

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

SONILDA SAMPAIO SANTOS PEREIRA

**RELAÇÕES EDUCACIONAIS ENTRE FAMÍLIAS RURAIS E ESCOLA:
UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL RURAL TAYLOR-EGÍDIO
EM JAGUAQUARA – BAHIA**

Salvador
2005

SONILDA SAMPAIO SANTOS PEREIRA

**RELAÇÕES EDUCACIONAIS ENTRE FAMÍLIAS RURAIS E ESCOLA:
UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL RURAL TAYLOR-EGÍDIO
EM JAGUAQUARA – BAHIA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica do Salvador
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Clélia Néri Côrtes

Salvador
2005

A Acássio, simbolizando todos (as) educandos (as) campestres,
que passaram pela ERTE e desistiram.
Não sei por onde você anda,
mas sei que não consegui contagiá-lo
como também não consegui sensibilizar outros a aceitá-lo.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus.

Aos meus pais Léo e Ziza e meus irmãos Joka e Lange.

A Jorge, companheiro e aos meus filhos Fannie e Franc que me ensinaram a “ir”.

Aos cunhados (as) e sobrinhos (as).

À ERTE, seus trabalhadores e trabalhadoras, educandos e educandas. A história que tenho a contar não é outra, se não a nossa história.

À Fundação José Carvalho pela proposta educacional séria, comprometida e transformadora.

A UESB, pelo apoio.

Ao Pontifício Instituto João Paulo II para Estudos sobre Matrimônio e Família.

Ao coordenador do Mestrado, Pe. Petrini, pela garra, luta e vitória. A Geraldo, secretário, pelo bom atendimento e informações preciosas.

A Profa. Dra. Vanessa Cavalcanti, minha orientadora, pela atenção e prontidão em me atender. Suas instigações foram amparadas em suas orientações. O encontro com você reacendeu minha esperança de que a academia pode ser afetiva e a erudição pode ser clara. Obrigada!

À Profa. Dra. Clélia, co-orientadora deste trabalho, por todas as experiências que vivemos.

À Profa. Dra. Jilvania Lima, assessora da Pró-Reitoria de Graduação da UCSAL, pelo desprendimento, doação, ajuda e segurança. Muito mais que uma amiga, uma Mestre da academia e da vida. Não sou a mesma depois de você... Nem poderia.

A Dílson, que sonhou e gerou a Escola Rural, num gesto de confiança, a entregou...

Aos amigos: Stela, Mário Moreira, Nalva, Lucy, Vânia, Brito e Letícia. Vocês me autorizaram.

Ao Pr. Marcos Monteiro, Taninha, Neilma, Nanai, Jonas e Jocélia.

Aos colegas de curso, na pessoa da irmã Lúcia.

A todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, quer seja através de entrevistas, informações e indicações, quer seja com um gesto de apoio e confiança. Muito obrigada por possibilitarem esta experiência tão enriquecedora.

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: "Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos". Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. "É mais livre do que nós", dizem.

Paulo Freire, 1993

RESUMO

Esta dissertação, inserida na Linha de Pesquisa “Família e Sociedade” do Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, teve como objetivo estudar as relações educacionais entre as famílias rurais de Jaguaquara – Bahia e a Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE). Para tanto, essa escola serviu de espaço, onde a pedagogia de alternância, especialmente, no processo de aquisição da leitura e da escrita, foi analisada e as famílias rurais integrantes foram observadas e compreendidas quanto a participação das mesmas na alfabetização de seus filhos (as), netos (as) ou sobrinhos (as). As trocas dos diversos saberes entre a escola e as famílias também foram observadas e pontuada, de forma efetiva, sua realização. A metodologia da pesquisa fez uso do tipo etnográfico, numa abordagem qualitativa, considerando o quantitativo, utilizando-se entrevistas com as partes envolvidas na relação. A pesquisa indicou que a família rural não tem uma escola que atenda sua demanda, apresentou alguns fatores que tentam explicar esta falta e sinalizou uma possibilidade para a realização efetiva da referida escola, nos modelos da pedagogia de alternância. O enfoque dessa pedagogia deve ser o campo com suas especificidades. O estudo ressaltou o valor da família, como parceira da escola, para juntas fortalecerem o trabalho no campo. A ERTE, escola de alternância, foi compreendida como espaço possível de socialização e de aquisição da lecto-escrita, facilitadas pela ludicidade. Embora os resultados dessa experiência escolar sejam relevantes tanto do ponto de vista da socialização, quanto da alfabetização de campestres, recomenda-se a continuidade do estudo e outras reflexões sobre a pedagogia de alternância, no que diz respeito à preparação prévia de seus profissionais e a experiência no internato para os educandos rurais.

Palavras-chave: Família – sociedade; Família rural; Escola rural; Pedagogia de alternância; Aquisição da lecto-escrita; Escola Estadual Rural Taylor-Egídio.

ABSTRACT

This dissertation, from the “Family and Society” research of Master Family in the Contemporanean Society of Universidade Católica do Salvador – UCSAL, aims at studying the educational relationship among the rural families from Jaguaquara – Bahia and Taylor-Egídio Rural State School (ERTE). At that school, the pedagogy of alternation, specially, at the process of acquisition of reading and writing, was analyzed. The rural families, belonging to the ERTE’s roll, were observed and understood according to the participation of these families in the literacy of their children, grand children and nephews. The exchanges of these several knowledges, between the school and the families were also observed and considered with effectiveness, its realization. The methodology used in the research was the kind ethnographic quantitative qualitative one. Intreviews wich the parts envolved at the relationship were done. To give sequence to the study, it was necessary to contextualize the rural family from Jaguaquara, on the contemporaneousness. The research pointed that the rural family doesn’t have a school which upons on its demand. It presented some factors that try to explain this fault and also sinalized one possibility for the realization with effectivity of this school with its models of pedagogy of alternation. The focus of this pedagogy must be on the country with its specialities. The study emphasized the value of the family as a partner of the school, to give support to the task in the country. The ERTE, the school of alternation, was understood as a possible space for both socialization and of acquisition of lecto-writing facilitated by the ludic. Although the results from this experience at the school were very important as much as the point of view of the socialization and of literacy of the boys and girls from the country, it is recommended, the continuity of the study and other reflections about the pedagogy of alternation, concerning to a previous preparation of its professionals and the experience at the boarding-school for rural students.

Key words – Family – society; Rural family; Rural school; Pedagogy of alternation; Aquization of lecto-writing; Taylor-Egídio Rural State School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças rurais lendo a palavra escrita, na ERTE, depois da leitura do mundo	13
Figura 2 - Família rural de Jaguaquara – Bahia	29
Figura 3 - Tipo de moradia comum às famílias rurais de Jaguaquara - A	37
Figura 4 - Tipo de moradia comum às famílias rurais de Jaguaquara - B	37
Figura 5 - Fogão à lenha - Instrumento de trabalho de líder da família rural, D. Gildete.	38
Figura 6 - Responsáveis pelas famílias rurais observadas	39
Figura 7 - Realidade da evasão nas escolas rurais de Jaguaquara, em 2003	47
Figura 8 - J.A. em frente à sua casa em Paes Mendonça, Jaguaquara-Ba	48
Figura 9 - Ex-alunos da ERTE na escola atual, Escola Rural de Ipiúna, Jaguaquara-Ba	50
Figura 10 - Criança no trabalho rural em companhia da mãe	52
Figura 11 - Pré-adolescentes em trabalho na zona rural	52
Figura 12 - Percentual de analfabetismo dos responsáveis pelos alunos da ERTE	59
Figura 13 - Escola Novo Tempo, atual, A	65
Figura 14 - Escola Novo Tempo, atual, B	65
Figura 15 - Escola Rural, fotografada em 1949	65
Figura 16 - Crianças de Famílias Rurais fortalecendo o campo Jaguaquarense	67
Figura 17 - Escola Família Agrícola Margarida Alves, parte externa	81
Figura 18 - Escola Família Agrícola Margarida Alves, parte interna	81
Figura 19 – Matriz Curricular da ERTRE – 2005	87
Figura 20 - Educandos na ERTE em atividades agrícolas – plantio	88
Figura 21 - Educandos na ERTE em atividades agrícolas – colheita	88
Figura 22 - Trabalho de arborização da área da escola com a comunidade rural.	89
Figura 23 - Prioridades educacionais das dez famílias entrevistadas.	90
Figura 24 - Horta feita por alunas da ERTE	91
Figura 25 - Pais, Educandos e ERTE	93
Figura 26 - Parte Interna da ERTE (refeitório)	99
Figura 27 - Parte Interna da ERTE (dormitório)	99
Figura 28 - Oficina de alimentação alternativa	102
Figura 29 - Oficina de conserto de roupas	102
Figura 30 - Oficina de crédito rural	103

Figura 31 - Atividade lúdica em grupo – Tema: Direitos da criança – A	114
Figura 32 - Atividade lúdica em grupo – Tema: Direitos da criança – B	114
Figura 33 – Texto de alfabetizando com enfoque na brincadeira	117
Figura 34 - Atividade de integração: Familiares e educandos na escola (sábado)	118
Figura 35 - Experiência de socialização e interação entre familiares e educandos	119
Figura 36 - Atividade de produção de texto oral	121
Figura 37 – Texto produzido por alfabetizando – A	124
Figura 38 – Texto produzido por alfabetizando – B	125
Figura 39 - Prática de leitura de textos relacionados ao campo	133
Figura 40 - Texto escrito para reescrita	134
Figura 41 – Literatura infantil em quadro vivo	139
Figura 42 - Lego dacta – construção de símbolos referentes ao mundo	140
Figura 43 – Educandos alfabetizados com seus alfabetizandos	142
Figura 44 – Resultado da plantação	144
Figura 45 - Aprovação da experiência no internato	145
Figura 46 - Parecer dos educandos sobre a aprendizagem na pedagogia de alternância	146
Figura 47 - Parecer dos educandos sobre o relacionamento deles com seus familiares	146
Figura 48 - Parecer dos educandos sobre a liberdade no internato	147
Figura 49 - Contribuições da plantação	149
Figura 50 - Educandos tentando ver a rua da fachada da escola	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTE	Colégio Taylor-Egídio
DIREC	Diretoria Regional de Educação
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EFA	Escola Família Agrícola
ERTE	Escola Estadual Rural Taylor-Egídio
FJC	Fundação José Carvalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RPNEC	Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo
SEC	Secretaria da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SIMFR	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1. A FAMÍLIA RURAL: TRAJETÓRIA E CAMINHOS	29
1.1. A FAMÍLIA RURAL NO CONTEXTO ATUAL	32
1.2. A FAMÍLIA RURAL NÃO TEM UMA ESCOLA RURAL	44
2. FAMÍLIA, ESCOLA E ALTERNÂNCIA: PILARES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	67
2.1. UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO CAMPESTRE	70
2.2. ESCOLA E FAMÍLIA FORTALECENDO O TRABALHO DO CAMPO	82
3. ERTE, EDUCANDOS RURAIS E FAMÍLIAS: POSSÍVEL ESPAÇO DE DIÁLOGO, SOCIALIZAÇÃO E PARCERIA	93
3.1. SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	101
3.2. LUDICIDADE: ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS	108
3.2.1 Tentativa de uma experiência pedagógica	113
3.2.2. Uma proposta: pais e filhos num espaço lúdico	117
4. AQUISIÇÃO DA LECTO-ESCRITA POR CRIANÇAS DA ZONA RURAL	121
4.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA: DEFICIÊNCIA X EFICIÊNCIA	126
4.1.1. A Postura da escola diante do “erro”	130
4.1.2. Uso do poder que emana da variante padrão da língua	136
4.2. PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO	138
4.2.1. Projeto Alfabetizando-Alfabetizador	141
5. ALÉM DA LECTO-ESCRITA: A ERTE NA VISÃO DOS EDUCANDOS	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	159
MEMORIAL	166



Figura 1 – Crianças rurais lendo a palavra escrita, na ERTE, em 2003, depois da leitura do seu mundo
Fonte – Acervo da pesquisa

Considerações Iniciais

Esta dissertação desenvolve um estudo sobre uma experiência de interação entre famílias rurais e escola, através do processo educacional de crianças e adolescentes no modelo da Pedagogia de Alternância¹.

Nos primeiros momentos da pesquisa, nossos conhecimentos sobre propostas educativas, voltadas para as necessidades da família rural, eram incipientes. Uma das questões mais inquietantes dizia respeito ao relacionamento das referidas famílias com uma proposta educacional em que os educandos alternassem entre escola e campo. Conhecíamos, apenas superficialmente, a problemática da família rural jaguaquarense diante da falta de uma escola no campo, que atendesse às suas demandas.

Iniciamos as buscas com uma desconfiança: as escolas mantidas pelas instituições governamentais que se instalaram no campo, no município Jaguaquara, na micro região de Jequié, levavam consigo o modelo das escolas urbanas, por isso não conseguiam atrair os camponeses. Estes, com facilidade, desistiam da educação formal proposta pelos governos, em suas escolas do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série, porque as mesmas não se aproximavam nem das vivências nem das experiências na zona rural. Daí, nossa hipótese de que a família rural ainda não tinha uma escola rural.

Partindo desse pressuposto e na busca de alternativas, através de leituras, conhecemos a proposta de escola rural na prática alternante. Christian Tanton (1999) apresenta a pedagogia de alternância como garantia de formação dos jovens e do desenvolvimento do meio no qual eles agem, interagem e vivem, e outro defensor dessa modalidade, Jean-Claude Gimonet (1999), a concebe como um componente da escola do futuro.

¹ Passamos a nos interessar pela pedagogia de alternância em janeiro de 2000, quando iniciamos o projeto da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio em Jaguaquara-Bahia, na função de diretora geral.

A pedagogia de alternância é um modelo em que o educando alterna entre a escola e sua moradia. Trata-se de uma proposta educativa cujo objetivo é a formação integral do sujeito do campo, a partir de suas especificidades, numa tentativa de dar conta da diversidade dos alunos. Zabala (1998., p. 34) corrobora a idéia de atenção à diversidade ao dizer que “as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento [...] as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais.”

Tanto a concepção de educando como ser singular e pessoal quanto de ser ativo e participativo, que pode contribuir para o fortalecimento de sua região, estão na base da pedagogia de alternância que também objetiva a auto-sustentabilidade do campestre.

Por conta da alternância entre a escola e o campo, este é o eixo de onde se desencadeiam todas as atividades didáticas e as famílias acabam se tornando parceiras das ações da escola e a escola, parceira dos interesses gerais das famílias.

“A Pedagogia de Alternância conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. A Pedagogia de Alternância é uma Pedagogia da Parceria” (GIMONET, 1999, p. 45). É escola, família e educandos construindo, juntos, o currículo e as metodologias, apropriando-se de saberes e experiências representativas daqueles que integram a comunidade escolar.

Provavelmente, uma escola rural na prática alternante, com ênfase agrícola desde a alfabetização, fosse a saída para as famílias rurais resolverem a questão da escolaridade de suas crianças, adolescentes, jovens e adultos. “A educação por alternância ajudou a construir ricas experiências de educação tanto fora do sistema oficial de ensino quanto em parceria com este” (RAMOS, 2004, p. 5). Assim, buscamos estudar a família rural e suas necessidades, pedagogia de alternância e o embasamento legal para sua realização.

As teorias estudadas sobre pedagogia de alternância, especialmente dos autores: Antonio João Mânfió, Américo Sommerman, Christian Tanto, G. Malglaive, Jean-Claude Gimonet e Pedro Puig Calvo, defendem que o educando, autor da aprendizagem, alternante entre a escola e sua moradia, é o sujeito na elaboração de seu projeto de vida. Os referidos estudiosos ainda defendem que a alternância possibilita a interação escola-família-educando e gera o fortalecimento do trabalho e da cultura campestres.

Apresentamos, nesta dissertação, um estudo sobre a prática da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE)² e as possibilidades de diálogo entre esta instituição educacional e as famílias que fazem parte de seu rol.

Partimos de uma experiência concreta para a pesquisa, instigados pela seguinte problemática:

(1) Como esta proposta pedagógica de alternância, que objetiva a educação integral dos educandos e interação com as famílias rurais, inclusive intervenção em suas plantações, pode contribuir para o êxito dos campestres e da comunidade escolar?

(2) Como famílias rurais analfabetas convencionais³ podem ser parceiras do processo da educação formal de seus filhos e filhas alfabetizando?⁴

(3) Como uma escola rural, situada na sede do município, pode contemplar e interagir com as famílias que estão fixadas na zona rural?

² No capítulo 3, está um pouco da história da ERTE, inclusive o porquê de dois nomes próprios: Taylor e Egídio.

³ Compreende-se por analfabeto/a convencional aquele/a que não tem grau de escolaridade, isto é, sem participação em processo educativo formal. Distinto, portanto, daquele que passou pela escola e não interage com o texto escrito, chamado de analfabeto funcional (SOARES, 1993).

⁴ Levantamos esta questão porque o Projeto Pedagógico da ERTE propõe uma educação integral para educandos alfabetizando e uma parceria, no processo ensino e aprendizagem, com suas famílias.

Pautados em Haguette (1994), essa problemática, peça fundamental do projeto de pesquisa, contextualizou nosso objeto e estabeleceu nossos objetivos. A pesquisa sistematizada brotou da experiência e a problematização, antes de o ser do projeto, era/é da nossa vida profissional. “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática” (MINAYO, 2000, p. 90).

A análise destas questões justifica o presente estudo. Um trabalho de relevância social com ênfase na relação família – escola, que foca a educação na modalidade de alternância e a participação das famílias rurais pobres⁵ como parceiras no processo da alfabetização de seus filhos e filhas.

Os objetivos, portanto, desse estudo das relações educacionais entre a escola rural de alternância (ERTE) e as famílias rurais dos educandos, no município de Jaguaquara, no Estado da Bahia, são: (1) Analisar a pedagogia de alternância no processo de alfabetização dos educandos da ERTE; (2) Observar e compreender a participação da família rural, sem o domínio do código escrito da língua portuguesa brasileira, quando os alfabetizandos estão alternando na roça; (3) Observar as trocas de saberes entre as famílias e seus filhos tanto na escola quanto nos períodos em que estes se encontram nos locais de suas moradias.

Realizamos a pesquisa que se utilizou do tipo etnográfico, estruturada a partir da abordagem qualitativa sem excluir os dados quantitativos. Sobre o qualitativo, Weber (*apud* HAGUETTE, 1994) propõe como busca de compreensão do objeto de estudo; já Minayo (2000) ressalta as atitudes que são fundamentais nesse tipo de investigação: abertura, flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os atores sociais envolvidos.

⁵ Utilizamos o conceito de pobreza sob a perspectiva de Amartya Kuman Sen (2000): pobre é mesmo que privado de capacidades básicas e / ou de baixa renda. Esta privação pode refletir-se em morte prematura, subnutrição e analfabetismo.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade... o interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social e a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. (ANDRÉ, 2003, p. 28)

Tendo em vista que o nosso interesse é pelo processo educativo, que busca investigar a relação de uma escola rural de alternância (ERTE) com as famílias envolvidas, consideramos a metodologia da pesquisa etnográfica apropriada para o desenvolvimento desse trabalho.

André (2003) pontua as características de um trabalho do tipo etnográfico em educação, as quais são: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.

Assim, o caminho percorrido foi através da observação participante – que para Haguette (1994) é ferramenta por excelência para a captação dos aspectos subjetivos e:

[...] se impõe como o instrumento de coleta de dados indispensável ao conhecimento e à compreensão da subjetividade individual e de pequenos grupos. Demanda muito mais tempo e convivência com os personagens sociais em questão, mais interação, empatia e confiança e, ainda, muito mais esforço e *vigilância epistemológica* por parte do observador (HAGUETTE, 1994, p.60).

Compreendemos que, para a observação participante ser este instrumento relevante proposto por Haguette, é necessário que o investigador tome decisões no momento preparatório. Estas decisões são pontuadas por Minayo (2000, p. 100): “será uma observação livre ou realizada através de um roteiro específico? Abrangerá o conjunto do espaço e do tempo previsto para o trabalho de campo? Ou se limitará a instantes e/ou aspectos da realidade?”.

Nossas observações participantes foram realizadas através de roteiros específicos. Como procedimento metodológico, entrevistamos ainda representantes da educação municipal, regional e estadual, bem como do Colégio Taylor-Egídio, da Fundação José Carvalho (criadora de um modelo particular da pedagogia de alternância), pais dos alfabetizandos e o corpo pedagógico e docente da escola escolhida para desenvolvimento da pesquisa.

Realizamos, ainda, pesquisa bibliográfica e documental. Vale ressaltar que esse levantamento documental realizou-se no Setor de Educação do Campo na SEC (Secretaria da Educação do Estado da Bahia), inaugurado em 2003.

Para o desenvolvimento mais pontual da pesquisa, elegemos dez alunos, sendo um de 8 anos, três de 12 anos, dois de 13 anos, três de 14 anos e um de 15 anos de idade, por julgarmos que estas faixas etárias diversificadas dariam conta de responder às nossas questões. Dos dez eleitos, cinco foram do sexo masculino e cinco do feminino. Nove se autodeterminaram descendentes de negros e uma de brancos. Fazem parte de arranjos familiares diferentes, porém todas as famílias são pobres, isto é, sofrem a privação de capacidades básicas (SEN, 2000).

Além de observados na escola, estes (as) alunos (as) foram observados (as) também em suas casas, quando no período da alternância, quanto à participação dos mesmos no sistema familiar. As observações seguiam o seguinte roteiro: a) suas influências nos vários aspectos da formação integral de suas famílias, b) a possibilidade de serem os alfabetizadores dos familiares que não dominavam o código escrito da língua; c) suas atitudes para com a terra.

Elegemos dez famílias sem o domínio do código escrito da língua portuguesa brasileira, da zona rural do Baixão de Ipiúna do município de Jaguaquara, que foram observadas em suas moradias, no cotidiano de suas realidades. As famílias eleitas o foram porque são sujeitos sociais com os atributos que pretendíamos conhecer, além de formarem um conjunto diversificado que possibilitava a apreensão de semelhanças e diferenças, contendo as experiências que nossa pesquisa pretendia objetivar (MINAYO, 2000).

As referidas famílias foram observadas e entrevistadas sobre a participação das mesmas no processo de alfabetização de suas crianças e adolescentes, durante o período destas na roça e quanto às influências que sofrem de seus filhos (as), alunos (as) da ERTE.

Estivemos, durante toda a pesquisa, entrevistando o corpo docente que interage, diretamente, com os discentes e seus familiares. Buscávamos, nestas entrevistas informais, compreender as trocas de saberes entre a equipe docente, o alunado e suas famílias, na tentativa de analisar a possibilidade da realização pedagógica a partir de conteúdos “sugeridos” e/ou provocados pelos diálogos com aqueles que a escola diz ser parceiros e parceiras.

Durante as observações participantes, aplicamos entrevistas intensivas orais e escritas. Seguimos as orientações de Haguette (1994) e usamos entrevistas com questões simples, uniformes e de fácil compreensão. Acatamos a orientação e assim as elaboramos, visando apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa, com roteiros claros, servindo de instrumento para orientar e facilitar as conversas (MINAYO, 2000).

Após o período das observações com as devidas pontuações e da aplicação dos questionários, fizemos análise dos documentos e extraímos algumas considerações sobre nosso objeto de estudo. Durante todo período da pesquisa também estivemos analisando a proposta pedagógica da ERTE, fazendo comparações e tentando compreender a conexão entre a proposta escrita e as práticas da escola.

Durante os contatos com os documentos desta pesquisa qualitativa, quando necessário e conforme orienta Haguette (1994), utilizamos dados quantitativos que estão apresentados tanto nos capítulos quanto nas considerações finais.

Enquanto buscávamos estudar nosso objeto, percebemos a necessidade de compreender algumas variáveis estreitamente relacionadas ao nosso interesse que nos obrigaram a alargar o olhar, e assim o fizemos. Seria impossível estar com as famílias rurais e não pontuar as privações de suas capacidades básicas. Sobretudo, a de uma educação formal para atender à sua demanda de escolaridade, com significado. Daí compreendermos que a referida educação

pode acontecer numa escola que seja, de fato, rural, com ênfase na agricultura porque é desta que as famílias sobrevivem.

Pensar uma escola com a referida ênfase, cujo currículo e projeto pedagógico estejam voltados, inteiramente, para o campo e instalada no campo, demanda uma série de decisões governamentais e pessoais de educadores que se proponham a tal tarefa, além de demandar muito tempo. Desta forma, possivelmente, a educação formal para o campestre pode ter uma saída no modelo de escola rural agrícola de alternância.

Implicados nessa experiência com a alternância e baseados nas observações que fazíamos das crianças da zona rural, que chegavam para a proposta de educação integral da ERTE, começávamos a constatar que nossos pensamentos sobre as referidas crianças tinham solidez: são sujeitos tão capazes quanto os urbanos, e que, se aceitos em suas singularidades (lingüística, cultural e social) e se inseridos numa práxis pedagógica na qual o professor, partindo da realidade pertinente ao campo, atua como mediador⁶ na diversidade. Isso induz na crença em si mesmos e em suas terras e indica que exercerão com autonomia e liberdade a cidadania; formar-se-ão integralmente com consciência e responsabilidade, e estarão engajados na valorização e no desenvolvimento sustentável de seus ambientes rurais.

Ao nos referirmos às crianças e adolescentes rurais e ao exercício da cidadania com autonomia, liberdade e consciência, nos reportamos aos princípios do educador Paulo Freire, que alicerça e sustenta nossos pressupostos educacionais:

“O diálogo crítico e libertador tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 52). Com o princípio da educação dialógica e libertadora, Paulo Freire apresenta “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um como imperativo ético” (2003, p. 59).

⁶ Mediador: aquele capaz de realizar um trabalho pedagógico articulando o que o aprendiz já sabe e um novo saber. Esta compreensão ancora-se na perspectiva de L.S. Vygotsky (1991) e está desenvolvida no capítulo seguinte.

Além das justificativas apresentadas, este estudo teve a pretensão de envolver toda equipe pedagógica e técnica agrícola da ERTE, visando um aprofundamento sobre a alternância real, “aquela que almeja uma formação teórica e prática global, permitindo que o formando construa o seu próprio projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo” (MALGLAIVE, 1979, p. 51).

Pretendíamos também compreender a relação entre a proposta da pedagogia de alternância e alguns referenciais teóricos. Usamos plural para os teóricos e não em um único, com embasamento em Haguette: “o referencial teórico não implica necessariamente a opção por um único autor” (1994, p. 53). Daí, nos determos naqueles que considerávamos pertinentes para nosso estudo, principalmente no que se refere ao aprofundamento de alguns conceitos e categorias-chave do nosso trabalho:

No primeiro caso, a idéia de conscientização de Paulo Freire, que responsabiliza o homem e a mulher como sujeitos conscientes, a não apenas estarem no mundo, mas a agirem com o mundo, recriando-o:

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. (FREIRE, 1981, p. 65).

Um outro elemento que pode ser observado é a tríade indivíduo/sociedade/espécie de Edgar Morin, que destaca o valor das interações para a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade:

É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos; e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade [...]. Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2001, p.54).

Na lógica de Jean Piaget sobre a natureza interdisciplinar do conhecimento; a necessidade da interação do sujeito com o meio; o enfoque à vida social da criança e o valor dos estágios do desenvolvimento para a pedagogia. Nos textos de Piaget aparece sua posição sobre a

construção do conhecimento de forma interdisciplinar e coletiva porque é impossível isolar o indivíduo do seu meio social. (PIAGET, 2002, 2003a, 2003b).

Partindo dos conceitos citados, Gimonet diz que a pedagogia de alternância tem tudo a ver com a lógica explicada por Jean Piaget: “praticar e compreender. Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela” (1999, p. 45).

Na educação pelo trabalho, de Célestin Freinet, percebemos um apoio teórico para a proposta da pedagogia da alternância que realça o trabalho familiar produtivo:

A educação pelo trabalho é mais do que uma educação comum pelo trabalho manual, mais do que uma pré-aprendizagem prematura; baseada na tradição, mas prudentemente impregnada pela ciência e pela mecânica contemporâneas, ela é o ponto de partida de uma cultura cujo centro será o trabalho. (FREINET, 1998, p. 315).

E na natureza social do aprendizado, defendida por Vygotsky. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

As leituras dos teóricos citados, associadas aos dados da pesquisa, forneceram alguns subsídios para compreender os paradigmas da pedagogia de alternância para uma comunidade rural e a relação educacional desta modalidade de escola com as famílias envolvidas.

Este estudo foi suscitado e tem sido motivado a partir de nossa experiência administrativo-pedagógica⁷, na ERTE⁷, numa tentativa de compreender a família rural como parceira na educação formal de suas crianças (de 7 a 14 anos) e a práxis pedagógica de alternância no processo de aquisição da leitura e da escrita.

⁷ Estando diretamente envolvidos no Projeto ERTE, sentimos que precisávamos fazer uma leitura distanciada da realidade, com vistas a contribuir com as pesquisas voltadas para a pedagogia do campo.

Percebemos que a aquisição da lecto-escrita é conflituosa, o que nos conduziu aos princípios sociais e etnolingüísticos para dar conta da diversidade e das possibilidades de realizações da oralidade e de sua escrita na zona rural.

Recorremos aos referidos princípios porque a “sociolingüística estuda a linguagem em relação à sociedade e a etnolingüística em relação à cultura” (LYONS, 1987, p. 245). Orientam e sinalizam caminhos para a convivência com os falares diferentes, bem como o lidar com a escrita convencional em contextos de falas não convencionais.

Existe uma tendência muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português [...]. É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. (BAGNO, 1999, p. 52)

O lingüista Luiz Carlos Cagliari esclarece: “Todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade lingüística a que está ligado. A linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela”.⁸

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta. (CAGLIARI, 1992, p. 18 e 96)

Na perspectiva social da linguagem, sobre o respeito aos falares diferentes, Yonne Leite e Dinah Callou acrescentam:

É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si própria e do mundo que a cerca [...] De uma perspectiva estritamente lingüística, não se justificam julgamentos de valor, uma vez que a faculdade da linguagem é inata e comum a toda espécie humana. Assim, para o lingüista, todo homem é igual não

⁸ Sempre que citamos ou utilizamos o termo “dialeto” neste trabalho, o fazemos a partir da definição de Trask (2004) “variedade lingüística regional ou social. Toda língua que se usa numa área relativamente extensa é falada de maneiras diferentes conforme os lugares: são dialetos regionais. Além disso, mesmo em uma única comunidade, a língua pode ser falada de maneiras distintas pelos membros dos diversos grupos sociais: essas formas diferentes são dialetos sociais ou socioletos. [...] Informalmente, reservamos com alguma freqüência o termo dialeto a variedades de fala que são sensivelmente diferentes da nossa, ou que são desprestigiadas, mas não é assim que o termo é usado em lingüística”.

só perante a lei, mas também frente a sua capacidade lingüística [...] O que ocorre é uma variabilidade na produção, muitas vezes determinada por fatores sociais. (LEITE e CALLOU, 2002, p. 7)

Sírio Possenti, como lingüista, chama de dialetos os falares diferentes de uma mesma língua. Estes têm prestígio social, ou não, a partir da classe social de seus falantes:

Dialetos populares e dialetos padrões (ou cultos) se distinguem em vários aspectos, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. Ou seja, *não há dialetos mais simples do que outros*. O que há são diferenças. As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos. Tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja: quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes da escala social, menos valor tem o dialeto que falam. (POSSENTI, 1997, p. 28)

Pelo fato da classe dos campestres não ter valor socialmente atribuído, seu dialeto ou sua fala também acaba não tendo valor social.

