais. O pai pegou uma cadeira para o Sr. N sentar-se e pedindo a mulher para se afastar um pouco se senta no *braço* do sofá, deixando a mesma mais perto do gravador. Ela reclamou devido à proximidade com o aparelho, mas permaneceu ali mesmo. Nessa entrevista participaramm o casal, os dois filhos, o casal que havia levado a pesquisadora até a casa de Daniel e o neto dos mesmos.

Após a gravação da entrevista, a Sra. E ofereceu um cafezinho a todos e argumentou que não tinha nada de bom para oferecer. Pediu que a pesquisadora desse notícias e fosse conhecer seu bebê quando ele nascesse. Agradeceu-a muito por ter escolhido seu filho e pede para que não a esqueça. *“Vê se dá notícias depois pra gente, viu?”* diz ela ao se despedir de todos.

3.4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR PARA AS FAMÍLIAS

Pensar em como os sujeitos constroem seus conhecimentos requer que lancemos um olhar mais direcionado às diversas instituições pelas quais ele transita ao longo de seu percurso de vida. Dentre essas instituições, se encontra a família.

A família vem sendo apontada em diversos estudos (NOGUEIRA; ROMANELLI & ZAGO, 2000; PORTES, 2001; VIANNA, 2005) como uma das principais responsáveis pela formação de hábitos e atitudes que podem se refletir na formação escolar das crianças e nas suas ações perante a escola e o conhecimento. A forma como essa família percebe a escola e a escolarização pode ser determinante na construção de um pensamento específico sobre a importância dessas instâncias em suas vidas.

As disposições dos alunos em relação à escola associam-se assim ao *“habitus como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural”* (BOURDIEU, 1975), que pode influenciar o percurso pessoal desses alunos.

É relevante registrar que embora exista uma diversidade de arranjos familiares no plano empírico, o que demanda uma nova concepção de família atualmente; no plano doméstico, são as pessoas que convivem diariamente com a criança, que estão mais próximas de oferecer-lhe orientação sobre a aquisição do capital escolar. A família é, portanto, a instância mais próxima da criança e é nela que os processos de incorporação de um capital cultural e escolar podem ser concretizar. Sabemos, no entanto, que esses capitais podem não ser incorporados e que nem sempre essas ações são conscientes, dada a força do habitus enquanto *“sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e da resposta adequada”*. (BOURDIEU, 1997).

Na pesquisa realizada, o capital escolar se revelou como o mais importante a ser adquirido, tanto para os pais como para os alunos que fundamentaram a importância dada à escola pela família nos seguintes depoimentos

Eles falam que é muito importante, porque se a gente parar de estudar a gente não vai saber nada. (Kely).

Fala que a gente não pode faltar. Senão a gente quer arrumar emprego e não tem jeito. A gente tem que ter educação com os outros senão não arruma emprego. (Julia)

Mãe já é diferente, mãe todo dia manda a gente fazer o dever de casa, quando a gente chega, a gente tá cansado aí ela manda a gente fazer. (Giovana)

Fala assim, que eu tenho que estudar muito pra eu conseguir ser alguém na vida. Fala muito isso pra mim. (Adriano)

A percepção dos pais sobre a importância da escola e do conhecimento escolar, também foi muito nítida em seus depoimentos. Para essas famílias a escola é um lugar sagrado, onde os alunos *têm que obedecer a professora, respeitar os colegas e as regras escolares e estudar muito*. Eis alguns depoimentos que revelaram isso

A escola é uma coisa muito boa, né? A pessoa que sabe ler é disposto a qualquer coisa, faz de tudo né? Não vai pegar carro errado, igual eu assim é perigoso pegar um carro errado. Faz falta pra mim, demais da conta, eu falo aí: ô gente eu tenho vontade de ler umas orações, de rezar, mas não sei ler, se eu soubesse eu ia fazer isso. Na hora exata que eu quisesse, eu fazia isso, mas não tive... é muito ruim minha "fia". Gente que não sabe ler é ruim demais. A escola é muito boa. A pessoa não pode perder o maior futuro da vida. (risos) Porque a escola como diz, ela desenrola a pessoa, e a pessoa que não sabe ler uai, eles não tem saída, pra lugar nenhum né? (avó de Marcelo)

