

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ENTRE ESPECIFICIDADES E DIFERENÇAS:
OLHARES PARA REPRESENTAÇÕES DE UMA ESCOLA
RURAL DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA, SP**

Marcelo Giraldi de Castro

2004

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Entre especificidades e diferenças: olhares para representações de uma
escola rural do município de Piracicaba, SP

Autor: Marcelo Giraldi de Castro

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida
por Marcelo Giraldi de Castro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27 de fevereiro de 2004

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Castro, Marcelo Giraldi Castro.

F277m Entre especificidades e diferenças : olhares para representações de uma
Escola Rural do Município de Piracicaba, SP. / Marcelo Giraldi Castro. –
Campinas, SP: [s.n.],] 2004.

Orientador : Antonio Carlos Rodrigues de Amorim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Representação de grupos. 2. Cultura. 3. Escolas rurais.

I. Amorim, Antonio Carlos Rodrigues de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-033-BFE

*Aos meus pais,
Vilmar (in memoriam) e Mafalda,
por me possibilitarem a dádiva da vida
e os valores e princípios que me fazem ser humano.*

*À minha irmã, Andréa,
minha companheira, Tatiana,
meu amigo, Marcos,
e a todas outras almas que,
por suas existências, me farão eternamente sorrir.*

Com muita gratidão

A Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, meu orientador, pela sabedoria admirável e pela relação amigável e compreensiva construída.

Aos Professores e Companheiros do Grupo FORMAR-Ciências pelas trocas de conhecimentos, experiências e energias.

A Marcos Sorrentino, pelas palavras de incentivo que me fizeram ousar.

A Ondalva Serrano, pela existência, pela doçura e pelo carinho em discutir comigo as primeiras idéias e intenções.

À minha amiga Elenara, por abrir caminhos e por me acolher e ouvir sempre que precisei.

À Pastoral do Serviço da Caridade, à equipe do Projeto Núcleo Rural e à Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, pela colaboração, compreensão e incentivo que viabilizaram a realização deste Mestrado.

À Diretora, Professoras, Alunos, Pais, Mães e Funcionários que tão atenciosamente souberam acolher as propostas desta pesquisa.

À CAPES, por possibilitar as bases financeiras para a realização desta pesquisa.

A todas as outras pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta caminhada.

Por fim, àquele que nos permite a incomparável oportunidade de viver.

Entre especificidades e diferenças: olhares para representações de uma escola rural do município de Piracicaba, SP

Resumo

A proposta desta pesquisa foi lançar/produzir olhares para um conjunto de práticas de representação que produzem especificidades e diferenças à escola rural. Estivemos em busca de uma diversidade de sentidos específicos que, ao ser movimentada, procurou apresentar múltiplas possibilidades de representação que circulam na confluência de uma escola rural em Piracicaba (SP), configurando esta pesquisa como um estudo de caso. Consideramos que a prática de representação de qualquer coisa que seja nunca nos coloca à frente de apenas uma possibilidade de significação, pois ao atribuímos um sentido estamos recorrendo aos significados que nos vão sendo disponibilizados através da cultura, que, por sua vez, são dependentes de outros tantos significados, e por isso, estão sempre deslizando e mudando conforme as circunstâncias histórias e o contexto cultural vivido. Esse posicionamento nos permitiu olhar para esta escola como sendo atravessada por sentidos e significados associados às temáticas ambientais, às relações entre experiência e memória, às discussões sobre espaço e fronteiras, aglutinando especificidades que em determinadas condições passam a constituí-la como diferente.

Differences and particularities: looks at representation of a rural school in Piracicaba, SP

Abstract

(This research proposed to) The aim of this research was to produce different ways to look towards a set of (representation practices) practices of representation. That produces particularities and differences for a rural school. We searched for a diversity of specific senses and when it was moved up it aimed to present multiple possibilities of representation that go around the perimeter of a Piracicaba's rural school. We considered that whatever the practice of representation is, it never puts us before at only one possibility of signification, for when a sense is given it is supported by other meanings available through culture, which or dependent on many other meanings, and that is why they are always moving and changing according to historical circumstances and the cultural moment. By this view it allowed us to look at this school as being a place influenced by senses and meanings (associated to) related to environmental themes, the relationships between experience and memory, the discussions about space and boundaries, gathering up particularities that in some conditions turn it to be different.

Índice

<i>Apresentações e caminhos na pesquisa:</i>	
<i>olhares para uma escola rural</i>	1
Olhares de passagem pela escola – rurais que a povoam	5
Olhares de passagem pela escola – um caminho pela cultura	14
Olhares de passagem pela escola – o rural participando da constituição de identidades e diferenças	22
<i>Representações e práticas de significar:</i>	
<i>olhares em(aos) fragmentos</i>	35
Olhares que emergem pela experiência – a visão de lugares e gentes	36
Olhares que emergem pela experiência – a (in)(con)formação universitária	57
Olhares que emergem pela experiência – a produção de especificidades	63
<u>(Re)produção e representação de sentidos sobre o rural</u>	65
<u>Incorporação e corporificação do discurso ambiental</u>	73
<i>É tempo de persistir...</i>	
<i>outros discursos que institucionalizam especificidades da escola rural</i>	91
<i>Pela fronteira entre rural e urbano:</i>	
<i>é possível a especificidade?</i>	105
<i>Bibliografia citada e consultada</i>	115

Apresentações e caminhos na pesquisa: olhares para uma escola rural

*De quem é o olhar
que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?*

(Fernando Pessoa)¹

Nesta pesquisa, estendemos olhares para uma escola rural na cidade de Piracicaba, localizada no Estado de São Paulo, em busca de suas representações e percebendo como as práticas de significação apresentam efeitos que produzem as especificidades e diferenças desta escola. Para tanto nos foi muito importante a aproximação com referenciais teóricos que articulam educação e cultura, em especial o campo dos “Estudos Culturais da Educação”.

Assumindo não existir apenas uma maneira real e verdadeira de representar qualquer coisa que seja, o falar de “um” sentido específico para a escola rural nos parece ficar, aqui, “assumidamente sem sentido”. Ao atribuir sentidos, estamos recorrendo aos significados que dispomos através da cultura e tais significados são dependentes de outros, deslizando e mudando conforme a circunstância e o contexto cultural. Assim compreendido o conceito de *representação*, optar por trabalhar tendo ele como um dos referenciais nos permitiu visualizar e supor a existência não de uma especificidade caracterizadora da escola rural, mas, sim, de várias especificidades que se apresentam e se traduzem em múltiplas possibilidades de compreensão e caracterização.

Pudemos olhar para esta escola rural como um espaço que se mostra atravessado de sentidos e aglutinado por especificidades, o que nos impeliu na busca de compreensões sobre aspectos pouco visíveis e em movimento nesse espaço, que, em determinadas circunstâncias, parecem querer produzi-lo como diferenciado.

¹ *Seleção Poética*. Rio, 1972, p. 93

Dizendo de outra forma, desejamos lançar/produzir olhares para aquilo que parece querer construir esta escola rural em particular como algo diferente.

Tratando essa pesquisa como um estudo de caso, podemos assumir olhar para os movimentos que nela se delineiam como circunscritos a determinadas condições. Assumimos, metodologicamente, que são os efeitos desses movimentos, neste contexto específico, que nos interessam apresentar em narrativas, descrições e ensaios de análises, neste texto, resultado final do processo de Mestrado em Educação.

Uma escola rural pertencente à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Piracicaba é o lugar por meio do qual aconteceram as incursões investigativas. A compreensão desta escola como lugar não a restringe a seu espaço físico, material, aos alunos e às pessoas que nela trabalham, mas, também, a outras instâncias e sujeitos que produzem sentidos sobre e para ela, dentre os quais as famílias dos alunos, autoridades e profissionais da SME, projetos e documentos oficiais², artigos (impressos e eletrônicos), fotografias, etc. Desta forma, pretendemos dilatar, descentrar e permeabilizar as fronteiras físicas do espaço desta escola, capturando, em um contexto um pouco mais ampliado, as produções de seus sentidos e significados.

