

EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL OLYMPIA ANGÉLICA DE LIMA – GOIÁS/GO

FIELD EDUCATION AND TERRITOTY: ANALYSIS ON THE OLYMPIA ANGÉLICA DE LIMA SCHOOL – GOIÁS/BRASIL

EDUCACIÓN CAMPESINA Y TERRITORIO: ANÁLISIS DE LA ESCUELA MUNICIPAL OLYMPIA ANGÉLICA DE LIMA – GOIÁS/BRASIL

48

GISLANE ROSÁRIO BARBOSA
Universidade Estadual de Goiás
gibarbosa2011@gmail.com

MURILO MENDONÇA OLIVEIRA DE SOUZA
Universidade Estadual de Goiás
murilo.souza@ueg.br

Resumo: O presente texto tem como objetivo compreender as relações políticas e pedagógicas estabelecidas no território onde está situada a Escola Municipal Olympia Angélica de Lima e, especificamente, quais os indicativos destas relações no sentido de fortalecimento da *educação do campo* como projeto de sociedade. A metodologia foi pautada em abordagem qualitativa e participante, tendo como principais instrumentos o diário de campo, o diagnóstico rural participativo e entrevistas. De forma geral, a discussão indica que temos avançado na inserção de elementos conceituais da educação do campo, mas ainda temos desafios na concretização de tais concepções em âmbito territorial.

Palavras-Chave: Território. Educação do Campo. Práticas Curriculares.

Abstract: The present paper intends to understand the political and pedagogical relationships established in the territory where the Olympia Angelica de Lima School is located and, specifically, what are the indications of these relationships in the sense of strengthening rural education as a society project. The methodology was based on a qualitative and participatory approach, having as main instruments the field diary, the participative rural appraisal and surveys. In general, the discussion indicates that we have advanced in the insertion of conceptual elements of “field education”, but we still have challenges in the realization of such conceptions in a territorial scope.

Keywords: Territory. Field Education. Curricular Practices.

Resumen: Este texto tiene como objetivo comprender las relaciones políticas y pedagógicas establecidas en el territorio donde se encuentra la Escuela Olympia Angélica de Lima y, específicamente, cuáles son los indicios de estas relaciones en el sentido de fortalecer la educación campesina como un proyecto de sociedad. La metodología se basó en un enfoque cualitativo y participativo, teniendo como instrumentos principales el diario de campo, el diagnóstico rural participativo y las entrevistas. En general, la discusión indica que hemos avanzado en la inserción de elementos conceptuales de la educación campesina, pero aún tenemos desafíos en la realización de tales concepciones en un ámbito territorial.

Palabras-Clave: Territorio. Educación campesina. Prácticas curriculares.

Introdução

Os elementos políticos e pedagógicos que delinearão o surgimento da *educação do campo* estiveram embrionariamente conectados com o conceito de *território*, em especial no tocante às relações de poder que o consolidam. Para além dessa conexão, importa destacar, como apontado por Caldart (2009), que a compreensão da *educação do campo* somente é possível a partir das contradições reais nas quais está envolvida, tanto no território da pedagogia quanto na luta de classes.

Ela [a educação do campo] é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40)

Esse é o pressuposto conceitual que fornece a base para a discussão apresentada nesse texto. Tal entendimento foi consolidado na compreensão teórica, mas também na atuação de acompanhamento cotidiano de escolas situadas no campo no município de Goiás, o que ocorreu no âmbito do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ), no projeto de pesquisa CNPq 472733/2014-1 “Agroecologia e educação do campo: pesquisa, ação e reflexão a partir do território da cidadania vale do rio vermelho”. A abordagem metodológica deste projeto seguiu a perspectiva participante de investigação científica (BRANDÃO, 1999), com uma inserção ativa na comunidade.

O objetivo deste trabalho é compreender as relações políticas e pedagógicas estabelecidas no território onde está situada a Escola Municipal Olympia Angélica de Lima e, especificamente, quais os indicativos destas relações no sentido de fortalecimento da *educação do campo* como projeto de sociedade. Especificamente, objetivamos ainda analisar o projeto político pedagógico da escola, assim como os conteúdos e práticas de ensino na escola em sua relação com o cotidiano do território camponês.

No contexto de uma abordagem participante, a metodologia foi pautada em diferentes instrumentos. Utilizamos o diário de campo que foi entendido como sendo “[...] mais do que um simples registro de fatos ocorridos no tempo. Seu aproveitamento metodológico depende do olhar atento do pesquisador para captar detalhes do trabalho

de campo e, sobretudo, auxilia a memória do pesquisador para que as informações sejam analisadas em profundidade” (COSTA, 2002, p. 151). As anotações no diário de campo acompanharam todo o período de convivência na escola, desde o transporte escolar até a sala de aula.

No diálogo com a comunidade, realizamos entrevistas com mães e/ou pais de alunos da escola, tendo sido realizadas 20 entrevistas no sentido de fortalecermos o entendimento da inserção da escola no território, assim como a percepção das famílias sobre o processo de ensino. Por fim, com os estudantes, aplicamos ainda a técnica da Rotina Diária do Diagnóstico Rural Participativo (DRP) para registro do cotidiano que interconecta escola e casa no território (SOUZA, 2009).

O texto está organizado em duas partes, a primeira apresentando uma reflexão sobre a importância do território na construção da educação do campo e o processo histórico territorialização dos sujeitos nos assentamentos que compõem a área de inserção da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima e, a segunda discutindo os elementos político-pedagógicos que influenciam, de alguma forma, a consolidação da perspectiva da educação do campo.

Território, luta pela terra e educação do campo: a reorganização do campo no município de Goiás

O território é categoria essencial para o debate e as ações na construção da educação do campo, sendo que “[...] a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 21). Portanto, a escola e suas práticas devem estar intrinsecamente conectadas com a dinâmica de estruturação do território, levando em consideração as relações de poder que o constroem (RAFFESTIN, 1993).