Geralmente, o caminho que a criança vai seguir, ele começa da escola, tem a escola de casa, mas a de casa sozinha não educa né? Se ela não tiver a escola, ela não sabe andar, ela não sabe passar pra frente as coisas, o que ela estudou (*aprendeu*) aqui em casa não vai ser importante para outra pessoa, vai ser o que ela aprendeu na escola, a matemática; um trabalho para ela fazer; vai ser dirigido tudo é pela escola. Principalmente esse negócio hoje, fazer no computador, hoje em dia meus menino não tem esse recurso por que não gente não pode né? Se hoje tivesse o jeito de comprar um computador, esse aí (*aponta o menino*) ia ficar direto no computador, coisa que eu nem sei, eu não sei nem bater na calculadora, se me der um lápis aí eu faço a conta mais rápido. (pai de Julia) (grifo nosso)

Uai, (*a escola*) serve pra muita coisa né? Pra ensinar o menino a educação, a quê precisa né? Ensinar eles que eles têm que estudar pra ter uma função lá na frente porque não é todo mundo que quer bater foice e enxada igual a gente não minha filha... Nossa Senhora... a gente ainda encara, mas os que vem aí não quer isso não. (mãe de Daniel). (grifo nosso)

Um fator que merece destaque é a pouca escolarização dessas famílias e as dificuldades advindas dessa falta da escola em suas vidas. Dessa forma, o desejo

de que os filhos tenham uma escolaridade mais longa que a os pais pôde ser percebido em suas narrativas

Ela (*a mãe*) fala que nós temos que estudar muito, porque ela não estudou, ela estudou pouco. Se tivesse mais lugar na Kombi, ela falou que ia... Ela queria entrar pra saber. Ele (*pai*) fala pra “nós ficar”... Pra não fazer bagunça. Senão vai trabalhar igual ele lá. (Daniel)

Romanelli (2003) afirma que “os pais de camadas populares sabem que não podem deixar heranças³⁶ em bens materiais, mas reconhecem a importância do capital escolar”, como uma forma de ascensão social e no caso dessa pesquisa de emancipação do trabalho árduo que enfrentam uma vez que as jornadas de trabalho dos pais são desgastantes e mal remuneradas. Isso ficou muito evidente nos depoimentos dos pais

Ah, eles agora tem que fazer o possível para eles estudarem até quando puder né? Porque eu num tive essa chance de estudar igual eles tem, tem tudo na mão, tem pai e mãe pra poder dar força eu não tive essa chance que eles tem então eles têm que aproveitar enquanto eles puder estudar e eu puder dar força, por mim eles vão estudar. (mãe de Daniel)

Uai, eu também penso a mesma coisa né? Porque a gente num tem mais nada pra dar pra eles... aumenos isso, deixar estudar enquanto puder, enquanto tiver jeito a gente tem que deixar né?(pai de Daniel)

Eu acho que se eu tivesse terminado o estudo... Igual, se eu olhasse minha mãe, minha mãe falava comigo assim: Eu já não tenho nada para dar... Eu não tenho nada para dar “pro cês”, mas pelo menos o estudo, vai para a aula. Eu não canso de falar com elas, “oh, meninas...” Eu já não tenho nada para dar pra elas né?Pelo menos o estudo aí, o que eu puder eu dou.
(pai de Kely)

Igual eu sempre falo com elas, “estuda, presta atenção”, por que eu me arrependi de não ter me formado na época enquanto eu era mais nova e se eu tivesse na época, estudado, enfrentado, formado, hoje não estaria sofrendo nesse serviço né? Trabalhando muito, ganhando pouco, isso sempre eu falo com elas, estuda bem pra depois não ficar aí, lavando panela igual à mamãe. (mãe de Kely)