Destacadamente, porém, a realização de um conjunto de entrevistas foi um dos principais instrumentos de movimentação das representações, que resultou na escolha de temáticas e direções das descrições e análises que serão apresentadas neste texto final. Foram entrevistadas vinte e quatro pessoas, envolvidas de diferentes formas com a escola em questão e que foram identificadas neste texto com nomes fictícios: sete mães (neste texto cito três: Marta, Lúcia e Joana), quatro pais (neste texto cito dois: Mario e Miguel), duas ex-alunas (neste texto cito uma: Cíntia), seis professoras (Glória, Júlia, Selma, Helena, Tina e Laura), a diretora (Linda), uma supervisora de ensino (Cássia), o secretário municipal de educação (Paulo) e duas funcionárias (Ana e Sílvia) do PNR³. As entrevistas

² Decidi olhar para alguns textos produzidos pela escola e para a escola rural, e que apresentam e discutem aspectos diretamente relacionados à questão da sua especificidade e que, portanto, participam também da circulação de significados no espaço dessa escola rural. São eles: Lei 9394 de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Resolução nº 01 de 3/04/2002 (Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo), Diretrizes da I Conferência Municipal de Educação de Piracicaba e Projeto Político-Pedagógico da Escola.

³ Trata-se do Projeto “Núcleo Rural de Atendimento à Criança e ao Adolescente”, que caracterizaremos melhor em um momento posterior do texto. Vale, aqui, destacar que, por já ter trabalhado neste mesmo projeto entre 1999-2001, o processo de contato com as diferentes pessoas entrevistadas foi facilitado, me fazendo assumir, na relação de entrevistas com os participantes da pesquisa, minhas *marcas* como sujeito

se orientaram através de dois temas estabelecidos previamente e que foram conduzindo e sendo conduzidos à medida que os entrevistados produziam suas considerações. Esses temas giravam em torno de questões a respeito da escola e do espaço rural. Além disso, foram sendo desencadeadas durante a realização das entrevistas, memórias sobre histórias e experiências vividas que nos apresentaram muitas representações interessantes sobre os entrevistados e seus lugares de vida.

O encontro com as transcrições das entrevistas levou-nos, graças às sugestões da banca do exame de qualificação⁴, à compreensão de que o contexto de sua produção estava povoado de representações, tanto do entrevistador quanto dos entrevistados, sobre o meio rural e as diferenças e peculiaridades de uma escola rural. As entrevistas foram, então, dimensionadas como trocas de experiências e observadas nas suas posições privilegiadas que, durante a conversa, traziam a tona algumas relações entre rural, urbano e natural; passado e futuro; vivências e conhecimento.

Com esse dimensionamento das entrevistas, em que apostamos? Que pelos sentidos que as entrevistas apresentam, pudemos criar uma escrita, em vários momentos com aspectos de narrativa, pontuando multiplicidades da *escola rural*, em especial argumentando como a diferença (rural) que identifica a escola participa de uma série de processos de significação, ou seja, constitui representações. Na esteira desta questão, não iremos apenas demonstrar sua relevância e contradições, mas principalmente apresentar sua constituição como lugar perpassado por intensas relações de conflitos e de tomadas de posição privilegiadas; campo de força no qual o que representa o rural é uma iniciativa à sua persistência ou à sua revitalização.

A escrita final da dissertação de Mestrado é, então, produzida em um arremessamento a vários textos, imagens, desenhos (de alunos), lembranças, trechos de falas e outras sensibilidades. O que gera esse movimento tem relação ao encontro com o que as pessoas contaram nas entrevistas e para quais espaços o pesquisador foi sendo deixado levar e foi se interessando a olhar. Com isso, estamos afirmando que não se deve esperar deste texto um compromisso com a apresentação de dados, extraídos e representativos de uma realidade.

atuante e, portanto, igualmente produtor de sentidos e participante de rede de relações de poder circunstancialmente estabelecidas.

⁴ Nossos grandes agradecimentos à intensidade das sugestões da Profa. Dra. Cristina Bruzzo, do Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e da Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann, que se dispuseram a realizar a leitura minuciosa de materiais desta pesquisa, em distintos momentos.

Desta forma, tudo aquilo que pode ser compreendido como dado – fabricado nos documentos e entrevistas – são os materiais que nos fez pensar e criar idéias e que nos permitiu “contar o caso”.

É isso que nos faz visualizar, então, um cenário bastante fértil para uma pesquisa educacional disposta a lançar/produzir alguns olhares para uma escola rural, buscando enxergá-la não somente como espaço de produção cultural, mas, também, como espaço que se produz pela cultura.

E na caminhada que se inicia a seguir, a pergunta que se faz é a seguinte: *De que forma as práticas de significação, como a representação, podem se apresentar, entre especificidades e diferenças, para construir sentidos sobre uma escola rural?*

Olhares de passagem pela escola – rurais que a povoam

A área rural do município de Piracicaba sempre conviveu historicamente com a cultura da cana de açúcar e sua agroindústria, atrelando o desenvolvimento rural regional a uma economia pautada na implantação de enormes áreas de monocultivo extremamente dependentes do uso intensivo e crescente de capital e de insumos. Esse modelo agrícola, extremamente dependente de aumentos produtivos expressivos, expõe, ao mesmo tempo, problemas ambientais (como, por exemplo, erosão dos solos, contaminação das águas, poluição do ar em consequência das queimadas, etc.) e sociais de alta complexidade.

A expansão da cultura da cana toma corpo no município a partir da criação do Instituto do Açúcar e do Alcool em 1933 que favorece a criação de um sistema de subsídios ao setor sucroalcooleiro e sua conseqüente modernização.

Segundo Bilac et al. (2001), a consolidação desse setor produziu intensos impactos nas dinâmicas sociais e produtivas do município, entre elas podemos citar: a) a absorção das pequenas propriedades pelas usinas; b) a substituição do colono⁵ na lavoura canavieira pelo trabalho volante (bóia-fria) e; c) a industrialização e o crescimento da urbanização do município. Os autores apresentam o resultado dessas transformações para o trabalhador rural da época que, até hoje, repercutem no município.

O resultado mais dramático deste processo foi, sem dúvida, a deterioração das condições de vida dos trabalhadores rurais que, além de perderem o acesso a terra e a possibilidade de produzirem sua subsistência, tiveram, a partir de então, o seu custo de reprodução definido pela vida urbana. A condição de trabalhador temporário, a ausência de legislação trabalhista que assegurasse direitos mínimos e proteção a esses trabalhadores e, ainda, a situação de abundância de mão-de-obra, condicionaram os principais aspectos de sua sobrevivência a uma realidade em que a

⁵ O colonato foi a relação de trabalho que viabilizou a lavoura canavieira em todo Estado de São Paulo desde a abolição da escravatura. O colono era um trabalhador fixo que com a modernização do setor sucroalcooleiro, passa a ser substituído pela mão-de-obra sazonalizada (BILAC et al., 2001)

pobreza é a marca de distinção: a proletarização do trabalhador rural, sua transformação no denominado bóia-fria e a formação das favelas (p.91)

Permanece também outra consequência desse processo de transformações: o esvaziamento do espaço rural. Isto se dá em contraste com a intensa concentração populacional no interior do perímetro urbano do município, o que a tabela⁶ abaixo procura apresentar.