O próprio surgimento da educação do campo como campo de estudo e ação apresenta relação intrínseca com as transformações territoriais, em especial com a luta pela terra. Nesse contexto, um dos principais responsáveis por impulsionar a criação de políticas públicas voltadas a atender a população do campo foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O principal fator que levou a emergência da Educação do Campo foram as reivindicações manifestadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais, através de uma imensa luta, buscaram a atenção do governo para criação de políticas públicas que atendessem as peculiaridades do sujeito do campo. (OLIVEIRA; BOIAGO, 2012, p. 5).

Assim, entre outras demandas, os elementos contidos na proposta da educação do campo trazem à tona a necessidade de valorização do território e das lutas camponesas para construção das práticas de ensino. Ou seja, buscar construir a proposta pedagógica com base no território onde a escola está inserida e na história de luta dos sujeitos de cada território. E somente é possível construir uma educação do campo com base no fortalecimento do território.

A escola do campo deve trabalhar no sentido de dar condições do homem manter-se no campo e deve prepará-lo para isso, percebe-se, cada vez mais, a importância em não formar os alunos apenas para os sistemas produtivos, mas sim cidadãos comprometidos com problemática referente à modernização da agricultura e conseqüente crise social, ambiental e econômica como um todo. O território do campo é a base fundamental de sustentação da Educação do Campo, e este deve ser compreendido para muito além de um simples espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida. (LOURENZI; ZANON; WIZNIEWSKY, 2012, p. 3).

Assim, para a consolidação da educação do campo é muito importante que se estabeleça uma correlação em teoria e prática, e também situe o território como guia para pensar as práticas pedagógicas nas escolas situadas no campo. Para construir esta compreensão nas escolas no campo devemos levar em consideração a vivência dos alunos em suas comunidades, para além daquilo que está estabelecido na matriz curricular, é importante trazer para a educação também as experiências vividas pelos alunos e seus pais, construindo uma escola onde a troca de conhecimento é a base.

A Escola Municipal Olympia Angélica de Lima está inserida em um território consolidado a partir da luta pela terra, portanto no âmbito das relações de poder aí imersas foi estruturada no campo da agricultura camponesa. A luta pela terra no Brasil e no estado de Goiás permitiu uma constante reorganização do território, assumindo características próprias em cada região.

Em meados dos anos 1980, no contexto da redemocratização, as bases do poder que controla o território passam a ser questionadas, com base na luta pela terra de agricultores camponeses sem terra. O município de Goiás foi estruturado, historicamente, em grandes latifúndios, em sua maioria produtores de gado em forma

extensiva. A terra estava concentrada nas mãos de 9 famílias (Cunha, Alencastro, Berquó, Costa, Godim, Caiado, Camargo, Machado e Oliveira) sendo a família Cunha a que mais possuía terras, mas o primeiro processo de retomada ocorreu no latifúndio da família Berquó em 1986 com a formação do assentamento Mosquito, que contou com 43 famílias assentadas (SOUZA, 2012).

A fazenda foi desapropriada no dia 07 de outubro, do ano de 1986, e 43 famílias foram assentadas nessa área, com uma média de 25 a 30 ha cada propriedade. Nas pesquisas de campo realizadas em 2008, verificamos que a causa principal pela busca da terra, segundo os assentados, foi que eles “desejavam sair da miséria, precisavam sobreviver”. Os motivos que levaram os assentados a buscar o município de Goiás foram apontados por eles: “terra grilada, terra sem documentos, município de maiores possibilidades, quebra do coronelismo”. A territorialização desses acampados estimulou o resgate da cultura camponesa tendo como resultado o hibridismo identitário. (SOUZA, 2012, p. 110).

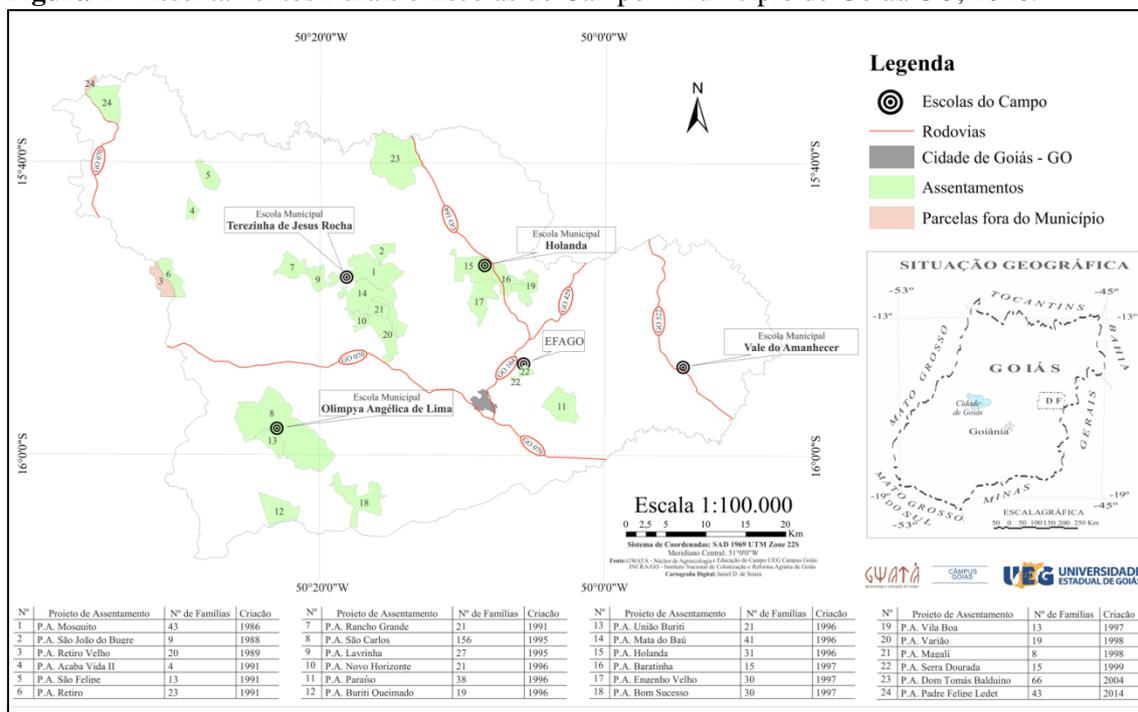
Essas famílias ficaram em espera da terra por dois anos. Esse período foi um momento muito difícil para esses camponeses e ao mesmo tempo foi de muita aprendizagem, pois ali eles aprenderam a se organizar, a viver em conjunto com os demais camponeses, entre outros aprendizados. Assim, após esses dois anos de luta e sofrimento os camponeses começaram então a trabalhar em suas terras e viver do seu trabalho.