É a única coisa que a gente tem de bom para oferecer para uma criança, hoje mesmo os pais que não tem nada de valor para dar para eles, mas pelo menos o estudo, o estudo a gente tem que ta fornecendo. Igual a gente, que foi criado assim com pouco estudo vê que tem período de serviço que ele faz falta né? Um estudo “melhor” né? Aí então a gente fica correndo atrás pra eles, pra eles não ter a dificuldade que nós estamos tendo... (pai de Giovana)

³⁶ Para que a herança seja transmitida é preciso que os filhos estejam dispostos a herdar as orientações parentais. A trajetória individual dos filhos e os laços entre os irmãos são fatores que interferem na aceitação ou não dessa herança. Para outras explicações ver ROMANELLI, 2003.

Mas, mesmo em face a toda essa importância dada à escolarização, há entraves que não podem ser transpostos quando chega-se a pensar em uma carreira. Nesse momento, os conselhos e os investimentos pessoais parecem não serem suficientes para que essa carreira se efetive. Há um sonho, mas também há barreiras muito fortes a serem superadas. Nesse sentido, o trabalho vem antes da escolarização como forma de ascensão, fator que permite salientar que em sua narrativa, este pai tem consciência da pouca contribuição de uma escolarização prolongada para a camada popular que nem sempre tem as condições necessárias para sua continuidade

Ela já fala aí, *“oh, papai eu quero ser professora”*, né? Eu quero ser professora, eu quero ser professora, mais chega num ponto que a gente não dá conta. Igual eu falo com ela, se quer ganhar uma vida diferente pra nós, tem que arrumar um serviço. Então, você trabalha que você compra. Daí vai trabalhando, vai estudando mais, estudando, estudando e quem sabe um dia vai ser outra pessoa mesmo. (pai de Julia)

Algumas estratégias foram percebidas como uma forma de ultrapassar as barreiras impostas pelas condições a que essas famílias são submetidas. Essas estratégias podiam ser vistas tanto no âmbito pessoal e familiar ao impulsionarem os filhos a estudar sempre mais, ou no âmbito social, ao considerarem que uma rede mais ampliada de amigos pode favorecer o alcance dos desejos e aspirações dos filhos. Dessa forma, *“conhecer pessoas novas”*, *“fazer novas amizades e preservá-las”*, *“ser gentil com todos que encontrar”*, *“pedir um emprego pra eles em algum lugar pra eles ir acabando de completar a vida”*, foram algumas ações que os pais pediam que os filhos cultivassem ao longo de suas vidas durante as narrativas, e que para eles, significa colocar os filhos mais próximos de suas expectativas para o futuro.

Foi possível observar que as famílias procuram manter o que Lahire (1996) denomina *confinamento simbólico dos filhos*. Os pais não deixavam que os filhos saíssem sozinhos, que freqüentassem casas de vizinhos ou de pessoas que poderiam repassar-lhes valores diferentes dos que eram buscados por eles. Dessa forma, eles tentam proteger os filhos das más influências do mundo, através do controle de suas idas e vindas. Romanelli (2003), adverte que essa prática adquire novo significado atualmente e que não é somente nas grandes cidades que existe o confinamento dos filhos, mas em cidades de médio porte ele também já se faz presente. O mesmo comportamento foi observado entre as famílias das áreas rurais onde esse estudo foi realizado. Alguns depoimentos são reveladores desse confinamento

Eu não deixo os meninos no meio da rua não é por que eu não quero, mas daí ele pega outro coleguinha ali, “*vamos jogar pedra num passarinho?*”, ou pular para dentro de um quintal de uma pessoa aí não tem jeito não. (pai de Julia)

Uai, amigo que ele tem, é menino que vem aqui, num vem assim muito porque eu também num deixo eles ir para a casa dos outros, que eu não gosto de menino meu na casa dos outros. (mãe de Daniel)

Ah, vou te contar a verdade, eu não deixo meus menino sair muito pra casa dos outros não, boba, não... Uma vez ou outra... Igual tinha um menino ali que ele (*Adriano*) brincava todo dia, agora mesmo, ele está morando lá pra cima, Agora por aqui assim, não tem crianças... Criança assim só meus dois mesmo. Mais é mais retirado né, igual no Serra Velha. Eu não posso deixar uma criança sozinha pela estrada... Eu não gosto de deixar não... (mãe de Adriano) (grifo nosso)

Chamou-nos a atenção as maneiras como os pais lidam com as tarefas escolares dos filhos e a preocupação com os materiais escolares dos mesmos.