Anos	Total Índice 1940 = 100		Urbana Índice 1940 = 100		Rural Índice 1940 = 100		Taxa de Urbanização (%)	Taxa de Urbanização Estado de São Paulo
1920	67.732	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
1934	73.425	96,1	27.529	81,52	45.896	107,6	37,5	ND
1940	76.416	100,0	33.771	100,0	42.645	100,0	44,1	ND
1950	115.403	113,2	83.303	172,2	33.887	84,6	70,8	62,7
1970	152.505	131,2	127.818	155,3	24.687	72,9	83,8	80,3
1980	214.307	184,5	197.818	240,6	16.406	48,4	92,3	88,6
1991	283.833	247,8	296.961	337,6	13.872	29,1	96,5	ND

Evolução da população total, urbana e rural, taxa de urbanização e densidade demográfica do município de Piracicaba 1940 – 1991 (ND = não disponível)

Essa questão do esvaziamento do meio rural também é apresentada por Mario quando ele diz que *“Teve uma época aqui que diminuiu. Vinte anos atrás, diminuí. Ficou pouca gente no sítio. Depois aos poucos foi voltando. Teve ‘uns par’ de família que voltaram”*.

Quando perguntado sobre os motivos de as pessoas terem retornado ao meio rural, Mario comenta que *“(…) naquela época, plantava algodão, aí deu aquele bicudo e não dava mais algodão e a maioria foi embora. Por que daí, lá o ganho era melhor, o serviço mais leve e porque aqui o serviço é mais bruto. Daí que foi. Depois dali uns sete, oito anos, começou a voltar alguém. Por que aí não deu para plantar algodão mais. Não dava. Só dava gasto. Tinha ‘nego’ que fazia financiamento no banco e precisou vender sítio para pagar e foi embora”*

⁶ Extraído de Bilac et all. (2001, p.95)

Dados do censo de 2000 do IBGE⁷ mostram que a população da zona rural, que em 1991 era de 13.872, passou para 11.794, representando 3,59% do total de habitantes do município.

Esse esvaziamento, guardadas as peculiaridades históricas do desenvolvimento rural da região de Piracicaba, traduz, entre outras coisas, o modelo agrícola adotado pelo país a partir dos anos 1950, conhecido como “revolução verde”, que se alicerça na utilização intensiva de “pacotes tecnológicos” com elevado conteúdo de insumos químicos, sementes melhoradas e mecanização e cujos objetivos buscam o incremento da produção e da produtividade, o estabelecimento de agroindústrias no campo e a geração de excedentes de produtos agropecuários exportáveis.

Lúcia – O difícil do sítio é o salário da gente, o ganho. Às vezes se torna pouco e a gente tem que se virar dentro daquilo que a gente tem. Não é que nem na cidade que é um salário fixo. Por exemplo, se você ganha oitocentos reais por mês, você sabe que é oitocentos. Aqui no sítio não. A gente depende muito do tempo, se ocorrer tudo bem as plantas daí dá bem, a gente vende e recebe. Às vezes perde tudo. O leite também. Às vezes a vaca dá bastante leite, às vezes não dá por causa do trato. É assim. E depois, as coisas aqui do sítio, não é a gente que coloca o preço: – “Ah, eu vou vender por tanto”. A gente tem que vender por aquilo que os outros querem: – “A, eu pago tanto por um saco de milho”. Tem que vender por aquilo, não é a gente que coloca preço.

Alicerçada no que foi genericamente intitulado de “revolução verde”, materializou-se de fato sob um padrão tecnológico o qual, onde foi implantado de forma significativa, rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais a novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizando gradualmente a vida social e, em lento processo histórico, quebrando a relativa autonomia setorial que em outros tempos a agricultura teria experimentado. Com a disseminação de tal padrão na agricultura, desde então chamado de “moderno”, o mundo rural (e as atividades agrícolas em particular) passou a subordinar-se, como mera peça dependente, a novos interesses, classes e formas de vida e de consumo, majoritariamente urbanas, que a expansão econômica do período ensejou, em graus variados, nos diferentes países. Esse período, que coincide com a impressionante expansão capitalista dos “anos dourados” (1950-1975), é assim um divisor de águas também para as atividades agrícolas, e o mundo rural (re)nasceria fortemente transformado, tão logo os efeitos desta época de transformações tornaram-se completos. (Navarro, 2001, p.84)

⁷ Informação extraída do site do instituto: www.ibge.gov.br

Segundo Navarro (2001), o entendimento sobre desenvolvimento durante esse primeiro período foi moldado por um espírito modernizador característico da época, que acabou por orientar, também, as ações que seriam realizadas em nome do “desenvolvimento rural”. Entretanto, ao final dos anos 70, ocorre um esgotamento desse modelo “em decorrência dos insatisfatórios resultados das propostas de desenvolvimento rural implementadas em diferentes países, particularmente com relação à redução da pobreza rural, que pouco se modificou” (p.85).

O surgimento de novas políticas econômicas – o neoliberalismo – estabelecidas a partir dos anos 1980, cujo papel do Estado na condução das políticas públicas passa a ser fortemente enfraquecido, acabam retirando, temporariamente, o desenvolvimento rural da pauta de discussões.

Para o autor, a temática ressurgiu recentemente, a partir de meados dos anos 1990, pois as motivações para um novo debate sobre a questão do desenvolvimento e, conseqüentemente, da questão sobre o desenvolvimento rural, modificaram-se radicalmente,

caracterizando-se muito mais, ao contrário do primeiro período, por uma percepção acerca da aparente “impossibilidade do desenvolvimento” ou, pelo menos, suas imensas dificuldades de materialização. Aliás, pode-se ousadamente afirmar que talvez a inquietude social e política gerada pela disseminação da desesperança com relação ao futuro é que, de fato, tenha reavivado o crescente interesse pelo tema do desenvolvimento (p. 85).

Nessa nova pauta de discussões sobre a problemática do desenvolvimento rural no Brasil, surgem contribuições relevantes como as de Graziano da Silva (1997), que enfatiza sobre o surgimento de uma nova dinâmica no campo brasileiro marcada, fundamentalmente, pela multiplicação de atividades não-agrícolas no meio rural. Em sua concepção, estamos diante de um “novo rural”, na medida em que este não pode mais ser associado à atividade agrícola como tradicionalmente o fora.

Em resumo, já não se pode caracterizar o meio rural brasileiro somente como agrário. E mais: o comportamento do emprego rural, principalmente

dos movimentos da população residente nas zonas rurais, não pode mais ser explicado apenas a partir do calendário agrícola e da expansão/retração das áreas e/ou produção agropecuárias (p.79)

O autor aponta que atualmente vêm sendo observadas novas demandas por moradia, por atividades agropecuárias alternativas e por atividades não-agrícolas ligadas a indústria, ao comércio, ao lazer e à prestação de serviços, que passam, então, a garantir o sustento de uma parcela da população residente na zona rural e que traz evidências das suas dinâmicas atuais de mudança e transformação.

E tem muita gente que mora na cidade, mas que tem sítio aqui?

Mário – *Tem “uns par” deles que tem o sítio aqui e trabalha na cidade.*

Eles só vêm de final de semana?

Mário – *Não, “eles vai” e volta todo dia. E tem bastante mulher daqui que vai trabalhar na cidade também.*

Lúcia – *E tem vários também que mora na cidade e tem sítio aqui. Fim de semana vem pra cá. Mora, trabalha lá. Eles têm uma casinha e aí chega no final de semana eles vêm pra cá.*

É nesta breve contextualização que queremos apresentar a Escola Municipal, foco do estudo de caso desta pesquisa.

Localizada em um bairro rural distante cerca de seis quilômetros do perímetro urbano e vinte quilômetros do ponto mais central da cidade, cuja origem remonta da divisão e desmembramento de grandes glebas de terra pela dissolução, em 1825, da Sociedade Vergueiro & Souza⁸.