É oportuno ressaltar que, nesse processo de territorialização camponesa, a identidade como território foi se formando entre esses assentados e, apesar de haver entre eles alguns que viviam na cidade, o campo passou a ter um significado em suas vidas. Esse território passou a ser para eles: “dignidade, liberdade, fartura, tranquilidade, sossego, calma, sobrevivência, direito à vida, possibilidades de conquista, reencontro as origens, vida”. No geral, são expressões positivas, que demonstram que o campo é, acima de tudo, espaço de produção de vida. (SOUZA, 2012, p. 112).

Após a consolidação do primeiro assentamento, vários outros camponeses foram territorializados no município de Goiás. Um ano após a conquista do assentamento Mosquito outro grupo se mobilizou e ocupou a Fazenda Rio Vermelho, na qual após anos de luta foram estabelecidos os assentamentos Rancho Grande, Acaba Vida e São Felipe e, nos anos seguintes outros assentamentos foram efetivados somando, em 2015, 300 assentamentos no estado de Goiás com um total de 13.218 famílias assentadas, sendo 23 deles no município de Goiás (MOREIRA, 2016).

Os assentamentos criados passaram a representar territórios de resistência camponesa e neles foram criadas ou fortalecidas escolas, como parte do processo de transformação agrária. Na figura 1 podemos visualizar a espacialização dos assentamentos rurais e a localização das escolas polo no município de Goiás. Especificamente, podemos observar os assentamentos São Carlos, União dos Buritis, Buriti Queimado e Bom Sucesso, onde vivem 236 famílias assentadas (INCRA, 2016) que compõem o território onde está situada a Escola Municipal Olympia Angélica de Lima.

Figura 1 - Assentamentos Rurais e Escolas do Campo - Município de Goiás/GO, 2016.



Fonte: GWATÁ - Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo. **Elaboração:** Janiel Divino de Souza, 2016.

O assentamento São Carlos é o maior nesta área, contando com 156 parcelas. De acordo com estudo realizado por Araújo (2012) 66% das famílias residentes na área, então, haviam participado ativamente da luta pela terra, enquanto 28% haviam sido transferidos de outros assentamentos e apenas 6% eram compradores. Esses dados indicam que ainda é significativa a permanência no assentamento de pessoas que vivenciaram as dificuldades da luta pela terra, questão que é extremamente relevante para caracterização do território.

As práticas de resistência nos assentamentos São Carlos, União dos Buritis, Buriti Queimado e Bom Sucesso estão também fortemente conectadas com a agricultura familiar camponesa. Em 2012, os principais produtos no assentamento São Carlos eram: leite, queijo, mel, frango, ovos, mandioca, milho e banana (ARAÚJO, 2012). Atualmente, o leite segue sendo o principal produto destes assentamentos, mas há experiências com produção de milho, arroz e feijão, o que indica preocupação com a diversidade alimentar.

De forma geral, é possível entender que a Escola Municipal Olympia Angélica de Lima está situada em um território conquistado no processo de luta pela terra. Além disso, esse território está estruturado em torno da produção agropecuária caracteristicamente camponesa, baseada na policultura e na pecuária leiteira. No sentido de compreender como este território se articulou com os processos de ensino, no item que segue discutimos as relações entre a escola e a comunidade.

Escola Municipal Olympia Angélica De Lima: indicativos políticos e pedagógicos na construção da educação do campo

A Escola Municipal Olympia Angélica de Lima está inserida em um território consolidado a partir da luta pela terra. Os elementos históricos inerentes a esse processo estiveram mais ou menos presentes no cotidiano escolar de acordo com as características da gestão e do corpo docente, assim como em função do nível de proximidade da comunidade local com a escola. Em uma relação dialética, tanto o território tem influência sobre o contexto escolar quanto a escola influencia na dinâmica geral do território.

A partir dessa compreensão, acreditamos ser importante uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), desde que este pode representar uma maior ou menor inserção orgânica da escola no território. Na construção das bases de ensino, conforme Libâneo (2001), o Projeto Político Pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola, levando em conta as características da escola e dos estudantes. A construção de um PPP sólido e conectado com a realidade vivenciada pela comunidade, em sentido amplo, é o primeiro passo para a construção da educação do campo. O PPP da Escola Olympia Angélica de Lima apresenta como objetivo:

Promover o incentivo ao alunado para que o mesmo desenvolva suas potencialidades intelectuais e sócio afetivas, no sentido de construir sua identidade nacional a partir de aspectos fundamentais de seu país relacionando-o com sua identidade social. E de acordo com as diretrizes de educação no campo, a educação deve basear-se no respeito a si mesmo, ao outro e a terra, no diálogo e na igualdade entre homens e mulheres, entre as diferentes raças e gerações, cultivando atitudes e posturas de responsabilidade e preocupação com uma sociedade sustentável, estimulando o amor pela terra como fonte geradora de vida (PPP, 2015).

No objetivo disposto visualizamos que há um processo de transição para a valorização dos princípios da educação do campo, visto que embora tenha sido mantida a ideia de “identidade nacional”, o texto avança no sentido de valorizar o pertencimento à terra e o paradigma da sustentabilidade. Traz ainda elementos que remetem à relação com a terra e com a vida no campo, apresentando em sua estrutura indicativos que permitem considerar o contexto social, econômico, político e cultural no qual a escola está inserida.