Lahire (1996) levanta um argumento a respeito do “mito da omissão parental”, e afirma que os pais podem até não participar ativamente da vida da escola, mas sua ausência não significa que estejam à margem da aprendizagem dos filhos. O autor afirma que “*as mães, ou, mas raramente os pais, cuidam da escolaridade,*

controlam as tarefas, explicam quando podem, fazem repetir em voz alta as lições e compram cadernos de exercícios durante as férias”.

Na pesquisa realizada, a presença do pai foi um fator marcante na definição dessa ajuda aos filhos, inclusive são eles que respondem pelos mesmos quando o assunto envolve a escola o que contradiz a presença apenas da mãe nas tarefas relativas à escola

A gente ajuda até bastante, eu falo a gente porque o que M. não sabe eles vem e diz: *“mãe não sabe não pai, agora o Sr. me ajuda”*. Igual outro dia, estava escrito lá... Algarismos. Ela não estava sabendo que significado tinha o algarismo, aí pensei, será algarismo romano? Mas aqui não era algarismo romano, aí era o número mesmo, aí tava explicando, no final do algarismo para acrescentar mais um número, igual de 1 a 10, era para acrescentar mais 1 numero (*dezena*) na frente, ficava 20, ela fez, ela não reclamou nada com certeza estava certo. A professora falou que tinha que fazer, nem que seja errado, tinha que fazer. (pai de Julia) (grifo nosso)

Quem mais olhar dever de casa delas é ele, porque muitas vezes eu to fazendo janta né? Aí ele fica lá olhando o dever delas. Então a participação é essa! (mãe de Kely)

A mãe também ajudava nas tarefas quando o assunto era entendido por ela, mas como possuíam baixa escolaridade, muitas atividades do dever de casa eram realizadas pelos próprios filhos, sem a interferência das mesmas

Ele faz conta melhor do que eu... *Às vezes eu passo conta que eu não to sabendo fazer* e ele faz a conta certinha, melhor do que eu. Ele acaba me ajudando também... (mãe de Adriano)

Assim, eram os filhos que ajudavam os pais, trazendo para casa os deveres que promovia uma maior aproximação desses com a escola. Todos afirmaram que embora não comparecessem sempre à escola, sabiam exatamente o que os filhos estavam aprendendo. Apenas um dos entrevistados pareceu viver uma angústia em relação à participação de seus familiares em sua vida escolar, pois afirmou que ninguém em sua casa o ajudava nas tarefas. Em sua família apenas um tio que trabalhava fora de casa era alfabetizado. Dessa forma, a solidão vivida por essa

criança revelava a distância que ela se encontrava da aprendizagem dos conteúdos e da relação ambígua que estabelecia com o conhecimento escolar.

A seguir são produzidas as considerações finais desse trabalho, onde é possível perceber as principais indagações que este suscitou ao se considerar a importância da escola e do conhecimento escolar para as crianças e as famílias que estudam e vivem no meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a entender as características e especificidades da escola rural no momento atual, identificando inicialmente as tendências e perspectivas que caracterizaram o seu desenvolvimento entre os anos de 1930 e 1990. Nesse sentido foi possível vislumbrar três momentos específicos pelos quais esta escola passou ao longo desse tempo. No primeiro deles, a escola rural é percebida como a única forma de civilizar o povo inculto considerado como incapaz de gerar o progresso da nação. Em outro momento, a escola rural foi invadida pela crescente reivindicação educacional dos movimentos sociais, embora mantivesse inalteradas as condições precárias a que estava submetida. Só foi possível vislumbrar mudanças na escola rural a partir da década de 80, quando algumas pesquisas apontaram para o início da constituição de uma nova escola para o aluno desse meio. A contribuição das pesquisas para essa mudança é um fator inegável, uma vez que elas deram visibilidade ao problema tratando-o de dentro para fora da escola, na consideração dos desejos e expectativas de alunos, professores e pais.