Atualmente, o bairro é servido por rede de energia elétrica, telefonia e água encanada. O acesso é feito por estrada asfaltada e duas linhas de transporte coletivo. Dominam, na região, áreas extensivas de cultivo de cana-de-açúcar e de pastagens (em menor escala), além de outras atividades como olarias, hortas comerciais, serrarias e pesqueiros. Existem muitas casas e chácaras de veraneio de pessoas que residem na zona urbana e passam a frequentar o bairro nos feriados e finais de semana. O comércio é bastante limitado bem como são limitadas as opções de áreas de lazer. Não há posto de saúde, levando os moradores a se deslocarem para bairros da periferia urbana em busca de atendimento ou emergências médicas. Também está localizado no bairro, o aterro sanitário

⁸ TOMAZELLO FILHO, M. *Bairro Pau Queimado: história e tradições*. Jornal de Piracicaba, 08 abr.1994, p.29

municipal, cuja vida útil já ultrapassada o faz permanecer provisoriamente em funcionamento até a construção de um novo aterro municipal.



A escola, construída em uma área ao lado da igreja católica e do salão de festas do bairro, iniciou suas atividades no ano de 1922, segundo levantamento histórico realizado pela própria escola.



Em 2003, a escola contava com uma classe de pré, uma de primeira, uma de segunda, uma de terceira e duas de quarta série. Trabalham, portanto, seis professoras, a diretora e seis funcionários de merenda, limpeza e segurança. No caso das professoras e diretora, todas residiam em bairros urbanos do município.

O acesso dos alunos à escola é realizado através de ônibus escolares que atendem, além do bairro em que a escola está localizada, vários outros bairros rurais, uns próximos e outros bem distantes, alguns chegando a mais de quarenta quilômetros de distância.





Em um bairro rural vizinho, existe uma outra escola, essa estadual, que oferece ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Além dos alunos de bairros rurais, essa escola atende, também, alunos residentes em bairros da periferia urbana próxima. Para ela, vai a grande maioria dos alunos que se formam na 4ª série da escola que é o caso de nosso estudo.



A escolha dessa escola para a análise dos sentidos e efeitos que são gerados por sua especificidade *rural* recai em aspectos que a tornaram, em nossa opinião, interessante como um caso que potencializasse a discussão em torno das representações, e que não visasse a generalizações sobre todas as escolas rurais do município. Sua localização geográfica, e o

fato de se apresentar como um lugar que aglutina alunos de vários bairros da região rural “mais distante” é uma das justificativas. A isso se soma a confluência, nesta escola, de professores, alunos, direção, etc, que carregam bagagens distintas com relação às experiências culturais com o rural. Um outro aspecto que nos chamou atenção foi o movimento de construção de um diagnóstico que a escola apresenta através de seu Projeto Político-Pedagógico, no qual são distintamente descritas duas realidades (alunos da zona rural e alunos da periferia) que, em um determinado momento histórico, conviviam em contato nesse espaço escolar. Esta também é uma escola participante de um Projeto⁹ financiado pela SME – o PNR –, cuja intenção é marcar especificidades para o conjunto das escolas rurais da rede municipal de ensino.

⁹ Projeto ainda em continuidade no ano corrente (2004).

Olhares de passagem pela escola – um caminho pela cultura

Minha proposta, neste momento, será buscar uma melhor compreensão sobre a importância da cultura nos processos de produção de sentidos, pois entendo que essa discussão, mesmo que brevemente situada, trará tanto para mim quanto para o leitor, um melhor posicionamento em relação aos olhares que pretendo desenvolver daqui por diante. Partiremos de indícios que apontam para a fundamental importância da cultura na constituição das relações sociais que movimentam o mundo contemporâneo para, posteriormente, analisarmos alguns aspectos epistemológicos que a cultura vem assumindo nessa perspectiva.

Início com as argumentações de Stuart Hall (1997b) sobre o papel constitutivo que a cultura assume nos mais diversos aspectos da vida social contemporânea. Para o autor, o século XX carrega consigo uma notória “‘revolução cultural’ no sentido substantivo, empírico e material da palavra” (p.2). Essa dita, revolução, refere-se a uma nova abordagem da análise social contemporânea que coloca a cultura não mais como uma variável de processos econômicos, sociais e produtivos, mas, sim, como mediadora de aspectos fundamentais da vida social.

Fato disto é a aceleração contínua da produção, circulação e troca cultural nas sociedades contemporâneas, decorrência dos contínuos avanços da tecnologia e dos sistemas de informação que alimentam e corporificam a tão propalada indústria cultural. Para Hall, os meios de veiculação dessa indústria acabam intervindo em inúmeros outros processos sociais, pois acabam sustentando circuitos globais de trocas econômicas que envolvem a movimentação mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e idéias atingindo, assim, uma escala de grande amplitude de impacto, principalmente, sobre os modos locais de vida das pessoas.

Hall ainda salienta que tais impactos acabam resultando em sérios deslocamentos culturais e cita Paul du Gay:

(...) a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um “presente” perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte (...) Isto não significa que as pessoas não tenham mais uma vida local — que não mais estejam situadas contextualmente no tempo e espaço. Significa apenas que a vida local é inerentemente deslocada — que o local não tem mais uma identidade “objetiva” fora de sua relação com o global.(du GAY apud HALL, 1997b, p.3).

Neste sentido, as percepções de cultura passam a receber, então, um olhar aberto e receptivo para o movimento e, por isso, torna-se destoante o pensar sobre culturas fixadas por descrições antropológicas ou por passados tradicionais historicamente situados, que emolduram indivíduos e caracterizam suas formas de ser e de viver. No movimento, os indivíduos fluem no interior de seus espaços sociais e para fora deles, trocando informações, ensinando e aprendendo novas formas de expressão e de significação do mundo a seu redor.

Certamente, esse movimento está sujeito ao próprio ritmo de irregularidade das mudanças culturais pelo mundo, produzindo dinâmicas assimilatórias e resistivas, estas últimas podendo, muitas vezes, ser defensivamente negativas, contrárias à cultura global e propensas ao “fechamento”. Algumas demonstrações desse embate cultural podem ser visualizadas através do crescimento dos fundamentalismos, o ressurgimento dos nacionalismos étnicos, os preconceitos raciais e imigratórios e até mesmo os nacionalismos culturais que ao buscar o resgate histórico e tradicional de uma nação, pode estar incitando reações culturais conservadoras estremecidas pelas forças da mundialização da cultura.

Apesar disso, tornam-se cada vez mais raros os lugares completamente alheios a essas forças culturais que desorganizam, transformam e provocam deslocamentos culturais. No nível da vida cotidiana e do espaço local, os impactos culturais são igualmente penetrantes. Hall ilustra bem esses deslocamentos:

(...) o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o aumento dos períodos de folga e o relativo vazio do chamado “lazer”; o declínio das perspectivas de “carreira” e dos empregos vitalícios dando lugar ao que tem sido chamado de “flexibilidade no emprego”, mas que, freqüentemente, constitui uma questão de desemprego não planejado; as mudanças no tamanho das famílias, nos padrões de diferenças de geração, de responsabilidade e autoridade dos pais; o declínio do casamento numa época de incremento do divórcio, o aumento de famílias uniparentais e a diversificação de arranjos familiares; o envelhecimento da população, com seus dilemas acerca de uma terceira idade mais longa sem a ajuda do cônjuge, sustentada por generosos programas nacionais de seguros, sistemas públicos de saúde e outros sistemas de benefícios estatais; a redução das tradicionais idas à igreja e da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre as condutas dos jovens; os conflitos de gerações em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre o declínio da ética puritana, de um lado e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro. Tais mudanças são relacionadas, de alguma forma, a situações sociais, de classe e geográficas: e não exclusivamente de classe(HALL, 1997b, p.5).

A cultura passa então a penetrar e mediar cada recanto da vida social contemporânea e, portanto, “não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (HALL, 1997b, p.6).

Essa compreensão da cultura como algo constitutivo da vida social desencadeou, nas últimas décadas, uma importante mudança de paradigma nas ciências sociais e humanas conhecida como a “virada cultural”, que se traduz, na verdade, não como uma ruptura total à análise sociológica, mas, sim, como uma reconfiguração de seus elementos em associação a outros novos, entre eles, a linguagem, que passa a adquirir um papel central e a funcionar,

de uma forma mais ampla, como um sistema de representação que constrói e faz circular significados.