Nesse sentido, o documento proposto para dar sustentação política e pedagógica às ações da Escola Olympia Angélica de Lima abre espaço para um entendimento crítico sobre a educação, considerando a importância da valorização de uma perspectiva territorial da educação. O quadro 1, a seguir, nos permite visualizar a estrutura do PPP, assim como alguns indicativos de valorização da interação com a comunidade local, presentes em suas seções.

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, município de Goiás/GO, 2015.

Introdução	Expõem de forma geral o as partes do planejamento, como a fundamentação teórica, os princípios da escola, o projeto educacional que ela utiliza o objetivo da instituição de ensino, breve relato do contexto social, físico e material da escola.
Justificativa	Colocam o propósito educacional da escola, a visão de mundo que a escola tem, onde busca por meio da educação uma valorização do camponês fortalecendo a história cultural que a escola está inserida, que é de luta pela terra, resultando nos projetos de Assentamentos: Buriti Queimado, São Carlos e União dos Buritis.
Histórico	Descrevem a história de luta pela terra, que resultou na fundação dos assentamentos e com isso o surgimento da necessidade de uma escola para atender as crianças das famílias assentadas.
Identificação (natureza da escola)	Descrevem que é uma instituição pública, colocam a autorização de funcionamento e que atendem a educação infantil (agrupamento IV e V

	ao 9º ano), além de apresentar a localização, área total da escola, seus aspectos físicos.
Pressupostos Pedagógicos	Expõem suas bases teórico-metodológicas, baseadas em Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. Suas perspectivas educacionais, sempre pontuando a importância da correlação das atividades escolares com a realidade presente, além da formação de sujeitos críticos-reflexivos.
Objetivo Geral	Descreve o objetivo principal da unidade escolar, que é a importância da correlação das atividades escolares com a realidade presente, buscando a formação de sujeitos críticos-reflexivos.
Objetivos Específicos	Descreve objetivos de forma mais específicas, aqueles que a escola busca implantar, melhorar durante o ano letivo.
Metas	São as ações detalhadas que a escola buscará implantar, junto com toda a comunidade escolar (docente, discente e pais) para a melhoria da estrutura, do ensino, e do funcionamento da escola.
Avaliação	É descrita como um instrumento de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, além de apresentar metodologias que valorizam o contexto dos estudantes.
Corpo Administrativo	Apresenta o corpo administrativo e docente da escola, mas não dispõe de forma clara sua formação e relação com o campo.
Dados da Escola	Descrevem dados como a funcionalidade, os equipamentos e recursos didáticos disponíveis, a descrição do patrimônio material da escola, além, do horário de funcionamento da escola e das divisões das disciplinas.
Currículo Pleno	Descrevem as disciplinas e de forma geral os conteúdos que serão aplicados em cada uma, porém de forma resumida.

Fonte: PPP, 2015.

De acordo com a Coordenação Pedagógica da escola (Diário de Campo, 2015), o PPP foi elaborado por toda comunidade escolar (docentes, discentes e comunidade local), a partir de reuniões realizadas mensalmente, em 2013. Ao mesmo tempo, a escola situa o aluno (no PPP) como um sujeito ativo na construção do conhecimento, sendo papel do professor mediar essa construção. Além de propor desenvolver, do ponto de vista cognitivo, discentes críticos-reflexivos, buscando através do conhecimento a transformação de seus contextos sociais. Ainda de acordo com a Coordenação Pedagógica da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido utilizado para a elaboração dos Planos de Ensino das disciplinas, além de permitir uma articulação entre as séries, por meio da programação dos conteúdos e dos objetivos.

Por outro lado, no Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola deixa de pontuar problemas que interferem na dinâmica escolar, como: a dificuldade do transporte, que prejudica muito os discentes que dele dependem; a falta de bibliotecária, de técnico de informática, de caseiro, de um número maior de merendeiras, de profissionais para as diversas áreas específicas (Biólogo, Educador físico, Músico, Teólogo, Artista), falta de material didático para todos os alunos, de espaços físicos como uma sala de informática, uma sala adequada para jogos, uma sala separada para os professores, entre outros.

Por fim, um dos principais problemas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada é a falta de coerência nas posições, nas ações que estão escritas no planejamento e a prática, como ela prega o incentivo à formação crítica-reflexiva dos alunos, um lema que diz: “Uma escola pela valorização do camponês”, objetivos que estimulam o amor pela terra e a identidade camponesa. Essa proposta, embora presente no texto do PPP, não é efetivamente executada. Ou seja, o texto remete à perspectiva da “educação do campo”, mas na prática as ações direcionam para uma quase reprodução das escolas urbanas, não fortalecendo a identidade camponesa.

Outro elemento analisado foi o currículo das escolas e sua articulação com os conhecimentos historicamente construídos no território, considerando uma formação crítica que preserve o patrimônio ambiental e cultural do território e, posteriormente, possa proporcionar uma melhor qualidade de vida para a população do campo. Assim como destaca Lima (2013, não paginado), “[...] a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos”. Por isso a importância das escolas no campo de repensar seus currículos tornando-os abertos para diálogos com diferentes saberes e para além dos conteúdos escolares.

O currículo das escolas rurais é composto por uma carga cultural totalmente urbana, o que, de certa forma, inibe o comportamento social dos alunos, uma vez que a escola não resgata a identidade do aluno rural, ao contrário, trata-o como sendo um aluno urbano localizado na zona rural [...]. (BISPO; MENDES, 2008, p. 08).

Então é importante adaptar esse currículo voltado para o campo, pois só assim esses sujeitos podem ter sua cultura e história valorizadas. Com o intuito de conseguir cada vez mais o envolvimento da comunidade com a escolar, fazendo com que ela sint-

se pertencente da mesma e com isso ela se torne sujeitos que lutem por uma causa comum, que reconheçam e valorizem a importância de uma real Educação *do Campo*, contextualizada com a realidade da comunidade, que se consolide e transforme em um núcleo disseminador de saberes e fazeres, que respeite as culturas locais e que fortaleça a autonomia camponesa.