Embora haja um discurso político governamental em favor da educação popular, vemos a permanência da vulnerabilidade desta classe e da invisibilidade dos governos. Ou melhor, a educação para e do povo (neste caso específico, dos rurícolas) não é priorizada pelas vistas, nem pelas agendas do poder instituído.

Neste contexto de falta de visão sobre a educação rural, tanto a ideologia da deficiência quanto das diferenças culturais têm forte influência sobre a linguagem das camadas populares porque segundo Soares (1993, p. 16) “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão”. A escritora citada afirma, com base em estudos e pesquisas de sociolingüística, que há variáveis lingüísticas, mas nega a deficiência ou inferioridade de uma variável em relação a outras.

Para compreender as hipóteses de escrita dos alfabetizados rurais, que são diferentes das hipóteses dos alfabetizados urbanos, sem serem inferiores, recorreremos aos lingüistas citados, que trabalham com as perspectivas sociológica e etnológica da linguagem.

As diferenças não somente aparecem sob o ponto de vista da linguagem, mas em toda a prática de vida, o que é natural porque as culturas não são iguais. Estas diferenças abrem um espaço para o enriquecimento através do diálogo porque “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 36).

Meios diferentes, culturas diferentes, saberes diferentes e pessoas diferentes. Como qualquer criança, a rural tem potencial para aprender, se relacionar e se adaptar a um espaço e a uma cultura que não sejam campestres, sem ignorar o campo. É uma criança que, ao voltar para sua moradia, dialoga com seus familiares sobre outros valores e outros saberes como: leitura, escrita, nova maneira de plantar e de cuidar da sua terra... O compartilhar do novo além de ser prática de sociabilidade é de solidariedade.

De acordo com nossas observações, a prática pedagógica em uma escola rural, agrícola, alternante, que discute a solidariedade e propõe a sociabilidade, não pode desviar seu olhar de três perspectivas que possibilitam a educação integral, solidária e interativa:

1) compreensão da família como espaço fundamental de socialização e como parceira nos processos contínuos de ensinar e aprender; “a família, constituída por um homem e uma mulher e eventuais filhos, tem sido o lugar fundamental da socialização, da educação de novas gerações” (PETRINI, 2003, p. 92).⁹

2) priorização do lúdico, perpassando todas as atividades; “não há aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer” (RIZZO PINTO, 1997, p. 336), inclusive como o espaço privilegiado de reencontro entre as famílias e seus educandos.

⁹ Embora nas palavras de Petrini haja um modelo “específico” de família, não a compreendemos apenas neste modelo. Há outras possibilidades dos grupos familiares se organizarem. O enfoque desta citação é: família lugar fundamental de socialização.

3) proposta de alfabetização dos educandos rurais sem os preconceitos lingüísticos que conceituam o falar diferente (no caso específico - o falar rural) como deficiente.

Dessa forma, nosso estudo encontra-se dividido em cinco capítulos, além das considerações iniciais e finais. No capítulo 1 – *A família rural: trajetória e caminhos*, apresentamos nossas observações sobre a realidade destas famílias: quanto ao protagonismo, moradias, alimentação, arranjos familiares, nível de informações e de auto-estima, dentre outros.

Mesmo que o estudo se caracterize pelo afinco, sabemos que o objeto é inacessível. Por isso, trazemos a afirmação de Minayo (2000, p. 90) “as idéias que fazemos sobre os fatos são sempre mais imprecisas, mais parciais, mais imperfeitas que ele” e salientamos que, discutir sobre as famílias rurais, não somos inocentes em generalizar nem em manter uma postura inflexível.

O capítulo 1 está subdividido. Primeiro, contextualizamos a família rural na contemporaneidade e, em seguida, tratamos da falta de uma escola rural para a referida família. Segundo nossas observações, quatro fatores que visam justificar esta falta: distância entre as moradias dos educandos e os locais das escolas, currículos desvinculados da realidade, mudanças contínuas das famílias e a necessidade da mão-de-obra das crianças e dos adolescentes que geram renda familiar.

No capítulo 2 – *Família, Escola e Alternância* – nossa tentativa foi conhecer a modalidade de educação formal no modelo de alternância e procuramos suporte na Lei para ampará-la. Além do suporte legal, buscamos compreender o modelo de escola para o campo. Neste capítulo, tratamos do fortalecimento do trabalho campestre a partir da parceria entre escola e família e das implicações de suas relações no trabalho produtivo. Para isso, nos embasamos em Damasceno (2004) quando diz que a Pedagogia de Alternância é uma opção viável de educação para o campo porque permite a preservação da cultura e um trabalho educacional produtivo.

No capítulo 3 – *ERTE, educandos rurais e famílias: possível espaço de diálogo, socialização e parceria*, apresentamos experiências de uma escola iniciante que pretende ser parceira das famílias e busca, através de práticas lúdicas, facilitar o aprendizado dos educandos e interagir com seus familiares. Apesar da necessidade de voltarmos nosso olhar para outras dimensões, as relações educacionais entre as famílias rurais e esta Unidade Escolar foi nosso foco.

No capítulo 4, *Aquisição da lecto-escrita por crianças da zona rural*, há um estudo acerca das deficiências nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, tais como: postura diante das hipóteses de escrita e desprezo das variantes da língua, bem como descreve a experiência de uma proposta de alfabetização para as crianças rurais.

No capítulo 5, *Além da lecto-escrita: a ERTE na visão dos educandos*, apresentamos as opiniões dos educandos e educandas sobre a ERTE. Além da aquisição do código escrito da língua, um parecer sobre a experiência de aprendizagem, relacionamento familiar, felicidade e liberdade no regime de internato.

Por último, apresentamos as *considerações finais* com vistas a demonstrar que as questões que nortearam este estudo por certo foram respondidas o que não impediu surgissem.



Figura 2 – Família rural de Jaguaquara – Bahia
Área Santa Luzia – Sr^a. M. S. com 5 dos seus 7 filhos, 2004
Fonte – Acervo da pesquisa

Capítulo 1

A Família Rural: Trajetória e Caminhos

Este capítulo apresenta um pouco da realidade que observamos estando com a família rural. São caminhos que percorreram e percorrem, sobretudo, na perspectiva de uma educação formal. Como dissemos nas considerações iniciais, enquanto buscávamos estudar nosso objeto percebemos a necessidade de compreender algumas dimensões estreitamente relacionadas ao nosso interesse, que nos obrigaram a alargar o olhar. Por isso, trazemos o contexto atual da família rural e sua necessidade, veemente, de uma escola que atenda às suas peculiaridades e contemple a diversidade.

Antes de tratarmos especificamente do tipo de família que nos interessa, julgamos cabível uma reflexão mais ampla sobre a instituição familiar na sociedade contemporânea. Para tanto, recorreremos ao sociólogo João Carlos Petrini (2003a), estudioso da família moderna, no qual nos subsidiamos, sem deixar de acolher outros autores.

Em todos os tempos e em todas as sociedades há, ou houve, uma forma qualquer de família. Ela é considerada o fundamento básico e universal das sociedades (LAKATOS; MARCONI, 1999). Sem precisar os tipos existentes de famílias, nem seus modelos de autoridade, é ela a célula mãe da sociedade e é nela que se dá, primariamente, a socialização e o aprendizado da cooperação (PETRINI, 2003a). A família faz a história, é parte da história e sofre as conseqüências da própria história.

A história da humanidade, até o presente momento, é de conquistas e derrotas tanto universais, quanto individuais: a saída da menoridade gerou o Iluminismo com o objetivo da emancipação do indivíduo, que tornar-se-ia autônomo do ponto de vista gnoseológico, ético e estético. Daí, o projeto da modernidade para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte. Era otimista a visão de mundo feliz, mas a força libertadora da modernidade enfraqueceu-se: hoje, vive-se no barulho, perdidos na multidão, bombardeados de mensagens (PETRINI, 2003a).

O cenário no qual a família vive é crítico: vale a aparência esvaziada de significado real. Sem embasamentos sólidos, consistentes, reflexivos, que responda aos desejos intrínsecos do interior de cada indivíduo, ele se perde. Indivíduos perdidos, famílias perdidas.

O contexto social hodierno é impactante. Muitos contrastes e paradoxos alteram os relacionamentos dos indivíduos com o planeta e com os outros de sua espécie. Há medo e insegurança. São ameaças, as mais diversas: criminalidade, desemprego, mudança de valores, furtos e roubos, drogas, assaltos, estupro, estelionatos, seqüestros, são alguns dos sintomas de uma sociedade doente (LORDELLO; RIBEIRO, 1998). O mal se estabeleceu e foi banalizado. Um comportamento que deveria ser excepcional, reprimido pela maioria, tornou-se norma de conduta e / ou de valor social (DEJOURS, 2000).

Homens, mulheres, jovens e crianças encontram-se bombardeados com a inversão dos valores e com a banalização do mal. As pressões externas geram tensões internas e estas bloqueiam as intra e inter-relações. Sendo a família um grupo inter-relacional, encontra-se afetada em sua mais distinta função: da relação entre sexos e gerações. Os membros das famílias, em muitos momentos, têm feito opção pelo silêncio, pelo individualismo, e “o ser humano não pode existir sozinho” (PETRINI, 2003a, p.67).

Não obstante, a consciência geral de que o ser humano não pode existir sozinho, “a família [...] necessariamente passa por transformações de tal magnitude que parece prestar a desaparecer” (PETRINI, 2003b, p.75)

A ameaça do desaparecimento da instituição familiar, seus vínculos tênues e o individualismo – característica da contemporaneidade, são desafios para a religião, para a sociedade e para a escola. Na medida em que estas instituições estão comprometidas com a integração e interação das gerações.

Estes desafios se fazem maiores, à luz da nossa compreensão, quando a família em foco é a rural pobre, isto é, privados de capacidades básicas e / ou de baixa renda. É bom lembrarmos que foi a família rural e sua cultura que serviram de contexto para a afirmação da família tradicional. No entanto, que entrou em colapso há tempo (PETRINI, 2003 b, p. 75).

O enfraquecimento do modelo tradicional de família e as múltiplas possibilidades de arranjos familiares têm causado dificuldades de adaptação nas relações familiares. Sem limites claros, sem a visão geral do próprio sistema e funcionamento familiar e de suas implicações relacionais. Os membros da família, especialmente os mais novos, buscam o prazer individual e imediato, acentuando o conflito das gerações que convivem no mesmo espaço temporal e, muitas vezes, geográfico.

Embora a família urbana tenha começado, antes da rural, a conviver com as referidas dificuldades, a família rural também foi alcançada pela crise moderna e sofre suas instabilidades. Sem dar conta da demanda de educar seus filhos e filhas no contexto globalizado da modernidade - que desnudou as verdades que serviram outrora - vive a incerteza e, diluiu a *experiência global* (BENJAMIN *apud* TOURAINE, 2000), sem as informações necessárias que possibilitam o exercício pleno da cidadania, a família rural sofre, mais acentuadamente, nos dias atuais.

1.1. A FAMÍLIA RURAL NO CONTEXTO ATUAL

Mais acentuadamente porque é uma dimensão da sociedade onde se encontram muitas pessoas que ainda estão aprendendo a dizer a sua palavra e a fazer a sua pergunta - “cultura do silêncio” e da subserviência - não foi educada para exercer a cidadania, esteve e está debaixo das ordens dos “donos das terras” e, portanto, na maioria das vezes, não se compreende como ser histórico, político, social e transformador da realidade. “É certo que mulheres e homens podem

mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto [...] mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2000, p. 53 e 55).

Num dos espaços desta pesquisa – dez famílias de alunos da ERTE residentes na zona rural do Baixão de Ipiúna, Jaguaquara, no Nordeste da Bahia, encontramos famílias que concordaram com as palavras de uma líder familiar: “- Tá tudo ruim, mas que jeito? Deus quer assim”¹⁰. São homens e mulheres com capacidade de pensar suas ações, pensar suas vidas cotidianas, pensar seus papéis como atores em seus meios sociais, pensar o paradoxo entre suas produções e suas pobreza, mas, parecem assumir uma postura alienada e “o produto do trabalho aparece como um fator independente do trabalhador, gerando condições nas quais o produtor das mercadorias se vê distante dos produtos mais necessários para sua sobrevivência. Destarte, quanto mais riquezas ele produz, mais pobre ele se torna” (CAVALCANTI, 2002, p.65).

Esta alienação dificulta a mudança de suas realidades. Cavalcanti (2002), num estudo sobre consciência e alienação, numa perspectiva marxiana, apresenta características claras do trabalho alienado: impedimento da realização da essência humana, distanciamento do sujeito de si mesmo, do seu caráter genérico, do seu corpo, da natureza e da produção intelectual

A alienação se dá porque a vida cotidiana é perpassada pelas relações de dominação, especialmente o cotidiano dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais.

“Para os fisiocratas, a riqueza estava na propriedade da terra, já que a renda proporcionada por esta era o alimento, a primeira e maior necessidade humana. Todavia, como salienta Marx, o poder capitalista expande-se em direção ao campo, transformando a propriedade fundiária em propriedade industrial. Deste processo acaba resultando a cisão da sociedade em duas classes somente: a trabalhadora e a dos capitalistas. Assim, a propriedade fundiária, que deu origem ao sistema da propriedade privada, transforma-se em mercadoria. Esta introdução do poder da indústria no setor fundiário, por um lado fortaleceu ainda mais o capital, por outro lado, reduziu à miséria os trabalhadores rurais.” (CAVALCANTI, 2002, p. 64)

Na vida campestre, a dominação dos donos das terras sobre os lavradores e as lavradoras pobres estabelecidos em suas propriedades – agregados ou colonos – é muito forte. A

¹⁰ Palavras da SrªG.B.S.D., 54 anos. Chefe de família de 13 pessoas. Entrevista realizada em 02.04.2004.

relação dominador – dominado, inibe estes na luta pela mudança e no empenho cotidiano pela revolução. Como afirmam Freire e Faundez (2002, p. 35), “a revolução começa justamente na revolução da vida cotidiana”.

[...] A realidade está exigindo que as famílias rurais se tornem mais autônomas na solução dos problemas que as afetam. Lamentavelmente, muitas dessas famílias não estão em condições de fazê-lo. Entre outras razões porque não possuem os conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessários para poder assumir tal protagonismo; não por culpa delas, mas porque não lhes foram proporcionadas às oportunidades. (LACKI, 2004, p. 27).

Apesar dos avanços tecnológicos do mundo globalizado, os sujeitos que compõem a família rural não têm interagido como autores de suas histórias, lembrando Lacki (2004), não por sua responsabilidade única, mas porque parece haver um peso na história que os imobilizou, que os silenciou. Sabemos que quando um sujeito é autor, com e no seu tempo, no seu cotidiano, tem maiores possibilidades de administrar suas crises e não permanecer numa situação como objeto, sem assumir-se como protagonista da história - sujeito do pensamento e da atividade.

Durante os estudos sobre as relações educacionais entre a escola agrícola e as famílias rurais de Jaguaquara, quando observamos a participação destas no processo de alfabetização de suas crianças e adolescentes, percebemos que quase totalidade dos responsáveis pelas famílias não lê nem escreve. Foi comum a expressão: “Esse negócio de saber é coisa lá pros outros. Nós temos que trabalhar duro¹¹.”

Ter que trabalhar duro, esforço braçal, suor e não falar muito porque os padrões estão presentes é uma herança, no Brasil, de muitos anos. A desigualdade entre as classes sociais é visível na vida campestre. Durante nossa estada no campo para realização da pesquisa, compreendemos que nas palavras “esse negócio de saber é coisa lá pros outros”, está embutido

¹¹ Palavras proferidas durante uma reunião com os pais da ERTE, entrevistados, individualmente, em Baixão de Ipiúna. Em 06.09.2004.

um certo desligamento da totalidade do mundo. É como se as famílias rurais se sentissem à parte dos acontecimentos.

Diante do desconhecido, da informática, da tecnologia, dos aparelhos que substituem pessoas e das necessidades vitais dos campestres, é difícil a administração dos problemas externos e internos que as assolam. Especialmente quando a dificuldade exige o autocontrole.

Enquanto estávamos na roça, fazendo as observações, presenciamos dois episódios que merecem destaque: L.S., adolescente de 13 anos, disse uma palavra a sua mãe, Sr^a D.S. que ela classificou como palavrão e respondeu: “Tô desesperada, a panela tá pura e tu me fala isso?” Estas palavras saíram acompanhadas de um tapa na boca de Lucas, que lhe tirou dois dentes¹². O outro fato foi com V.S., adolescente de 14 anos de idade, não queria acordar cedo (às 4h30min.) para ir com seu padrasto colher chuchu. Foi tirado da cama com uma surra de fio de ferro elétrico, desfiado, o que deixou seu corpo sangrando¹³.

Além de agressões físicas e verbais, da violência doméstica, a família rural, à semelhança da urbana, vive dificuldades financeiras, econômicas, espirituais, afetivas e sociais, mas nossas observações sinalizaram, sobretudo, uma crise de baixa auto-estima. Destacamos um fato que corrobora esta afirmação: acompanhando a equipe itinerante da ERTE (são professores e técnico-agrícola que, diariamente, visitam as casas dos alunos, onde continuam com as aulas iniciadas na escola), em visita à casa de Sr^a L.J., ela quase se ajoelha para nos receber. Suas palavras expressavam gratidão pelo serviço dos professores com seus três filhos¹⁴.

¹² Fato ocorrido na região rural de Lagoa Santa. Em junho de 2004. Lucas é aluno da ERTE.

¹³ Fato ocorrido da região rural do Riachão dos Caboclos com V.S. aluno da ERTE. Em agosto de 2004.

¹⁴ Diante desta postura, precisamos usar, aproximadamente 50 minutos, num diálogo sobre os direitos de todos os homens e de todas as mulheres. Tentamos esclarecer para Sr^a L.J. que os referidos direitos pertencem também a ela e a sua família. Pontuamos que os serviços prestados pela equipe da ERTE à comunidade rural são remunerados, portanto, não há favores, nem devedores. Em maio de 2004.

A crise de baixa auto-estima gera a falta de valorização de si mesma e a falta de protagonismo¹⁵ em sua própria história. Sobre esta falta de protagonismo dos sujeitos campestres, as dez famílias observadas e entrevistadas é uma amostra que aponta a falta de vontade e de ação política dos governos e dos estudiosos que conhecem-na, ou seja, a invisibilidade. Dos governos porque não buscam ver para conhecer a realidade e, muito menos, alternativas para transformá-la; e dos estudiosos, pesquisadores sociais, por não se darem ao trabalho de construir projetos e lutar por suas execuções.

As observações também apontaram a falta de compreensão dos sujeitos campestres sobre si mesmos como seres históricos, co-responsáveis por seus destinos e com colaborações fundamentais a dar à sua comunidade.

Ao conscientizar-se da responsabilidade que têm por sua própria vida, o homem e a mulher do campo podem refletir, dentre outras coisas, na forma e no modo de suas moradias. A falta de responsabilidade histórica e social inclui a falta de uma moradia: as casas são minúsculas e das dez visitadas, oito (80%) são de adobão e de taipa, muito velhas, com buracos que facilitam a entrada de cobras, escorpiões, barbeiros... Não têm saneamento. Como podemos ver nas fotos seguintes:

¹⁵ Sempre que nos referirmos à falta de protagonismo do campestre não estamos acusando ou culpando-os. Compreendemos o que a relação de dominação, ao longo da história, gerou.



Figura 3 – Tipo de moradia comum às famílias rurais de Jaguaquara - A, 2004
Fonte – Acervo da pesquisa



Figura 4 – Tipo de moradia comum às famílias rurais de Jaguaquara – B, 2004
Fonte – Acervo da pesquisa

Além de um olhar nas moradias das famílias rurais, nos informamos sobre suas alimentações básicas e diárias: arroz e cuscuz são os pratos utilizados, todos os dias, pelas dez famílias. Carnes, frutas e legumes só em épocas muito especiais, exceção ao chuchu que é

plantado e, às vezes, comercializado. A falta de outros ingredientes para a variação do sabor do chuchu torna-o “enjoado”¹⁶

Sr^a G.B.S., 54 anos, cria onze netos. Das suas quatro filhas, uma está em São Paulo, outra em Salvador e duas trabalham na roça. Ela mantém os onze netos cozinhando para os motoristas que fazem o percurso da sede do município para a zona rural e recebe, por mês, R\$ 100,00 (cem reais).



Figura 5 – Fogão à lenha - Instrumento de trabalho de líder da família rural, Sr^a G.B.S., 2004.
Fonte – Acervo da pesquisa

A partir da observação do tipo de moradia e de alimentação, nosso estudo se voltou para os tipos de arranjos familiares. Estes são diversificados: 20% das famílias entrevistadas são lideradas e mantidas pelas avós. O que explica este fato é que as meninas engravidam cedo, não

¹⁴ Palavra de Sr^a R.S., 47 anos, chefe de família, mãe de quatro filhos. Entrevistada em 06.09.2004.

se casam e não se “juntam” com os namorados, não têm independência financeira e ficam nas casas dos pais e / ou mães com seus filhos.¹⁷

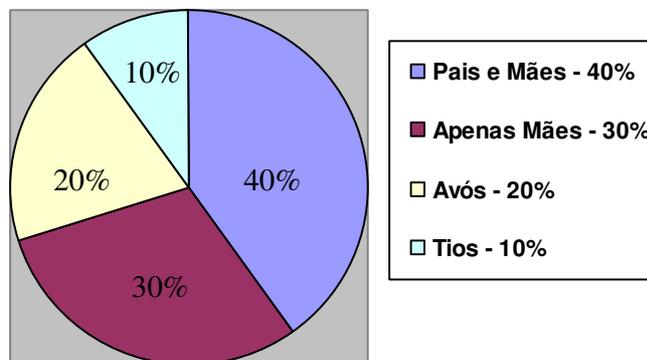


Figura 6 – Responsáveis pelas famílias rurais observadas
Fonte – Acervo da pesquisa

Os arranjos familiares, como mostra o gráfico, são diversificados: 20% das famílias entrevistadas são lideradas e mantidas pelos avós, 30% são famílias chefiadas por mulheres, nestes casos, são mulheres mães dos filhos, 10% são lideradas por tios, um tipo de arranjo familiar pouco encontrado, que só acontece quando a criança não tem os avós para substituir os pais; e a maioria, 40%, pertence ao modelo convencional de mães e pais chefiarem, nas quatro famílias chefiadas por pai e mãe, são os pais os mantenedores.

Independentemente de quem chefia a família rural, nos dez casos pontuados, são famílias de baixa renda. Com exceção de Sr^a G.B.S. que cozinha para motoristas, todos os (as) outros (as) mantenedores (as) trabalham na roça e recebem diárias que variam para mulheres entre R\$ 4,00 (quatro reais) e R\$ 6,00 (seis reais) e para os homens entre R\$ 6,00 (seis reais) e R\$ 10,00 (dez reais). São salários diferentes para homens e mulheres.¹⁸ Estas recebem menos.

¹⁷ Esta explicação é pertinente, apenas, na pesquisa que realizamos. Esta foi a explicação que nos concederam as avós entrevistadas.

¹⁸ A questão de gênero é latente. Desenvolveremos, posteriormente, um estudo específico sobre gênero e raça na perspectiva dos campestres.

Neste estado de privação, até as informações são escassas. Das dez famílias, cinco têm televisão, mas só podem assistir quando o sinal está bom ou o “sol está quente”, seis têm rádio e nenhuma tem acesso ao jornal escrito.

Por falta de informação ou por outro motivo, há famílias rurais que não fazem o registro civil de seus filhos. Deixam passar o momento em que não teriam custos e não explicam o porquê. Depois não têm o dinheiro para pagá-lo. Durante nossa pesquisa, em outubro de 2004, encontramos A.S.J., criança de dois anos de idade, “quase morta”, atingida por uma dispnéia aguda. Quando questionados, os pais falaram que não tentaram um médico na cidade porque a criança não tinha o Registro Civil.

Sem informação e sem a consciência de si mesmas, muitas famílias campestres assistem, como espectadoras, a morte rondando suas crianças. Ao tratar da possibilidade de transformação de realidades similares, Freire (2000, p. 53) ressalta o lugar do sonho e sua importância como elemento desencadeador da ação que transforma. Ele diz: “não é possível transformar o mundo (a realidade concreta) sem sonho”.

Sobre o sonho que inicia o processo transformador da realidade, um fenômeno: nenhum dos líderes familiares entrevistados disse sonhar para si mesmo. Evidenciou-se a falta de protagonismo. Ao serem questionados sobre seus sonhos, fizeram menção do que sonham para seus netos, filhos ou sobrinhos. Oito disseram que sonham “uma vida melhor para seus dependentes”; um disse sonhar em “tirá-los da vaidade” e outro que seus dependentes “encontrem um bom emprego”.

Questionamos o que significa “um bom emprego”. A entrevistada, Sr^a M.S., 28 anos acrescentou: “um bom emprego é alguma coisa que não seja na roça.”¹⁹

¹⁹ Entrevista realizada em 06.09.2004.

Nesta resposta aparece uma concepção de que ser campestre é ser inferior ao urbano. Retomamos a observação, já citada, da baixa auto-estima que caracteriza muitos que vivem no campo. Julgamos digno de pontuação o acréscimo que a Sr^aG.B.S. fez depois de responder que sonha em “tirar seus netos da vaidade”: “tirar da vaidade é tirar dos bares e do fumo.

Continuando a busca de uma compreensão sobre a família rural no contexto atual, depois de ter coletado alguns dados sobre suas moradias, alimentação, arranjos familiares e sonhos, e não perdendo de vista o objetivo que nos levou à pesquisa, partimos para o diálogo sobre suas realidades e possibilidades concretas de educação formal para seus dependentes.

No discurso dos (a) chefes das famílias, há a ênfase na valorização dos estudos formais, isto é, da participação de seus dependentes em uma instituição escolar.

“É muito bom estudar porque quem estuda pode arranjar uma coisa melhor fora daqui.”
(Sr^a M.S., mãe de 3 filhos, 28 anos)

“É preciso estudar, ir para a escola para ser professora, ter um emprego bom lá na cidade.” (Sr^a R.C., mãe de 4 filhos, 47 anos, chefe de família)

“[...] que meus filhos saiam e se formem .” (Sr. V.S., pai de 5 filhos, 36 anos, chefe de família)

A valorização dos estudos formais passa pela esperança de que através deles seus netos, filhos ou sobrinhos poderão deixar o campo. Nas três falas citadas, há referências à saída da roça. Noção de que o urbano é melhor. Assim, para os campestres entrevistados, estar no campo não é uma possibilidade de vida diferente, é uma vida deficiente, inferior. O que contraria Freire e Betto (1985) ao discorrerem sobre o paralelismo das culturas: nem superiores, nem inferiores, apenas diferentes²⁰.

As famílias rurais são singulares e, como tais, têm o que aprender e o que ensinar numa vivência dialética, assumindo uma postura crítica e inserindo-se na história (FREIRE,

²⁰ O diálogo entre Freire e Betto sobre o paralelismo das culturas aconteceu após suas experiências no exílio, em 1984.

2001). Uma agência educacional rural que se sabe partícipe na construção de uma nova realidade campestre, em que homens e mulheres sonhem e assumam o protagonismo de suas histórias, é uma instituição que deve se propor a aprender e ensinar, interagindo com os educandos e suas famílias.

Por tudo que observamos nas famílias rurais, compreendemos que elas vivem suas crises em todas as áreas. A realidade mundial, com todos os avanços, não melhorou a vida na roça. Fica o desafio da valorização do campo pelo campestre; a necessidade de um novo olhar sobre as riquezas e realidades rurais que, na maioria das vezes, é ofuscada pela forma privilegiada como a cidade é colocada.

As Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo (RPNEC)²¹ dizem que a concepção de que o campo é inferior à cidade foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com a gestação de um discurso que enfatizava a fusão entre os dois espaços - urbano e rural - por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, o campo não seria mantido por ser uma divisão sociocultural a ser superada (QUIRINO *apud* ABRAÃO, 1989).

A poesia da escritora Mara Gasbarre, escrita durante esta pesquisa, inspirada nas famílias rurais de Jaguaquara, representa um olhar sobre a cotidianidade do campo e as diferenças encontradas na simplicidade, na lenha, no curral, na jaqueira, na plantação, no grilo que canta e no sapo que coaxa na roça.

Além do lado poético, expresso pela poetisa jaguaquarense sobre o campo, compreendemos que a realidade da família rural na atualidade necessita muito mais que a

²¹ As Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo (2004) é um documento do Ministério da Educação elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003.

contemplação - uma ação política governamental e pública²², que proporcione um novo significado do campo para o sujeito do campo.

Morar na roça é pra lá de bom²³

Morar na roça é coisa muito boa,
Sei o que digo; eu não falo à toa.
A vida é simples, lá é diferente,
Mas a Natureza só faz bem, à gente.

Plantamos roça de milho e feijão,
Pedimos chuva pra molhar o chão.
Fogão a lenha é o que não falta lá
E é tão gostoso pra nos esquentar.

Eu moro na roça, na zona rural;
Lá eu planto e colho, subo no curral,
Lá tem sanfoneiro que não erra o tom.
Ah! Morar na roça é pra lá de bom!

É tão gostosa a casa de farinha!
A gente cria porco e galinha.
Tem sombra boa embaixo da jaqueira;
Eu tiro goiaba e subo na mangueira.

Agente caça e pesca pra valer,
Banho de rio só nos dá prazer;
Tem tanta estrada pra se caminhar,
Tem grilo cantando e sapo a coaxar.

E, de manhãzinha, ao raiar o dia,
É tão bom ouvir o galo cantar;
E, de tardezinha, quando o sol se põe,
Tanta ave canta pra se agasalhar.

O romantismo que inspira a poesia tem seu valor, mas diante do que já foi apresentado sobre a roça, não nos pareceu que morar lá, no contexto atual, seja uma “coisa muito boa”. Nem sempre a “chuva pedida pra morar o chão” chega e, muitas vezes, o que se planta não se colhe. A casa de farinha não é “tão gostosa” para as mulheres cansadas manusearem o rodo. Assim, é raro se encontrar um sanfoneiro, com entusiasmo, que não erre o tom.

²² Pública no sentido pontuado por Elenaldo Teixeira (1998, p. 1) “Políticas Públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público: regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade[...] São, nesse caso, políticas explicativas, sistematizadas ou formuladas em documentos (Leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam um conjunto integrado de ações e decisões articuladas que, normalmente, envolvem aplicações de recursos públicos e afetam positiva e negativamente a população ou alguns setores sociais”.