Assim, partindo-se da hipótese de que a partir das políticas implementadas após a década de 90 a escola rural passou por uma nova configuração, nesse trabalho analisei uma dessas políticas: a nucleação das escolas rurais na cidade de Itabira. Procurei entender quem são os alunos que frequentam essa escola e o que esperam da mesma e do conhecimento escolar. Procurei perceber como a escola afeta os planos futuros e as expectativas pessoais e profissionais desses alunos, buscando entender também os sentidos e significados que são dados por suas famílias à experiência escolar.

A tentativa de concluir um trabalho dessa natureza é uma tarefa árdua. Apesar de todos os esforços empreendidos, ao fechar o trabalho fico com a sensação de que o alcance das interpretações ainda poderia ser mais ampliado.

Assumir riscos metodológicos e epistemológicos não é fácil, no entanto a pretensão de ter buscado o melhor caminho e as explicações teóricas possíveis ao contexto da observação e das entrevistas incita-me a finalizar considerando as questões que foram lançadas como norteadoras nesse processo de descoberta e deixando abertas outras que não puderam ser contempladas nesse trabalho.

A primeira dessas questões lançadas no início do trabalho refere-se à consideração das características e especificidades da escola rural entre as décadas de 1930 ao momento atual. Sabemos que a escola rural passou por um processo de esquecimento durante sua constituição e hoje são poucas as que agregam condições favoráveis ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para os alunos. Ainda é possível ver realidades bem distintas da que foi estudada na pesquisa e a escola nucleada municipal “Dona Maria Elias Furtado Leite” é um universo particular, que apresenta singularidades, muitas delas intransponíveis a outras instituições na área rural.

Nessa escola foi possível identificar o quanto cada instituição carrega em si uma forma única de se estabelecer e fazer sua história. Os fatos que chamaram a atenção estão ligados à minha experiência de professora da rede pública e aos preconceitos que assumi desde a entrada em campo para a pesquisa. Acreditava ser aquela escola um lugar sem brilho, onde as crianças freqüentariam por imposição dos pais e dos órgãos de proteção à criança, onde não fosse possível brincar e ser feliz. Acreditava também que a estrutura física dessa escola era semelhante aos retratos descritivos da escola rural da década de 60, ou seja, uma

escolinha com muitos problemas, onde as condições eram precárias e crianças tristes se dirigiam até ela para serem *civilizadas e instruídas*.

No entanto, o que encontrei nessa escola não se assemelhava a essa descrição. Pelo contrário, essa escola se mostrou um lugar propício para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico bem amplo, considerando-se que nela eram oferecidas oportunidades de socialização, aprendizagem e cuidado, além de ser um ambiente extremamente agradável para as crianças.

Sem correr o risco de uma apologia ao aspecto apenas físico da escola pesquisada pode-se afirmar que a nucleação das escolas rurais nesse município fez com que a ensino ganhasse outro rumo, e a redefinição do prédio escolar foi aspecto importante nessa mudança. De uma escola precária a um prédio estruturado para receber bem os alunos, foi possível presenciar nessa escola inúmeras oportunidades de encontro entre alunos de lugares diferentes, além da atenção e cuidado ao mesmo através de uma troca de afetividade, muitas vezes ausente em outros espaços sociais.