No sentido de entender a percepção da comunidade sobre o processo de ensino na Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, entrevistamos 20 (vinte) agricultores/agricultoras que tem filhos estudando na escola. Uma primeira questão apresentada foi direcionada a questão dos conteúdos considerados relevantes pela comunidade para a vida e trabalho dos estudantes. Entre os 20 (vinte) entrevistados, 9 (nove) responderam temáticas diversas, 6 (seis) responderam que como está já está bom e 5 (cinco) disseram não saber responder. As temáticas apresentadas pelos pais que responderam foram variadas e são apresentadas no Box 1.

Box 1 – Respostas sobre o que deveria ser ensinado na escola, Goiás/GO, 2016.

Em sua opinião, o que deve ser ensinado no dia-a-dia da escola? Citar temas.

Práticas de manejo na agricultura

Atividade para ficarem mais calmos e educados

Respeitar as pessoas

Espanhol

Ensinar mais sobre agricultura para valorizar os conhecimentos de casa

Meio ambiente, como a fauna

Práticas Agroecológicas

Preservar os rios

Trabalhar mais

Respeitar mais

Desigualdades sociais

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Entre outras questões, é possível perceber certa despreocupação da comunidade com as práticas de ensino na escola, visto que 55% (11 entrevistados) disseram ou não saber responder ou que o conteúdo ministrado já está bom. Isto indica que os pais e mães não se sentem parte da escola ou mesmo não visualizam a escola como parte de

um território único. Ao mesmo tempo, quando analisamos as respostas dadas a esta questão, percebemos também uma confusão quanto ao papel da escola, sendo que alguns acreditam que esta é um local para “educar” seus filhos, para deixá-los mais calmos, respeitar as pessoas.

Por outro lado, algumas respostas também estão relacionadas com o trabalho no campo e às questões ambientais. Entre as 11 (onze) respostas (Box 1), 6 (seis) estão relacionadas ou com agricultura ou com meio ambiente, sendo que 1 (uma) foi direcionada às práticas agroecológicas. Nesse sentido, é possível perceber também uma demanda dos pais com relação ao trabalho no campo. Portanto, podemos relacionar aqueles que opinaram sobre as temáticas com entendimento mais crítico com relação à educação do campo.

Uma segunda questão, pensando sobre o trabalho no campo, perguntamos “quais as atividades que, se ensinadas, poderiam contribuir com o trabalho no campo?”. As respostas foram divididas em 2 (dois) grupos, sendo 35% respondeu “Ensinar os alunos a ‘mexer’ na Horta” e 65% apresentou respostas diversas sobre o que poderia ser ensinado para ajudar na parcela (Box 2).

Box 2 – Quais atividades poderiam ser ensinadas para ajudar no trabalho no campo.

13 respostas	7 respostas
Preservar rios, construir estufa, lidar com a terra, frutíferas, computação, modo de produção rural, manejo de gado, agricultura, agroecologia, agricultura familiar, práticas de plantio, alimentação, meio ambiente, criar porco, doenças de galinhas, como fazer tanque de peixe, plantar árvores, agropecuária, “coisas que tem a ver com a realidade de quem mora na roça”.	Ensinar os alunos a “mexer” na horta

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Com as respostas a esta questão podemos perceber que, quando a pergunta é direcionada, os pais têm interesse que seus filhos aprendam coisas na escola que possam servir para eles no trabalho cotidiano. Há, portanto, uma demanda pelo ensino de conteúdos relacionados com o trabalho no campo. Por outro lado, embora previsto

genericamente no PPP, o currículo não aborda questões relacionadas a estas respostas e ao território onde a escola está inserida, ou às necessidades e interesses da população deste território.

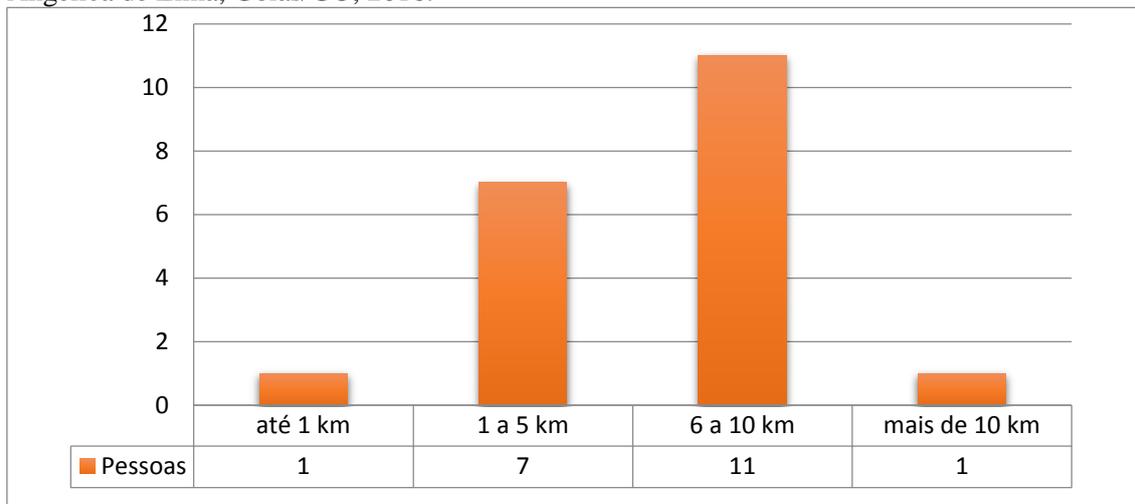
Com relação ao envolvimento regular da comunidade na escola apresentamos a seguinte questão: “Como deve ocorrer a participação dos pais e mães no cotidiano escolar?” Como resposta a esta pergunta, os 20 entrevistados (100%) responderam que a participação no cotidiano escolar deveria ocorrer com maior frequência. A justificativa, contudo, refere-se a “saber como estão os filhos nas aulas, como está seu comportamento na escola”. Vemos que a escola não é vista como parte orgânica da comunidade pelos pais. Entendem a necessidade de maior presença na escola, mas relacionam isto a “conferir” se os filhos estão se comportando.