²³ Autora: Mara Gasbarre, escritora jaguaquarense contemporânea. Texto inspirado no cotidiano das famílias rurais de Jaguaquara, junho 2004.

É possível mudar. A experiência da vida não é fatalista. É certo que há situações em que alguns fatores são condicionantes, mas não devem ser revestidos de poder determinante, fechado. A família campestre é desafiada a não cruzar os braços e, para tanto, precisa de cidadãos (ãs) conscientes do papel, como sujeitos, transformadores da história.

“O homem vive a negação de sua essência, mas pode viver também o cumprimento dela. Vivendo ou não sua essência, é ele, indiscutivelmente, o sujeito do processo histórico, pois sua relação com a natureza e com os outros homens, no sentido do aprimoramento de sua auto-realização, é essencialmente história” (CAVALCANTI, 2002, p. 66)

Os cidadãos e cidadãs aos quais nos referimos são de toda sociedade, que devem cumprir sua essência. Tanto governantes e líderes quanto campestres e nós educadores e educadoras.

Na categoria de cidadãos nós nos encontramos. Nós, que perseguimos o ideal progressista, porque “é tarefa progressista estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios.” (FREIRE, 2000, p. 59).

1.2. A FAMÍLIA RURAL NÃO TEM UMA ESCOLA RURAL

Trataremos da família rural realçando um dos aspectos de suas necessidades que é uma escola rural que lhe seja pertinente. Reconhecemos, nesta abordagem, um desafio educacional para a sociedade contemporânea descruzar os braços e estimular a intervenção no mundo, numa ação conjunta de sujeitos históricos, responsáveis por seu momento e por seu espaço, porque “quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica [...], maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria” (SEN, 2000, p. 113).

A família instalada na zona rural de Jaguaquara, que nos serviu de espaço para pesquisa por sua “adequação prática ao delineamento do objeto [...] e contatos anteriores” (MINAYO, 2000, p. 101), encontra-se, quase em todos os aspectos, excluída das prioridades das políticas públicas governamentais. Nosso interesse foi o educacional, e tínhamos o objetivo de estudar as relações entre uma escola rural de alternância e as famílias de seus educandos. Usamos tempo analisando qual é a escola ou a proposta de escola que é oferecida à referida família. Depois das visitas às casas rurais e às escolas das regiões Baixão de Ipiúna, Cabeceira do Rio do Antonio e Andaraí, podemos dizer que não encontramos nenhuma unidade escolar que atendesse à família rural em suas singularidades.

A realidade educacional da zona rural de Jaguaquara é uma amostra da educação no Brasil rural. “A escola que chegou ao campo [...], não só não deu atenção sistemática às questões e às particularidades da vida no campo, como também chegou como expressão da precariedade, já que o que chegava ao campo eram os sobejos, os restos das escolas urbanas”. (MARTINS, 2004, p. 8)

Embora o Brasil seja um país de origem e predominância agrária, a educação do campo não tem se realizado satisfatoriamente. Este é um fato histórico: até 1891 a referida educação não foi sequer mencionada em textos constitucionais, “evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo [...]” (RPNEC, 2004, p.7).

Só em 3 de junho de 2003 foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, “com a atribuição de divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), estabelecidas na Resolução CNE/CEB²⁴ n° 01, de 03 de abril de 2002” (RPNEC, 2004, p.5). Para um país que tem cerca de

²⁴ CNE – Conselho Nacional de Educação; CEB – Câmara da Educação Básica.

um quinto de sua população no campo, segundo os dados do Censo Demográfico de 2000, estas decisões parecem tardias.

Enquanto o poder público retarda ações para a educação campestre, a vida rural mais se dificulta, menos homens e mulheres se colocam como sujeitos, menos crianças e adolescentes estudam e aumenta o número de analfabetos. Segundo o Censo Demográfico dos anos de 1991 e 2000, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos de idade ou mais, no Brasil, é de 29,8%. Isto nas grandes regiões; no Nordeste é de 42,7%. São muitos não contados como analfabetos, porque passaram por uma escola, mas que continuam analfabetos funcionais.²⁵

Chamamos de analfabetos funcionais aqueles que, tendo passado por uma escola, nas séries iniciais, conheceram o código escrito da língua oral, mas não interagem com o texto escrito, isto é, não o utilizam nas relações sociais.

O acesso à escola não garante a permanência nem a qualidade do ensino. Um dos dados que sinaliza que a família rural não tem uma escola que a contemple é o percentual de evasão e de desinteresse dos educandos que a freqüentam. Durante esta pesquisa, em maio de 2004, entrevistamos uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Jaguaquara, que nos forneceu dados sobre o ano letivo 2003 o seguinte dado: são 30% dos educandos (as) rurais que se evadem da escola nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

No ano letivo de 2003, quando SEMEC teve em sua matrícula inicial 2.014 educandos nas unidades escolares rurais, destes 1.405 chegaram ao final do ano letivo matriculados, sem garantirem freqüência satisfatória às aulas, portanto, sem a garantia da aprendizagem. Os evadidos foram 606 alunos.

²⁵ Queremos ressaltar que o índice de analfabetismo no campo é pontuado a partir de alfabetização formal.

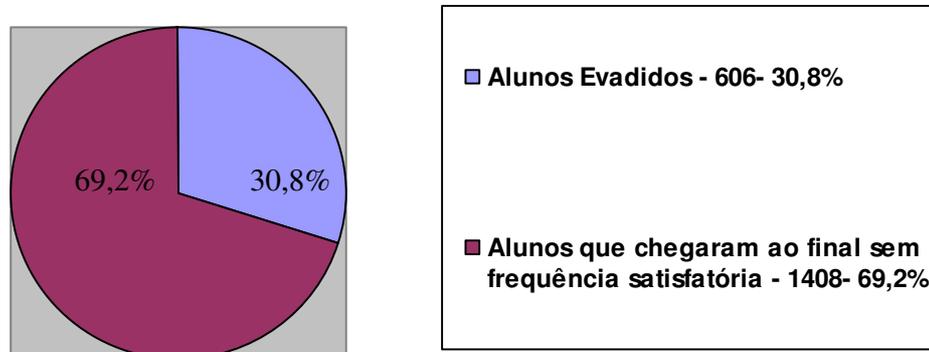


Figura 7 – Realidade da evasão nas escolas rurais de Jaguaquara, 2003.
Fonte: Acervo da pesquisa

O primeiro fator que pode explicar o fenômeno da evasão na escola rural é a longa distância entre as moradias dos educandos e os locais das escolas. Apresentamos, dentre outros, dois exemplos desta distância entre as escolas fixadas no campo de Jaguaquara e a moradia das crianças e adolescentes: da moradia do adolescente L.S., 11 anos de idade, na zona rural Rio do Antônio, até à escola mais próxima, são 9 (nove) quilômetros. Em dias de chuva, torna-se totalmente impossível sua ida à escola e, em dias secos, ele tenta caronas em caminhões ou animais, o que nem sempre encontra. L.S. é um dos casos daqueles que se mantém matriculados sem frequência satisfatória.

Outro é o caso de J.A., que mora numa localidade rural chamada Paes Mendonça, numa casa sem água e solta na estrada. São 8 (oito) quilômetros de distância entre sua moradia e a escola mais próxima, que fica na região chamada Cabeceira do Rio do Antônio.

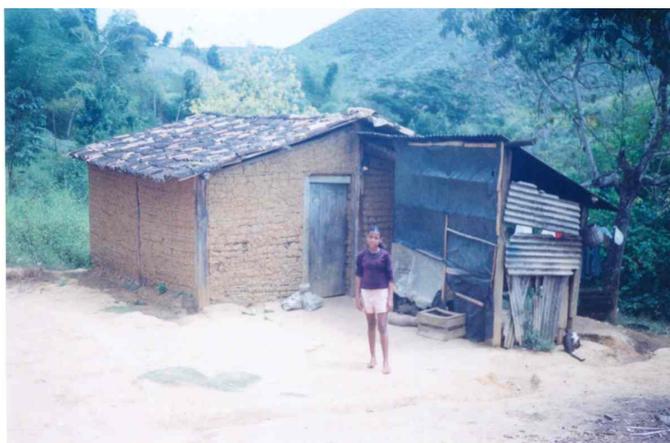


Figura 8 – J.A. em frente à sua casa em Paes Mendonça, Jaguaquara-Ba, 2004
A escola mais próxima fica a 8 km.
Fonte: Arquivo da pesquisa

O segundo fator que também pode explicar a evasão dos educandos rurais é que suas escolas não propõem um currículo voltado para a realidade rural, mesmo diante de determinações legais e planos governamentais. Este é um elemento desestimulador para crianças e adolescentes que vivem na área rural. A distância entre a proposta da escola *formal*, plantada no campo, e as necessidades reais do sujeito do campo é uma problemática pontuada no Brasil há muito tempo: “[...] data de antes dos anos 20. Reforçar seus valores (do campestre), a fim de fixá-lo a terra, acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural”. (CALAZANS, 1993, p. 25).

A proposta curricular das escolas campestres não pode ignorar que os sujeitos que lá vivem são possuidores de histórias próprias e têm interesses singulares. São pessoas diferentes, em vários aspectos, daquelas que construíram suas vidas na área urbana. Tanto as diferenças quanto a diversidade rural devem ser o ponto de partida de sua proposta curricular.

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas... Os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade[...] (RPNEC., 2004, p. 37)

A falta de um currículo adaptado à realidade rural foi pontuada por dez ex-alunos da ERTE²⁶, ao serem entrevistados, quando buscávamos analisar a pedagogia de alternância, a partir da visão dos mesmos. Afirmaram que foi difícil a adaptação às escolas atuais, as quais estão implantadas na roça, basicamente por dois motivos: equipe docente sem afetividade e falta de aulas sobre agricultura. Acrescentaram que estas aulas eram as mais importantes da ERTE.

Tomando como base a necessidade de adequação dos currículos às escolas rurais, e considerando-a como “uma das grandes leis da vida: a escola não deveria se esquivar dela [...]” (FREINET, 1998, p. 163), a escola plantada na área rural, nos modelos da escola urbana, tem se esquivado de adequar-se à realidade campestre. O ex-aluno da ERTE, C.S, 12 anos de idade, atualmente na quinta série, em uma escola rural, nos disse na entrevista: “não estou conseguindo aprender aquelas coisas que os professores estão ensinando, sei lá o quê [...]”²⁷.

Quando um educando não sabe dizer sobre o quê, nem a partir de que a escola está propondo suas atividades, ele está denunciando a falta de relação entre sua vida e a proposta escolar. É inesquecível um conteúdo ministrado, quando vinculado à vida do sujeito aprendiz, com significado para suas decisões e ações cotidianas. Na introdução do livro “A importância do ato de ler”, Paulo Freire (1994) enfatiza a relevância da associação da vida às atividades escolares. Ele afirma que só pode haver interesse pelo saber se este for significativo para a vida.

Um currículo que chegue pronto da escola urbana não pode ser significativo para camponeses. Uma vez que suas vidas diferem, seus interesses também se distanciam da realidade urbana.

²⁶ Os ex-alunos aos quais nos referimos durante toda dissertação são os que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental, última série oferecida pela ERTE.

²⁷ Entrevista realizada em dezembro de 2004.



Figura 9 – Ex-alunos da ERTE em sua escola atual, Escola Rural de Ipiúna, Jaguaquara-Ba, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Como terceiro fator da evasão na escola do campo, apresenta-se o fenômeno das contínuas mudanças de moradias das famílias. Mudam constantemente porque são despedidas pelos donos das terras, e nestes casos tentam se agregar em outras fazendas; ou saem porque desejam buscar “coisas melhores”, isto é, empregos nos grandes centros, o que muitas vezes é frustrante. Em todo Brasil é conhecida a história do êxodo rural em nome da utopia de vida melhor nas cidades.

Além disso, os possuidores das terras rurais, “fazendeiros”, preferem trabalhadores diaristas, os chamados tarefeiros (aqueles que recebem por tarefas produzidas, que fazem serviços por tempo determinado), sem vínculos empregatícios, sem moradia em suas terras, para evitarem que os mesmos adquiram quaisquer direitos de posse em suas propriedades. Assim, os trabalhadores rurais são contratados para pequenas e temporárias tarefas e logo são despedidos e precisam trocar de moradia com suas famílias.

Uma escola para as crianças e adolescentes campestres precisa pensar a realidade das mudanças familiares, dando conta da continuidade da vida escolar, independentemente da região rural (desde que no mesmo município) em que a família se instale.

O quarto motivo foi a necessidade que as famílias têm da mão-de-obra de suas crianças e adolescentes para aumentarem suas rendas.

A característica do trabalho rural e sua realização estão na composição de grupos fechados – a família dos rurícolas –, em que todos os seus membros são componentes básicos da produção. Raramente se utiliza mão-de-obra assalariada. (LEITE, 1999, p. 73).

Durante esta pesquisa, observamos alunos atuais da ERTE (quando alternando em suas moradias) e ex-alunos da ERTE, atuais da rede pública rural, no trabalho: muitas vezes estes últimos estavam faltando às aulas em nome das atividades que geram recursos para a manutenção dos familiares. As ocupações mais comuns eram: pescaria (pequenos peixes para o alimento da própria família), trabalho na casa de farinha e cuidados com a terra, como arar e fofar.

L.A.B., 8 anos de idade, aluna da ERTE, no período da alternância, em casa, acompanha a mãe, diariamente, à casa de farinha. Sr^a M.R. conversou conosco, revelando sua concepção de que somente a escola é lugar onde se aprende.

“[...] nós mulher ganha menos que os homens. A mulher ganha R\$ 6.00 (seis reais) por dia. Minha filha L. não ganha, ela vem pra me ajudar. O que eu ganho eu divido com ela, ela vem para ser minha companhia. Eu não tenho *educação* para dar para ela, eu só ensino trabalho.”¹²⁸

²⁸ Entrevista realizada em agosto de 2004.



Figura 10 – Criança no trabalho rural em companhia da mãe, 2004
Fonte:Arquivo da pesquisa

Na região da Cabeceira do Rio do Antônio, à semelhança de L.A.B., outras crianças e adolescentes também trocam atividades de leitura e escrita pelo trabalho braçal lucrativo para a família: C.S., 07 anos de idade, F.V.S., 08 anos de idade e F.V.S., 09 anos de idade.

São três irmãos, alunos da ERTE, que estando em casa, durante a alternância, além dos exercícios escolares orientados pelos técnico-agrícolas, têm atividades orientadas pela mãe, Sr^a I.S.. Eles “fofam a terra” porque a família não pode pagar a terceiros.²⁹



Figura 11 – Pré-adolescentes em trabalho na zona rural, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

²⁹ Visita realizada em agosto de 2004.

A necessidade de sobrevivência desafia os menores a entrarem na luta pelo pão independentemente da idade que tenham. Há um conceito entre os camponeses que fortalece os pais e / ou responsáveis pelas crianças e adolescentes no que diz respeito à mão-de-obra destes:

“Eles têm que trabalhar pra não dar pro que não presta.”

(Sr^a G.B.S., 45 anos de idade, avó responsável por 11 netos)

Quando Sr^a G.B.S. foi questionada sobre o significado do que “presta”, nos informou: “o que presta, nesta vida, é trabalhar todo dia, não beber nem fumar”. A leitura que fazemos a partir das palavras da entrevistada é que o trabalho braçal está vinculado ao caráter: “não suar no sol é ser preguiçoso, gostar de boa vida, ser sustentado pelos outros é dar pra ladrão” – acrescentou, em maio de 2004.

Durante esta pesquisa, quando buscávamos observar a participação da família rural no processo de alfabetização de seus filhos, percebemos a importância que as mesmas dão à leitura e à escrita. Os próprios filhos informaram que, muitas vezes, recebem ajuda de alguém da família nas atividades didáticas. Mesmo o estudo sendo uma coisa boa para os responsáveis pelos menores e alguém ajudando nas tarefas, toda atividade escolar cessa quando o assunto é o mutirão familiar para plantar ou colher.

Nas palavras dos responsáveis pelas crianças e adolescentes campestres está presente o discurso que valoriza a educação escolar formal, mais precisamente, a leitura e a escrita. Todavia, a mão-de-obra parece ser mais valorizada porque gera recurso para a sobrevivência familiar. Por isso, os líderes das famílias, que nem sempre são as mães e os pais biológicos (avós, tios, parentes e outros) não se empenham pela assiduidade de seus menores na escola, como já foi mostrado na página 36.

Como dizia Silva (1957, p. 28): “O homem rural revela incompreensão das vantagens da educação, pelo afastamento dos filhos, assim que os pode utilizar no trabalho, prejudicando

sua frequência regular e sua permanência na escola.” Em parte, concordamos com a referida autora; de fato, há o afastamento das crianças e dos adolescentes da escola porque são encaminhados para o trabalho com ganho financeiro. Mas, em parte, discordamos porque não é somente o trabalho familiar lucrativo que os tira da escola, nem “a incompreensão das vantagens da educação”, há outros fatores condicionantes que afastam os filhos dos camponeses das salas de aula convencionais.

Alguns dos fatores responsáveis por este afastamento da escola já foram declinados. O fato é que a escola implantada na zona rural não atrai os camponeses do presente como não atraía em 1957. Se as referidas escolas atendessem às necessidades dos campestres e permitissem um espaço para a construção do saber, a partir do cotidiano, de forma lúdica e prazerosa, talvez eles não a trocassem nem a deixassem com tanta frequência.

Assim, como discutido, nas páginas anteriores, foram observados quatro fatores que podem justificar as desistências dos estudantes campestres das escolas implantadas na zona rural: longas distâncias, currículos não implicados com a realidade, mudanças contínuas de moradias e uso da mão-de-obra infantil.

Destacamos os currículos desvinculados como preocupação dos educadores desde o século passado:

As atividades agrícolas na escola primária rural permitem, de forma objetiva, a adequação do ensino e visam influir na formação da criança, desde o primeiro ano escolar, não só no sentido da aquisição espontânea de conhecimentos e técnicas como, e principalmente, na elaboração de conceitos e na formação de hábitos e atitudes desejáveis, em relação à vida regional. Do ponto de vista didático, como processo integrado na própria aprendizagem, as atividades agrícolas servirão de campo de observação e experiências para vitalizar o ensino e objetivá-lo, proporcionando excelente MEIO de que se valerá o professor, com o objetivo de preparar a criança para sentir os problemas regionais e de levá-la, outrossim, a examinar esses problemas, a fim de que participe, posteriormente, na solução dos mesmos, dentro de suas possibilidades. (SILVA, 1957, p. 44).

O texto citado valoriza as atividades agrícolas para alunos iniciantes, inclusive ressalta o valor da adequação do ensino rural à sua realidade para elaboração de conceitos, formação de

hábitos e atitudes desejáveis em relação a sua cultura local. Salienta que estas atividades podem ser recursos didáticos favoráveis ao trabalho docente.

De acordo com as DOEBEC, de 03.04.2002, Art. 2º, parágrafo único, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade”. Partindo desta afirmação contida em um documento governamental e das nossas observações, questionamos: como compreender uma escola rural sem atividades agrícolas? Como dizer que as famílias rurais têm escola rural quando o projeto pedagógico não inclui o campo como eixo de suas realizações?

Enquanto realizávamos a pesquisa na roça com as famílias de alunos e ex-alunos da ERTE, visitamos cinco escolas do campo, nas zonas rurais: Baixão de Ipiúna, Itiúba, Cabeceira do Rio do Antônio, Andaraí e Santo Estevão. Não encontramos nenhuma proposta pedagógica documentada, muito menos uma que contemplasse “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (DOEBEC, 2002, Art. 5º).

Comprendemos que esta falta de proposta pedagógica, e mesmo da própria escola campestre acontece porque não há vontade e sentimento de humanidade nas lideranças políticas e nos cidadãos da sociedade na implementação dos planos governamentais. Há ausência de colaboração entre a União, os estados e os municípios para fazer cumprir o artigo 6º das DOEBEC.

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, art. 6º. Resolução CNE / CEB nº 1, de 3 de abril de 2002)

Além da falta de colaboração entre as partes citadas, “a escola, como Pilatos, lava as mãos, e tudo continua como dantes, já que para mudar seria necessário refletir coletivamente

sobre as razões estruturais e conjunturais do fracasso escolar, que, como por encanto, atinge sempre os mesmos grupos” (GARCIA, 1997, p. 8).

Os grupos atingidos pela falta de uma educação formal que lhes seja inerente, são sempre os mesmos excluídos de outras facetas sociais. Neste estudo específico, são os campestres, já carentes econômica e financeiramente, que necessitam de uma escola com a qual interajam “porque o acesso à escolarização formal implica todos os sujeitos, todos os lugares, todas as diferenças; todo e qualquer ser dotado de um rosto humano” (MARTINS, 2004, p. 2).

A falta da escola do campo para a família rural continua sendo um espaço para o “analfabetismo”. Ressaltamos que ao nos referirmos ao analfabetismo do camponês o fazemos sob o ponto de vista do analfabetismo convencional. Embora, muitas vezes, não lendo a página escrita, os indivíduos campestres lêem o mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita” (FREIRE, 1994, p. 11).

Esta leitura de mundo e o enriquecimento a partir das experiências foram confirmados durante as entrevistas realizadas com os educadores da ERTE, em julho de 2004. Não obstante, nem todos demonstraram abertura para o diálogo, nem para a troca de saberes com os diferentes. Todavia, apresentamos alguns depoimentos que conseguimos coletar sobre as aprendizagens dos referidos educadores com os camponeses pais e / ou responsáveis e educandos:

“Conviver com as famílias rurais é um aprendizado constante. Eu aprendi, na prática, sobre a brevidade da vida e sobre o valor da doação. Eles dão coisas porque se doam primeiro.” (Professora Eline Santana Ramos)

“Meu grande aprendizado foi sobre o respeito à diversidade lingüística. Como as pessoas podem se comunicar, se compreender com falares tão diferentes”. (Professora Letícia Coelho dos Santos)

“Gosto de conversar com meus educandos. Parar e pensar com eles sobre o que vamos fazer. É interessante como acrescentam e modificam minhas propostas pedagógicas.” (Professora Maria da Conceição Trindade Pellegrini)

“Aprendi com os pais da zona rural que nossos filhos pertencem ao mundo, não são nossos. Nossos filhos precisam crescer e voar. Eles me ensinaram isso quando, chorando,

permitiam que seus filhos viessem para o internato.” (Professor Orlando Pellegrini Júnior)

“Aprendo com as crianças rurais sobre a felicidade: não é preciso ter para ser feliz.” (Professor Ismael Nunes Souza)

O fato de não dominar a leitura e a escrita formais, pela falta de uma escola significativa, não exclui o homem nem a mulher do campo de fazer inúmeras leituras e interpretações do mundo. As referidas leituras e interpretações definem o jeito próprio de caminhar do camponês e, muitas vezes, sem o saber, ele está ensinando e sendo sujeito de interações significativas.

Não obstante o valor da leitura do mundo, a leitura da palavra escrita tem função histórica e social relevante para os campinos:

O que se fortalece aí é a expansão sociedade letrada, que segue aperfeiçoando as instituições que se suportam cada vez mais no código escrito e, assim, o código escrito e a matemática formal são elevados à categoria de seus suportes fundamentais e condição para todas as suas tecnologias, para todas as suas instituições formais e para todos os seus avanços, incluindo o avanço no campo dos direitos políticos, sociais e humanos. (MARTINS, 2004, p. 7)

O sujeito que lê e escreve tem suas possibilidades ampliadas. Logo, o analfabeto convencional tem suas possibilidades diminuídas: não pode inserir-se no ambiente urbano e nem fortalecer a área rural; e a desigualdade entre os campestres e os urbanos continua: “historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo”. (LEITE, 1999, p. 53).

O fortalecimento da área rural é mais interessante que a penetração no ambiente urbano. O campo pode ser auto-sustentável³⁰, os camponeses podem gerar seus próprios recursos de sobrevivência sem uma dependência absoluta da cidade. O ambiente urbano encontra-se inchado, e seu espaço geográfico não suporta a superpopulação. A vida rural pode ter uma

³⁰ Campo auto-sustentável significa mantido, sustentado, alimentado defensável e suportável por si mesmo sem ajudas e / ou interferências do urbano.

qualidade muito maior que a urbana. Há o que se descobrir e se explorar da vida campestre. Daí, nossa afirmação que o fortalecimento rural é mais interessante que a inserção urbana.

“Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo” (RPNEC, 2004, p. 33). Ao perceber, apropriar-se e fortalecer os valores da terra e, ao buscar meios para potencializá-los, o campestre realizará ações empreendedoras. Para tanto, compreendemos a necessidade de uma escolarização rural que direcione atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável, conforme o Art. 8º das DOEDEC.

Provavelmente, como deve acontecer em outras regiões do Brasil, as escolas municipais de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da zona rural de Jaguaquara demonstram não atender à demanda do campo. Além de estarem distantes das moradias dos educandos e as famílias destes precisarem de suas mãos-de-obra, carregam o modelo e o currículo da escola urbana, o que não contempla o anseio da criança e do adolescente campestres. Assim, é difícil para os mesmos valorarem a atividade estudantil.

Como dissemos anteriormente, sem acesso à escolaridade e, conseqüentemente, ao saber instituído como privilegiado, sem a alternativa do crescimento pessoal e de valorização da terra, ocorre o êxodo rural que é a negação da riqueza da cultura regional. (SOMMERMAN, 1999, p. 73).

A opinião de Mennucci (1993, p. 290) é a mesma que temos: “A prova mais eloqüente do fracasso da escola rural tradicional é a existência da formidável massa de analfabetos na roça. Não houve até agora educação rural no Brasil”.

Os dados que temos do analfabetismo nas famílias rurais que se relacionam com a ERTE é uma amostra que ratifica a afirmação de Mennucci: são 70% de pais e/ou responsáveis pelas 600 crianças e adolescentes que não assinam seus nomes; 30% são alfabetizados, aprenderam a ler e a escrever, adquiriram uma tecnologia: codificam em língua escrita e

decodificam a língua escrita, mas não se apropriaram da escrita, isto é, não fazem seu uso social, mais ainda, não a assumiram como “propriedade”.

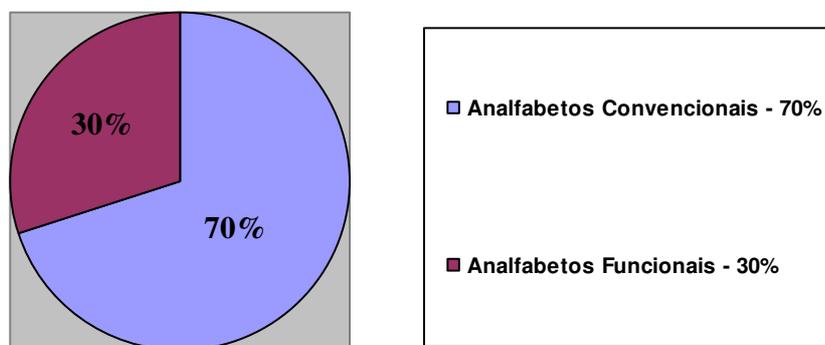


Figura 12 – Percentual de analfabetismo dos responsáveis pelos alunos da ERTE.
Informação obtida em abril de 2004.
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ler e escrever continua sendo um anseio dos homens e das mulheres campestres. Nossos estudos evidenciaram que alguns desistiram, mas outros, à semelhança da Sr^a L.J.S., continuam sonhando com a possibilidade de assumirem o texto escrito como propriedade.

Nem eu nem meu marido sabe nada. Meu sonho é estudar, eu quero aprender. Eu tenho vergonha de não saber. Eu não tô por dentro das coisas. Eu tenho vontade de ficar por dentro das coisas. Com fé em Deus eu vou morar perto de uma escola para eu aprender. Meu marido ler pelo tempo[...]
(Sr^a L.J.S., mãe de 2 ex-alunos e de 1 aluno atual da ERTE)³¹

A fala da Sr^a L.J.S. levou-nos a concordar com o que assegura Freire (1981, p.19): “É necessário reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra.” Desta forma, a Sr^a L.J.S. não é analfabeta por eleição.

De acordo com Calazans (1993), apesar dos esforços empreendidos entre décadas de 1960 e 1980 em projetos integrados ou especiais para a educação na escola rural, no Brasil – e embora existam na zona rural alguns ambientes físicos batizados de “escola” - a família campestre ainda não tem sua escola. São enormes as lacunas e, por conta destas, a Fundação

³¹ Entrevista realizada em maio 2004.

Getúlio Vargas, no 2º Relatório de Atividades, em 1980, questionava sobre os princípios metodológicos que mostram ambas as práticas: a concepção do rural como sinônimo de atraso, de entrave ao desenvolvimento, e a imposição sobre ele de um conjunto de valores.

A percepção do rural como sinônimo de atraso foi observada por nós, durante esta pesquisa, no espaço da zona rural de Jaguaquara, quando estivemos diante de alguns ambientes físicos utilizados como “escola”. A exemplo do próprio descaso com a infra-estrutura para o desenvolvimento das ações educativas, a Escola Municipal Novo Tempo tem um galpão coberto de palha e um suposto sanitário ao lado. Por que na zona rural esta instalação física permanece? Será que o governo municipal concebe a roça como “lugar atrasado”? Há, pelo menos, seis anos que a referida escola permanece em decadência.

Em entrevista, já referida, com a representante da Secretaria de Educação do município de Jaguaquara, quando perguntamos sobre a estrutura física das escolas rurais, ela informou: “as escolas passam por reformas e trabalhos de manutenção sempre que necessário”. Se não foi preciso a manutenção da Escola Novo Tempo, há alguma concepção de menor valor ou atraso quanto à zona rural. Questionamos: será que na zona urbana há alguma escola no mesmo estado físico da Escola Novo Tempo?

As estruturas físicas das unidades escolares do campo são precárias. Além do referido descaso, tentamos conhecer a percepção da liderança da educação municipal sobre os educandos. De acordo com as palavras da secretária, o educando rural não é concebido como sujeito ativo.

Ao interrogarmos acerca da criança e do adolescente rurais, recebemos a seguinte resposta: “é uma clientela simples, tímida, que se sente gratificada ao perceber seu esforço elogiado”. E acrescentou: “procuramos anular o preconceito existente que diz que o aluno rural é diferente do aluno urbano”.

A concepção de cliente, erroneamente, está presente nas palavras da representante da educação municipal. O aluno é um cliente que fica satisfeito com um elogio. Cliente não exigente que recebe os serviços que são possíveis e / ou estão disponíveis. Não é um parceiro dos desafios, sonhos e ações. Não se impõe como cidadão, não se reconhece como ser histórico e se satisfaz com elogios.

Desta forma, parece-nos que, para a educação municipal, o aluno campestre é um cliente igual aos clientes urbanos. O que fazer com as singularidades dos camponeses? A partir da concepção de igualdade entre campestres e urbanos, as práticas pedagógicas são pensadas e desenvolvidas igualmente. O planejamento da educação municipal é elaborado por professores que vivem a realidade urbana, sem a participação dos camponeses, e o mesmo planejamento é levado para a escola rural.