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo(...) A “virada cultural” amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. (HALL, 1997b, p.10-11).

É nesta aproximação entre cultura, linguagem e sistemas de representação que visualizamos algumas possibilidades para a construção do rumo teórico e metodológico desta pesquisa.

Por conta disso, nos trouxe inspiração o campo dos Estudos Culturais, cujas análises vêm se caracterizando por uma ampla crítica focalizada no interior dos domínios da cultura.

Diante de um objeto de análise – a cultura – tão vasto e impreciso, os Estudos Culturais acabaram se configurando em um campo de estudos cujas tentativas de definição e demarcação esbarram na sua própria anti-configuração disciplinar, refletindo, assim, na sua abertura e convergência à diversas posições teóricas, políticas e metodológicas.

As primeiras manifestações do que viria a configurar os Estudos Culturais como campo de estudo, datam da segunda metade do século XX, a partir do trabalho de autores ingleses como Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, organizando-se de forma mais efetiva a partir do surgimento do Centre for Contemporary

Cultural Studies (CCCS) ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, cujo eixo principal de observação enfatizava as formas, instituições e práticas culturais e as suas relações com a sociedade¹⁰.

Para Costa (1999), os Estudos Culturais operam desde o seu surgimento com as possibilidades de reversão de qualquer tendência naturalizada e centralizadora das referências dos estudos da cultura, pois admite inúmeras possibilidades de inspiração para as suas análises, que podem advir de qualquer lugar, de qualquer contexto. A autora situa a conexão dos Estudos Culturais ao contexto de nossos tempos atuais e expõem suas críticas:

As novas formações culturais e políticas supranacionais, a reorganização das fronteiras nacionais, as novas formas de organização da sociedade civil e suas intersecções com o Estado, as novas configurações de classes sociais, entre outras composições contemporâneas, constituem o que poderíamos chamar de contexto próprio para o surgimento de uma pós-disciplina que tem contribuído para nos apontar a arbitrariedade de inúmeras demarcações historicamente consagradas. Entre elas, podemos mencionar as fronteiras disciplinares e os muros acadêmicos, certos conceitos teórico-filosóficos, além de outros fracionamentos instituídos por categorias taxonômicas como raça, gênero, religião, etnia e também aqueles relacionados às disposições físicas e intelectuais das pessoas. Poderíamos dizer que o que aproxima as diversas manifestações dentro dos Estudos Culturais é uma guerra contra o cânone (COSTA, 1999, p.1-2).

É a visão para o objeto cultural numa perspectiva mais contextualizada e circunstanciada que emerge como ponto marcante das análises assumidas pelos Estudos Culturais e que nos estimula perseguir nesta pesquisa.

Além disso, os Estudos Culturais trazem uma outra percepção de cultura que não a coloca como eixo centralizador ou como patrimônio acumulado da humanidade, mas, sim,

¹⁰ Para um maior aprofundamento sobre a origem e as perspectivas históricas dos Estudos Culturais, consultar:

ECOSTEGUY, A.C.D. *Cartografias dos estudos culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T.T. (org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

como produtora de sentidos sobre fatos, artefatos e formas de vida que caracterizam a sociedade contemporânea.

Sentidos que, por sua vez, são colocados em circulação pelos sujeitos através de suas representações, algo que, particularmente, nos interessa discutir um pouco mais.

Wortmann (2001) alerta para a multiplicidade de conceitos ligados ao termo “representação” e nos mostra que, na perspectiva dos Estudos Culturais, é considerada como uma das práticas centrais na produção da cultura, pela qual os sentidos que construímos sobre o mundo são produzidos e passam a circular. Nessa perspectiva, coloca-se em xeque qualquer possibilidade de percepção que apresente a representação como simples reflexo da realidade, ou seja, a reprodução correta e verdadeira de como as coisas realmente são, aquilo que Stuart Hall entende ser um “modo reflexivo” de compreendê-la. Não se trata, portanto, de negar a realidade, mas antes, de entender que ela está sempre sendo mediada pela cultura e pelas diferentes formas de linguagem.

Na visão do autor, a representação participa, isso sim, da constituição das coisas, pois “os atores sociais usam os sistemas conceituais de sua cultura e a linguagem, e também outros sistemas de representação, para construir significados, para fazer o mundo mais significativo e para falar com os outros sobre esse mundo de forma significativa” (HALL apud WORTMANN, 2001, p.156).

A linguagem passa, então, a ser um dos meios mais privilegiados a partir do qual os significados são produzidos, adquirindo papel central na representação. Ela utiliza-se de sinais e símbolos (sons, palavras, imagens, objetos, gestos, etc.) para representar culturalmente lugares, coisas, pessoas, conceitos, idéias, etc., permitindo a construção de significados e sentidos que são compartilhados pelas pessoas que, por sua vez, passam a interpretar o mundo e se posicionar dentro dele. É, portanto, uma prática de significação e, por isso, está fortemente associada à representação.

Entretanto, deve-se salientar que a linguagem entendida, aqui, como um sistema de representação é sempre uma estrutura instável:

(...)o significado não é direto, nem transparente e não permanece intacto na passagem pela representação. Trata-se de um cliente escorregadio que muda e se adapta conforme o contexto, o uso e as circunstâncias históricas. Jamais é definido. Está sempre adiando, seu encontro com a Verdade

Absoluta. Está sempre sendo negociado e inflectido, para ressoar em novas situações. (HALL apud WORTMANN, 2001, p.157).

Hall (1997a), nos diz ainda que os significados não estão simplesmente na cabeça das pessoas, eles, na verdade, organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossas condutas e têm efeitos práticos e reais, definindo ações e eventos que se justificam em uma dada circunstância e que, então, passam a funcionar.

Mas como poderíamos atrelar a produção dos olhares que pretendemos com esta pesquisa a essa conceituação de representação?

Uma resposta pode ser encontrada em Silva (1998):

A visão nua ou artificialmente, proteticamente, aumentada situa-se, de certa forma, entre a representação e o representável. Inquiridor, o olhar esquadrinha o campo das coisas visíveis: o que ele retorna é a representação. Postular, dessa forma, a visão como elemento de mediação não significa, entretanto, retornar a algum tipo de realismo, renunciando, assim, à reivindicação do caráter construído e indeterminado da representação. Dizer que a representação é o resultado da operação pela qual o olhar escrutina o campo das coisas visíveis não é o mesmo que dizer que a representação é constituída exatamente pela presença das coisas visíveis. Aquilo que, através do olhar, a representação retorna não são as coisas visíveis: algo que o olhar surpreendeu num instantâneo que por um momento, um breve momento, possa ter escapado ao artifício da representação (...).

A visibilidade sem a representação realiza apenas a metade do percurso que liga a visão com a linguagem: aqui as coisas visíveis são vistas, já, como dependentes do significado, de representações anteriores. Só adquirem, entretanto, um significado adicional, uma mais-valia de significação, quando se materializam num significado que exceda à visibilidade: quando se tornam representação (SILVA, 1998, s/p).

Olhares que não têm a intenção de apresentar um resultado que queira tornar as coisas visíveis e verdadeiras, mas, sim, um resultado que possa expressar o “olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar; o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas, na representação, em posições diferentes de poder” (SILVA, 1998, s/p).

Os discursos que defendem (ou apenas visualizam) as “especificidades” do negro, do índio, da população rural, etc., parecem encobrir outra problemática - a problemática da diferença. Nossa intenção, neste momento, é deslocar o foco de atenção para a tentativa de compreensão de seus mecanismos, os que transformam a produção da diferença em um problema a ser discutido.

Olhares de passagem pela escola – o rural participando da constituição de identidades e diferenças

Iniciamos esta seção, que busca apresentar a escola sob outro prisma, com alguns trechos de falas das entrevistas realizadas, procurando indicar algumas opiniões díspares a respeito da separação entre alunos das nomeadas zona rural e zona urbana, como condição para a produção de identidades culturais específicas.