Acreditamos, no entanto, que esta presença deveria ocorrer com maior qualidade também, sendo que a comunidade é essencial para garantir a construção de uma base curricular relacionada às demandas e à história do território onde está inserida. Um dos motivos apresentados com relação a baixa participação no cotidiano escolar refere-se à distância entre escola e local de moradia.

Com esta informação, conectamos a discussão na questão do calendário escolar, desde que a distância para chegar na escola é um dos problemas que nos leva a pensar a organização de tempo em que as aulas estão organizadas.

Ao analisar a figura 2 podemos perceber que entre as 20 (vinte) famílias entrevistadas apenas 1 (uma) vive a uma distância até 1 km (5%). Outras 7 (sete) famílias vivem a uma distância entre 1 a 5 km da escola (35%) e 11 (onze) tem suas moradias situadas entre 6 (seis) e 10 (dez) km da escola (55%). Por fim 1 (uma) residência (5%) está situada a uma distância superior a 10 km da escola. Essa distância reflete-se no tempo gasto para chegar até a escola. Pois os alunos têm um horário para sair de casa e chegar até o ponto onde passa o ônibus, horário para pegar o transporte. Desta forma, tem crianças que saem muito cedo de cada para pegar o transporte e conseguir chegar a tempo na escola.

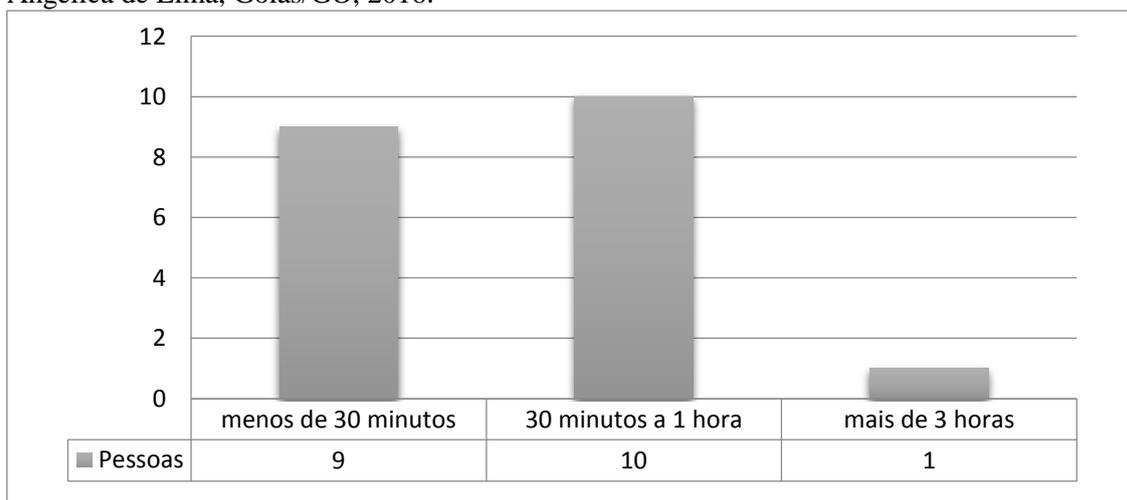
Figura 2 - Distância percorrida pelos alunos de casa até a escola, Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2016.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Como mostra a figura 3, a maioria dos alunos (50%) gastam entre 30 minutos e 1 hora no trajeto de casa até a escola. Os estudantes de 9 (nove) das famílias entrevistadas gastam 30 minutos ou menos para chegar na escola (45%) e apenas o aluno de uma das entrevistas gasta mais de 3 (três) horas (5%).

Figura 3 - Tempo gasto pelos alunos entrevistados para ir à escola, Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2016.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Esta dinâmica determina, ao mesmo tempo, as atividades desenvolvidas em suas casas. Então, saindo muito cedo de casa eles se alimentam muito cedo e o lanche na escola sai muito tarde, se analisarmos o horário que eles comem em casa para se

alimentar novamente na escola. Além do tempo gasto no transporte, no sentido de entender a dinâmica da vida dos alunos, procuramos também levantar a rotina diária de alguns estudantes. Isto também para pensarmos a questão do calendário da escola. Fizemos a transcrição das atividades realizadas por dois alunos (uma menina e um menino) considerando todo o período de um dia (24 horas).

Eu acordo de manhã não sei direito que horas porque às vezes acordo cedo e às vezes tarde, como alguma coisa, escovo os dentes, troco de roupa porque ainda estou de pijama. Logo após fazer tudo isso ajudo minha mãe varro casa, lavo vasilha, as vezes lavo o banheiro e quando ela esta lavando roupa eu a ajudo. Quando da 9:50 eu vou tomar banho. Depois que eu termino de banhar eu grito meu irmão e falo para ele ir tomar banho mais só para me irritar ele fica enrolando, mais eu não ligo mais, me arrumo e ele ainda esta lá, falo com ele de novo e finge que não ouviu. Minha mãe acaba de arrumar o almoço eu almoço, mais ai ele já foi banhar, e nesse ritmo as vezes nos atrasamos, porque 11:00 horas temos que ir, tem vez nos saímos mais que esse horário certo. Saimos eu e meu irmão para a escola e meu pai para o serviço, as vezes nos vamos pro ponto o transporte as vezes atrasa muito e pensamos que ele não vem e já outras vez chegamos la e ele já esta nos esperando. Assim que entramos no transporte que é uma combi eu entro na frente, eu e meu irmão somos os primeiros a entrar e assim que os outros alunos vão entrando a gente começamos a conversar. Eu tenho que abrir colchetes e porteiros porque eu vou na frente e ai fica mais fácil. Quando chegamos na escola, as vezes um dos transportes ainda não chegou então esperamos um pouco e se estiver demorando muito o sinal toca e entramos para a classe, assim que os professores chegam vamos para debaixo do pé de tamarindo para fazermos a acolhida. Assim que termina voltamos para classe e começa as aulas, gosto de estudar, trago minhas atividades em dia, após três aulas os alunos vão lanche após o lanche vem o recreio, se não for meu engano o recreio dura 15 minutos, depois desse tempo bate o sinal e temos que voltar para a classe, depois de duas aulas que acaba 05:00 horas bate o sinal que é pra ir embora. Os meninos na volta querem ir na frente então assim que bate o sinal os meninos correm parecendo uma bala perdida só para ir na frente para não ir apertado porque na volta para casa ao invés de diminuir a cada ponto faz é aumentar a quantidade de pessoas porque meu transporte a tarde leva os meninos que estuda de noite na Colônia de Uva. Quando chego em casa, estou muito cansada por conta dessa rotina, penso logo em comer tomar banho e dormir, mas muitas vezes isso não é possível pois ainda tenho que ajudar minha mãe e jantar. Mesmo estando cansada eu chego ponho minha mochila em cima da cama tiro a roupa que fui para a escola ponho uma mais fresca, deito no sofá e fico assistindo televisão. Quando a janta esta pronta eu janto, tomo banho acabo assistir as novelas e vou dormir. (Informação vergal, Aluna 1, 6º Ano).