O campo e a cidade são espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania. (RPNEC, 2004, p. 36)

Planejamento por docentes, dissociado dos discentes, e da realidade da escola, é um fato que contraria o parágrafo único do Art. 5º das DOEBEC:

“As propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, são elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições.” (2002, p.42)

Contradizendo o que afirmou, a representante da SEMEC reconhece que as famílias rurais não têm uma escola rural que contemple suas necessidades e a maior evidência deste fato é o alto índice de evasão, repetência e falta de assiduidade às aulas. Com base nos dados de 2003,

sobre a evasão na escola rural municipal, apresentados na página 44, a SEMEC propôs, em 2004, o Projeto “Um novo olhar sobre a evasão e a repetência”.

Segundo ela, este projeto objetivava pensar ações que viabilizassem a permanência dos alunos nas escolas rurais. Feito para escolas rurais, o Projeto não apresentava nos objetivos, nem na metodologia, o campo como eixo das ações. Nem o campo nem o campestre aparecem. Confirma-se a assertiva: o educando campestre não tem diferenças do educando urbano. Este fato contraria a L.D.B. 9394/96 que “exige para a escola rural um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado” (LEITE, 1999, p.54).

Estudando a família rural e suas relações com uma escola agrícola de alternância, como dissemos anteriormente, precisamos abrir um espaço para analisar o fenômeno que se colocava à nossa frente: falta de educação formal no campo para o cidadão do campo. Lançamos um olhar para a Secretaria de Educação do Município por ser a responsável pelo Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série rural, por conta do processo de municipalização ou prefeiturização³². Isto é, nos últimos anos a política educacional do país entregou aos municípios a responsabilidade de gerir os primeiros anos da educação básica.

A municipalização é um fenômeno que abrange a área rural. Considerando a proximidade política e, na maioria dos municípios, como é conhecido por todos nós, a politicagem. Dessa maneira, é muito difícil haver ações governamentais para o campo sem a política partidária. Por isso, não sabemos a quais caminhos a educação do campo está destinada com a liderança do poder municipal. Os dados da Secretaria de Educação Média e Tecnológica –

³² Municipalização é o processo que torna os municípios responsáveis pelo Ensino Fundamental, especialmente de 1ª a 4ª série, visando atender, ao Art. 11 da L.D.B. nº 9394/96 e Prefeiturização é um vocábulo utilizado, de forma pejorativa, que critica a ânsia e a pressa das prefeituras para municipalizarem as escolas estaduais a fim de administrarem as verbas destinadas à educação e gerenciarem o pessoal.

MEC, (2003) mostram: 93% dos estabelecimentos escolares da zona rural, no Brasil que ministram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries pertencem à rede municipal.

O fenômeno que se colocava à nossa frente: falta de educação formal no campo para o cidadão do campo, também nos conduziu à Diretoria Regional de Educação – DIREC – 13, em Jequié-Bahia, onde fomos informados, em maio de 2004, que a Secretaria de Educação Estadual não tem nenhum projeto para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, nem nas zonas rurais nem nas sedes dos municípios.

As políticas governamentais ignoram que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto campestres preparados tecnicamente, conscientes de seus papéis sociais, são a alavanca da mudança e o fermento de uma nova cidadania no meio rural, representando uma consciência dos campestres de si mesmos como responsáveis pelos seus destinos e por suas conquistas.

A ignorância das políticas governamentais sobre o valor e o peso que podem ter as famílias campestres a partir de ações educacionais governamentais já dura muito tempo: no século passado, mais precisamente em 1949, o Ministério da Educação promoveu um curso com o tema: Problemas de Educação Rural e o publicou em 1950.

Na introdução do curso, o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, expôs:

Não avançamos muito se dissermos que o habitante do campo, as mais das vezes, vive em clima cultural de séculos passados [...] a fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação [...] o trabalhador rural compreende que é na educação geral e técnica que vai encontrar a arma poderosa e eficaz na luta pela melhoria de sua existência. (BRAGA, 1950, p. 8).

Nossas assertivas, neste capítulo, são fruto das observações no espaço da zona rural de Jaguaquara. Mais do que resultado das pesquisas atuais, estão subsidiadas em dados históricos já pontuados em 1946:

As estatísticas revelavam, em 1946, a existência, nas zonas rurais do país, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que não eram atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não buscavam escola, ou se o faziam, encontravam na deficiência de instalações adequadas o empecilho para matrícula. (BRAGA, 1950, p.9).

As instalações físicas de uma escola atual da zona rural de Jaguaquara e de uma escola de 1940 são parecidas. As palavras de Braga (1949, p. 11) são atuais: “O Brasil rural, com seus pobres, atrasados, esquecidos e desesperados filhos continua esperando pela escola prometida nas plataformas políticas [...]”



Figura 13 – Escola Novo Tempo, atual, A, fotografada em agosto de 2004.
Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 14 – Escola Novo Tempo, atual, B, fotografada em março de 2005.
Fonte: Arquivo da pesquisa

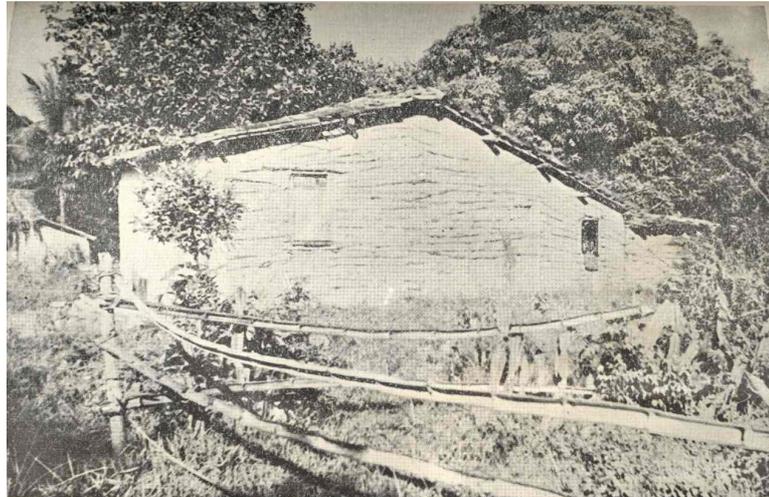


Figura 15 – Escola Rural, fotografada em 1949

Fonte: I.N.E.P. - Ministério da Educação e Saúde – Brasil, 1950

Fazendo uma analogia entre os aspectos físicos de uma escola rural de 1949 e outra de 2004, não é precipitação dizer que não houve, nestes cinquenta e seis anos, avanço significativo na educação do campo. Claro que tal assertiva não se baseia apenas nos aspectos físicos, mas em todas as dimensões que foram pontuadas e expostas neste capítulo.

No ensino rural do Brasil, segundo o MEC, manifestado no Plano Decenal de Educação (PDE) páginas 23 e 24, 4,6 milhões de alunos estão em escolas com turnos reduzidos e em classes multiseriadas e são 180.000 que estão sem as condições mínimas de instalações, provavelmente, à semelhança ou piores que esta das figuras 13 e 14 do município de Jaguaquara.



Figura 16 – Crianças de famílias rurais fortalecendo o campo jaguaquarense, 2004
Fonte – Acervo da pesquisa

Capítulo II

Família, Escola e Alternância: Pilares para uma educação integral

Neste capítulo, apontaremos como resultado do nosso estudo e das vivências com os campestres, uma possibilidade para a realização da educação formal do campo. Alternativa que sinaliza, para a educação campestre, uma escola rural agrícola. Parece óbvio, mas como a sabedoria de Freire (1981 p.42) já dizia: “a experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece”.

Ao pensarmos uma educação formal para um determinado segmento da sociedade, é comum que, associada à idéia de educação, nos ocorra simultaneamente à idéia das duas instituições cúmplices nos processos educacionais: família e escola.

A escola, em cinco abordagens pedagógicas, tem ligação com a educação. Na abordagem tradicional, é concebida como lugar por excelência onde se realiza a educação; na comportamentalista, considerada e aceita como uma agência educacional; para os humanistas, um espaço que oferece condições para que o aluno possa desenvolver-se em seu processo de *vir-a-ser*. Na abordagem cognitivista, a escola é um lugar onde se realiza a educação e considera dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral; e para os defensores da abordagem sociocultural, a educação assume caráter amplo, mas a escola é considerada como local possível para sua realização (MIZUKAMI, 1994).

Ainda que nas abordagens citadas a educação esteja relacionada à escola e, nesta introdução capitular, pretendamos um pensar sobre o espaço escolar, concordamos com Brandão (1996, p. 9): que “a escola não é o único lugar onde a educação acontece e talvez nem seja o

melhor”. Todavia, buscamos a compreensão de uma relação entre a ERTE, que é uma escola, e famílias rurais.

A família é comumente responsabilizada pela educação integral de seus membros. Todo êxito individual, atribui-se à família do sujeito; como também por todo insucesso é ela a responsável. “Sem subestimar a convergência de outros fatores da realidade social como causas próximas, é inegável que certos problemas, tais como repetência e evasão escolar [...], dependem, em grande parte, do ambiente familiar” (PETRINI, 2003a, p. 63).

Sendo a família e a escola instituições educativas, por excelência, o modelo pedagógico em que o aluno alterna e transita nos dois espaços, pode ser um modelo que responda à demanda de um segmento social, que se encontra mal atendido em termo da educação formal, como é o caso da zona rural.

Como já dissemos, não há no campo uma escola que atenda às necessidades do campestre e, não havendo uma proposta educacional que resolva este problema, as crianças e adolescentes não terão alternativas: ou ficarão à margem da instituição escolar ou deixarão suas famílias e seus espaços.

Ora, “a família é para o jovem um ponto de referência e um suporte essencial para soluções dos problemas de inserção na sociedade” (TANTON, 1999, p. 101). Como arrancar do berço familiar crianças, jovens e adolescentes, de forma definitiva, para uma formação escolar distante e sem relações contínuas?

Sobre esta questão há uma outra dimensão apresentada por Tanton (1999): os pais querem permanecer implicados na educação de seus filhos e agir coletivamente para um desenvolvimento rural planejado e a serviço da comunidade.

A partir dessas considerações sobre as instituições escola e família e a modalidade pedagógica de alternância, tentaremos trazer algumas contribuições para a realização da educação campestre.

2.1. UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO CAMPESTRE

Diante das problemáticas pontuadas no primeiro capítulo sobre a realidade da família rural sem uma escola que a atenda, e na busca de alternativas que possam responder a esta demanda, “a atual L.D.B. promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado” (LEITE, 1999, p. 54).

A Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional propõe:

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 e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB nº 9394/96, art. 28)

A necessidade da verdadeira escola rural vem sendo pontuada há décadas. No fragmento abaixo, a autora sinaliza como, possivelmente, pode ser esta escola, a abrangência de sua atuação e a contribuição que poderá oferecer ao país:

E só teremos a verdadeira *escola rural* quando ela for capaz de se tornar o centro de irradiação de cultura na zona em que atuar quando for capaz de modificar o ambiente humano, melhorando-o; quando puder, enfim, contribuir para o aproveitamento integral das possibilidades da zona rural, através do conhecimento e da exploração inteligente da

terra, bem como da elevação do nível de vida de nossas populações rurícolas; quando ensinar o homem do campo a vencer as endemias, a subnutrição e a não devastar as reservas naturais, pelo desconhecimento total deste problema; quando contribuir para a recuperação dessa grande massa de população do País – o anônimo e desassistido trabalhador rural que, assim mesmo, ainda fornece os elementos básicos de nossa subsistência e, verdade histórica, tem mantido em equilíbrio a situação econômica de nossa terra. (SILVA, 1957, p.35).

São grandes as possibilidades da zona rural, mas são desconhecidas, na maioria das vezes, para os próprios homens e mulheres rurais. A escola, com sua função socializadora dos saberes, é uma das mais fortes instituições candidatas a desmistificar a grandeza rural. Se a escola rural cumprir sua tarefa, contribuindo para a exploração inteligente da terra e para a conscientização dos campestres sobre a participação dos mesmos na história, como sujeitos ativos, o Brasil rural será outro e, conseqüentemente, a nação brasileira, que recebe os elementos básicos para a subsistência do campo, será outra.

Desde 1996, com a flexibilidade da Lei que rege a educação no território nacional, no sentido de permitir aos sistemas de ensino adaptações e adequações às peculiaridades rurais a partir dos interesses dos alunos, tem-se a possibilidade de um novo olhar e de um novo significado para a chamada escola rural, especial, visando a atender aos educandos rurais, garantindo o papel da educação escolar no campo, uma vez que os modelos das escolas urbanas não atenderam aos agrícolas que vivem na e da terra.

Uma escola para ser agrícola, de fato, deve partir das vivências de seus sujeitos. Deve proporcionar o diálogo entre os sujeitos campestres e o meio em que vivem porque a educação só cumpre sua tarefa se partir da relação dos sujeitos com o meio. Segundo Jean Piaget (*apud* BRINGUIER, 1978) é nas trocas com o meio, num processo de adaptação, que o sujeito vai assimilando, incorporando e realizando suas acomodações mentais, ou seja, é na interação com seu meio, do qual é parte, que o educando se equilibra e se adapta.

É através das práticas que acontecem externamente que o sujeito consegue aprender e mudar sua realidade. Para o camponês, seu meio é o campo de onde deve partir a prática educativa de sua escola. Ao tratar do tema “materiais curriculares e recursos didáticos”, Zabala (1998) defende que estes devem ser diversificados, permitindo ao professor a elaboração de seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educativa e enraizado nas demandas específicas de seu contexto educativo.

O contexto educativo de uma escola rural é o campo e Freinet (1998, p. 87), tratando da importância dos contextos social e cultural para a aprendizagem, afirmou: “é preciso vincular o ensino metódico da escola à cultura difusa e vinculá-lo a ela não artificialmente, mas tão íntima e naturalmente que um seja a seqüência normal e o complemento da outra.” A partir desta afirmação, a realidade da vida do educando deve ser o eixo das práticas educativas.

Para a cultura agrícola, para a realidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos rurais é necessária uma escola rural não apenas no plano ideológico, mas na prática pedagógica diária. Ao deixar sua moradia e caminhar para a escola, o educando precisa ir e voltar com a consciência de que estará continuando o tecido de sua vida. Que a escola não seja um recorte ou uma pausa em seu cotidiano!

Ao tratar sobre o indivíduo e suas relações, o filósofo Edgar Morin ressalta o lugar da cultura para realização do homem e da mulher. Desprezar o meio natural dos sujeitos é desprezar sua cultura, ao se desprezar uma cultura há, também, o desprezo e a negação do lugar das interações possíveis ao sujeito. “Não se pode tornar o indivíduo absoluto [...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura [...]” (MORIN, 2001, p. 54). A escola, em suas práticas, precisa garantir aos campestres a valorização de sua cultura e de sua terra e a difusão de seus saberes.

Como em toda dimensão social, a zona rural tem história e tradições que são caras para suas famílias. Há rituais singulares no dia-a-dia. Há crenças próprias. As fases da lua, por exemplo, servem de norteamento para algumas decisões. As horas do dia são ditadas pela posição do sol e muitos dos remédios são extraídos das plantações ao redor da casa. Estas e outras vivências – expressões da cultura campestre – são as realizações dos sujeitos e, como tais, devem ser consideradas e cabe à escola promovê-las. Para cumprir sua missão, para interagir com educandos e suas famílias, a escola deve ter como eixo norteador de suas práticas a cultura agrícola local.

No diálogo com Paulo Freire, Frei Betto (1985, p. 44), concordando com o consagrado educador, expôs seu discurso: “O educando ou é o protagonista do processo educativo ou estamos falando de opressão educativa que, portanto, não é educadora”. Ao ser protagonista do processo educativo, o educando o é com a sua vida, seu modo de ser, sua realidade, sua cultura. Temos compreendido que um sujeito só pode atuar como centro de um processo se com ele estiverem seus interesses. Para os educandos campestres, o que desperta sua atenção é a terra e os modos de tratá-la.

Ao conviver com as famílias rurais, com seus reais interesses e com a carência de educação formal no campo, realçamos a flexibilidade da L.D.B. 9394/96, no artigo 28, citado anteriormente, que abre possibilidades para a realização da escola campina de acordo com a realidade inerente ao campo.

Como defende Martins (2004), a escola realmente do campo se sustenta no princípio da igualdade dos direitos e, ao mesmo tempo, representa uma escola diferente para os diferentes, sustentando um outro princípio que é o da diferença. O autor continua seu discurso, dizendo que é neste novo rumo de entendimento que se deve colocar, de forma a reivindicar e reinventar a Educação do Campo.

Esta possibilidade de existência da escola do campo, verdadeira, torna-se mais viável e ganha mais força com o modelo pedagógico de alternância; uma vez que há fatores, apresentados no primeiro capítulo, que impossibilitam e / ou dificultam a realização de uma escola convencional na zona rural. O sistema educativo de alternância emergiu como tentativa de dar conta da demanda da educação formal campestre.

A experiência acumulada pela Pedagogia de Alternância, que será discutida neste item, a respaldou e concedeu-lhe um espaço nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, documento já citado anteriormente. (RPNEC, 2004).

O sistema educacional por alternância não é novidade no Brasil. Aqui chegou por volta dos anos 60. Nasceu na França em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores, dentre eles, o presidente do Sindicato Rural, Senhor Jean Peyrat, e o Padre Granerau, a qual foi batizada, na França, de “A Casa Familiar de Lauzun”, dois anos mais tarde. Porém, só 25 anos depois uma lei francesa a reconheceu como modalidade pedagógica de alternância (GIMONET, 1999, p. 40-41).

Quando, em 1935, os agricultores franceses se juntaram ao referido padre para criarem um modelo específico de escola que atendesse às exigências do seu meio, dando aos alunos um conhecimento de sólida formação geral e humanística aliado ao desenvolvimento profissional, estavam, simultaneamente, criando um sistema educativo rural na perspectiva da alternância. (RIBEIRO, 2004).

Ao desenvolver uma atividade com seus alunos do curso de pedagogia da UNIFAP, em 2001, com o objetivo de aprofundar a compreensão entre a teoria e a prática da pedagogia de alternância aplicada aos moradores rurais, o professor Ribeiro foi conhecer o funcionamento da Escola Família Agrícola do Carvão. Depois da pesquisa, expôs seu parecer sobre a Pedagogia de Alternância:

A Pedagogia de Alternância preocupa-se com a formação integral do indivíduo[...] Trata-se de um forte mecanismo de fixação das populações rurais em seus locais de origem. Aliando-se ao trabalho, educação, participação, com uma política de desenvolvimento e valorização das culturas locais [...] Ela contém os elementos de um paradigma que valoriza o homem em sua integralidade. (RIBEIRO, 2004).

É chamada de alternância porque os educandos alternam os locais da aprendizagem: um período na escola, em regime de internato; um período em casa, com as atividades teóricas e práticas. A proposta para o período em casa é que professores itinerantes visitem os educandos e suas famílias. O período passado na escola, ou seja, no internato, contempla a educação integral:

Na convivência em comunidade, aprende-se e pratica-se os laços da solidariedade, além de exercitar-se as responsabilidades pessoais. O aluno precisa lavar sua própria roupa, ajudar na limpeza do alojamento e da escola, conviver em grupo ocupando espaço próprio e respeitando os espaços dos outros etc. (RIBEIRO, 2004).

Uma autoridade em Pedagogia de Alternância, Jean-Claude Gimonet³³, ex-diretor do Centro Nacional Pedagógico das “*Maisons Familiales Rurales*”, na França, e atual assessor pedagógico da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR, na Bélgica, tem tratado a pedagogia de alternância não como Método Pedagógico, mas como um Novo Sistema Educativo, ele concebe o alternante como ator de sua própria formação. Afirmando que a alternância é uma pedagogia da pessoa que supõe sempre uma singularidade de percurso e de ações de personalização e de socialização [...] Cada alternante, através de sua experiência de vida pessoal, é portador de saberes a serem transmitidos (GIMONET, 2004).

A afirmação de Gimonet de que a alternância é uma pedagogia da pessoa, segundo Mânfió (1999), deve-se à inspiração que o personalismo de Emmanuel Mounier³⁴ exerceu, nos momentos iniciais, sobre o referido modelo pedagógico.

³³ Muito de nossa pesquisa sobre a pedagogia de alternância se baseou em Gimonet.

³⁴ Filósofo francês, viveu 45 anos (de 1º de abril de 1905 a 22 de março de 1950). Sua luta foi em torno da conciliação do socialismo (coletivização) com o cristianismo (idéia cristã da pessoa). Ele abriu perspectivas sobre a educação do cidadão e salientou o valor da pessoa.

Tanto a valorização do indivíduo como a sistematização de seus sonhos para atingir seus objetivos pessoais encontra espaço no projeto educativo da pedagogia de alternância. É o projeto que dá sentido à formação do alternante. O projeto é, ao mesmo tempo, significado e direção:

É nesta condição que a alternância é uma *continuidade de ação formadora e descontinuidade de atividades* [...] condições para uma alternância integrativa, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial [...] A alternância torna-se também uma pedagogia de projeto. (GIMONET, 2004).

O projeto dá significado à vida do aluno porque envolve ações do seu cotidiano; e direção, porque sistematiza sua rotina para alcançar os objetivos propostos. Quando o autor escreve da continuidade de ação formadora é por conta da concepção da pedagogia de alternância de que tanto na escola, quanto em casa, a formação não pára, uma instituição complementa a ação da outra, numa parceria educacional integral.

A continuidade da ação formadora não implica na continuidade de atividades. Sendo a escolaridade parcial, as atividades escolares diferem das atividades educacionais domésticas, como também as atividades agrícolas da escola são diferentes das realizadas no campo, com os familiares.

Na Pedagogia de Alternância, o (a) educando (a) é imerso num contexto escolar, onde participa de uma proposta de educação integral e libertadora. É integral porque todos os aspectos da formação do ser humano são contemplados pelo projeto da escola: éticos, espirituais, econômicos, filosóficos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, sociológicos, humanos, ecológicos...

Comprendemos ser de importância a pontuação de que atender integralmente ao educando não é apenas uma ação que visa contemplar a proposta da pedagogia comprometida

com a construção do conhecimento, é também fazer cumprir-se a lei da integralidade da proteção à criança e ao adolescente, como reza Artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

E, ainda, o Artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Além de integral, é uma proposta libertadora porque há espaço constituído para o exercício da cidadania de maneira autônoma. “É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor” (FREIRE, 2003, p. 124), competindo à escola o papel de mediadora das aprendizagens por meio de orientações tanto dos professores quanto dos companheiros mais experientes.

Assim, o (a) educando (a), sujeito do processo, se desenvolverá, avançará a partir do seu nível real para novos saberes, utilizando seu potencial. Esta é a proposta de Vygotsky (1991) ao descrever os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e o de professor como mediador.

Corroborando a idéia de Vygotsky, Zabala afirma que

“é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimentos de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam [...]. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos”. (1998, p. 36).

Neste sentido, o professor tem o papel de mediador da aprendizagem. É alguém que desafia sobre o novo conhecimento e subsidia, sinalizando caminhos, o novo saber. O teórico social da mente defende que não apenas o professor, mas também os colegas são indispensáveis para a construção do conhecimento, uma vez que aprender é um ato cognitivo que só ocorre em interações.

A pedagogia de alternância é um espaço para a educação integral e libertadora. Como libertadora, trabalha constantemente a ação-reflexão, ou seja, a conscientização – compromisso histórico, inserção crítica na história. É uma pedagogia que propõe o exercício com a auto-estima do sujeito do campo ressaltando seu valor, comparando sua curiosidade a curiosidade do cientista (FREIRE, 2003).

Freire e Faundez (2002) dizem que o conhecimento começa pela pergunta. Quão curiosa é a criança do campo que percebe o mundo e teima em desvendá-lo, que sobe em árvores, entra em buracos, caça, pesca, nada, bebe leite cru, sobe em curral, come folhas no campo...

Neste aspecto da curiosidade, Garcia (1997) argumenta que se a criança não for bloqueada em suas perguntas naturais de conhecer o mundo que a cerca, será levada a querer sempre mais. Respeito ao questionamento do educando e perspectivas integral e libertadora da educação foram lutas de Paulo Freire em seus discursos orais e escritos e em suas práticas pedagógicas.

Antonio João Mânfio traça um paralelo entre a pedagogia de alternância e a proposta libertadora e progressista de Paulo Freire, sobretudo, com a conscientização:

Ambas nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade: No Brasil, à época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista. Na França, impulsionados pelo movimento Sillon. Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente; perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo; inspiram-se na ética cristã e se apóiam em autores comuns como E. Mounier; demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores; afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade. Partem do

contexto existencial dos alunos. Ênfase no diálogo e apontam para a necessidade de organização e autogestão responsável. Fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Originam novo ator social. Nenhuma apresenta receita pronta, tanto a alternância quanto a conscientização buscam, constantemente, a pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado. (MANFIO, 1999, p. 53).

Em sua perspectiva de educação integral, a pedagogia de alternância pode apoiar-se também em Morin (2001, p. 39) ao defender que “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade” e propõe à educação a promoção da “*inteligência geral* apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

Desta forma, os problemas cotidianos devem estar incorporados ao currículo. Sendo a Pedagogia de Alternância voltada para crianças e seus familiares campestres, temas como: regar a terra, plantar, colher, buscar alternativas de plantações para as fases climáticas, conhecer a demanda do mercado agrícola, compreender o contexto da globalização e os desafios da modernidade para a agricultura, são utilizados como eixos norteadores na práxis que visa interligar os saberes.

Os referidos temas fazem parte de um leque que a família rural precisa, se não resolver, pelo menos administrar para sobreviver como grupo familiar, sem a necessidade de se desvincular de sua terra nem de sua gente. Logo, cabe ao sistema educacional e às políticas sociais repensarem a educação que reivindica

A tarefa de se tornar o centro da vida da comunidade rural, apertando cada vez mais os vínculos que devem prender a escola e a família, a escola e as populações dos campos, estabelecendo o ajustamento no ambiente regional em que se desenvolva o educando, buscando uma formação do sentimento de solidariedade humana. (CALAZANS, 1993, p. 27).

A necessidade de uma escola que estivesse vinculada às famílias rurais e à população do campo, fortalecendo o sentimento de solidariedade humana e a possibilidade da escola rural, numa perspectiva de alternância. Como já citamos, gerou a Escola Família Agrícola (EFA) que se nutriu, dentre outros, do pedagogo Célestin Freinet, uma espécie de autodidata que construía

seus conhecimentos a partir de sua experiência no campo e defendia que a “educação deve ser móvel e flexível na forma; deve forçosamente adaptar suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humanas [...] deve preparar o indivíduo para suas tarefas imediatas [...]” (FREINET, 1998, p. 175).

As Escolas Famílias Agrícolas³⁵ perseguem como ideal a adaptação das técnicas às variáveis das atividades imediatas e da vida dos camponeses. São estruturadas por meio de associações e tentam produzir recursos para sua própria manutenção. Durante esta pesquisa, visitamos a Escola Agrícola Margarida Alves, no município de Uruçuca, fundada em 1997, que contava com 104 alunos matriculados, divididos em dois grupos. As EFA são uma das possibilidades da pedagogia de alternância. Em entrevista com a diretora da Escola Agrícola Margarida Alves, professora Janira Jesus Souza de França, nos dias 05 e 06 de setembro de 2004, obtivemos as seguintes informações:

“Na EFA não trabalhamos apenas o cognitivo, temos uma proposta de educação integral numa perspectiva interdisciplinar. Trabalhamos a identidade do sujeito do campo. O campo não pode extinguir-se. O trabalho braçal é trabalho, não é escravidão. Precisamos vencer o preconceito que herdamos dos portugueses de que o trabalho braçal é um trabalho escravo. Além da base comum curricular, trabalhamos outras possibilidades na parte diversificada do currículo. O campo não precisa só de técnico agrícola, precisa do veterinário, do pedagogo e de muitos outros profissionais de outras áreas.”

Durante a entrevista, a diretora da Margarida Alves acrescentou:

“A itinerância, isto é, professores visitando os alunos, quando eles alternam em suas casas, para orientações sobre tarefas didáticas e agrícolas, é uma proposta das EFA, de modo geral, e desta Escola também, mas por falta de recursos financeiros não estamos realizando esta parte da nossa proposta.”

Assim como as instituições do governo, ou parceiras deste, sofrem a falta de recursos financeiros, as EFA também vivem limitações nesta área. Elas nascem de mobilizações das comunidades, o que gera o ganho de não sofrerem a descontinuidade, porque nascendo da luta

³⁵ Em 2004, na Bahia, havia 28 (vinte e oito) Escolas Famílias Agrícolas - EFA.

popular tornam-se compromisso do povo e este se empenha por compreender a razão de ser, mas tem dificuldades em conseguir recursos para a manutenção. Como é fato histórico e conhecido, os poderes governamentais não têm interesse em validar as lutas e organizações populares.



Figura 17 – Escola Família Agrícola Margarida Alves, parte externa
Uruçuca – Bahia, setembro de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 18 – Escola Família Agrícola Margarida Alves, parte interna
Uruçuca – Bahia, setembro de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Já pontuamos que a EFA é uma das possibilidades de escola rural agrícola no novo sistema educativo de alternância. Todavia, há outras unidades escolares que aderem a este modelo, mas com algumas diferenças, como número de grupos de educandos que alternam, quantidade de dias na escola e em casa, nível de escolaridade oferecido, idade dos educandos, dentre outras³⁶.

A seguir, trataremos da escola rural agrícola, alternante, como parceira da família no fortalecimento do campo.

2.2. FAMÍLIA E ESCOLA FORTALECENDO O TRABALHO DO CAMPO

Em regra geral, a família se sente apoiada quando a escola respalda suas ações; e a escola é fortalecida, em suas práticas, quando tem na família uma parceira. Na introdução deste capítulo, ao trabalharmos os conceitos de família e escola, apresentamos estas duas instituições como educadoras formais por excelência. Neste item, abordaremos o resultado de leituras e observações sobre o trabalho campestre e como as instituições citadas podem se fortalecer através de parcerias.

A integração família-escola e a participação ativa de uma na realidade da outra é um direito conquistado, ao longo da história, através do exercício da cidadania, além de conquista, é uma possibilidade do cidadão, aqui em foco, o rural, intervir na sociedade. “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo do seu povo”. (DALLARI, 1998, p. 14)

³⁶ A ERTE é um dos casos de escola que adere à Pedagogia de Alternância em modelo diferente das EFA.

Sob a perspectiva de família rural cidadã, discutiremos sua participação ativa na escola que é um dos grupos sociais com o qual interage. Esta participação tem como foco de interesse mútuo o trabalho na cultura agrícola.