Cássia – Uma turma eram as crianças do sítio e a outra turma era do bairro. E daí, eu ficava pensando. Por que a gente ouvia tanta coisa das crianças do sítio e aí você via as crianças ali do bairro, que era aquela coisa muito fechada, muito individual. E até os próprios pais eram difíceis de reunir porque existia aquela disputa: “Eu moro no bairro, eu sou do distrito. E você é do sítio...”. Então, já existia essa coisa assim. Depois, no outro ano eu até sugeri para a diretora: “E se a gente misturasse?” Por que aí, a partir das crianças você já tem outras possibilidades. E foi muito rico isso. Aí que a gente viu que realmente dava e que às vezes é até necessário você juntar essas crianças.

E essas estratégias de separação que existem? Você acha que partem da escola ou seria uma pressão dos pais que podem achar isso melhor?

Cássia – Olha, eu não acompanhei esse processo na escola do Estado, mas eu acredito, pela experiência que eu tenho enquanto professora do Estado e da Prefeitura, que isso nem passa por uma discussão dos pais, sabe. É uma coisa que foi sendo incorporada e que, em nome da estrutura, vamos ver o que fica mais fácil aqui para acertar o ônibus e pronto. E aí, vamos organizar assim e acabou.

Algumas pessoas dizem que é melhor assim separado e a senhora, o que acha disso?

Joana – Eu não acho que é bom. Eu acho que é um pouco de preconceito. Por que separar? Se você vai em uma escola pública aí, mais para frente vai estar todo mundo junto. Como você vai querer separar? Eu não acho. Eu acho um pouco de preconceito. Tem gente do sítio que é bem pior que os do Jardim Vitória¹¹. Tem criança boa e criança ruim em qualquer lugar. Para que separar? Por que eu acho que até as crianças do Jardim Vitória ficam meio excluídas numa dessa, não é?. Por que o horário diferente dos do sítio? Você vai numa escola da cidade, escola do governo, é tudo misturado. Pobre com rico com classe média... não tem como separar.

¹¹ Escola da periferia urbana

Marta – Olha, eu acho que a escola rural é melhor, por causa não talvez dos professores, da escola mesmo, mas por causa dos alunos que freqüentam. Por que não é preconceito, não é nada, mas eu acho que as crianças do bairro rural, da zona rural, eles são... eu não sei se eles são mais educados. Alguma coisa eles tem a mais. Eles são mais fáceis de lidar. Tem alguns que são meio complicados mas a maior parte, eles são bem mais fácil de lidar. Eles têm assim mais... não é mais bobinho... eles são mais inocentes por mais tempo.. Eles são inocentes eu acho.

Cíntia – É porque muitos pais dizem que tem medo porque a turma do Jardim Vitória é mais agressiva, gostam de bater. Uns, também, porque falam que eles têm piolho, essas coisas... E muitos pais da tarde, preferem que os do Jardim Vitória estudem de manhã, mas os pais dos alunos do Jardim Vitória sempre quis que os filhos estudassem a tarde. Mas, a direção na permite.

O Projeto Político-Pedagógico da escola, produzido no ano de 2000 e que escolhemos como um dos focos de nossa investigação, constrói-se por um conjunto de argumentos que culminam com a indicação de uma grande dificuldade para o equacionamento de um trabalho escolar a partir de duas realidades culturais bastante distintas.

Para tanto, cria um conjunto de categorizações para caracterizar e diferenciar o rural do urbano e apresenta sua proposta de currículo como intimamente associada à constituição das identidades dos sujeitos em um contexto de cultura rural. Os trechos a seguir são dele retirados.

(...) Na construção deste projeto, estamos planejando a nossa intenção de fazer, lançando-nos à frente, com base no que temos e na busca de avanços, construindo nossa identidade.

(...) Na tentativa de buscar soluções para os problemas, o grupo docente, juntamente com a coordenadora e diretora, percebeu que, antes de qualquer atitude, era imprescindível que se conhecesse melhor o alunado.

(...) Nesta Unidade Escolar interagimos com duas comunidades bem distintas, a Zona Rural e a Zona Urbana, sendo então necessário desenvolver todo um processo de coleta de separado duas realidades.

(...) Ficava cada vez mais claro que o aluno oriundo da zona rural possuía uma estrutura familiar mais sólida, uma alimentação mais saudável, maior acesso a informações, maior interesse no estudo, valorizando a escola como um meio de ascensão social. Por outro lado, o aluno oriundo da periferia urbana, na sua grande maioria, não possuía estrutura familiar, a alimentação não era tão nutritiva – ou, em alguns casos, não existia, o que, de certa forma, justificava o “desinteresse” pelo

estudo – as expectativas com relação ao futuro restringiam-se em “garimpar lixão” (expressão muito usada por eles) ou ser empregada doméstica “como a minha mãe”. Para esses alunos, a escola era vista como uma obrigação, pois, quem falta tem que prestar contas ao Conselho Tutelar; em outros momentos, a escola é garantida de, pelo menos uma boa refeição diária.

Quando perguntado sobre o fato de a escola no meio rural apresentar um diferencial de não ser apenas “escola”, mas de ser “escola rural”, Paulo apresenta argumentos que vão na direção do que afirmamos acima.

“O diferencial que havia na escola rural antes, e por isso se chamava escola rural, é porque era uma escola que... poderíamos dizer... de menos qualidade, no sentido de que era uma escola multisseriada, porque o número de crianças era menor e, então, poderia ficar a primeira, segunda, terceira e quarta série em uma mesma sala de aula, o que é uma aberração do ponto de vista pedagógico, então, isto era a idéia que se tinha da escola rural. Agora, o que nós queremos dizer quando falamos em uma escola rural? É que a escola rural, como toda escola, aliás, tem que estar inserida no meio onde ela está, não pode se desvincular a ele. A escola rural não pode ser a mesma escola de um bairro periférico de cidade ou de um bairro industrial ou de um bairro residencial, de uma determinada classe... eu acho que é diferente. Por isso que a escola rural tem que ser diferente da escola urbana porque dentro da cidade, as escolas também têm que ser diferentes. Quer dizer, tem que construir um projeto político pedagógico, que significa fazer um diagnóstico da realidade e a partir desse diagnóstico da realidade fazer uma ação educativa para as pessoas que vivem nesse meio que foi levantado no diagnóstico. Então, por isso que a escola rural tem que ser diferenciada da escola urbana. Não é porque ela tenha essa característica tradicional antiga de ser uma escola diminuída em relação à urbana, não. Até, no momento, ela está com mais capacidade, com mais potencialidade de desenvolver uma identidade. Poderíamos dizer assim, da escola (...)”

Nesta mesma entrevista, Paulo introduz uma relação, a partir de uma pergunta que elaboro, entre identidade e escola no meio rural através de projetos políticos pedagógicos específicos na diferenciação das escolas urbanas que, segundo ele, *“ainda se têm currículos, mais ou menos homogêneos e, inclusive, os Parâmetros Nacionais deram*

essa visão homogênea da Educação e que não é. Eles deveriam ser seguidos apenas como indicadores e não como receitas. Então, como indicadores, eles apontam para a necessidade de cada escola ter o seu projeto. Aqui em Piracicaba, a escola do Bosque dos Lenheiros¹², com certeza, é uma escola diferenciada de uma escola em Santa Terezinha¹³, como uma escola diferenciada de Ibitiruna¹⁴. Não podem ter a mesma identidade, não podem ter o mesmo currículo, não podem desenvolver as mesmas práticas... Então, isso é que nós queremos dizer com a escola rural. Uma escola que tenha uma identidade, que não é a identidade urbana, mas que tenha uma identidade também cheia de potencialidades, de capacidades, de riquezas, de conteúdos, de valores que devem ser preservados e implementados”.