Eu acordo as 07:00 horas da manhã escovo os dentes, visto roupa e vou para o curral as 07:15, ajudo meu pai lá e volto para casa as 08:30, faço as atividades escolares. As 10:00 horas eu vou banhar para ir a escola, as 10:40 eu almoço, e quando da 11:00 eu subo para o ponto e fico esperando 20 minutos o transporte no ponto. Quando o transporte que é uma combi chega eu entro e comprimento todos que estão dentro. Quando chega na escola é um alívio para todos os alunos que estão dentro teve um dia que um menininho passou mal e vomitou dentro da combi. Quando nos chegamos a escola vamos brincar no pebolim ate que os professores cheguem. Nos

entramos para a aula as 12:30 e saímos da sala as 15:00 horas para o recreio. Eu gosto muito das brincadeiras que praticam na escola e as coisas diferentes que fazemos no espaço da escola e fora, eu também gosto muito das culturas do assentamento e festas religiosas. Mas além disso tudo eu adoro minha rotina além do problema do transporte, mas o mais importante e preservar os rios matas e toda a natureza. (Informação vergal, Aluno 2, 7º Ano).

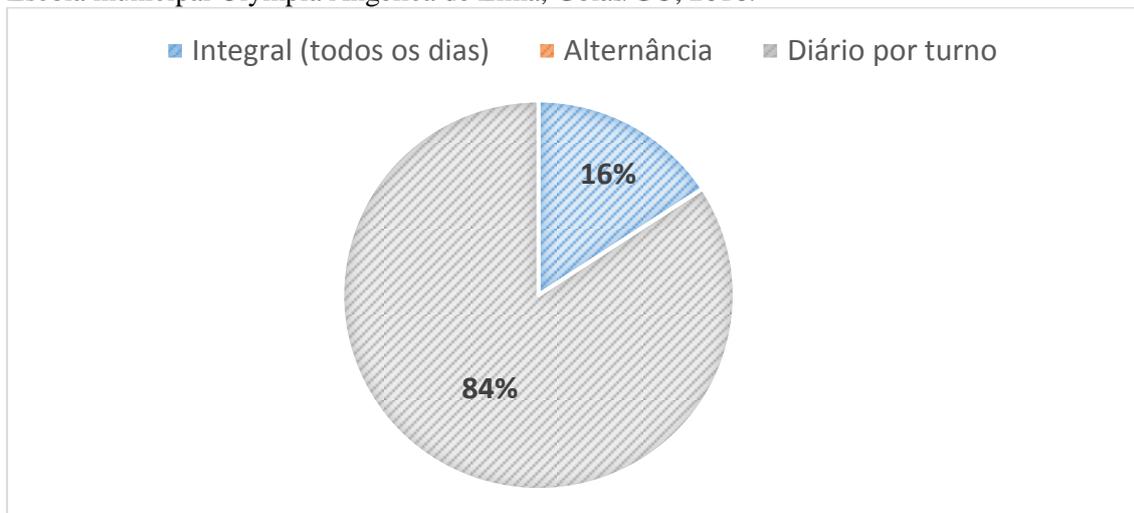
Nessas duas rotinas diárias podemos confirmar o tempo gasto pela maioria dos alunos que é de 30 minutos a 1 hora para chegar na escola. Percebemos também que eles se alimentam muito cedo. Além disso, vemos que há uma reclamação quanto ao transporte escolar. Tendo como base o transporte escolar, além das atividades cotidianas dos alunos em suas casas, perguntamos aos pais entrevistados sobre a estrutura do calendário escolar. “Como acredita que deveria ser o Calendário/Período de estudo na escola?” Como resposta possível estabelecemos três possibilidades: Por turno, Integral ou por Alternância.

Como podemos observar no gráfico 3, 84% dos entrevistados disseram preferir o calendário baseado no formato Diário por Turno (tarde), que é o formato que está estabelecido neste momento. Os demais entrevistados (16%) responderam que preferiam que as aulas ocorressem em tempo integral. Nenhum dos entrevistados disse preferir o ensino em alternância¹.

O resultado mostra que a comunidade entende a escola como algo separado. Esta compreensão foi construída historicamente, desde uma perspectiva urbana de ensino. A maioria dos entrevistados, como vemos, entende que o calendário organizado por turno, diariamente, é a melhor forma de educação para seus filhos. No entanto, entendemos que há pouco diálogo e formação sobre as outras possibilidades de calendários para os alunos (figura 4).

¹ A Escola Municipal Olympia Angélica de Lima estabeleceu um calendário baseado na Alternância, organizado com aulas nos três primeiros dias da semana (integralmente) e com atividades em casa nos demais dias da semana.