Ao contrário do que propunha a escola rural na década de 30, que seria a mobilidade social através da instrução aos pobres e incultos alunos do meio rural, há na percepção de alunos e pais a certeza de que ela sozinha não garante o alcance do êxito. Dessa forma, responder quem são os alunos do meio rural e o que esperam da escola e do conhecimento escolar passa primeiramente pela consideração das expectativas que depositam na escola e que se revelaram em suas narrativas. A escola é para eles, um lugar de aprendizagem de conteúdos escolares, de possibilidade de intensas interações entre os grupos de amigos, e além de seu caráter formativo favorece a autonomia e o respeito às regras.

Nessa pesquisa, foi possível evidenciar uma relação muito forte entre os alunos e as professoras, e estas são respeitadas por eles como uma autoridade dentro da escola. No entanto, essa autoridade é fruto de uma relação muito próxima estabelecida entre eles em que o afeto é parte integrante da mesma.

As expectativas e os planos futuros aparecem na narrativa dos alunos entrevistados como algo possível de ser realizado através da escola, e esta é evocada em seu caráter multidimensional. Porém, esses alunos não levam em consideração nenhuma outra aprendizagem que a escola possa efetuar em suas vidas, e quando consideram essa possibilidade ela vem sempre em segundo plano. Busca-se na escola “ser alguém na vida”, e não como aprender a ser esse alguém.

A escola ensina o que é importante para o futuro e esse ensinar se encontra desconectado da vida cotidiana, uma vez que as aprendizagens dos conteúdos só pode ser realizada pelo bom aluno, aquele que obedece e faz tudo correto diante da professora.

Para os pais dessas crianças, que em geral possuem baixa escolaridade, os conhecimentos escolares fazem muita falta, pois para eles o capital escolar seria suficiente para terem uma vida diferente. A escola é vista como um lugar sagrado e os conhecimentos escolares são a única *herança* que podem deixar aos filhos.

Os pais sentem que alguns entraves são colocados diante de uma criança do meio rural que deseja ascender a uma carreira, mas nem por isso desprezam as oportunidades de superar as limitações impostas por este meio para se conseguir o que desejam. No entanto, o mundo do trabalho apareceu nas narrativas dos pais como um primeiro degrau para o alcance de determinados objetivos. Não se desprezou a escola e sua importância, mas trabalhar é fundamental, e este trabalho precisa estar associado à escolarização.

A escola para estas famílias é fundamental na vida das crianças, mas a aprendizagem de valores éticos passa primeiramente pela família, e manter os filhos diante dos olhos pareceu ser a estratégia mais utilizada pelas mesmas. Assim, proibir os filhos de determinadas ações significa afasta-los da aprendizagem de atitudes perniciosas que possam atrapalhar suas vidas.

Participar da vida escolar é apoiar a escola em suas decisões, é preciso saber como os filhos estão na escola e mesmo que isso não seja possível o acompanhamento nas tarefas escolares é pontual por parte dos pais.

Nessa investigação, as questões propostas inicialmente puderam ser entendidas e analisadas. Mas, a aprendizagem advinda desse percurso possibilitou-me perceber a amplitude do conhecimento. Dessa forma, a pretensão da totalidade cede lugar à percepção do inacabado e permite lançar outras questões que não foram investigadas dentro do trabalho mas constituem objetos de análise de estudos posteriores:.

- Qual a percepção dos professores rurais acerca da escola, do aluno e do conhecimento escolar?
- Como as práticas socializadoras da família interferem na relação do aluno com a escola?
- Como se dá em sala de aula a relação das crianças da escola rural com o conhecimento?

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Rio de Janeiro: Record, 1985.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo escolar**, 1997-2005.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____ (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO, Ruth C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: _____ (org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Pp. 95-105.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo:Cortez, 1988.

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula:gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de Carvalho e. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002. 131f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMASCENO, M.N. e BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil:estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30,n.1. p,73-89, jan/abr.2004.

DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos escolares de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In.: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Portugal:Porto, 1996.