É importante destacar que é nessa organização de uma escola específica para alunos da zona rural, que as identidades são constituídas como produtos de práticas discursivas que emergem de locais históricos e institucionais e que são movimentadas por um “jogo de modalidades específicas de poder” (HALL, 2000, p.109). Desta forma, elas só passam a fazer sentido a partir da marcação da diferença, que pode se dar tanto pelas formas de exclusão social como pelos sistemas simbólicos de classificação no interior de práticas discursivas onde aquilo que “é” passa a se relacionar inteiramente com aquilo que “não é”; neste caso, não ser urbano é o que faz movimentar a diferença.

Ao pedir que me contasse a história por que passara a escola durante o período em que nela conviviam alunos oriundos da zona rural e da periferia urbana, Linda conclui seu relato apresentando as tensões advindas do poder que decide e desliga as duas realidades. O que permanece é o específico – desta vez o rural – e, então, o que fazer?

“Em 1999 e 2000 nós tivemos duas realidades. Em 2001 já foi inaugurada uma outra escola municipal no bairro Santo Antônio, que fica bem próximo do Jardim Vitória, para atender de 1ª a 4ª série. Então, nós tínhamos aqui doze salas de aula, doze turmas, doze professoras, coordenadora, dois orientadores de alunos, secretário enfim, tinha toda uma equipe. Aí, nós ficamos com quatro professoras, sem coordenador, sem

¹² Escola da periferia urbana

¹³ Escola da zona urbana

¹⁴ Escola da zona rural

orientador de alunos, sem secretário que aí, como diretora, eu passei assumir. Houve uma tristeza muito grande na equipe porque foi uma quebra. Era uma equipe muito boa, muito unida, um grupo mesmo. E ninguém saiu por opção. Então, foi uma coisa dolorosa mesmo. Muitos pais de alunos da periferia não queriam, houve um movimento, houve um abaixo assinado, os pais achavam que deveria existir opção. Mas não foi possível. Cada criança teve que optar pela escola próxima à sua residência. Então, a partir de 2001 ela ficou exclusivamente rural. Aí, a gente caiu, assim, em uma grande preocupação. Por que desde 1999 quando nós assumimos sempre houve aquela coisa de “Escola Rural com currículo diferenciado”, “um trabalho diferenciado”, “um trabalho específico”, “um trabalho que atenda as especificidades”, enfim... Quando a gente estava em 2001, a gente falou: “Agora é rural, agora é exclusivamente rural” e então pensamos: “E agora...?” A gente nunca conseguiu. Eu pelo menos desconheço literatura a respeito. Eu nunca consegui nada assim que fale de um currículo diferenciado, de como trabalhar isso. Se ouve muita coisa.

Devido à associação entre currículo e identidade que Paulo aponta em sua entrevista, realizo uma intervenção na conversa com Linda, interessado em conhecer outra opinião. Linda afirma, mesmo estranhando a minha pergunta, que “*quando trabalhamos assuntos e conteúdos aqui na escola eles precisam ser de alguma forma relacionados com a realidade que vive o aluno, senão não vai fazer sentido para ele. O problema é que eu acho que ainda estamos fazendo muito pouco. Algumas professoras são um pouco resistentes a essas coisas e não tem muita vontade de discutir sobre isso, mas eu acho que temos que mudar. Eu sou apaixonada mesmo pelo o que faço e pelas pessoas, pelos alunos e por tudo. E eu busco, como qualquer profissional atualmente, melhorar sempre, conhecer mais, aprofundar mais. Então, eu acho que é uma coisa difícil... complicada essa coisa da gente buscar a identidade. O nosso Projeto Político-Pedagógico está ‘paradaço’ mesmo, e é uma coisa que a gente precisa rever, precisa reler e fazendo essa releitura, começar a rever até as coisas da gente. Quando eu assumi como professora a minha preocupação imediata e única, era a distância e o período. De repente, ainda é esse o único motivo que ainda mantém algumas pessoas aqui. E aí, então, essas pessoas têm que rever as posições. Por que eu acho que mesmo que pessoalmente você não goste disso, mas então aja profissionalmente. Eu não vou*

te obrigar a gostar da zona rural como eu gosto, a querer morar na zona rural como eu gostaria de morar, ficar encantada com tudo que diz respeito a zona rural mas, então, vamos pensar profissionalmente, vamos agir profissionalmente que aí a coisa vai. Espero que vá”.

É certo que, como um documento oficial e com o conjunto dos argumentos fabricados, representações da escola rural foram postas em circulação, fazendo com que, tanto a identidade como a diferença, adquirissem sentidos e passassem a se ligar a sistemas de poder, pois “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91). Mas não sem conflitos...

Nesta busca pelos sentidos da escola rural que, através de possíveis categorizações do espaço rural e de suas relações opositivas, querem vê-la como algo específico e singular, pudemos encontrar algumas contribuições em Popkewitz (2001). Ao realizar uma investigação etnográfica em um programa educativo¹⁵ implantado nos Estados Unidos, o autor observa que os discursos pedagógicos que vão sendo estabelecidos por esse programa, acabam produzindo diferenciações que distinguem e dividem crianças e professores de escolas rurais e urbanas.

Mesmo reconhecendo importantes distinções no que se refere à geografia física dos espaços rurais e urbanos, o autor conclui que os discursos pedagógicos que conferem certas especificidades às práticas da educação urbana e rural são, na verdade, historicamente construídos. Em seu estudo, nos mostra como que diferentes práticas discursivas colocadas em circulação, tanto nas escolas rurais quanto nas escolas urbanas, tinham o poder de normalizar as crianças, situando-as em um conjunto de distinções e diferenciações que funcionavam para dividi-las em espaços que, desta forma, eram mais discursivos do que físicos.

O interessante das classificações é o fato de estarem inseridas em um discurso que funciona para normalizar as qualidades das pessoas percebidas como diferentes. Educação urbana e rural são expressões historicamente ligadas a sistemas específicos de raciocínio que diferenciam

¹⁵ O programa em questão é o Teach For América (TFA), implantado em 1990 na formação de professores para atuação em escolas urbanas e rurais de alguns Estados Norte-Americanos.

e dividem a criança e o professor “urbanos” e “rurais” dos outros. As categorias são efeitos de poder. Os “outros”, fora do espaço urbano e rural, não precisam de categorias ou distinções para falar da sua presença. (POPKEWITZ, 2001, p.19).

A luta política pelo específico, no documento do Projeto Político-Pedagógico da Escola, parece estar vinculada a um discurso mais amplo e “liberal”¹⁶ da diversidade cultural, cujo pressuposto básico compreende o respeito e a tolerância às diversas formas de expressão cultural. Nesta perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser essencializadas e tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais simplesmente nos posicionamos, pois a apresentação do diferente está sempre suficientemente distante, tanto no espaço como no tempo.

Sobre isso, Silva (2000) nos coloca a seguinte perspectiva: “a diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação” e que, por isso, “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (p.100).

No caso da escola rural, foco de nosso estudo de caso, as proposições que defendem sua especificidade e sua adequação cultural parecem estar alicerçadas sobre conteúdos classificatórios e conceituais que estabelecem o rural como categoria específica e que o delimita como um espaço essencial, tomado por propriedades características empiricamente observáveis. Além disso, explícita ou implicitamente, essa especificidade acaba sendo sempre confrontada a uma outra, isto é, o rural em relação ao urbano.

É, portanto, no interior desse arcabouço teórico-conceitual, sustentado pela dualidade rural-urbano que emergem justificativas para a qualificação de uma escola específica, adjetivada como rural e diferenciada de uma outra escola que, a princípio, não incorpora adjetivos, mas que na relação opositiva está implicitamente adjetivada como urbana.