Maria Nobre Damasceno diz que a Pedagogia de Alternância é uma opção viável de educação no campo, ressaltando-a como espaço de realização e preservação da cultura campestre e do trabalho educacional produtivo:

A importância maior da Pedagogia de Alternância reside no fato de que ela possui os princípios da pedagogia freiriana, mas com uma metodologia adaptada às condições do meio rural. Tem como ponto central a relação trabalho – escola, que no contexto do campo é essencial e constitui o ponto de partida para uma prática educativa enraizada na cultura, nos valores, nos saberes, nas práticas sociais, inclusive nas práticas produtivas dos camponeses. Permite a integração entre o trabalho produtivo e a educação. (DAMASCENO, 2004, p. 41)

A pedagogia de alternância foi apresentada anteriormente como uma possibilidade para a educação campestre por todas as possíveis colaborações que pode prestar ao referido segmento social. Desta feita, a colocamos em foco ressaltando-a como espaço privilegiado, onde o trabalho se dá e pode ser o elo significativo entre escola e família.

A pedagogia de alternância, tanto nos moldes da EFA, quanto em outros, até por conta da história de seu surgimento, busca preparar os (as) educandos (as) para suas tarefas presentes. Esta formação só é pertinente se acontecer mediante uma proposta mediadora na aquisição de “todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 1992, p. 18).

Isso significa o amadurecimento do sujeito para viver por si mesmo sua cotidianidade. A adequação das vivências escolares aos interesses das atividades produtivas, unindo a escola ao trabalho, foi o anseio das famílias entrevistadas enquanto buscávamos perceber as trocas de saberes entre as mesmas e seus filhos (as) estudantes. Em outras palavras, compreendemos a insistência com que conteúdos ministrados na escola devem emergir dos trabalhos diários dos

educandos. “Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.” (BRANDÃO, 1996, p. 13).

“Meus netos me ensinam a fazer a plantação na estufa comunitária daqui do Baixão. Isso é que é bom.” (Sr^a. G.B.S., 54 anos, avó)³⁷

“Minhas meninas aprenderam a fazer horta, fizeram e venderam alface e coentro e plantaram de novo. Nós precisamos é disso, cuidar da roça”. (Sr^a. I.S., mãe de duas alunas da ERTE)³⁸

Na especificidade de nosso estudo sobre família e educação campestres, os trabalhos imediatos dos sujeitos envolvidos são os relacionados ao plantio, ao cultivo da terra e à busca de meios que garantam a auto-sustentabilidade das famílias na área rural.

A história já nos ensinou: com individualismo, não há trabalho progressivo, não há visão coletiva. Sem o fortalecimento do coletivo, o individual não se sustenta. Vivemos em rede de relações. Portanto, a auto-sustentabilidade rural só será possível através da comunhão, do trabalho partilhado, das vivências grupais.

À semelhança das EFA, as Escolas Rurais de Alternância são possibilidades para aquilo que Heller chamou de “assimilação das relações sociais [...] essa assimilação é o amadurecimento para a cotidianidade, que começa sempre *por grupos*”. Os grupos no internato das Escolas Rurais de Alternância funcionam como “*mediadores* entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores [...]” (HELLER, 1992, p. 19).

O pensamento de Vygotsky (1991) corrobora o de Heller no que diz respeito ao aprendizado como processo profundamente social, com ênfase no diálogo e no desenvolvimento cognitivo mediado. Para o teórico social da mente, tanto o educador como os outros educandos devem ser mediadores entre o saber que um sujeito já domina e um novo saber.

³⁷ Entrevista realizada em 02 de setembro de 2004.

³⁸ Entrevista realizada em 02 de setembro de 2004.

Para educandos rurais, evidentemente, o saber peculiar é o campestre. De várias formas, eles têm vivências relacionadas à realidade da terra, precisarão de mediadores na construção de saberes novos. A parceria entre a escola e a família, que se estabelece através do trabalho campestre, será a mediadora entre o conhecimento existente e o que será construído.

A valorização dos conhecimentos sobre a agricultura e o enfoque dado ao trabalho campestre e à relação dos familiares dos educandos com a escola, não isentam a pedagogia de alternância da base comum do currículo nacional. Antes, associada a este, estão todas as outras práticas que dizem respeito às realidades rurais, tanto econômicas, como financeiras, domésticas, sociais...

Como analisa Sommerman (1999, p. 73), “a pedagogia de alternância busca resgatar o sujeito do campo e o campo do sujeito”, tentando subsidiá-lo de tal forma que fortaleça a zona rural, fixe a população em suas regiões através do trabalho educacional produtivo, reduza a evasão escolar, valorize a cultura da terra e o homem e a mulher que a fazem.

Uma escola que se propõe, a partir do seu Projeto Pedagógico e do seu Regimento Interno, a atender à demanda do campestre, deve ser, naturalmente, uma escola que esteja em constante interação com as famílias dos seus educandos.

Interagir com as famílias de sua comunidade é uma das incumbências da escola: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (L.D.B. 9394/96, Art. 12, VI) para que assim possa cumprir sua vocação de educar integralmente, atendendo às imediatas necessidades dos seus parceiros.

No caso específico deste estudo, os parceiros da escola são os campestres, e suas necessidades imediatas são: o fortalecimento da zona rural, através do trabalho produtivo, a

fixação de seu povo à sua terra e a construção da individuação de cada homem e de cada mulher do campo.

A construção da individuação está posta no diálogo que percebemos entre Arendt e Touraine: “Somos todos os mesmos, humanos” (ARENDR, 2001, p. 16) “[...] iguais na medida em que todos procuramos construir nossa individuação” (TOURAIN, 2000, p. 70). Todavia, “ninguém é igual exatamente a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 2001, p. 16) porque “em sua vida concreta, os seres humanos, envolvidos com seus interesses sociais, com sua herança cultural, sua personalidade individual, tentam ser diferentes uns dos outros [...] delineando seu próprio percurso individual no tempo e no espaço” (TOURAIN, 2000, p. 69–70).

Assim compreendendo, é preciso que aconteça o fortalecimento da zona rural e que cada pessoa residente no campo compreenda-se como ser único, individual e protagonista de sua história com suas peculiaridades, “através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre homens [...] isso é parte da aventura humana do tornar-se pessoa”. (BRANDÃO, 1996, p. 24).

Para a construção da individuação do sujeito do campo e o fortalecimento do seu trabalho, nos parece que a escola rural no modelo de alternância, se associada às famílias, pode ser uma aliada e colaboradora, criando a idéia de redes e parcerias.

Numa discussão prática, partindo de uma realidade concreta, tentaremos pontuar o enriquecimento do lidar campestre a partir da interação das famílias rurais com a ERTE. Para subsidiar o trabalho agrícola realizado pelo corpo discente e por suas famílias, recorreremos ao Projeto Pedagógico, à Matriz Curricular e ao Regimento Interno:

O Projeto Político Pedagógico da ERTE, na fundamentação teórica, página 7, declara:

Esta escola desenvolverá um trabalho embasado nas teorias sócio-interacionistas, em que o sujeito é responsável pela construção de seus conhecimentos, através da interação com o

meio físico, social e cultural. Sendo uma escola rural, a cultura privilegiada é a campestre. Serão incentivados o interesse, a colaboração, a curiosidade, o prazer, a responsabilidade e a autonomia através do trabalho agrícola, em parceria com as famílias dos educandos.

A Matriz Curricular da ERTE³⁹, conforme apresentada a seguir, destina, para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, uma carga horária de 1.320 horas/aula, para as atividades referidas no Projeto Pedagógico, como trabalho agrícola interligado com as famílias.



Escola Estadual Rural Taylor-Egídio
 Av. Aloisio de Castro, s/n - Muritiba
 Jaguaquara - Bahia
 Autorizada pela Portaria nº. 1327 - D.O. de 25-01-01
 Diretora: Profª Sonilda Sampaio

MATRIZ CURRICULAR - 1ª A 4ª SÉRIE
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR
ADAPTAÇÃO À LEI Nº 9394/96 E À RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/98-ANO 2005

Dias Letivos: 90	Semanas Letivas: 15	Dias Semanais: 06	Nº de Horas aula/dia: 09
------------------	---------------------	-------------------	--------------------------

BASE NACIONAL COMUM	PARTE DIVERSIFICADA	CH ANUAL (horas/aula)										
Áreas de Conhecimento												
Aspectos da Vida Cidadã												
	Língua Portuguesa	Matemática										
	Ciências	Geografia										
	História	Educação Artística										
	Educação Física	Educação Cristã										
	Atividades Rurais	Atividades de Socialização										
	CARGA HORÁRIA											
Saúde	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sexualidade	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Vida Familiar e Social	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Meio Ambiente	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Trabalho	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ciência e Tecnologia	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cultura	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Linguagem	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

CARGA HORÁRIA POR ÁREAS DE CONHECIMENTO											
1ª série	360	300	90	30	30	-	-	-	660	150	1.620
2ª série											
3ª série	180	150	45	15	15	-	-	-	330	75	810
4ª série	180	150	45	15	15	-	-	-	330	75	810
Total Geral	720	600	180	60	60	-	-	-	1.320	300	3.240

OBSERVAÇÕES:

- Como atividades rurais compreenda-se toda e qualquer atividade ligada à área agrícola e de indústrias rurais. A sua prática deverá articular-se com os Aspectos da Vida Cidadã.
- As atividades em Educação Física são realizadas através de programas esportivos e de caráter recreativo. Têm como finalidade despertar e aprimorar formas físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando.
- As atividades Rurais serão trabalhadas em turno oposto e terão como finalidade, além dos seus objetivos específicos, subsidiar as práticas de projetos em todas as áreas de conhecimento, considerando-se a metodologia interdisciplinar.
- O aluno conta com a assistência da Escola em casa, a nível sistemático de acompanhamento, com desenvolvimento de módulos inerentes às atividades acadêmicas e práticas rurais com carga horária de 60 horas, desenvolvidas a critério do aluno.
- Educação Cristã, nos termos da Educação Religiosa conforme Art. 33 da Lei 9.394/96.

SEC. DIREC - 13

HOMOLOGADO

RESOL. CEB Nº 232/95
 PORT. SEC. Nº 3921/98

Em 17/02/05

Téc. Responsável: *[Assinatura]*
 Diretor DIREC: *[Assinatura]*

[Assinatura]

Sonilda Sampaio S. Perreira-Diretora
 AUL. 13.01168/02 - VAL. 8/103/2005

Figura 19 – Matriz Curricular da ERTE – 2005

³⁹ A Matriz Curricular é homologada, anualmente, na Diretoria Regional de Educação. Em 2005 a homologação foi feita no dia 17 de fevereiro.

Fonte: Regimento Interno da ERTE

Parágrafo 5º, artigo 58 do Regimento Interno, esclarece sobre o trabalho agrícola da escola rural de alternância:

Como atividades agrícolas compreendem-se todas e quaisquer atividades ligadas à agricultura, com enfoque à cultura local. A sua prática deverá articular-se com os aspectos da vida cidadã. Estas atividades serão trabalhadas em turno oposto às disciplinas da base comum do currículo e terão como finalidade, além dos objetivos específicos, subsidiar, através de programas e projetos especiais, todas as áreas do conhecimento, pondo-se em prática a pedagogia de projetos por sua perspectiva interdisciplinar.



Figura 20 – Educandos na ERTE em atividades agrícolas – plantio, 2004.
Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 21 – Educandos na ERTE em atividades agrícolas – colheita, 2004

Fonte: Arquivo da pesquisa

A atividade agrícola, na escola, didaticamente, está organizada: leitura, escrita e reescrita de texto temático sobre a prática agrícola do dia. Esta tarefa dependerá do momento no qual o processo agrícola se encontra na área de cada turma. O processo segue as seguintes etapas: a capina da área, o ciscar do mato e sua retirada, a marcação dos canteiros ou leiras, a aração da terra, isto é, seu revolvimento e nivelamento.

Depois destes procedimentos estão formados os canteiros e começa o processo de adubação orgânica (utilização de esterco do gado ou de aves) ou química (produto industrializado), seguido pelo plantio, que será feito em espaçamento específico dependendo do tipo de cultura. Pronto o plantio, são feitas as irrigações diárias e os tratos culturais (como por exemplo, capina manual, amontoa, envaramento, controle de pragas e doenças). Chega o momento da colheita e beneficiamento (encaixotamento) e entrega à cozinha comunitária, quando a colheita excede ao necessário, é feita a comercialização dos produtos⁴⁰.



Figura 22 – Trabalho de arborização da área da escola com a comunidade rural, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

⁴⁰ Orientação do técnico-agrícola Orlando Pellegrini, em fevereiro de 2005.

Ao continuar na escola, as atividades agrícolas que já conhecem de suas vivências, com raras exceções, como é o caso de A., F. e M. que a equipe pedagógica e técnico-agrícola não deu conta de envolver, os educandos, especialmente quando com a presença de familiares, se estimulam e as atividades servem de elemento desencadeador de outras como ler e escrever. Primeiro, a realidade da vida real, depois os outros saberes que serão acrescidos.

Saindo das experiências agrícolas da escola e partindo para outras atividades educacionais, em suas moradias, os educandos descontinuam as atividades didáticas, mas garantem a continuidade do processo educacional. Desta feita, diretamente relacionados aos seus familiares.

As dez famílias eleitas, quando entrevistadas sobre suas prioridades educacionais, ressaltaram cinco elementos que julgaram essenciais com os quais a escola colabora, como mediadora, através de seus filhos: tarefas domésticas, autonomia no cuidado corporal, autocontrole das emoções, leitura - escrita, cuidada com a terra e utilização dos produtos da terra para a auto-sustentação.

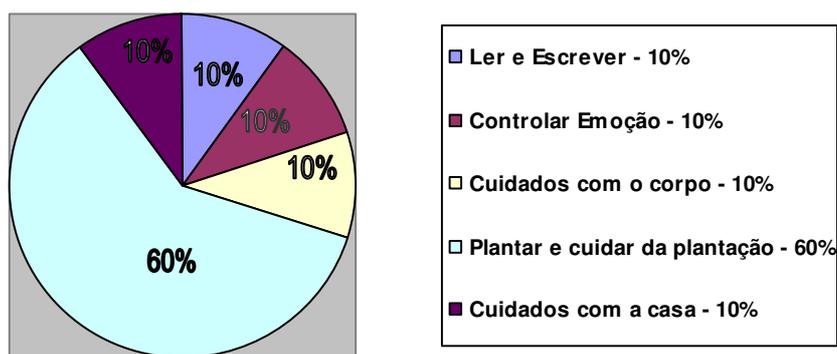


Figura 23 – Prioridades educacionais das dez famílias entrevistadas em 06 de setembro de 2004
Fonte: Acervo da pesquisa.

“Ela está compreensiva e ensina como tratar as pessoas” (Sr^a J.J., 37 anos, mãe)

“Ela ta ensinando a leitura para mim.” (Sr^a R.S., 47 anos, mãe)

“Ele diz para nós para sermos calmos e vai dizendo como fazer a plantação” (R.B., 18 anos, irmã)

Das dez famílias entrevistadas, nove vivem de plantar, cuidar da plantação, colher e comercializar. Logo, é cabível que seis tenham privilegiado este saber que diz respeito à sobrevivência das mesmas.

As duas irmãs M. O., 11 anos e R. O., 13 anos, filhas do casal Sr. R.G.O. e Sr^a. M.I. S. O., da Região rural Paes Mendonça, quando visitadas em 02 de setembro de 2004, apresentaram para o técnico-agrícola o trabalho que elas fizeram com sua mãe. As três primeiras leiras⁴¹ já tinham sido colhidas e vendidas na feira de Jaguaquara e estavam prontas para novo processo de plantação.



Figura 24 – Horta feita por alunas da ERTE, 02 de setembro de 2004.
Fonte: Arquivo da pesquisa

As famílias rurais do município de Jaguaquara demonstram potencial para relacionar-se com a ERTE e, através da agricultura, foco que as aproxima, estabelecem relações de trocas substanciais para o desenvolvimento do trabalho campestre que é o responsável por gerar a auto-sustentação dos moradores rurais. Fortalecidos o trabalho e a economia do campo, estão

⁴¹ Leira : sulco aberto na terra para receber a semente; canteiro entre dois regos.

fortalecidos também o homem e a mulher campestres e toda sociedade que depende de suas atividades para viver.



Figura 25 – Pais, Educandos e ERTE, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Capítulo III

ERTE, Educandos Rurais e Famílias: Possível Espaço de Diálogo, Socialização e Parceria

A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio se firma nas bases da pedagogia de alternância, mas não faz parte do modelo das EFA, embora tenha algumas similaridades com estas. Antes de tratar especificamente do caso ERTE, julgamos necessário contextualizá-la a partir da sua interveniente – Fundação José Carvalho (FJC).

Corroborando a visão de educação integrada ao trabalho produtivo, e solidificando a idéia de escola rural agrícola, há dezoito anos, na Bahia, a Fundação José Carvalho (FJC) com a inspiração do seu presidente José Corgozinho de Carvalho Filho, que experimentou, na infância, a realidade da vida rural e, subsidiado em suas vivências e conhecimentos educacionais sobre escolas rurais no exterior, incrementou a prática pedagógica de alternância, inaugurando o primeiro projeto pedagógico de alternância da FJC.

O projeto foi elaborado pela pedagoga Marilene da Silva Barbosa Ferreira, no município de Entre Rios. Trata-se de um projeto pedagógico de alternância que se realiza de acordo com as necessidades campestres, numa proposta de educação integral, em regime de internato.

O incentivador e mantenedor das escolas rurais de alternância da FJC, Dr. José Corgozinho de Carvalho Filho, em entrevista conosco, em maio de 2004, apresentou sua visão sobre este modelo de prática educacional:

“A proposta desse empreendimento tem como fundamento três vertentes: os educandos e suas famílias, a funcionalidade e a organização estrutural. Os resultados obtidos com a experiência na Escola Rural Tina Carvalho desde 1987 respaldam a existência, hoje, de seis escolas rurais situadas na Bahia, em Sergipe e Pernambuco. Há ganhos sociais porque o projeto promove regiões rurais. A proposta educacional visa a formação de cidadãos capazes de gerir suas próprias vidas, criando oportunidades de crescimento pessoal e de suas comunidades. De todos os resultados obtidos nas escolas rurais de alternância da FJC, um só, porém, torna a experiência bem sucedida: melhoria da educação do campestre e, conseqüentemente, na qualidade de vida das famílias rurais alcançadas.”

Sobre os educandos e respectivos familiares, o entrevistado salientou que o internato (proposto pela alternância) possibilita um maior envolvimento dos pais na educação de seus filhos através de visitas sistemáticas, encontros durante as atividades integradoras, valorização

dos laços através de uma resignificação das relações familiares... Ele acrescentou que a distância do ninho, muitas vezes, serve para fortalecer o indivíduo e solidificar laços que a rotina enfraquece ou desaparece.

Quando crianças e adolescentes têm, em torno de si, a parceria forte de suas famílias com suas escolas, conseguem aprender mais rapidamente e se fortalecem como cidadãos. A falta da parceria gera o contrário.

Acerca da organização estrutural das escolas rurais no modelo de alternância, Dr. José Carvalho colocou que sua opção pela prática da alternância no modelo em que o (a) educando (a) fica trinta dias na escola e sessenta dias em suas moradias, se justifica pelos motivos: a) a imersão no processo educacional integral de trinta dias é mais substancial do que em apenas quinze dias; b) os sessenta dias que o alternante passa com suas famílias são úteis para o fortalecimento dos laços familiares (o distanciamento deu um novo significado), da independência do alternante que dará conta de suas atividades pedagógicas sozinho, uma vez que os professores itinerantes não estão presentes todos os dias; c) é permitido, ao alternante, maior espaço de tempo com a terra e com sua cultura o que objetiva o fortalecimento do campo e a preservação de suas crenças e valores.

O entrevistado continuou ressaltando a importância da alternância (30 por 60) porque permite alcançar maior número de crianças e adolescentes com custos menores: numa escola com seiscentos educandos, há sempre no internato duzentos. Se o período de alternância nas moradias fosse de trinta dias, o internato teria trezentas crianças em cada grupo, o que aumentaria em 50% a despesa mensal.

A pedagoga responsável pelos projetos especiais da FJC, tais como das escolas rurais de alternância, a professora Marilene Barbosa da Silva Ferreira, nos falou, em maio de 2004, de sua visão acerca da relação das famílias rurais com as escolas de alternância:

“Passei por vários momentos de questionamentos sobre a aprendizagem no modelo de alternância e sobre a relação escola – família – educando. Depois de 18 anos, posso dizer que a pedagogia de alternância é, senão o caminho, mas um caminho para a educação rural. Preenche os reclames de atendimento à lei, à natureza, à educação, à promoção pessoal, à demanda rural e à difícil relação família-escola.”

A entrevistada argumentou que as escolas convencionais enfrentam dificuldades para estabelecerem vínculos com os familiares dos alunos: nas públicas, há um descaso dos pais quanto aos estudos dos filhos e, nas particulares, há uma transferência de responsabilidade, toda educação fica por conta da instituição escolar porque é paga para isso.

Quanto às escolas que fazem a alternância do alunado, os vínculos com os familiares são mais sólidos por conta de alguns fatores: visitas sistemáticas da equipe da escola às moradias dos educandos, atuação direta nas práticas agrícolas das famílias, realização de oficinas que atraem pais para aprenderem variadas práticas domésticas e políticas, tais como formação e atuação de associações na roça.

Diante dessa breve contextualização e perspectivas apresentadas tanto pelo presidente da FJC quanto pela responsável dos seus projetos especiais, este capítulo visa uma apresentação das observações que fizemos sobre as relações educacionais entre as famílias rurais de Jaguaquara e a ERTE, que enfatiza o campo em suas práticas e se sustenta nos paradigmas da pedagogia de alternância.

A referida instituição educacional foi implantada em março de 2001, no município de Jaguaquara, localizado no sudoeste da Bahia, na micro região de Jequié, distante 320 km da capital do Estado, Salvador, e 1.752 km de Brasília. Jaguaquara relaciona-se, pela proximidade geográfica, com os municípios de Itiruçu, Planaltino, Irajuba, Itaquara e Jequié.

O município é cortado pelas BR's 116, 420, e BA 250 e tem mais de 600 Km de estradas vicinais, trafegáveis durante o ano inteiro. Foi emancipado em 18 de maio de 1921 (Lei 1.472), tendo área total de 850 Km², com altitude de cerca de 700 m. Clima agradável, inverno

(maio a agosto) frio e seco, e verão (setembro a abril) com dias quentes e noites amenas. A temperatura anual máxima é de 29°C, mínima de 13°C. Em 2000, a população era de 43.258 habitantes, sendo 12.112 em zona rural e 31.146 (72%) em área urbana.

A população infantil, de 0 a 14 anos, é de 17.735 pessoas, com aproximadamente 5.320 (30%) na zona rural. Jaguaquara é uma das maiores produtoras de hortaliças da Bahia.

Contextualizado o espaço da ERTE, pincelaremos suas características e sua história. Quanto às marcas, é uma escola rural com algumas similaridades com as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as quais são:

a) Metodologia pedagógica específica: a Alternância integrativa entre o meio sócio-profissional e o centro escolar; b) Educação e formação integral da pessoa – graças ao internato; c) Desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores – não é possível separar o desenvolvimento da formação e da atuação dos [educandos] com as suas famílias, separar suas comunidades de seu meio. (CALVO, 1999, p. 16).

Embora as características centrais da ERTE sejam as mesmas das EFA, aquela não faz parte da rede destas, mas pertence à rede das escolas rurais da Fundação José Carvalho, cuja experiência, na Bahia, tem 18 anos, conforme mencionamos na introdução deste capítulo.

A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) é o resultado de um projeto desenvolvido pela Dr^a Telma Andrade (UFBA), Dr. Dílson Mello, Pr. Epaminondas Bastos, Sr^a Dalva Andrade, Sr. João Rocha da Silva e pela Dr^a Stela Dubois (todos ex-alunos do centenário Colégio Taylor-Egídio – CTE., 107 anos, a última, sua atual diretora) com o apoio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-Ba). O Projeto ERTE se concretizou através da parceria entre CTE (espaço físico), VITAE (empreendedora), Fundação José Carvalho (interveniente) e SEC – Ba (mantenedora).

A ERTE recebe o nome Taylor-Egídio por pertencer ao campus do centenário Colégio Taylor-Egídio. Entrevistamos a diretora do referido colégio, professora Stela Dubois, filha do

casal Carlos Dubois e Stela Câmara Dubois, em abril de 2005, quando a mesma nos concedeu as seguintes informações:

O Colégio Taylor-Egídio é o mais antigo da denominação evangélica Batista no Brasil. O seu nome é uma homenagem aos fundadores: Capitão Egídio Pereira de Almeida, brasileiro e Zacarias Clay Taylor, missionário norte-americano.

O passo inicial foi do capitão Egídio, como o oferecimento dos primeiros recursos. Após sua conversão ao Evangelho de Jesus Cristo, desejou criar uma escola embasada nos princípios do Mestre dos Mestres. Com a colaboração de Zacarias Taylor e sua esposa Laura, pedagoga a escola foi fundada em Salvador, em 1898 e transferida para Jaguaquara em 1922, como escola primária. O ginásio, o ensino médio e o pré-escolar começaram a funcionar em 1942.

Ao completar o seu centenário, em 1989, um grupo de ex-alunos convocou o ex-colega Eraldo Tinoco Mello, então Secretário da Educação do Estado da Bahia, quando juntos perceberam a necessidade de um novo estímulo que alavancasse o velho Colégio Taylor-Egídio. Através do Secretário da Educação, surgiu a idéia do projeto de uma escola rural de alternância nos moldes das da Fundação José Carvalho.

O projeto foi elaborado por um grupo de cinco ex-alunos (Telma Côrtes Quadros Andrade, Dílson Santana Mello, Epaminondas Bastos, João Rocha da Silva e Stela Dubois) e uma colaboradora e incentivadora Dalva Côrtes Quadros Andrade.

Do projeto surgiu a nova escola rural que veio fortalecer os ideais do Colégio Taylor-Egídio, pois o Pr. e Prof. Carlos Dubois, diretor por 55 anos e meio, é considerado o consolidador das organizações Taylor-Egídio. Ele fundou a Sociedade Beneficente Orfanato Taylor-Egídio (SBOTE), hoje chamada Associação Beneficente Taylor-Egídio, possuidora de uma Maternidade e Casa de Saúde e de um Centro de Humanização.

O Pr. Carlos Dubois idealizava uma escola de iniciação agrícola, cujos alunos, da zona rural, aprendendo técnicas novas, tomassem gosto pelo cultivo do solo, contribuindo para o fortalecimento rural do nosso país.

Em parceria com a FJC, a VITAE e o Governo do Estado, o Colégio Taylor-Egídio gerou sua “filha mais nova”, à qual deu seu sobrenome: Escola Estadual Rural Taylor-Egídio.



Figura 26 - Parte Interna da ERTE (refeitório), novembro de 2003.
Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 27 - Parte Interna da ERTE (dormitório), novembro de 2003
Fonte: Arquivo da pesquisa

A ERTE tem capacidade de atendimento a 1000 educandos. Além do trabalho educacional desenvolvido na escola, realiza, diariamente, a itinerância, isto é, a equipe de docentes, composta por duas professoras alfabetizadoras e um técnico agrícola, vai às casas das crianças que se encontram na zona rural, em alternância, com visitas em média quinzenalmente.

Lá, acompanham as atividades didáticas, avaliam o trabalho com a agricultura, orientam sobre higiene, princípios de saúde e alimentação, estabelecem diálogos com as famílias, traçando planos de ação para a agricultura local e reformulam as atividades com os educandos para serem reavaliadas na visita seguinte.

A proposta da práxis pedagógica alfabetizadora para a ERTE, tanto na escola quanto na casa dos educandos, tem fundamento em Freire e Betto (1985), desencadeada por palavras geradoras, do contexto real dos educandos, quando cada um pode dizer sua palavra e aprender a partir da sua realidade; uma metodologia dialética; uma proposta de conscientização do ser no mundo como sujeito histórico, político, social e transformador. O ponto de partida não é o saber do docente, mas a prática social, a cultura dos educandos e seus níveis reais de desenvolvimento.

Os objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da ERTE são: a) buscar realizar a educação integral; b) respeitar o homem do campo; c) valorizar a cultura rural; d) utilizar a realidade dos interlocutores educandos no processo ensino e aprendizagem; e) alfabetizar sem o preconceito imposto pela variante padrão da língua; f) valorizar as múltiplas variantes da língua utilizadas nas diferentes zonas rurais; g) respeitar e viabilizar o exercício da cidadania, com autonomia; h) buscar a parceria entre a escola e as famílias dos educandos em todo processo ensino e aprendizagem; i) inserir os familiares analfabetos convencionais no processo de aquisição da lecto-escrita; j) utilizar o lúdico em todos os espaços da aprendizagem integral; e l) manter, na escola, os espaços de socialização e de interação entre as famílias, os educandos e a equipe escolar.

A ERTE, em 2005, no seu 5º ano de funcionamento, está com 618 alunos efetivamente matriculados. Destes, 368 são do sexo masculino e 250 do sexo feminino, em idade de 7 a 14 anos. Todos são oriundos do campo. As zonas rurais alcançadas chegam até a 63 Km de distância da escola, que está situada na sede do município.

As famílias dos alunos trabalham na agricultura e muitas possuem seus pequenos pedaços de terra, mas não trabalham neles por falta de recursos próprios. Em 2004, a média da renda mensal das referidas famílias é de R\$130,00 (cento e trinta reais), com esta renda sobrevivem pais e uma média de 7 a 8 filhos por família, sendo que, a alimentação é ausente em muitos casos. Obtivemos estas informações através de entrevistas orais com os responsáveis pelas famílias da escola, em fevereiro de 2004.

3.1. SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

O processo socializador pressupõe a cooperação mútua – interação dos sujeitos partícipes e inseridos nos mesmos limites temporais e espaciais. A socialização é inerente à espécie humana, sua própria existência e permanência só se dão por meio das relações com os outros. A ERTE persegue o ideal de interagir com as famílias rurais, buscando uma postura dialética. Nem sempre há abertura (de ambas as partes) para as trocas e ajudas mútuas, mas é um espaço propício. Quando o campestre se sente respeitado e percebe que pode confiar na relação e a escola não é prepotente (dona do saber), as trocas acontecem.

Apresentamos, nas fotos a seguir, uma experiência de troca de saberes entre as famílias rurais e a ERTE. Foram oficinas em que a escola ensinava às famílias e estas ensinavam à escola.



Figura 28 - Oficina de alimentação alternativa, fevereiro 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 29 - Oficina de conserto de roupas, fevereiro 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 30 - Oficina de crédito rural, fevereiro 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

A vivência social permite ao indivíduo ser humano. “Ser humano”, em essência, é desenvolver através do meio, as possibilidades de compartilhar, permitir-se ser afetado e afetar os ambientes nos quais participa⁴². Em seus primeiros ambientes, o sujeito socializa-se de forma primária e, à medida que alarga suas interações, em outros ambientes externos, de forma secundária. Na experiência das oficinas, uma vivência de interações secundárias.

Dentre outros ideais, o ideal da continuidade da socialização secundária de famílias da zona rural fez nascer a ERTE de um pacto interpolítico. Buscava-se, através da interação com as famílias, a realização de um fazer educacional cooperativo.