Figura 4 - Opinião dos entrevistados em relação ao formato do calendário de estudo na escola, Escola municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2016.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

O ensino por alternância já é a base para o ensino na Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), onde os estudantes permanecem na escola por 15 dias e em suas comunidades/casas outros 15 dias. Este tipo de calendário permite o desenvolvimento mais ampliado do conhecimento. No caso da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, em função de várias questões, acreditamos que falta uma discussão mais aprofundada e crítica sobre as diferentes possibilidades de calendário.

Considerações finais: por uma educação camponesa

Entendemos que essa nova geração dos povos do campo está sendo (des)educada para viver no campo, pois estão perdendo sua identidade, sua cultura, seus traços, pois essa população tem o direito de aprender da sabedoria de seu povo e com isso produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. Assim a escola deve ser um instrumento de luta e fortalecimento do território.

É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um currículo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmemos que é preciso estudar para viver no campo! (KOLLING; CERIOI; CALDART, 2002, p. 14).

Embora cercada por desafios e contradições, a Escola Municipal Olympia Angélica de Lima tem buscado construir um caminho na perspectiva da educação do campo. Uma das atividades concretas, desenvolvidas nesse sentido, está relacionada à discussão agroecológica, com o plantio de sementes crioulas e estruturação de uma horta agroecológica em 2014 e que segue em funcionamento (figuras 5 e 6). Foram atividades construídas coletivamente por professores, funcionários e alunos, além do apoio de educandos da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO). Entendemos que essa atividade pode ser um começo para se pensar a educação do campo e o fortalecimento do território em que a mesma está inserida.



Figuras 5 e 6 - Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) fazendo os canteiros da horta na Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás-GO, 2014.

Autora: Gleida Gutielle da Silva Melo, 2014.

Esta atividade, especificamente, permitiu um diálogo inicial com os professores sobre as práticas agroecológicas e, ao mesmo tempo, um processo de aproximação com estudantes de agroecologia da EFAGO. Com relação aos alunos da Escola Olympia, estes acompanharam a organização da horta e tem feito, também, o acompanhamento desta. De acordo com os professores e funcionários que tem acompanhado estas atividades, os alunos têm se interessado por estas ações específicas e tem contribuído, ainda, para a aprendizagem em outras disciplinas (Diário de Campo, 2016).

Entendemos as dificuldades político e ideológicas apresentadas para a consolidação da agroecologia e da educação do campo como base. No entanto, acreditamos ser plenamente possível a construção, a partir de territórios, de espaços onde a agroecologia se consolide como base produtiva e socioeconômica, e que a educação do campo seja central nesse processo. Este é o exemplo que temos,

inicialmente, vivenciado no município de Goiás. Várias experiências têm aberto a perspectiva para a construção de um território agroecológico com bases na educação do campo. No entanto, para que isto seja concretizado, devemos focalizar o trabalho de agroecologia a partir das escolas do campo no município de Goiás. Somente a partir do ensino e, principalmente, do ensino básico acreditamos ser possível iniciar um processo de transição agroecológica. Esperamos que este processo esteja objetivamente em construção e, ao mesmo tempo, entendemos que o ensino deve ser pensado como base de tal processo.

REFERÊNCIAS

BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. **A Educação Escolar, o Ensino de Geografia e os Aspectos Socioculturais da População do Campo**. Espaço em Revista. ISSN: 1519 - 7816, vol.10, nº 1, jan/dez. 2008. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/13548/9108#.WBuLPNIrLIU>> Acesso em: 03/11/2016.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1. p. 35-64. mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Cláudia Lucia da; SANTOS, Rossevelt José. **Abordagem Quantitativa na Pesquisa sobre Ensino de Geografia no Campo: desafios e perspectivas**. Revista Percurso – NEMO. Maringá, v. 3, n. 2, p. 61 – 77, 2011. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/13982/8419>> Acesso em: 03/11/2016.

COSTA, Sidney A. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: WHITACKER, Dulce C. A. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Wenceslau (SP): Letras à margem, 2002. p. 151-157.

Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf>> Acesso em: 03/11/2016.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA M.; JESUS, S. M.S. A. (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem**

terra – MST (1979 – 1999). Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia: São Paulo, 1999. Disponível em:

<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1999%20Bernardo%20Man%20C3%A7ano.pdf>> Acesso em: 14/08/2016.

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

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001. <<http://terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/LIBANEO-Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos-tempos.pdf>>. Acesso em: 03/11/2016.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais.** Espaço do Currículo, v. 6, n. 3, p. 608 – 619, Setembro a Dezembro de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545>>. Acesso em: 03/11/2016.

LOURENZI, Lucinéia; ZANON, João Silvano; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. **A Contribuição da Ciência Geográfica na Formação Social dos Sujeitos do Campo.** Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5375.pdf>>. Acesso em: 03/11/2016.

MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** 2ª ed., Setembro, 2005.

MOREIRA, Dorcelina Aparecida Militão. **A Educação do Campo, A Luta Pela Terra e a (Re)Produção Camponesa no Município de Goiás – GO.** Goiânia – GO. 2016.

OLIVEIRA, Caroline Mari de; BOIAGO, Daiane Letícia. **Bases Legais para uma Educação do e no Campo e as Experiências Educativas de uma Escola de Agroecologia na Região Norte do Paraná.** Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1788/142>> Acesso em: 03/11/2016.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo (SP) Editora: Ática S.A, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RODRIGUES, Claudia Dias. **Educação no/do campo e ensino de geografia: uma análise a partir da Escola Municipal Holanda, Goiás-GO (2012-2013).**

SOUZA, A, F. E. **As “Geografias” Das Escolas No Campo Do Município De Goiás: Instrumento Para A Valorização Do Território Do Camponês?.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP. 2012.

SOUZA, M. M. O. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Revista Educação Popular**, Uberlândia/MG, v. 8, p. 64-75, jan./dez. de 2009.