DURAND, Olga C. Jovens da ilha de Santa Catarina: sociabilidade, socialização. São Paulo: Faculdade de Educação/PUC, 2000. (Tese de Doutorado)

FERREIRA, Diva. **Memórias; Itabira — Minas**. Belo Horizonte: O Lutador, 1999.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORTES, Ricardo Luiz Rocha. **O cursinho como unidade escolar de mediação entre o ensino médio e a universidade**: particularidades, sentidos e perspectivas. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade** n. 78, Ano XXIII, 2002, p.37-56.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LOPES, Raquel M. Socialização e organização familiar rural. **Caderno CEDES**.1142-49, Campinas, Papyrus, 1991.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In.: VILELA, Rita A. Teixeira (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em Aberto**. Brasília. INEP, 1(9): 27-33, set. 1982.

McLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARTINS, José de Souza. A valorização da Escola e do trabalho no Meio Rural. **Em Aberto**, Brasília, INEP, 1(9):7-18, set. 1982.

MOREIRA, José R. Educação Rural e Educação de Base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP, Brasília, 65(149):100-32, jan/abr. 1984.

NOGUEIRA, M; ROMANELLI, G. ZAGO, N. (orgs). Família e escola: Trajetórias de escolarização de camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição a historia da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda. Educação Brasileira. Errar é um luxo a que já não nos podemos permitir. Disponível em: www.ie.ufrj.br/desenvolvimento/pdfs. acessado em 04/04/06.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PORTES, Écio Antonio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001,267p.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ROMANELLI, Geraldo. Questões metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In.: VILELA, Rita A.Teixeira (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SILVA, Vanda. **Sertão de jovens: antropologia e educação**. São Paulo:Cortez, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In.: VILELA, Rita A.Teixeira (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SIROTA, Régine. **A Escola Primária no Cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Magda Becker.**Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

STRIEDER, Roque. A construção da expulsão do homem do campo. In.: **Educação: Tramas e temas**. Coleção Laboratório. UFSC,Florianópolis,nº02, 1995, p. 99-108.

SZYMANSKI, Heloísa(org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, Líber Livro Editora, 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In.: VILELA, Rita A.Teixeira (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VARGAS, Sonia Dorneles. Processos de formação e aprendizagem no meio rural:o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe24/anped-n24-art07.pdf/> acessado em fev/2005.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas,v.26,n.90,p.107-125,jan.-abr.2005.

WILLIS,P. **Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXOS

Anexo 1- Oração da entrada da cozinha...

Pare tudo! Leia com calma.

Você chegou ao seu trabalho;

Ore e peça iluminação; cumprimente seus colegas;

Isso se chama amizade.

Deseje a cada um o melhor;

Isso se chama sinceridade.

Faça a agenda e programe o seu dia; isso se chama reflexão.

Agora com tudo planejado comece a trabalhar.

Isso se chama ação.

Acredite que tudo isso irá dar certo.

Isso se chama fé.

Faça tudo com alegria; isso se chama entusiasmo.

Dê o melhor de si; isso se chama perfeição.

Ajude aquele que tem mais dificuldade que você. Isso se chama doação.

Compreenda que nem todos estão na mesma sintonia.

Isso se chama tolerância.

Receba as bênçãos com gratidão

Isso se chama humildade.

Deus está com você

Isso se chama amor.

Anexo 2- Roteiro para a entrevista- Alunos

Nome do (a) entrevistado (a) _____

Sexo: Masc. _____ Fem.: _____ Idade: _____ Local de nascimento: _____

Número da entrevista: _____ Data: _____ / _____ /05

Local da entrevista: _____

Endereço do (a) entrevistado (a): Rua: _____

Nº.: _____ Bairro _____ CEP.: _____ Telefone: _____

Cidade/Estado: _____

Ano que está cursando na escola: _____

- Importância da escola

Objetivo: Perceber a visão da criança sobre a escola atualmente e quais as vivências são experimentadas nesse espaço por ela.

- Para quê serve a escola?
- O que você aprende nela?
- Para quê serve o que você aprende na escola?
- Qual a importância dessas coisas para você?
- O que você mais gosta em sua escola? O que menos gosta?