A ERTE é um espaço para a ação do Estado por ser mantida por ele, numa perspectiva do princípio de subsidiariedade, isto é, um apoio às famílias nas tarefas para as quais elas estão impossibilitados. Serviços de ordem emergencial, para os casos de risco, acontecem, todavia o

⁴² Os termos afetados e afetar são utilizados na perspectiva de Urie Bronfenbrenner (1996)

objetivo da ERTE, na perspectiva social, é uma intervenção efetiva, de forma preventiva, nas famílias envolvidas no projeto. (PETRINI, 2003a).

A experiência social do ser humano começa com o nascimento. Este processo está presente em toda a sua experiência de vida, é um meio pelo qual o indivíduo aprende a ser membro de um grupo e / ou de vários grupos. Lakatos e Marconi (1999) afirmam: a própria convivência diária é um processo social. A socialização possibilita o desenvolvimento, a expansão e a integração da criança no mundo que está ao seu alcance.

Ser socializado significa ser introduzido na compreensão da realidade total, isto é, dar conta da existência do universo e de seu espaço nele; perceber o outro como “tu” e compenetrar-se das inter-relações; colocar-se como sujeito ativo no diálogo com a natureza, com outros sujeitos e consigo mesmo. É através da linguagem (capacidade inerente apenas à espécie humana), desenvolvida por meio da interação social, que o indivíduo adquire o *status* de ser pensante. A capacidade lingüística é inata (CHOMSKY, 1973) e social. Necessita do meio, isto é, de outros indivíduos para estabelecer-se. Assim, a socialização ocorre através das relações estabelecidas pela linguagem.

Saraceno (1997) vai mais adiante ao tratar da necessidade do ambiente para o desenvolvimento da linguagem. Citando o sociolinguísta B. Bernstein (1971-1973), ressalta que os grupos sociais elaboram suas próprias falas e adotam modos de comunicação verbal próprios, o que permite diferentes competências nas relações interpessoais e no processo social.

A socialização é processo modelagem. Lakatos e Marconi (1999) defendem com Brofenbrenner (1996), a reciprocidade: o indivíduo socializado é afetado pelos ambientes e os afeta também. Desta forma, é possível ao ser humano interagir ou, como propõe Vygotsky (1991), mais enfaticamente, *sociointeragir*. Neste processo, o sujeito socializado identifica-se

com outros e é por eles identificado, a interação é contínua e está presente na vida de toda pessoa enquanto existir.

A socialização nunca chega ao fim e, por isso, os estudiosos do assunto abrem o leque deste processo: além da primária, há a secundária que não termina. Oliveira (1993) define a socialização primária como aquela que o indivíduo vive na infância, convertendo-o em um novo membro da sociedade, na qual destaca-se o papel da família que é lugar fundamental da socialização (PETRINI, 2003a), e a secundária como aquela que ocorre posteriormente e que leva o indivíduo a interiorizar setores particulares do mundo objetivo em sua sociedade.

Tanto na dimensão primária quanto na secundária da socialização, a cooperação é um tipo particular de atitude em que os grupos atuam em conjunto. Segundo Lakatos e Marconi (1999), a cooperação na interação social como processo socializador deve ser, além de contínua, direta, isto é, espaço onde os sujeitos envolvidos agem diretamente mediados pelo espírito solidário.

Além de ser entendida como ação recíproca, a interação social é consciente. Nesse ponto é bastante diferente da interação entre os não racionais que não elaboram cognitivamente suas ações, nem suas interações. Toscano (2001) esclarece que as interações sociais influenciam e são mensuráveis, isto é, perceptíveis aos sujeitos influenciados e influenciadores.

Neste ponto, pode-se pensar a família como grupo social influenciando e sendo influenciado pela ação de outras instituições. A instituição que é espaço para este estudo é a educacional - Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, a qual interage com famílias rurais, excluídas das políticas governamentais, conforme pontuamos no primeiro capítulo, sobre as quais Carvalho (2000) lançou um olhar e as pensou na agenda da política social. A autora diz que este tipo de família deve ter prioridade nos programas políticos governamentais, uma vez que é a família,

situada em qualquer ponto da pirâmide social, o primeiro sujeito que referencia e totaliza a socialização dos indivíduos.

O assistencialismo presente na história política do Brasil deve ceder o lugar para uma política social e educacional digna: além dos sujeitos, de *per si*, as famílias, como um todo, devem ser envolvidas. Um alcance não periférico, mas no âmago de suas reais necessidades de forma respeitosa às suas identidades numa visão que as considere como, de fato, são: criadoras de seus vínculos e de seus próprios sistemas e têm garantido suas reproduções sociais ao longo da história (CARVALHO, 2000).

As famílias rurais de Jaguaquara, eleitas para esta pesquisa, têm seus sistemas próprios de funcionamento e tentam garantir a preservação de sua cultura campestre: suas músicas, crenças, costumes, formas de trabalho, de lidar com os sentimentos e apresentar sua visão de vida a qual, geralmente, denuncia a vaidade, o consumismo e as inquietações que caracterizam a urbana. A solidariedade está presente entre elas, embora também convivam com conflitos, mas de um jeito próprio se resolvem e a moradia de uma família parece ser de todos.

Observamos a presença dos tipos de solidariedade apresentados por Oliveira (2000), nas referidas famílias: (1) conterrânea e parental, neste tipo são os moradores de um espaço rural, algumas vezes parentes, outras não, que interagem e se socializam; (2) apadrinhada, onde alguns membros de uma comunidade rural conseguem amigos ou empregos com pessoas da zona urbana, da classe média, recebem destas bens e fazem o repasse em sua comunidade de origem; (3) missionária, tipo no qual entram as ações das várias instituições eclesiais.

É fundamental o fortalecimento da parceria da escola com as famílias, sem a qual os ideais sociais não se concretizam, mas pelo contrário, surgem e não se realizam. Portes (2000), numa pesquisa sobre o trabalho escolar das famílias populares, notou que é imprescindível a participação das mesmas para o êxito dos alunos. Dos dez educandos observados em 2004, seis

que têm os familiares integrados aos projetos da escola não apresentam dificuldades nas relações nem no aprendizado; os outros quatro, que não têm estes referenciais e vivem no campo, sem qualquer vínculo, não se adaptam ao ambiente social do internato e têm dificuldades na aprendizagem.

Assim, a família rural entra no contexto escolar de alternância como parceira que interage e acrescenta. Sobre a participação da família para o êxito da aprendizagem dos educandos, o Jornal A TARDE, do dia 19.09.2004, p. 20, trouxe o resultado de uma pesquisa realizada pelo Inep/MEC, apresentando o parecer do professor Erasto Mendonça, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: “a participação dos pais no dia-a-dia da escola faz toda diferença”.

Fazer educação em parceria com as famílias é viabilizar o processo social secundário. Lakatos e Marconi (1999) citam Fernando de Azevedo: A educação é um processo social, é necessário observá-la em sua multiplicidade e diversidade. Na dimensão educacional, são possíveis as múltiplas vivências relacionais, sobretudo com as famílias que integram uma escola com singularidades como a escola alternante. Ariès (1981) pontua que a sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional.

O sucesso do sistema educacional depende de sua abertura para transformá-lo num espaço de socialização em que pessoas diferentes (educandos, familiares, professores, diretores e comunidade) interajam formando e fortalecendo parcerias. “É necessário que a escola e seus projetos político-pedagógicos levem em consideração não apenas as atividades internas, mas procurem desenvolver atividades externas, envolvendo as famílias e outras entidades [...]”. (PACHECO, 2004, p. 20)

Com interesse em pesquisar sobre o pressuposto de que a parceria possibilita o êxito educacional, a ERTE propõe e busca a realização de espaços e tempos socializadores em que

parcerias se firmem a partir de relacionamentos continuados. Nesta instituição educacional, a proposta abrange as relações: aluno-aluno, professor-aluno, funcionário-aluno, direção-aluno, famílias-aluno, escola-comunidade, escola-família...

A seguir, o lúdico será apresentado como uma possibilidade de interação entre os educandos, seus familiares e a escola.

3.2. LUDICIDADE: ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS

Nas considerações iniciais deste trabalho, dissemos que a prática pedagógica em uma escola rural, agrícola, alternante, não pode desviar seu olhar de três perspectivas que possibilitam a educação integral. Dentre elas, a priorização do lúdico como espaço privilegiado de reencontro e interação entre as famílias e seus educandos.

Visando uma compreensão das relações educacionais entre a ERTE e as famílias rurais dos educandos, buscamos analisar as trocas de saberes entre as famílias e seus filhos tanto em suas moradias quanto na escola. Para tanto, o lúdico foi uma das estratégias, por entendermos a ludicidade, sob o ponto de vista de Cipriano Luckesi (1998, p. 9), como “recurso de desenvolvimento do ser humano”.

O autor referido defende a atividade lúdica como propiciadora da plenitude da experiência, do bem-estar, podendo ser divertida ou não, desde que o sujeito se entregue à experiência sem nenhuma restrição. Para ser lúdica, a atividade precisa dessa inteireza.

Antes de tratar da prática lúdica na escola como possibilidade de integração entre pais e filhos, um pequeno estudo sobre o lúdico. Almeida (1987) diz que as civilizações antigas eram marcadas pela presença dos jogos como uma atividade natural tanto de crianças como de adultos.

O uso dos jogos tinha o objetivo de alegrar, bem como de educar. Eram utilizados pelos mais velhos para passar, aos mais novos, valores morais, sociais, culturais e conhecimentos físicos.

Com o crescimento do cristianismo, o uso dos jogos pela sociedade antiga foi rejeitado pelas instituições religiosas, as quais não admitiam qualquer tipo de atividade lúdica. Primavam pela disciplina, pela ordem, pela memorização e pela obediência.

Graças aos pensadores que contribuíram com a pedagogia moderna, o caráter lúdico nas atividades didáticas ganha força e os jogos passam a alcançar lugar relevante no processo ensino e aprendizagem e nas relações humanas inter-geracionais.

Foi, portanto, redescoberta a importância das brincadeiras e dos jogos, fazendo-se presentes na vida da sociedade no decorrer da história. No entanto, o que é de fato o jogo? Conforme assegura Kishimoto (1996), defini-lo é bem mais complicado do que parece, pois o mesmo evoca vários significados. Uma ação pode ser jogo para uma determinada cultura, todavia pode não ser para outra, pois depende do significado que a ela foi dado.

Kishimoto, apoiado nos estudos de Brougère, Henriot e Wittgenstein, mostra três “níveis de diferenciações” para a palavra jogo. Em primeiro lugar, jogo é o produto de um sistema lingüístico, dependendo o seu significado do contexto social em que está inserido. Vendo o jogo como um fato social, portanto, o seu significado dependerá da sociedade na qual está sendo usado. Sobre esta questão, o autor (1996, p. 17) conclui: “[...] cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem”.

Em segundo lugar, jogo é um sistema de regras, dentro das quais os jogadores atuarão. Estas convenções próprias atribuídas a um jogo é que estabelecem a diferença entre os diferentes tipos de jogos. E em terceiro lugar, jogo é um objeto. É o material, é a materialização do jogo, o objeto usado na brincadeira.

Brinquedo e brincadeira são também termos do universo lúdico que necessitam ser compreendidos. Para Kishimoto (1996), no brinquedo não há a presença das regras como no jogo, ele estimula a representação de realidades ou do mundo imaginário, é o objeto manipulável. E a brincadeira é o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo.

Podemos dizer, então, que lúdico é uma macro categoria das atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. A ação de jogar é na verdade brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os participantes lhe impuserem regras.

Percebemos, portanto, que jogo, brinquedo e brincadeira são termos distintos, porém estão estreitamente ligados porque o lúdico inclui todos eles.

Os povos antigos sabiam que mente, corpo e alma formavam um todo significativo e era impossível dissociá-los. Por pensar assim é que eles valorizavam o brincar, pois entendiam sua relevância no desenvolvimento total do indivíduo.

Em contrapartida, a era capitalista, que prioriza a produção e o lucro, supervaloriza os aspectos intelectuais e físicos, subestimando a importância dos valores espirituais como a sensibilidade, a solidariedade, a criatividade, o altruísmo... Essa postura materialista vem sendo muito discutida atualmente e perde espaço por não conseguir suprir o maior anseio do homem e da mulher de todos os tempos: a felicidade. Esta está sendo cada vez mais ameaçada pela violência, insegurança e desigualdade.

Diante do cenário conturbado da realidade atual está a ação do *Homo sapiens* (o que conhece e aprende), do *Homo faber* (o que faz, o que produz), mas sobretudo a ação do *Homo ludens* (aquele que brinca, que cria) que é o brincar. Esse aspecto lúdico que faz parte do indivíduo é capaz de gerar na sociedade integração, respeito, cooperação, alegria, afetividade tantos outros valores necessários para melhorar a qualidade de vida individual, familiar e em sociedade.

A história da sociedade constata um forte preconceito na união da educação com a diversão e, conseqüentemente, um distanciamento entre prazer e estudo. De acordo com o sociólogo Domenico De Masi (1998), isso se deu devido a compartimentalização da vida, característica da sociedade que adota uma economia industrial. Assim, vinculou-se o ensino e a vida escolar como um todo, a uma seriedade que exclui a diversão, o prazer, a arte, o lúdico. O processo ensino e aprendizagem e as relações no seio da escola, hoje, requerem um olhar mais cuidadoso e uma prática pedagógica dinâmica e libertadora.

Na busca dessa prática, o educador tem no lúdico uma ferramenta capaz de auxiliá-lo para que paradigmas sejam modificados e uma nova escola surja. Uma escola que enxergue seus parceiros – educandos e familiares - como seres afetivos, expressivos, criativos, perceptivos, sensitivos, críticos, e não como depositários de informações: apáticos, inexpressivos e sem criticidade. Château (1987) apóia esta questão quando afirma que os educandos e parceiros da educação devem ser trabalhados com a linguagem escrita, dramática, sonora, corporal, visual entre outras, para que sejam capazes de construir e ampliar seus universos.

No mundo globalizado em que a competição, o individualismo e a falta de ética têm dominado as pessoas, é um dever da escola colocar os cálculos, as fórmulas, as listas, os conceitos no mesmo patamar do respeito, da ética, da cooperação, da responsabilidade e da não violência. Estes aspectos são possíveis de serem vivenciados através da inclusão do lúdico na prática escolar, sendo ele o responsável por gerar nova forma de pensar, de construir conhecimento e de integrar pessoas. Resgatar a ludicidade nas vivências escolares é possibilitar aos educandos e aos seus familiares vivências de valores humanos.

As brincadeiras permitem às crianças e aos adolescentes o encontro com o outro, promovendo a interação social e o confronto. Na brincadeira ocorre uma construção e uma compreensão sobre o mundo e as ações humanas. É uma atividade a partir das experiências de

contato social e representa um elo de ligação entre o educando e a cultura na qual está inserido. As brincadeiras, numa escola rural de alternância, permitem a preservação da cultura campestre que é marcada, fortemente, pelo ato de brincar.

Durante os domingos passados nas roças fazendo a pesquisa, observamos grupos de crianças, adolescentes e jovens envolvidos e entregues às mais diversas brincadeiras. São as rodas, os bambolês, os lisos, os esconde-esconde, as cordas, dentre muitas outras com as quais se divertem, aprendem regras de convivência, preservam a cultura, desenvolvem a autonomia, a solidariedade, a reciprocidade...

Para Piaget (1994), os jogos infantis são admiráveis instituições sociais, que possibilitam o desenvolvimento da autonomia e de reciprocidade, de ordem e de ritmo. As crianças descobrem, através do grupo, que não são os únicos agentes na busca de satisfazer suas necessidades e que os outros também querem realizar seus desejos pessoais.

A inserção das atividades lúdicas na sala de aula e nas atividades gerais da escola representa uma forma diferente de ensinar, sendo uma excelente ferramenta para que a aprendizagem se consolide, pois é capaz de despertar o interesse e a participação do educando de forma natural e prazerosa. Rizzo Pinto (1997, p. 336) diz: “não há aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer”.

Esta maneira de conceber a educação de forma agradável está de acordo com os PCN (1997), que visam ao desenvolvimento da cidadania e a formação do indivíduo de forma global. Isso significa que o educando não deve exclusivamente reter os conteúdos, mas também precisa desenvolver habilidades, atitudes, formas de expressão e de relacionamento que são possibilitadas nas atividades lúdicas.

A proposta de ludicidade deve contemplar, além das relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, a relação pais-filhos. Isso porque o educando, como sujeito, é

compreendido a partir de sua socialização primária (OLIVEIRA, 1993), que ocorre no contexto familiar.

A relevância da família e da interação afetiva entre seus membros são dimensões que necessitam de resgate nos dias atuais. O espaço lúdico é uma força para a ação mediadora entre as relações familiares, sobretudo no eixo vertical das relações, isto é, de gerações.

Buscando intervir no fortalecimento das interações e nos vínculos afetivos entre os educandos da ERTE e seus familiares, a escola organiza um espaço lúdico interativo. Trata-se de uma ação emergencial que tem como objetivo oportunizar diálogos afetivos por meio dos jogos, das brincadeiras, das rodas...

3.2.1. Tentativa de uma experiência pedagógica

Dentre as propostas da ERTE, encontra-se a de uma prática pedagógica lúdica. O objetivo desta proposta é oportunizar aos educandos, além da experiência de inteireza do ser, a vivência em coletividade, em relação de respeito e interação com os diferentes. Só se aprende as regras do jogo, jogando. Só se aprende a brincar, brincando. Para jogar e brincar, desenvolvendo a inteligência interpessoal, é indispensável a presença do outro.

O desenvolvimento da interessoalidade, tarefa difícil, se torna menos penosa se a escola contribuir oportunizando vivências em grupos, de preferência, de forma lúdica. As atividades lúdicas grupais favorecem a socialização e o desenvolvimento da moral. “É necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo do trabalho coletivo.” (PCN, 1997, v. 1, p.35).



Figura 31 - Atividade lúdica em grupo – Tema: Direitos da criança – A, outubro de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa



Figura 32 - Atividade lúdica em grupo – Tema: Direitos da criança – B, outubro de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Os educadores da ERTE, participantes desta pesquisa, estudam a ludicidade e tentam colocá-la em prática. Foram entrevistados e forneceram alguns dados que corroboram o valor do lúdico no ambiente escolar; reconhecendo no mesmo um instrumento indispensável. Portanto, enfatizando sua importância no espaço pedagógico, pois torna as aulas mais agradáveis, atrativas, participativas e contribui para o desenvolvimento do raciocínio e para a socialização.

O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando idéias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. (PCN, 1997, v. 1, p.53)

Nove educadores da ERTE realizaram experiências lúdicas nas práticas pedagógicas e durante encontros com as famílias, educandos e funcionários. Seguidas as experiências, avaliaram, discutiram e deram os seguintes depoimentos⁴³:

“O lúdico torna o ambiente escolar saudável, alegre, atrativo, adequado aos interesses das crianças, dos adolescentes e de suas famílias, possibilitando aos participantes das atividades raciocinar e pensar em tudo que faz. Eles investigam, observam e principalmente tiram conclusões em todas as situações de aprendizagem”. (Prof^a Letícia Coelho dos Santos)

“O lúdico gera interesse e prazer e por ser desafiador, pode funcionar como um facilitador das aprendizagens”. (Prof^a Jilmara Nery Barbosa)

“O lúdico é indispensável, pois além de ser atrativo facilita muitíssimo o entendimento daquilo que está sendo estudado e com grande êxito”. (Prof^a Maria da Conceição Pellegrini)

Dos nove educadores entrevistados sobre a inserção do lúdico em suas práticas pedagógicas, 73% afirma não ter nenhuma dificuldade na aplicação e 27% admite algumas pequenas dificuldades tais como: timidez, timbre de voz baixo, e o controle do grupo no início da atividade. A maioria dos entrevistados demonstrou segurança no desempenho das atividades em sala de aula e em outros espaços da escola.

O grau de aceitação do alunado e de todos os membros das famílias, durante as experiências de aplicação das atividades lúdicas, é bom. Os educadores que aplicam e lideram as atividades afirmam:

“No primeiro momento eles ficam um pouco eufóricos, mas aos poucos vão se acostumando”. (Prof^a Maria Conceição Pellegrini)

“A princípio há uma grande euforia devido às descobertas feitas, mas aos poucos tudo passa a funcionar bem, com mais tranquilidade”. (Prof^a Sandra Martins de Souza)

“Eles ficam bastante entusiasmados e inquietos”. (Prof^a Jilmara Nery Barbosa)

⁴³ Depoimentos feitos em maio de 2003.

Uma aula ou um encontro planejados de forma lúdica é capaz de liberar temores e tensões. A euforia, o entusiasmo e a inquietude que possuem o participante é a consequência de um sentimento de liberdade, o qual impulsiona-o a ser um sujeito autônomo capaz de ser um agente de seu conhecimento e de suas ações. Dessa maneira, a aprendizagem sobre o mundo e a vida passa a ter um real significado, pois, com sua autonomia legitimada, o aprendiz é levado a construir-se como cidadão.

O resultado, em termos de respostas positivas, em espaços lúdicos, na visão do professorado entrevistado⁴⁴, é excelente para 72%, e ótimo para 28%. O lúdico facilita consideravelmente a aprendizagem. Há notável diferença, para melhor, no relacionamento entre os alunos com seus colegas e com os outros participantes durante as atividades lúdicas, todos os educadores admitiram que há um clima de cooperação, amizade e respeito:

“O clima é de companheirismo e colaboração”. (Profª Jilmara Nery Barbosa)

“Os educandos se ajudam e ajudam os familiares, há cooperação e compreensão por parte de todos” (Profª Sandra Martins Souza)

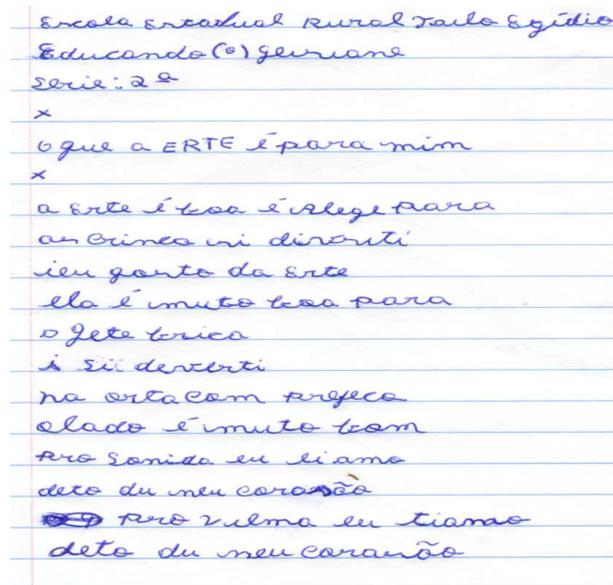
“Existem aqueles que têm mais facilidade em entender a proposta de trabalho exposta pelo professor, mas há também aqueles mais lentos. Nessa junção, do hábil com o lento, há um encontro maravilhoso”. (Profª Maria da Conceição Pellegrini)

A atividade lúdica é uma grande aliada da educação integral pela contribuição que pode dar para o fortalecimento de um saudável convívio social, pois promove o companheirismo, a harmonia e o respeito para com o próximo. Na convivência, no respeito às regras dos jogos e das brincadeiras, acontece o desenvolvimento da moral. “[...] a socialização tem íntima relação com o desenvolvimento moral”. (PCN, 1997, v.8, p. 86).

Desse modo, o educando é orientado a esvaziar-se do egoísmo, ou melhor, a vencer as atitudes egoísticas, livrar-se do individualismo, para participar de vivências interativas com os colegas e familiares. O texto a seguir, produzido por G.S., alfabetizanda de 2004, é um

⁴⁴ O professorado foi entrevistado individualmente, durante o primeiro semestre de 2004.

depoimento que valoriza a prática lúdica da ERTE, quando a educanda diz que a escola é boa para as crianças se divertirem e brincarem.



Escola Estadual Rural Total Egípcio
Educando (a) Geovane
série: 2ª
x
O que a ERTE é para mim
x
a ERTE é boa e alegre para
as crianças se divertirem
eu gosto da ERTE
ela é muito boa para
o jogo lúdico
é se divertir
na ERTE com alegria
alado é muito bom
Porém sou eu li amo
dele do meu coração
~~Porém~~ Porém sou eu li amo
dele do meu coração

Figura 33 - Texto de alfabetizando com enfoque na brincadeira, março de 2005
Fonte: Arquivo da pesquisa

3.2.2. Uma proposta: pais e filhos num espaço lúdico

Na qualidade de agência socializadora secundária, a ERTE tenta realizar uma prática pedagógica lúdica tanto na sala de aula, quanto nos encontros com os educandos e seus familiares. O que justifica esta busca do lúdico é que ele favorece a “capacidade humana de expressar sentimentos e emoções e esta capacidade é fundamental para socialização e a família é o locus privilegiado para tal (GUIMARÃES, 2002, p. 63). Exteriorizando suas emoções, os membros das famílias podem sentir-se importantes. Logo, a práxis lúdica é um espaço para elevação da auto-estima.

O Projeto Político Pedagógico da ERTE apresenta os jogos, as brincadeiras, as cantigas..., como ações propulsoras das inter-relações, e da arte da convivência, como defende

Domenico de Masi (1998), e busca integrar os membros das famílias, na medida do possível, através destas atividades.



Figura 34 - Atividade de integração: Familiares e educandos na escola (sábado), junho de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Os pais são convidados e recebem um cronograma das aulas de conteúdos disciplinares e das práticas agrícolas e escolhem quando participar das mesmas. Quanto aos conteúdos disciplinares são, preferencialmente, conteúdos de ciências naturais porque a agricultura é a fonte de sobrevivência das famílias. No primeiro momento, as teorias da referida disciplina são apresentadas por meio da ludicidade e, no segundo momento, são realizadas as práticas, isto é, pais e filhos cuidam da terra, de acordo com a atividade do dia dentro do processo natural da plantação e da colheita.

Além da ludicidade permeando as aulas como meio de motivá-las, a escola abre um espaço aos sábados e domingos, quando os pais e familiares visitam seus filhos. Através de jogos, cantigas e brincadeiras organizadas e sistematizadas, duas gerações encontram num brincar a

oportunidade de sorrir e interagir e refazer ou ressignificar as relações afetivas, as quais, muitas vezes, encontram-se fragilizadas⁴⁵.

A participação das famílias rurais dos educandos da ERTE nas propostas de interação, realizadas aos sábados e domingos, às tardes têm a seguinte média de frequência: 70%. Destes, menos de 50% participa das atividades. Percebemos a dificuldade de pais, tios e avós se “soltarem”. Estão sempre justificando com “indisposição”, “cansaço” e “vergonha”.

Não é tão fácil o momento inicial das brincadeiras e dos jogos. Há sempre resistência. Mesmo entre os que participam, há uma demora até liberarem-se, outros não conseguem fazê-lo. Ainda assim, os resultados são, na avaliação final, positivos. Como afirma Guimarães (2002), a família é a esfera privada por excelência de socialização.

Isto ocorre não só porque é na família que acontece a socialização primária, mas porque os sujeitos, embora nem sempre confessem, gostam e precisam interagir nela e com ela. Abaixo, na fotografia, uma experiência de interação e socialização entre educandos e seus familiares, na ERTE, em junho de 2004.



Figura 35 - Experiência de socialização e interação entre familiares e educandos, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

⁴⁵ Fragilizadas porque alguns filhos (as) ficam “de mal”, isto é, sem falar com seus pais ou vice-versa por algum motivo doméstico. Tanto os filhos (as) quanto os pais e mães dizem se sentir mal quando não estão bem.

Depois deste momento interativo quando avós, tios, pais, mães e filhos participavam das brincadeiras, a Srª R.S., 36 anos, da zona rural Rio Preto, mãe do aluno J.S., colocou:

“Eu pensava como ia fazer para botar J. na escola. Imaginava como mandar ele para estudar, pois era muito quieto, até para ouvir o que ele falava dava trabalho, quase não saía a voz. Hoje, ele conversa comigo, brinca e canta. Eu tinha vergonha do jeito dele, hoje ele é outro. É um orgulho para mim”.

Esta é uma conquista, mas não representa a realidade total. São grandes e sérios os problemas de afetividade e falta de interação e diálogo com os quais as famílias rurais estão envolvidas. É quase que rotineira a atitude de alguns pais que tratam seus filhos e filhas com xingamentos e palavrões, inclusive quando em visitas à ERTE. Naturalmente, um projeto escolar que objetiva trazer educandos e seus familiares para um espaço lúdico de interação é apenas uma ação pontual e, talvez, paliativa.

Após as experiências de aplicação de atividades lúdicas, que visavam integrar os membros das famílias, percebemos a necessidade de um planejamento mais sólido e com maior força que viabilize o caminhar independente das próprias famílias na elaboração de suas práticas lúdicas de vida, dentro de suas possibilidades, de momentos de prazer, de interação e de manutenção dos laços afetivos.



Figura 36 – Atividade de produção de texto oral, setembro de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Capítulo IV

Aquisição da Lecto-Escrita por Crianças da Zona Rural

Uma outra perspectiva que possibilita a educação integral em uma escola rural, agrícola, alternante, é a alfabetização dos educandos rurais sem os preconceitos lingüísticos que conceituam o falar diferente (no caso específico - o falar rural) como deficiente. Segundo Garcia (1997), o tratamento do falar diferente sem preconceito, sobretudo dos alunos das classes populares, é um desafio aos educadores alfabetizadores, que não se conformam com o *statu quo*.

A práxis pedagógica, nas escolas brasileiras convencionais, tem indicado desconhecimento dos princípios lingüísticos para a alfabetização, os altos índices de reprovação nas séries iniciais podem ser um dos indicadores que confirma esta deficiência (CAGLIARI, 1992). É uma práxis que se utiliza do “poder” que emana da variante padrão da língua para produzir indivíduos incapazes de confiarem em si mesmos e em seus pronunciamentos⁴⁶.

Discutiremos as ações desenvolvidas no processo de alfabetização da ERTE que objetiva, em sua proposta pedagógica, alfabetizar, valorizando as múltiplas variantes da língua portuguesa brasileira, especialmente as variantes da zona rural de Jaguaquara, de onde procedem seus educandos. A idéia do “déficit lingüístico” não é aceita na proposta da escola (pelo menos teoricamente), nem tão pouco a ideologia de que a diferença cultural é geradora de uma deficiência cultural. Esta questão está relacionada ao respeito por outras culturas, que já foi tratado anteriormente.

O processo e os resultados da prática alfabetizadora de uma escola que parte do princípio do respeito lingüístico são relevantes. Nesta pesquisa, enquanto buscávamos compreender a participação da família rural, que não tem o domínio do código escrito da língua portuguesa, no processo de aquisição da leitura e escrita de seus filhos, observamos que a

⁴⁶ Esta afirmação é fruto de nossa experiência pessoal, tanto como estudante diante do “poder” de um docente que fazia ameaças de reprovação diante da falta de domínio das regras da gramática normativa, quanto como técnica pedagógica da educação regional, durante oito anos (de 1990 a 1998), acompanhando educandos “quase mudos”, com medo de falar “errado” sua língua.

participação dos mesmos é mínima durante o período em que as crianças alternam em suas moradias.

Mesmo com a participação mínima dos familiares nas atividades didáticas, os alfabetizandos obtêm êxito. Um fato semelhante também foi mostrado na pesquisa “Longevidade escolar em famílias populares”, desenvolvida por Viana (2000, p.57) que a levou à seguinte conclusão: “é possível acontecer longevidade escolar nas camadas populares, mesmo na ausência de práticas familiares, tais como acompanhamento minucioso e ajuda nos deveres de casa”.

Em 2004, quando foram matriculados 168 alunos nas classes de alfabetização⁴⁷ da ERTE, entrevistamos todos os seus responsáveis⁴⁸. Nenhum dedicava tempo com o educando para “ajudar” nas tarefas escolares. Lembramos que, por conta da alternância, para cada trinta dias de aulas formais, na escola, são sessenta dias, em casa, com visitas periódicas dos docentes itinerantes.

Tomando como parâmetro as escolas regulares, é pouco o contato do alfabetizando com o alfabetizador. Ainda assim, ao final do ano letivo, 148 alfabetizandos estavam lendo e escrevendo. Ao serem entrevistadas, as alfabetizadoras⁴⁹ salientaram a importância do respeito à realidade, sobretudo ao falar do aluno. Acrescentaram que, além de se sentirem valorizados, os alunos sentem-se ousados para vencerem o desafio de dominar o código escrito da língua como um recurso libertador. Abaixo textos escritos, em março de 2005, pelos referidos alfabetizandos que se iniciam na 2ª série.

⁴⁷ Classe de alfabetização, nas escolas públicas da Bahia, como é o caso da ERTE, é classe de 1ª série do Ensino Fundamental.

⁴⁸ A entrevista foi com apenas uma pergunta objetiva: - Você se senta com seu filho (a) para ajudar nas tarefas que vêm da escola?

⁴⁹ Professora Sandra Martins de Souza e professora Eliane Costa Araújo, em dezembro de 2004.

Escola Estadual Rui Taylor. Egidio

Eduarda (a) Adinael illi vliira das Santos

Serie: 2^a

x

O que a ERTE é pra mim

x

a Erte é bola é bonita eu gosto de
estuda eu gosto das professoras das
professoras das colegas eu gosto muito
dessa Escola por ter sala de
leitura e computador gosto comida
de merenda de café gosto de brincar
na praça

Figura 37 – Texto produzido por alfabetizando – A, março de 2005
Fonte: Arquivo da pesquisa

O que a ERTE é pra mim
a ERTE é bonita é boa
é alegre e é alegre é boa
ERTE é maravilhosa por mi
Parecei Me Fico Feliz
é Tira Sala do doido
é Tira Sala de Tullizao
e Tira Sala de Colutas
Goto de Tabata na Rosa
Cado de Tou na sala Fazedo
deus Me Fico na Fala
i Cero Fico na Aluda
Me Fico na Fala Paz
aprendi a ler.

Escola Estadual Rural Foyar - Estdio
Educando(a) Adrielle
Série 2ª

Figura 38 – Texto produzido por alfabetizandos B, março 2005
Fonte: Arquivo da pesquisa

Ler e escrever é um recurso libertador para o campestre, como o é para todo homem e toda mulher. No texto B, apresentado acima, a educanda A.P. diz gostar da ERTE por ser uma escola alegre, onde tem lego, televisão, computador, mas ela termina dizendo que é mais feliz porque aprendeu a ler.

A leitura é, sim, um recurso libertador porque, através dela, o campestre terá acesso a práticas sociais, muitas das quais necessárias ao autodesenvolvimento do campo, que demandam o texto escrito. A ERTE visa contribuir para a integração, através da linguagem oral e escrita, das famílias envolvidas no projeto e desmistificar as relações entre sociedade e língua, permitindo

que as variações lingüísticas fortaleçam a auto-estima, tentando eliminar o sentimento de “menor valia” e a instalação de neuroses traumáticas inibidoras da linguagem.

Essa reflexão sobre a aquisição da leitura e da escrita por crianças rurais nos impulsiona a buscar uma viabilidade de metodologias significativas de alfabetização, que fortaleçam as práticas de ensino alternante, embasadas nas orientações teóricas na área de aquisição de leitura e escrita que defendem a sociointeração como caminho para a construção das aprendizagens.

4.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA: DEFICIÊNCIA X EFICIÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 54, propõe que toda criança deve começar o Ensino Fundamental aos sete anos de idade, porque até seis anos pertence à creche e à pré-escola. A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 / 96, seção III, artigo 32, determina, como um dos objetivos do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de aprender através do “pleno domínio da leitura e da escrita”.

Ao entrar no mundo, a criança começa seu contato tanto com a língua oral quanto com a escrita. Informalmente, das mamadeiras aos supermercados, dos livros à propaganda política eleitoral, dos folhetos aos grandes cartazes, a palavra escrita está presente na sociedade, tanto na área urbana quanto na rural, e desafia a todos, independentemente de idade, além da alfabetização, ao letramento.⁵⁰ A escola não é iniciadora do processo de aquisição da lecto-escrita, mas é ela a sistematizadora do processo e coloca o educando em contato com o texto escrito, formalmente.

⁵⁰ Embora Trask (2004, p. 154) defina letramento como “a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz”, acrescentamos a visão de Soares (2000, p. 40) “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado [...] O indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita”.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1994, p. 20), a criança já chega à escola com uma vasta experiência da vida: já adquiriu, em vivências e convivências, muitas aprendizagens. As leituras e escritas que a criança já faz, ao se iniciar na escola, devem servir como ponto de partida para a leitura e escrita formais, normativas.

Sem a interferência escolar ela já aprendeu a manejar sua língua, entende e é entendida na família, no círculo de amizade, na vizinhança; a criança responde perguntas, reproduz histórias, relata experiências e fatos; posiciona-se, reconhece objetos e elementos do seu meio. (FEIL, 1993)

A capacidade lingüística é inata a todo homem, trata-se de uma propensão que já nasce com o indivíduo (CHOMSKY, 1973). As sociointerações se realizam pela mediação da linguagem e são anteriores à experiência escolar. Na biografia de cada ser humano, a aquisição da leitura e da escrita acontece de forma similar como aconteceu na história da humanidade: construções de hipóteses, tentativas com sucessos e insucessos.

A práxis pedagógica, nas escolas brasileiras, tem demonstrado que os professores alfabetizadores não têm conhecimento dos princípios lingüísticos que detectam os problemas técnicos relativos à leitura e à escrita no período inicial desses processos. Cagliari (1992) diz que os professores desconhecem as contribuições dos estudos lingüísticos para a alfabetização.

Os ministrantes em classes de alfabetização deveriam incorporar o seguinte princípio: “primeiro conhecer para depois fazer”. O conhecimento do processo da aquisição da lecto-escrita, prévio e anterior à prática pedagógica, objetiva um plano de trabalho consistente. O alfabetizador, conhecendo os anseios, as expectativas e as motivações do educando e em que momento este se encontra em termos de leitura, poderá facilitar a aprendizagem e propiciar a seqüência natural que conduz ao pleno domínio da língua escrita.

É imprescindível que professores das classes iniciais do Ensino Fundamental possuam formação interdisciplinar, especialmente uma compreensão do processo de aquisição da linguagem oral e da relação entre o desenvolvimento lingüístico e o desenvolvimento cognitivo

da criança. “Ler e escrever são atividades cognitivas” (MORAIS; KOLINSKY, 2004). É responsabilidade do alfabetizador reconhecer as operações mentais que se processam no aluno no início da aprendizagem do código escrito.

Precedendo a linguagem oral à linguagem escrita, o papel da escola é ensinar a leitura e a escrita a partir da oralidade. Numa metodologia globalizada e natural, o educando, na medida em que compreende a linguagem falada, transfere a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SILVA, 1994)

Para permitir que esta evolução se processe coerentemente com o ponto de vista do sujeito que aprende, a escola deve propiciar o convívio da criança com farto e variado material escrito, como forma de provocar a sede, mesmo por meios indiretos, suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos animam-se, as bocas abrem-se, os músculos agitam-se (FREINET, 1991) e o desejo de desvendar o universo através da leitura se manifesta e neste desejo está o espaço para o alfabetizador mediar a construção da aprendizagem da lecto-escrita.

Isto significa que é necessário oferecer à criança um ambiente rico em letras e palavras, a exemplo de rótulos e produtos industrializados, cartazes de publicidade, nomes dos objetos que compõem a sala de aula e a escola. Neste enfoque, não se pratica a decomposição das palavras em sons, segue-se o processo natural da aquisição global dos signos, das palavras. De uma forma lúdica, a criança deve ser convidada a selecionar palavras relacionadas às suas vidas, descobrindo o prazer pela leitura antes de aprender a ler.

Não há fórmulas prontas para o alfabetizador utilizar no momento da aquisição da leitura e da escrita de seus educandos: o importante é que o alfabetizador tenha gosto, prazer e conhecimento acerca da realização de sua tarefa. O passo inicial para abrir “o apetite do saber ler e escrever” é retirar as cartilhas pré-fabricadas das salas de aula e colocar o alfabetizando em contato direto com os textos escritos de sua vida, de forma respeitosa, prazerosa e rica, tendo

clareza de que o ato da leitura leva inexoravelmente à escrita, já que esta é a tentativa da representação gráfica da linguagem oral. A oralidade é marca maior na sociedade. Todavia, o texto escrito está presente em todo lugar, o mundo está registrado na escrita.

Fazer uso social do texto escrito é um, dentre outros caminhos, para os campestres terem acesso ao mundo das informações e negociações que poderão fortificar a vida no campo, abrindo espaços para novas tecnologias sem exclusão da cultura local.

Já foi pontuado anteriormente que os campestres têm suas maneiras peculiares de leituras através das estações do ano, das fases da lua, da posição do sol, de negociações, de trocas... Eles possuem um modo de intercambiar com o mundo e com os outros, mas a leitura da palavra escrita é mais uma possibilidade de interlocução que não lhes pode ser negada.

A vida daquele que não sabe ler, numa sociedade letrada, é espinhosa e depende de outros capazes de lhe transmitir as informações de que precisa para sobreviver em seu próprio município, tanto na área urbana quanto na rural. Os que desvendam o mistério da leitura têm suas possibilidades de interlocução ampliadas. Ler é intercambiar a compreensão do mundo. Freire (1994) diz que a leitura do mundo precede a da palavra, mas a leitura da palavra implica na continuidade da leitura do mundo.

Escrever é colocar-se como registrador das próprias compreensões, é ter a coragem de se expor para ser lido por outros e estar em constante interação, crescimento e afirmação como sujeito, como cidadão. Ampliar o número daqueles que lêem e escrevem é ampliar o exercício da cidadania. Mas, a aquisição da lecto-escrita é processo e, infelizmente, são muitos os que, ao se iniciarem neste processo, são levados à desistência, não são considerados em suas primeiras hipóteses ortográficas, em suas tentativas de construção e são cortados em nome do “acerto-erro”.

Excluir em nome do erro tem sido o proceder de grande número de alfabetizadores. Há um grande número de analfabetos no Brasil. Destes, alguns foram a uma escola, fizeram uma matrícula, mas não conseguiram continuar. Dentre outros motivos, porque suas hipóteses, taxadas de erros, atingiram a sua auto-estima e os deixaram sem forças. A proposta de uma prática pedagógica de alfabetização sem o preconceito lingüístico coloca o alfabetizando na posição de sujeito ativo que interage com os outros e com o objeto do seu conhecimento, isto é, com textos reais, significativos e úteis para suas relações sociais.

A partir da observação de práticas alfabetizadoras deficientes e na tentativa de resgatar o falar rural de Jaguaquara, a ERTE propõe os seguintes objetivos: alfabetizar sem o preconceito imposto pela variante padrão da língua; valorizar as múltiplas variantes da língua utilizadas pelos educandos rurais; possibilitar a transmissão da diversidade cultural; e viabilizar o exercício da cidadania que projeta o homem livre das amarras traumáticas de suas emoções.

Dentre outros, subsidiam a prática alfabetizadora: neutralização da idéia do “déficit lingüístico” e da idéia de deficiência cultural na visão de Magda Soares (1993); relacionamento entre a sociedade e a língua (KATO, 1993).

4.1.1. A postura da escola diante do “erro”

Ao considerarmos uma proposta de alfabetização em uma escola que tenta dialogar com educandos rurais, cujos falares são diferentes dos falares urbanos⁵¹, compreendemos como necessária uma reflexão sobre a concepção que a escola tem do erro na escrita dos referidos alunos.

⁵¹ Salientamos a diferença entre os falares rurais e urbanos porque toda equipe da escola está estabelecida na zona urbana.

O diferente, às vezes, é visto como errado e por isso encontra barreiras para ser aceito. Esta problemática da vida está presente na escola, sobretudo nas primeiras séries do Ensino Fundamental porque são nelas que os educandos apresentam suas hipóteses sobre a palavra escrita. Hipótese é suposição e não asserção. É natural que, diante da escrita da palavra, os educandos testem suas hipóteses: CASA – escreve-se com “z” ou com “s”? etc. São possibilidades para a escrita da palavra. Até que dominem as convenções da escrita, os alunos deverão testar. Testar uma hipótese lingüística não significa errar.

Estudos lingüísticos mostram que a noção de erro não é uma questão estritamente lingüística, mas deriva da eleição social de uma das variedades como a certa. E, para dar conta das variedades, a lingüística tem ramos específicos. Lyons (1981) as cita: sociolingüística, etnolingüística e psicolingüística. Consoante Dubois (1998), é tarefa da sociolingüística revelar a covariação entre os fenômenos lingüísticos e sociais.

O diferente ou a variedade existe na língua porque a mesma não é um sistema fechado, pronto, mas é um organismo vivo, dinâmico, mutável, e está em processo de constituição (POSSENTI, 1996). Assim o é porque a linguagem é, por si mesma, uma atividade constitutiva: é pela internalização daquilo que era exterior que o indivíduo se constitui como sujeito. A linguagem não é apenas comunicação, porque lhe cabe significar, proporcionar o exercício da cidadania, permitir ao sujeito ser.

A linguagem faz parte da dinâmica do existir e o ato de existir é mutável, há existências diversificadas e os sujeitos mudam velozmente, assim, não há como a língua ser fixa. Ela varia diacrônica e sincronicamente (SAUSSURE, 1995). A variedade no tempo e no espaço é apenas variedade, diferença, nunca deficiência ou erro. Logo, do ponto de vista lingüístico, não há erro, há hipóteses, tentativas de uma adequação ao normativo daquilo que existe concretamente no uso informal.

Na fase de aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita, o educando é colocado diante de um mundo que lhe é estranho e lhe causa espanto, especialmente no caso do aluno da área rural onde a palavra escrita não ocupa tanto espaço quanto na urbana. Não é fácil este momento para quem está aprendendo, muito embora, a escola desconheça esta dificuldade e acabe prejudicando a vida de seus alunos.

Visando uma prática pedagógica eficiente, é necessário que as semelhanças e diferenças que os alunos trazem de seus “mundos” para a escola sejam exploradas num diálogo constante e não preconceituoso, que possibilite interação entre alunos e alunos, alunos e professores, alunos e suas histórias culturais. Desta forma, as variedades lingüísticas não sofrerão o impacto da intenção de um apagamento, nem de uma substituição por outra, mas terão espaço para o diálogo, o respeito e a conseqüente valorização de seus usuários.

Em se tratando de uma proposta alfabetizadora para educandos rurais, a escola deverá priorizar o falar que os campestres trazem e buscar se enriquecer com as histórias que só eles sabem contar de um modo único.

Todo estudo da língua que objetiva o acesso à norma padrão deve estar centrado na leitura e na produção de texto. Centrar a prática pedagógica alfabetizadora no texto é ocupar-se com o uso da língua. As orientações de Kaufman e Rodriguez (1995) e de Jolibert (1994) são em torno da diversidade textual na sala de aula; todo tipo de texto de que a sociedade dispõe deve permear o ambiente escolar. Assim, as atuais aulas de alfabetização serão, de fato, práticas de linguagem, vivências com a oralidade e reflexões sobre a língua eleita como padrão.

Para uma escola alfabetizadora de educandos rurais cumprir seus propósitos, seus textos deverão também girar em torno de todo fazer do campo. As práticas de vida dos campestres, como lidar com terra, colher, vender..., servirão de temas norteadores que desencadearão o processo de leitura e de uma conseqüente escrita significativa.



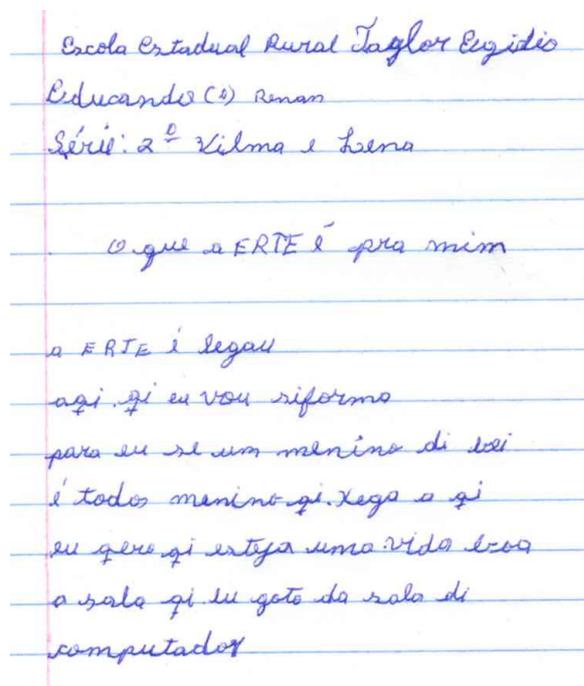
Figura 39 - Prática de leitura de textos relacionados ao campo, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Esta prática de leitura precede o momento da escrita sobre temas campestres. Primeiro, os educandos lêem, depois dialogam sobre o texto e a ligação dos mesmos com suas vidas, especialmente suas experiências na roça. Daí, partem para a escrita. Em dias subsequentes, reescrevem seus textos e os dos colegas.

Desta forma, a ERTE presta atenção nos PCN, editados em 1997, que apontam para o estudo da língua de forma reflexiva, para uma produção escrita que seja texto, não apenas amontoado de frases, sem os critérios de coesão e coerência orientados pela lingüística textual (KOCH, 1997). Apenas lendo, escrevendo e reescrevendo, o alfabetizando poderá conviver com a norma padrão, sem a confusão e sem a “angústia exagerada” do encontro com o novo.

A escola, por vezes, está mais preocupada com a metalinguagem (linguagem utilizada para descrever outra linguagem – definições dos dicionários, regras gramaticais...) e se esquece das atividades lingüísticas (próprias da língua) e epilingüísticas (sobre a língua e / ou além da língua). A metalinguagem técnica é dispensável para que o sujeito tenha o domínio efetivo e ativo da língua. O falante rural, por exemplo, domina a língua que fala, não precisa da metalinguagem técnica.

As formas cristalizadas dos manuais de alfabetização são dispensáveis. Para um novo trabalho em aquisição da lecto-escrita, Luft (1995) propõe um mínimo de norma e o máximo de prática, prática de leitura de textos significativos e interligados ao cotidiano dos alfabetizandos; prática de escrita de suas biografias, de seus sonhos, de suas lutas, de suas propostas de mudança e de sua atualidade. A seguir, um texto do alfabetizando de 2004, R.S., no qual ele deixa subentendido seu sonho de formatura, de ser menino de bem e deseja isso para seus colegas.



Escola Estadual Rural Taglor Egídio
Educando (4) Roman
Série: 2^o Vilma e Lena

O que a ERTE é pra mim

a ERTE é legal
aqui aqui eu vou reformar
para eu ser um menino de bem
é todos menino aqui. Logo a aqui
eu quero aqui ser uma vida boa
a sala aqui eu gosto da sala de
computador

Figura 40 - Texto escrito para reescrita, março de 2005
Fonte: Arquivo da pesquisa

Seguindo a orientação de Luft (1995), a docente que ministra na sala da 2ª série, professora Vilmaci, sem privilegiar a norma padrão da escrita, buscou um diálogo com R.S. sobre o significado da formatura para ele, seus sonhos de vida, o que é ser menino de bem e valorizou sua solidariedade de desejar a todos os colegas o que deseja para si: uma vida boa.

A professora não poderia focar, de forma punitiva, a marca da oralidade no texto escrito. Naquela, as palavras se juntam; nesta, há intervalos entre uma palavra e outra. R.S. ainda está divisando esta diferença, por isso usou: “*siformo*”. Outro caso presente neste texto é a arbitrariedade da escrita. Um som pode ser representado por mais de uma letra. Como R.S. usa U para a palavra pau, ele o utiliza, também, para a palavra legal, por isso escreve “*legau*”. É a mesma hipótese para a palavra “*xego*”.

Estas questões não são ignoradas, mas não são privilegiadas. A prática pedagógica libertadora freiriana (1981), que a ERTE defende e busca realizar, privilegia o sujeito que “diz” e estabelece relações com ele.

A vida demanda de quem lê e escreve, cabe à escola, no momento da aquisição da leitura e da escrita, momento que R.S. vive, promover uma reflexão consciente, a defesa das idéias próprias e a oralidade, objetivando que o educando fale e tenha confiança no que diz como quem é “dono” do seu pensar; paralelos ao trabalho com a oralidade, devem estar a leitura, a escrita e a reescrita. Para tanto, a postura do alfabetizador diante das “hipóteses de escrita” dos alfabetizados deve ser leve e mediadora, nunca punitiva nem excludente. O diferente do normativo na escrita é sempre o “diferente”, nunca o “deficiente”.

Especialmente o alfabetizando campestre precisa ter o espaço para falar sua palavra e defender suas idéias, buscando, na cooperação com outros, caminhos para mudar seus destinos. A educação negada ao indivíduo do campo, o desprezo dos poderes governamentais pelos

campestres produziu homens e mulheres sem confiança em si próprios. Julgam seus saberes inferiores e suas diferenças deficientes.

4.1.2. Uso do poder que emana da variante padrão da língua

Não poderíamos tratar da alfabetização da classe rural, uma das modalidades excluídas no Brasil, sem considerarmos um dos grandes entraves para que esta aconteça: o uso do poder por parte daqueles que têm acesso a variante padrão da língua, isto é, a escola que reproduz o modelo autoritário, excludente, a partir do conhecimento da gramática normativa. Para Garcia (1997, p. 7), “a sociedade brasileira continua a produzir milhões de analfabetos, que contribuem para a manutenção de privilégios nas mãos daqueles que sempre detiveram o poder”.

E escola desempenha um papel fundamental nessa exclusão, não apenas porque cria barreiras que impedem a entrada das crianças das classes populares (mais de oito milhões de crianças em idade de escolaridade obrigatória estão fora da escola, e possivelmente jamais a ela terão acesso), mas porque às que conseguem romper as barreiras e se matriculam são colocadas outras barreiras, que as impedem de ter sucesso na escola, ou seja, grande parte das crianças pobres sai, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever. (GARCIA, 1997, p. 7)

A reinvenção da linguagem passa pela reinvenção do poder:

A linguagem não pode ser pensada fora das relações de classe, fora das condições econômicas, fora do poder. Quem define que um certo padrão de fala é o certo, o culto? Se há um que é o culto, é porque há outro que é o inculto. De quem é um e de quem é o outro? Quem diz que a linguagem das crianças populares é errada, deficiente? [...] Faz tudo isso quem tem poder e em função de seu poder, quer dizer, a serviço de seus interesses (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 95)

A escola continua reproduzindo a exclusão pela linguagem porque ela se desinteressa ou desconhece os princípios lingüísticos, o que gera uma prática pedagógica desastrosa. Muitos adultos sentem-se inibidos no uso da língua, em suas várias possibilidades: oral, escrita, gestual..., porque foram podados no momento inicial de contato com a língua escrita, sofreram um choque emotivo e, ao terem suas vozes ameaçadas, suas vidas também o foram. Por isso, suas

atividades, quaisquer que sejam, ficam inibidas, e sobretudo, as atividades lingüísticas. São estas que mais propiciam as ações do sujeito, ou melhor, do sujeito ativo. Numa linguagem psicanalítica, poderia até se dizer que a inibição, no uso da língua, é conseqüência da instalação de uma neurose traumática (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996) quando no momento de contato inicial com a língua formal.

Nas primeiras visitas às dez famílias eleitas dos alunos da ERTE, houve inibição no início dos diálogos. Em todas houve uma justificativa de que não sabiam falar direito e isso as “acanhava”⁵². As escolas, com raras exceções, utilizam-se do “poder” que emana da variante padrão da língua para produzirem homens e mulheres incapazes de confiarem em si mesmos, em seus pronunciamentos, em suas possibilidades.

Durante as observações com os educandos atuais da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, quando buscávamos analisar a pedagogia de alternância no processo de alfabetização, pontuamos que 68% dos alunos (todos com escolaridade anterior) não conseguem fluir livremente em seus discursos, falam o mínimo possível. Ao serem questionados e mais demoradamente observados, demonstraram uma inibição:

“a gente não gosta de falar”.
“a gente não sabe falar o certo”.
“a professora disse que a gente fala errado”.
“a gente não fala direito”⁵³.

Esta inibição para falar é comprometedora. Compromete o exercício da cidadania dos sujeitos, uma vez que são constituídos pela linguagem. A interação verbal é lugar de produção da linguagem e nesse processo, os sujeitos se constituem. Não há um sujeito pronto para entrar em interações, mas “um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas” (GERALDI, 1983).

⁵² Este fenômeno não ocorre somente com os camponeses, encontramos pessoas nas cidades com este comportamento por conta de histórias inibidoras na alfabetização.

⁵³ Depoimentos de alunos em março de 2004.

Um sujeito campestre que diz não gostar de falar, não saber falar ou que fala errado, é um sujeito sem muitas chances de dizer sua realidade, de apresentar seus anseios e de construir, conjuntamente, sonhos transformadores do seu hábitat e libertadores para sua vida.

A ERTE propõe um trabalho libertador de alfabetização, mas os resultados ainda não são animadores, desafiando, cotidianamente, toda a equipe em busca de alternativas que venham a possibilitar a formação de seres humanos autônomos, sensíveis e criativos. As quatro falas acima são de educandos que já estavam na escola há um ano, embora a proposta esteja pautada nos paradigmas de educação integral e libertadora e o esforço teórico-prático de toda a equipe corrobore essa perspectiva.

Não somente os alunos, mas, por extensão, suas famílias tornam-se também envolvidas num processo de baixa auto-estima e sobrevivem sob os jugos dos dominantes. Neste caso, aqueles que conhecem os mecanismos da leitura e da escrita e não facilitam o momento da aquisição destes códigos.

4.2. PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO

A proposta pedagógica para alfabetização na ERTE é a de Paulo Freire, como já foi dito. Os objetivos do seu Projeto Político Pedagógico relacionados à alfabetização numa perspectiva progressista e libertadora são: a) utilização da realidade rural dos interlocutores no processo ensino e aprendizagem; b) valorização de todas as variantes rurais da língua sem o preconceito que privilegia a variante padrão; c) inserção dos familiares “analfabetos convencionais” no processo de aquisição da lecto-escrita; d) utilização do lúdico nos momentos de leitura e escrita.

As aulas são propostas em ambientes alfabetizadores. Os eixos norteadores privilegiados são aqueles peculiares à realidade dos alunos, especialmente suas vivências na zona rural. É um objetivo o uso continuado da biblioteca com suas múltiplas funções: brinquedoteca, videoteca e todo o material paradidático.

A literatura infantil é utilizada em quadros vivos. As personagens se personificam tanto através dos docentes quanto dos discentes, contam suas histórias, buscando a participação e as opiniões dos alunos. Estes são convidados a interferir nos textos e recontá-los sob suas óticas, seguindo para a prática do desenho e/ou da escrita.



Figura 41 - Literatura Infantil em quadro vivo, abril de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

O *lego dacta* é um recurso pedagógico que objetiva a interação do alunado com objetos concretos, com os quais eles podem criar, construir, fazer e refazer símbolos que referem ao mundo real. É um recurso que pode ser utilizado como uma metodologia de exploração, investigação e solução de problemas. Tem função motivacional para as aulas de leitura e produções orais; construção textual escrita tanto na modalidade coletiva quanto individual. Estas produções ocorrem após as práticas de montagem e criação de objetos a partir das peças.



Figura 42 - Lego dacta – construção de símbolos referentes ao mundo, outubro de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

É proposto o planejamento para as aulas iniciais de alfabetização a partir da construção da idéia de símbolo, discriminação das formas das letras, dos sons da fala, organização da página escrita, teorias de casamento entre sons e letras: monogâmico, poligâmico e poliandria (LEMLE, 1991), além da inclusão do aparelho fonador, suas partes e funções e as distinções entre consoantes e vogais (CÂMARA, 2001). A proposta é que estes temas sejam trabalhados dentro da realidade dos alunos, numa busca de utilização de suas próprias palavras.

4.2.1. Projeto *Alfabetizando-Alfabetizador*

Visando interagir com as famílias dos educandos, numa troca de saberes, a equipe administrativa e pedagógica da ERTE, com representação de alunos e de familiares, construiu o projeto piloto *alfabetizando-alfabetizador*, que envolve os educandos alfabetizados, da faixa etária entre 11 e 14 anos, e seus familiares. São alunos que já dominam o código escrito⁵⁴, que alfabetizam seus parentes nos períodos que passam em suas moradias, durante a alternância. Os professores itinerantes são parceiros neste processo. Os alunos são orientados no sentido de dominarem o processo de ensino da língua escrita, participando de estudos especiais semanais, discutindo os textos que utilizarão, escolhendo atividades didáticas (dentre aquelas que eles já realizaram na escola) e planejando o tempo e os horários que usarão com seus familiares não alfabetizados.

Os alfabetizandos-alfabetizadores desenvolvem, de forma sistemática, o trabalho de alfabetização com membros de suas famílias. Cada aluno recebe um kit contendo livros, textos e fichas de acompanhamento para desenvolverem seus trabalhos na zona rural, quando no período de alternância. A equipe pedagógica, juntamente com a equipe itinerante, faz o acompanhamento na zona rural e avaliação dos alfabetizados pelos alunos. Na foto, a seguir, um momento quando familiares alfabetizandos da ERTE foram avaliados. São educandos com seus respectivos “alunos”. Momento de confraternização, diálogo e vivência de singularidade cultural campestre – São João.

⁵⁴ Dominar o código da língua não é dominar a ortografia convencional.



Figura 43 – Educandos alfabetizadores com seus alfabetizados, junho de 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Além da meta de interagir, mais proximamente, com as famílias dos alunos e com eles trocar conhecimentos, como a experiência dos festejos juninos locais, a iniciativa do projeto *Alfabetizando-Alfabetizador* também se inspirou em palavras como as de Sr^a M.S., 27 anos, mãe de M.S.J., 10 anos, aluna da ERTE, em uma de nossas reuniões no Baixão do Ipiúna, em setembro de 2003:

“Eu estou doida pra aprender a ler. Eu choro porque é ruim demais não saber”.

Durante as observações feitas nas moradias dos educandos que tentam alfabetizar seus familiares, percebemos que, na prática cotidiana, não é tão fácil quanto parecia. Nem todos os alunos conseguem, em casa, a disciplina dos horários diários para o exercício da leitura com seus alfabetizados.