- Você tem alguma dificuldade em aprender os conteúdos na escola?
- Por que isso acontece?
- Dentro da sala de aula, o que é mais interessante para você?
- O que você acha que é ser um bom aluno?

A sala de aula

Objetivo: Identificar as relações da criança no espaço da sala de aula.

- Quais as atividades você considera mais importantes na sala de aula?
- Qual o tipo de aluno a sua professora mais elogia?
- Como é o seu relacionamento com sua professora?
- Você tem ou já teve problemas disciplinares na sala de aula?

Relação com os colegas e outros grupos

Objetivo: Perceber como se dá a relação da criança com o seu grupo de amigos e em outras instituições além da escola.

- Você tem muitos amigos na escola?
- Como você se relaciona com eles? Quais as brincadeiras vocês mais gostam?
- Você frequenta outros lugares que não seja a escola?
- O que você faz nesses lugares?
- Os amigos que frequentam esses locais são os mesmos da escola?

Expectativas

Objetivo: Perceber as expectativas da criança sobre o futuro.

- O que você pretende fazer ao concluir a 4ª série?
- Você vai continuar estudando?
- Em que escola gostaria de estudar, na zona rural ou na cidade?
- Caso a resposta seja: na zona rural: Por que você não quer ir para a cidade?
Caso a resposta seja: na cidade: O que você espera encontrar na escola da cidade?
- Você pensa em seu futuro? Quais os planos você tem para realizar?

A relação dos pais com a escola

Objetivo: Entender a relação dos pais com a escola.

- Você recebe ajuda de sua família nas tarefas escolares? Quem ajuda? Como?
- Seus pais participam de atividades na escola?
- O que é a escola para seus pais?

Anexo 3- Roteiro para a entrevista – Família

Nome do (a) entrevistado (a) _____
 Sexo: Masc. _____ Fem.: _____ Idade: _____ Local de nascimento: _____
 Número da entrevista: _____ Data: _____/_____/05
 Local da entrevista: _____
 Endereço do (a) entrevistado (a): Rua: _____
 Nº.: _____ Bairro _____ CEP.: _____ Telefone: _____
 Cidade/Estado: _____

Objetivo: Caracterizar a família e suas práticas.

Perguntar sobre a composição do grupo familiar.

- Quantas pessoas moram na casa? Quem são essas pessoas?
- Qual a profissão? Escolaridade dos pais? Quantas pessoas na família?
- Perceber as práticas domésticas de leitura, escrita, cálculo?
- Em casa, quais são os momentos que vocês se reúnem? Vocês lêem em casa? Que tipo de leitura realizam?

Perceber o ritmo familiar.

- Como é o dia-a-dia de vocês?
- Quem são os amigos?
- Vocês convivem com outras pessoas de outros lugares?
- Vocês freqüentam outros lugares com as crianças?
- Que lugares são esses?

Trajetória escolar do aluno.

- Como foi a entrada de.... para a escola?
- Como vocês vêem a escola em que seu filho estuda?
- Quais as dificuldades e facilidades vocês encontram na escolarização das crianças?
- Qual a importância da escola para vocês?
- Como deve ser a relação da escola com a comunidade?
- Qual a função da escola?
- Vocês participam das atividades da escola?
- Quem ajuda a criança nos deveres de casa e nos estudos?
- Qual a importância de dar continuidade na formação escolar da criança?
- Expectativas dos pais sobre a criança. O que vocês esperam do futuro de?

Anexo 4-CARTA DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS DOS ALUNOS PARA PARTICIPAÇÃO DO FILHO NA PESQUISA.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2005.

Sra _____ e Sr _____,

Estou escrevendo um livro sobre a escola que seu (a) filho (a) estuda.

Gostaria de conversar um pouco com vocês para registrar algumas informações muito importantes para a realização desse trabalho. Se puderem me receber, marquem o dia e o horário, pois irei até a casa de vocês para que possamos conversar.

Agradeço a atenção e despeço-me,

Atenciosamente,

Welessandra (Sandrinha)