Em alguns casos, são os adultos que têm dificuldades em priorizarem o tempo, quebrarem suas rotinas para sentarem com seus filhos, netos ou sobrinhos. Em outros, os adolescentes se envolvem com a vida na roça e com suas atrações naturais e não se ligam nas

atividades do projeto. Embora não haja uma resposta unânime, há interesse das duas partes, como também da escola, para o seguimento deste projeto.

Podemos dizer que, sobre a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças rurais envolvidas na pedagogia alternante da ERTE, não há “sinais nem prodígios”. Todavia, há evidências de que uma prática pedagógica que visa alfabetizar a partir das palavras do mundo peculiar aos alfabetizados tem grandes chances de dar certo.

Os alunos que se inserem numa proposta em que suas palavras são ouvidas antes de lhes serem apresentados textos escritos de autores desconhecidos tornam-se mais abertos para expressarem suas idéias e, num momento mais adiante, produzem seus próprios textos orais e escritos com segurança. Quando seguros, são capazes de enfrentar desafios como o da leitura e da escrita.

Ao serem responsabilizados pela alfabetização de seus familiares, os educandos são responsabilizados por eles mesmos. Terão que se envolver primeiramente com seus próprios processos de aquisição para depois ensinar. Esta é uma estratégia que valoriza o sujeito, educando, e o motiva para o aprofundamento da leitura de textos escritos.



Figura 44 - Resultado da plantação, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Capítulo V

Além da Lecto-Escrita: A ERTE na visão dos educandos

*Quem planta, colhe...
Quem busca, encontra...
Em nossas mãos, alguns resultados...
O que fazer deles é o que validará nossa plantação, nossa busca.*

Os dez alfabetizandos da ERTE eleitos em 2004 chegaram ao mês de dezembro lendo textos independentemente da tipologia e escrevendo, dentro do que é previsto, com coerência. Não apresentaram domínio ortográfico, mas, como demonstramos, este domínio é secundário na aquisição da escrita. Ortografia é convenção e, algumas vezes, arbitrária. A escrita do discurso, de forma livre e clara, está além das exigências ortográficas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é importante, em torno dela projetos são construídos e há mobilização da escola e da família. Todavia, ao se tratar de uma educação integral, não é suficiente apenas a constatação desta aquisição.

Há outros aspectos da pedagogia de alternância sob o ponto de vista dos educandos, suas impressões e seus pareceres sobre: internato, aprendizagem, liberdade, felicidade, relacionamento com os familiares e aplicabilidade dos saberes escolares às realidades particulares. Temos os seguintes resultados dos dez educandos atuais entrevistados:

- **Quanto à aprovação da experiência do internato**

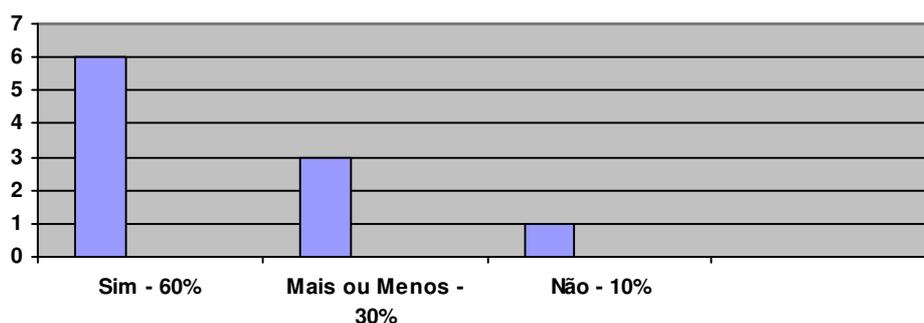


Figura 45 - Aprovação da experiência no internato, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Os três educandos que não aprovaram completamente apresentaram os seguintes motivos:

- “Não consigo organização no quarto”. (D.P., 13 anos)
- “Não consigo dormir aqui”. (L.S., 13 anos)
- “É ruim quando os colegas fazem bagunça”. (E.P., 14 anos)

A educanda que disse não aprovar, justificou dizendo que tem dificuldade de passar o dia e dormir com os mesmos colegas, seu sono fica pouco e leve.

- **Quanto à aprendizagem**

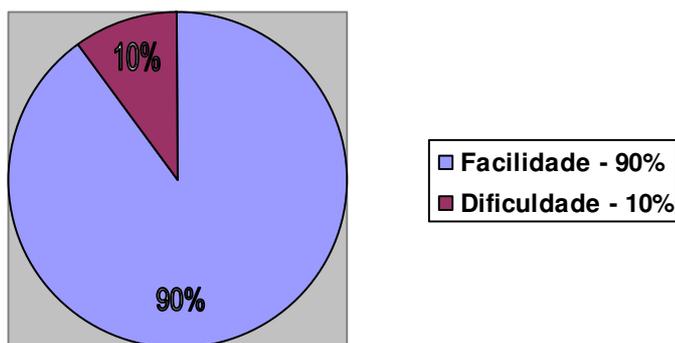


Figura 46 - Parecer dos educandos sobre a aprendizagem na pedagogia de alternância, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

A aluna que disse ter dificuldade para aprender numa escola alternante explicou:

“Eu acho assim ruim para aprender. As coisas saem da cabeça”. (C.B., 12 anos)

Os nove alunos que disseram aprender com facilidade ressaltaram: o sistema, a paciência e formação dos educadores e aulas frequentes, isto é, imersão em processos formativos intensos.

- **Quanto ao relacionamento com os familiares**

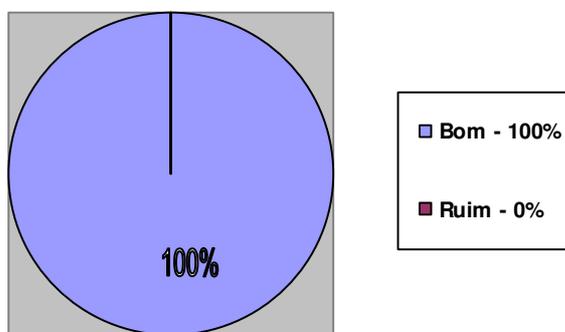


Figura 47 - Parecer dos educandos sobre o relacionamento deles com seus familiares, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Segundo as respostas, os dez entrevistados têm bom relacionamento com seus familiares, dizem gostar de suas famílias, mas paradoxalmente, não querem ir para casa quando é o tempo da alternância. Neste ponto, percebemos um cuidado em preservar a intimidade da família. Mesmo nos casos que conhecemos de conflitos contínuos, os educandos garantiram gostar da família, sentir saudades e falta. Compreendemos que os conflitos familiares são menores que os laços afetivos.

“Eu sinto muita saudade de casa porque nós somos muito unidos”. (E.C., 15 anos)

“Eu só não gosto mais desta escola porque fico longe da minha família”. (D.S., 13 anos)

- **Quanto à liberdade e felicidade**

Nenhum entrevistado disse não ser feliz, mas houve pontuação da falta de liberdade.

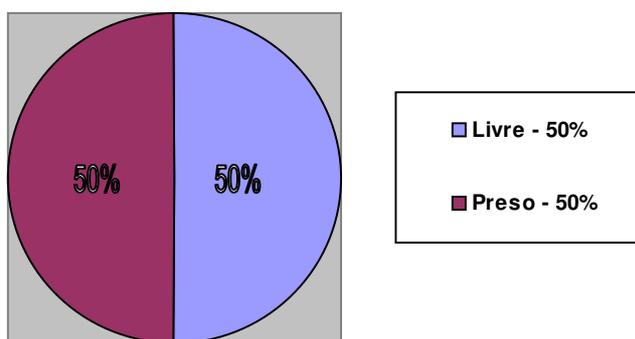


Figura 48 - Parecer dos educandos sobre a liberdade no internato, 2004

Fonte: Arquivo da pesquisa

Os cinco que responderam que não são livres acrescentaram:

“Me sinto presa, não saio para lugar nenhum”. (E.C., 15 anos)

“Não é como em minha casa que eu saio para onde quero”. (W.P., 14 anos)

“Eu acho que aqui prende a gente, mas acho bom”. (D.S., 13 anos)

“Eu me sinto muito presa, só no domingo fica alegre”. (L.S., 13 anos)

“Me sinto presa, em casa fico livre”. (C.P., 12 anos)

Embora os resultados, em termos de aquisição da leitura e da escrita por crianças rurais, sejam animadores para a pedagogia de alternância, o internato, que faz parte dela e distancia o educando de sua família durante trinta dias a cada três meses, é questionável. Nas

palavras dos alunos citados, encontramos uma amostra dos sentimentos de apego e pertença entre os filhos e seus responsáveis (pais, avós, tios) e de como o distanciamento causa a falta.

Os defensores da pedagogia de alternância, especialmente a ERTE, têm nesta amostra uma sinalização para refletir e repensar. Ignorar este dado é permitir que crianças e adolescentes revivam a experiência de Renato Russo “Ainda me lembro [...] o meu primeiro contato com as grades, o meu primeiro dia na escola. Como senti vontade de ir embora”.

Que esta nova modalidade pedagógica não siga pelos caminhos da escola tradicional criticada por Freinet: “nada é mais tentador para os educadores do que a escola tradicional; nada é tão perigoso. Ela separa a árvore de suas raízes, isola-a do solo que a nutre”.

Foi essa, porém, a louca operação que a escola contemporânea tentou realizar. Acreditou-se que se podia impunemente, e com proveito, arrancar a criança de sua família, de seu meio, da tradição que a formou, da atmosfera natal que a banhou... dos trabalhos que foram suas preciosas experiências, para transportá-la autoritariamente para esse meio tão diferente que a escola é, racional, formal e frio, como a ciência da qual queria ser o exemplo... Seus alunos acabaram de deixar a cozinha escura e suja, mas quente e viva... passaram pela fonte, abraçaram amorosamente o burrico que acompanhava. Antes de atravessar a soleira de sua sala de aula, lançaram um último olhar cheio de inveja e de pesar para o campo. (FREINET, 1998, p. 83 e 85)

Esperamos, a partir do caminho percorrido nesta pesquisa, contribuir para que a escola, especialmente a campestre, não traga, no futuro, à memória dos educandos atuais, uma recordação deste presente como “grades”. Nem que as crianças rurícolas de hoje, sintam o espaço escolar instituído como “formal e frio”. Que construamos “escolas asas”, mantendo viva, coletivamente, a esperança do escritor Rubem Alves (2005), quando trata das duas possibilidades da escola se realizar: ou será “asa” que libertará o vôo de cada menino (a) ou então, será “gaiola” que aprisionará vidas e sonhos.



Figura 49 - Contribuições da plantação, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Considerações Finais

*A semente se transformou em planta.
A sombra da planta é um espaço para o diálogo.
O diálogo contribui para as próximas plantações.*

O estudo ora desenvolvido contribuiu para uma reflexão responsável e comprometida sobre a família rural e suas relações com as instituições educacionais. O primeiro elemento motivador foi a experiência da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), que se iniciava propondo uma educação integral para os (as) educandos (as) e interação com seus familiares.

Procuramos nortear a discussão em defesa da Pedagogia de Alternância como possibilidade para a educação formal dos campestres com base em dois eixos: a família rural precisa de uma escola que lhe seja peculiar; e a família rural tem grandes potencialidades e contribuições para a sociedade em geral, mas especialmente, para o desenvolvimento do campo, se desencadeada uma prática educacional que desenvolva suas ações a partir do real do campo, estabelecendo a relação família-escola-trabalho produtivo.

Na análise da pedagogia de alternância no processo de alfabetização dos educandos da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, buscamos o encontro entre uma das características básicas desta pedagogia apresentadas por Jean-Claude Gimonet e o como fazer alfabetização na perspectiva de Paulo Freire:

A Alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito.” (GIMONET, 1999, p. 44)

A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. (FREIRE, 1981, p. 20)

Partindo do princípio de que alfabetização se faz através do envolvimento dos aprendizes com seu mundo real e com os outros, a pedagogia de alternância é uma nova proposta que possibilita, ao alfabetizando, utilizar-se do seu cotidiano, das suas experiências, das suas leituras de mundo, como subsídios significativos para a aquisição do código escrito da língua e do letramento.

O problema que nos impelia era: É possível uma instituição escolar dar conta da alfabetização de crianças e adolescentes rurais quando estes participam da educação formal, como internos, apenas três meses no ano? Respondemos, depois das leituras, estudos e análises, que é possível esta alfabetização. É possível se o ponto de partida para a leitura e escrita dos textos for a realidade o próprio campo. Alternando, o alfabetizando relaciona as experiências da vida no campo com os conceitos tratados na escola. Através das ações que planeja e desenvolve, o alfabetizando estabelece relações entre o saber escolar e o trabalho produtivo de seus familiares.

Esperamos continuar este estudo com o objetivo de buscar alternativas para este impasse na pedagogia de alternância, uma vez que a consideramos como uma das mais viáveis respostas para a educação formal dos campestres, especialmente em se tratando das séries iniciais do Ensino Fundamental, quando se dá a alfabetização convencional.

Comprendemos que um dos pontos relevantes da pedagogia de alternância é a aplicabilidade dos conteúdos ministrados na escola à realidade dos campestres e o enriquecimento que as experiências destes acrescenta à comunidade escolar. São saberes trocados entre uma escola agrícola e os familiares dos educandos que podem fortalecer o trabalho no e do campo, respeitando e promovendo a diversidade e o desenvolvimento sustentável.

Não colocaríamos o ponto final nesses resultados, sem nossas contribuições. Desta feita, em termos críticos, sobre as limitações da pedagogia de alternância. Cuidamos em esclarecer que tais críticas se aplicam ao modelo de alternância específico do nosso estudo:

a) Falta de preparação técnica, prévia, dos dirigentes e professores. Um dos espaços desta pesquisa foi a Escola Rural de Alternância Taylor-Egídio. Ninguém de sua equipe inaugural conhecia, tecnicamente, como realizar esta pedagogia, embora alguns sejam graduados e pós-graduados em educação. Os cursos de pedagogia da região (lembrando: Jaguaquara pertence à

micro região de Jequié) não têm, em seu currículo, uma disciplina destinada ao estudo da Alternância. Os docentes das universidades que tratam do tema fazem-no por iniciativa e curiosidade próprias. Os professores das escolas de alternância *aprendem alternância fazendo*. Há um valor no *aprender fazendo*, mas nosso estudo mostrou que há um déficit na formação docente que a escola alternante sofre.

b) À semelhança dos docentes que não têm qualquer formação específica antes de entrarem para uma prática alternante, o mesmo ocorre com todos os funcionários que se iniciam numa escola onde terão de lidar com crianças e adolescentes, num internato. Os internos ora atuam como filhos, ora como alunos, ora como companheiros.... Como o servidor atuará em cada uma dessas cenas sem a formação necessária?

c) Provavelmente a falta de um espaço privilegiado, nas Universidades, para a reflexão sobre a Pedagogia de Alternância, reflita as políticas governamentais que não a compreendem nem a priorizam. No Estado da Bahia são apenas duas escolas de alternância conveniadas com o Estado através da Secretaria Estadual de Educação: a primeira foi a Escola Estadual Rural Paulo Souto, no município de Andorinhas (inaugurada em 2000), a segunda é a Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (inaugurada em 2001).

A falta de prioridade e/ou compreensão se evidencia, anualmente, no ato da renovação do Convênio. Todos os anos, parece sempre ser a primeira vez. Falta aos técnicos da educação estadual o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento do sistema educacional de alternância. É um modelo de pedagogia que ainda não tem espaço garantido nas leis da educação. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE / CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, representam avanço para a educação rural, mas em nenhum dos seus 16 artigos abordam a pedagogia de alternância como possibilidade para a referida educação.

d) Além das questões já pontuadas, há a desconfiança de alguns pais que deixam seus filhos e filhas e ficam como uma espécie de vigias. É certo que a vigilância pode ser uma participação efetiva e pode colaborar com ações e avaliações, acrescentar com observações, mas os pais equivocam-se algumas vezes e dificultam o processo educacional e de adaptação dos filhos e filhas ao internato.

e) Outra dificuldade que uma escola de alternantes enfrenta, internamente, é a tensão para administrar a vida no internato. A responsabilidade com menores de sete a catorze anos implica em alguns cuidados. Como exemplo, a não saída dos educandos sem a liberação de seus respectivos responsáveis. Eles têm uma experiência anterior de vida livre no campo. É difícil a adaptação num ambiente fechado onde ficam até trinta dias sem saírem por falta de autorização dos pais e/ou falta de alternativa e recursos para passeios.

Durante esta pesquisa, em novembro de 2004, enquanto observávamos os educandos atuais, nas dependências da escola, vimos dois adolescentes que tentavam fugir. Um deles, J. P. S., 14 anos de idade, terceiro ano consecutivo na escola, quando entrevistado, disse:

“Quero ir para a casa da minha avó porque sinto saudade da família [...] eu não gosto de ficar *preso* aqui dentro um mês”

O conflito entre a liberdade que a criança e o adolescente têm na roça e a *prisão* (para usar a palavra do educando) de uma escola residencial, é uma problemática que julgamos muito séria e que merece estudo.



Figura 50 - Educandos tentando ver a rua da fachada da escola, 2004
Fonte: Arquivo da pesquisa

Não obstante as limitações apresentadas e outras que ainda estão sendo apreciadas, nossas observações sinalizam que a escola rural agrícola, no modelo de alternância, tem vantagens educacionais diante das escolas regulares colocadas nas roças. Aquela se relaciona mais estreitamente com as famílias, fortalecendo o trabalho campestre e o campo; utiliza, com maior objetividade, a realidade rural para a prática alfabetizadora, responsabiliza os familiares pelos estudos sistemáticos dos filhos quando alternam na roça e tenta um diálogo com a comunidade.

Mesmo diante dessa constatação, os dados da pesquisa mostram que ainda não há uma escola rural para a família rural...

À guisa de conclusões, faremos alguns destaques deste trabalho, tendo em vista nossa necessidade de continuar avançando com esta pesquisa, apenas iniciada nessa fase.

1) Configuração do cenário rural em relação à educação formal.

No capítulo 1 foi delimitado este cenário, o que contribui para a compreensão das relações educacionais entre a família rural e a escola. Essa família, na maioria das vezes, não está dizendo sua própria palavra nem interagindo como autora de sua história. Não por culpa dela, mas porque não lhe foram proporcionadas às oportunidades (LACKI, 2004).

Quanto à educação formal na zona rural, no espaço de nossa pesquisa não a encontramos. Buscamos alguns fatores na tentativa de justificar esta ausência: longa distância entre as escolas e as moradias dos educandos, currículo desvinculado do cotidiano campestre, contínuas mudanças das famílias e mão-de-obra das crianças e adolescentes para geração de renda.

Para nós, estes fatores não justificam a falta da escola rural. Lembramos as Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo (2004): a educação formal rural é negligenciada na pauta da política governamental. Contribuímos para uma reflexão sobre a necessidade da leitura e da escrita para os campestres, meio de interação com outras dimensões da sociedade e com a tecnologia que pode melhorar a vida no campo.

2) Uma possibilidade para formação integral do campestre.

No capítulo 2 está um estudo sobre a Pedagogia de Alternância. Embora já tenhamos vários estudos sobre esta modalidade pedagógica, avançamos no sentido de estudar o modelo específico da Fundação José Carvalho, em que o educando é imerso por um período mais longo tanto na escola quanto em sua moradia, ampliando sua rede de vinculação e experiências.

O referido capítulo também contribui para o enriquecimento da proposta de alternância, porque apresenta a família e a escola como parceiras no fortalecimento da cultura da terra. Acreditamos que os fatores estudados no capítulo 1, que tentam uma justificativa a ausência da escola rural, têm resposta em ensaio:

Fatores que tentam justificar a falta da escola rural.	Respostas a partir da Pedagogia de Alternância
Longa distância entre as escolas e as moradias dos educandos.	Os educandos, no período escolar, moram na escola. Não precisam ir e voltar, diariamente.
Currículo desvinculado do cotidiano campestre.	São as vivências com a terra que definem o currículo.
Contínuas mudanças das famílias.	Não importa onde a família esteja morando, desde que na zona rural, a escola busca e leva os educandos para a alternância.
Mão-de-obra das crianças e adolescentes para geração de renda.	O trabalho com a terra está vinculado aos estudos e ao prazer, faz parte das atividades propostas pelo projeto pedagógico e não desvincula o educando do processo educacional.

Acrescentamos que as vivências com a terra, além de definirem o currículo, promovem o leitor e o produtor de textos que vivem o processo de conscientização e apropriação de seu próprio meio, de sua cultura. Promovem-no porque qualquer pessoa só se interessa em ler textos que sejam significativos para sua vida, lendo sobre a terra, escreve-se sobre ela. Assim, se promove o leitor e o escritor, sujeito e agente de sua própria história.

3) Família e escola, juntas, na construção de outros saberes.

No capítulo 3 cuidamos em estudar a socialização e integração entre a família rural e a escola. A escola de alternância é espaço para a socialização e integração das famílias dos educandos, espaço que é garantido pela distância que separa os filhos das vivências diárias com seus familiares. Estes buscam, através das propostas lúdicas da escola, estar com seus filhos. Neste capítulo, acreditamos estar uma contribuição para o estudo da relação família–escola. Trazemos a experiência incipiente da ERTE que viabiliza os encontros e as trocas por meio da ludicidade, esta concebida na perspectiva de Luckesi (1998), como plenitude de experiência.

Entregues a atividades prazerosas, envolventes, educandos e seus familiares falam e escrevem sobre suas vidas, lêem o mundo e apresentam suas leituras tanto na modalidade oral, quanto na escrita.

4) Aquisição da lecto-escrita: possibilidades e desafios.

Os princípios pedagógicos voltados para o aprendizado da lecto-escrita que julgamos eficientes são:

- a) o erro na escrita é o diferente, é uma hipótese. Para hipotetizar acerca da escrita, o educando é livre e poderá testar suas hipóteses tantas vezes quantas forem necessárias;
- b) a variante padrão da língua é mais uma possibilidade e não a única. Daí, é uma variante sem privilégios diante das outras, que os educandos trazem. Logo, estes são livres para usarem seus falares sem “consertos” nem discriminação;
- c) ser desafiado a ensinar a leitura e a escrita é um meio motivador para alfabetizando se lançarem com maior desejo às atividades lingüísticas. Assim, uma tarefa passa a ser um veículo de aprendizado significativo e prazeroso.

Efetivamente, este capítulo contribui com sugestões práticas: a escola não deve se espantar com as hipóteses de educandos alfabetizando; os camponeses devem ter espaços garantidos para seus falares rurais em qualquer unidade de ensino em que estejam inseridos e, para viabilizar e agilizar o processo de aquisição da leitura e da escrita, sugerimos que alfabetizando sejam alfabetizadores de seus familiares, com o objetivo, entre outros, de trazê-los mais para a vida da escola para garantir o fortalecimento das relações educacionais entre as duas instituições.

5) Parecer de educandos e educandas sobre aprendizagem, relacionamento familiar, felicidade e liberdade numa proposta escolar de internato. A contribuição deste capítulo está no fato de que ele suscita questões inerentes à pedagogia de alternância através das respostas dos (as) entrevistados (as). As referidas respostas subsidiam um novo olhar sobre o internato que é

inerente à modalidade pedagógica em que o (a) educando (a) alterna entre o espaço familiar e o escolar.

Acreditamos que nosso objetivo foi alcançado, o que, ao nosso ver, é muito importante para os que têm interesse no estudo sobre família e educação campestres, especialmente do município de Jaguaquara, nas quais centramos a pesquisa, possivelmente a SEMEC local. Esperamos que sirva para que outros trabalhos de pesquisa, especialmente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde trabalhamos, se realizem sobre a educação formal do campo.

Ao nosso ver, este estudo entrelaçou vários temas já discutidos, isoladamente, no meio acadêmico, sobre educação.

A partir da experiência da ERTE, observamos que a educação formal rural, numa perspectiva de formação integral, necessita ter o campo como eixo de suas práticas, sem ignorar: integração com as famílias; práticas lúdicas como possibilidade de vida que une estudo, trabalho e prazer, indissociavelmente; e proposta alfabetizadora facilitadora do discurso oral e de sua escrita sem priorização da norma padrão.

Esperamos, também, que uma reflexão seja desencadeada pelos poderes governamentais e que a partir da reflexão se mobilizem e busquem, nos campestres, parceiros para a construção de um plano de ação educacional que parta da realidade, que seja significativo e que os envolva.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, José Carlos. **O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural**. Mato Grosso do Sul: 1989.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica – Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- ALVES, Rubem. **Gaiolas asas**. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/bn_colunas/r_alves/ido81201.htm. Acesso em: 19.04.2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália – Novela Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **Preconceito linguístico**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRAGA, Murilo. **Problemas de educação rural**. V. 47. Rio de Janeiro: I.N.E.P./ Ministério da Educação e Saúde, 1950.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: brasiliense, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília; MEC / SEF, 1997.
- BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Piaget**. São Paulo: DIFEL, 1978.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação em alternância. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A priorização da família na agenda da política social. In: UNICEF. **Família brasileira a base de tudo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. **Consciência e educação: uma reflexão sobre sujeitos históricos**. In: Revista de Tecnologia Empresarial / Faculdade de Tecnologia Empresarial – v. 1, n.1 (2002) – Salvador: FTE, 2002.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e pensamento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre. Educação além da escola. **Marco Social Juventude e Desenvolvimento Rural**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 38 – 43, abr. 2004.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 3. edição. Rio de Janeiro: FGU, 2000.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 3. ed. São Paulo: Sextante, 1998.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: CNE / MEC, nº 01 de 3 de abril de 2002.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de lingüística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

FEIL, Iselda. **Alfabetização – Um novo desafio para um novo tempo**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____ e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREINET, Célestin. **A Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2º Relatório de Atividades, 1980. In: COSTA, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GASBARRE, Mara. **Morar na roça é pra lá de bom**. Jaguaquara: ERTE, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de alternância. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.

GUIMARÃES, Elias Lins. Família e a dinâmica da socialização. In: **Veritate** – Revista da UCSAL. Salvador, Ano II, nº 2, julho de 2002.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Paradigmas e antinomias na pesquisa empírica. In: **Educação Brasileira**. Brasília, DF, v. 16, n. 32, p. 49–61, jan/jul. 1994.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LACKI, Polan. A complexidade e urgência dos problemas rurais. **Marco social juventude e desenvolvimento rural**. Rio de Janeiro: v. 6, nº 1, p.26-31, abr. 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Sociologia geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. **Vocabulário de psicanálise**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 6. ed. São Paulo: Ática. 1991.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEITE, Yonne e CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- LORDELLO, Jorge; RIBEIRO, Lair. **Como conviver com a violência**. São Paulo: Moderna, 1998.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: **Caderno de Pesquisa / Núcleo de Filosofia e História da Educação**. V.2, n.1 – Salvador: UFBA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação e Pesquisa, 1998.
- LYONS, John. **Linguagem e lingüística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MÂNFIIO, Antônio João. Conscientização e pedagogia da alternância. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.
- MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. In: **SIDA** n° 297, janeiro, 1979.
- MARTINS, Josemar da Silva. **Educação Básica do Campo e Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Algumas Anotações**. Anotações a partir do trabalho no Grupo de Estudos de Educação Rural (GEER) do PRADEM/ISP/UFBA e adotado para a participação no Curso “Operações Estratégicas Para a Reforma Educacional”, realizado no ISP/UFBA, 21 de setembro de 2004.
- MENDONÇA, Erasto. Família influencia desempenho do aluno. **A Tarde**, Salvador, 19 de setembro de 2004. Folha Nacional, p. 20.
- MENNUCCI, Sud. Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, Goiânia, junho, 1942, Rio de Janeiro, IBGE, 1944. In: COSTA, Maria Julieta Para compreender a educação do Estado no meio rural. **In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1994.
- MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. **A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização**. In: Pátio – revista pedagógica. Ano VIII, n° 29, fevereiro / abril de 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 1993.

PACHECO, Eliezer. Família influencia desempenho do aluno. **A Tarde**, Salvador, 19 de setembro de 2004. Folha Nacional, p. 20.

PETRINI, João Carlos. **Pós-modernidade e família** – um itinerário de compreensão. Bauru, EDUSC, 2003a.

____ ; MOREIRA, L.V.C.; ALCÂNTARA, M.A.R. (Org.) **Família XXI entre pós-modernidade e cristianismo**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003b.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** 16.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **Psicologia e pedagogia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (a)

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (b)

PORTES, Écio Antonio. O Trabalho Escolar das Famílias Populares. In: ZAGO, Nadir; ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice. (org.). **Família & Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Projeto Político Pedagógico da ERTE. Jaguaquara: ERTE, 2004.

Proposta Pedagógica da ERTE. Jaguaquara: ERTE, 2004

RAMOS, Marise Nogueira. In: **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / Coordenação: Marise Nogueira Ramos; Telma Maria Moreira; Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

Regimento Interno da ERTE. Jaguaquara: ERTE, 2001.

Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios / Coordenação: Marise Nogueira Ramos; Telma Maria Moreira; Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO. Disponível em: http://www.cce.pe.gov.br/p59_02htm. Acesso em: 06.04.2004.

RIZZO PINTO, J. **Corpo, movimento e educação – o desafio da criança e adolescente deficientes sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SARACENO, Chiara. **Sociologia da família**. Lisboa: Estampa, 1997.

SEN, Amartya Kumar. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Maria Alice. **Construindo a Leitura e a Escrita**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SILVA, Ruth Ivoty. **A Escola primária rural**. 2. ed. v. 10. São Paulo: Globo, 1957.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Letramento – um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOMMERMAN, Américo. Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.

TANTON, Christian. Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.

TEIXEIRA, Elenaldo. **Políticas Públicas no município – dificuldades e possibilidades da municipalização**. Salvador: CONTAG, 1998.

TOSCANO, Moema. **Sociologia educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **A ruptura das sociedades. Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Bauru: EDUSC, 2000.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto, 2004.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.) **Família & Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MEMORIAL

Sonilda Sampaio Santos Pereira, baiana do município de Jequié, bacharel em Educação Religiosa com habilitação em Didática e Administração, pelo Seminário de Educadoras Cristãs, em Recife – Pernambuco. Licenciada em Letras, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e bacharel em Psicanálise Clínica, pela Sociedade Psicanalítica Ortodoxa do Brasil, Niterói – Rio de Janeiro. Pós-graduada em Alfabetização, pela Faculdade de Educação da Bahia, Salvador – Bahia e em Texto e Gramática, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Bahia. Mestra em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador, Salvador – Bahia.

Durante quinze anos, foi professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, das redes de ensino privado e público estadual. Técnica pedagógica da Diretoria Regional de Educação – 13, durante oito anos. Coordenadora pedagógica da rede particular de ensino em Jequié e Jaguaquara, durante dez anos.

Psicanalista clínica desde 1997. Professora de Lingüística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia desde 1998. Vice-diretora do Colégio Taylor-Egídio desde 1999. Dirigente do Projeto ERTE desde 2000.