Para Glória, por exemplo, a diferença é *“principalmente pelo comportamento e pelo envolvimento dos alunos e dos pais, vamos dizer assim. Lá [na cidade], as crianças vão na escola só para fazer lição. Eu só vejo os pais pra falar boa tarde e bom dia. Eles*

¹⁶ Para Silva (2000), trata-se de uma estratégia pedagógica que consiste em estimular e cultivar bons sentimentos e a boa vontade em relação à diversidade de culturas existentes.

não têm, assim... como é que fala..., não são quietos, não têm respeito como os daqui [sítio] têm. Os daqui, quando eu vou trabalhar, por exemplo, coisa de caminhão, de árvore, de flor..., os daqui gostam disso daí e então, eles têm história para contar. Outro dia apareceu um rato em cima do telhado e aí cada um queria contar como é que tem rato na casa e tal. Eles são envolvidos com o sítio e lá na cidade se eu for falar disso, não dá certo. Lá eu tenho que falar desses desenhos que passam na TV, tenho que falar de rua, de brincadeira de rua. Tenho que chamar muita atenção porque o que eles aprendem na rua eles trazem para dentro da escola e na maioria das vezes não são coisas boas”.

Retomamos novamente as argumentações de Silva (2000), para indicar outra característica dos processos de representação que produzem a identidade e a diferença – a relação com o poder. Para o autor, identidade e diferença não apenas se definem, mas são impostas e disputadas através de relações sociais e que, por isso, estão sujeitas a vetores de força e a relações de poder. Existem marcas que traduzem a diferenciação e expõem a presença do poder (por exemplo, a demarcação de fronteiras “nós” e “eles”, “aqui” e “lá”) e que correspondem a atos de significação em que dividimos e ordenamos o mundo em classes, em categorias.

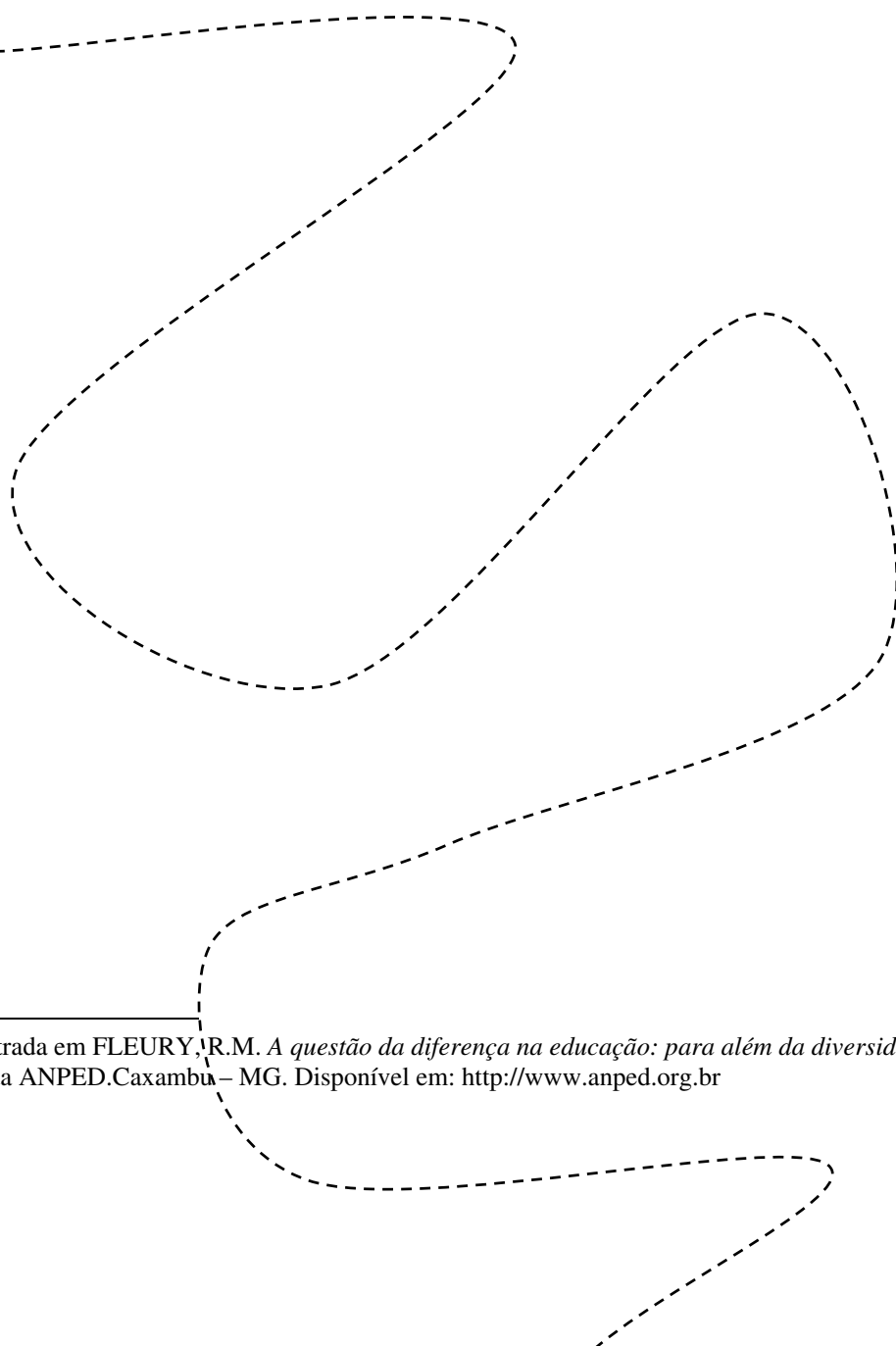
As oposições binárias podem ser consideradas, então, como importantes formas de classificação, hierarquização e normalização. Portanto, problematizar a identidade e a diferença em torno dos binarismos que elas se organizam, é problematizar também questões de relação de poder. A respeito disso, o autor coloca que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p.83).

Especificamente para as categorias rural-urbano, a sua oposição binária acaba, também, obscurecendo as diferenças que se manifestam entre o próprio rural, pois nas palavras de Scott¹⁷, “a ‘mesmidade’ construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade”.

Carneiro (2002) argumenta que os modelos teórico-conceituais sustentados pela dualidade rural-urbano e que também se traduzem pela subordinação do campo à cidade e do agrícola ao industrial, não estão cabendo mais na atual realidade, pois os fatores que podem traçar a especificidade do espaço rural (isolamento, especificidade cultural, fraca mobilidade e autarquia relativa) estão em contínua decomposição no cenário contemporâneo.

Mas.....



¹⁷ Citação encontrada em FLEURY, R.M. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. 25^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

Júlia – Aqui eu acho que eles se fecham. No bairro, na zona rural. Assim, da minha classe, tinham uns três alunos que tinham computador em casa, tinha internet... que o pai trabalha na cidade... porque os pais trazem livros, revistas, jornais... Mais tem criança que não tem noção de nada. Para eles só existe aqui a zona rural...

Júlia – Inocente assim... que nem, um exemplo... acreditar no Papai Noel. No Parque Orlanda²³, nossa! Imagina! Nunca existiria isso. Na outra escola acredita porque os pais tinham esse costume. Agora aqui eu percebi que dos pais eles não tinham esse estímulo... que Papai Noel existe. Agora se eu falasse para eles que existia, existia. Eles acreditam assim, fielmente. Tudo que você fala, eles acreditam. E nas outras escolas eles colocavam em dúvida o que você falava.

Cássia – A grande diferença é por conta da exclusão social pela distância. Porque hoje nós temos um diagnóstico que diz que não temos os mesmos problemas. Porque, realmente, é uma realidade específica. Pelo diagnóstico que nós temos aí dos nossos alunos, nós não temos os mesmos problemas de uma escola que fica em uma periferia, por exemplo, que tem problema de miséria enfim, temos pouquíssimos alunos que estão em uma situação de passar fome. Não é a realidade rural. A exclusão social na zona rural é a exclusão da distância. Então, a nossa preocupação é justamente garantir a inclusão dessas pessoas e realmente valorizá-las enquanto cidadãos mesmo e que essas crianças possam, a partir do momento que elas tenham que vir para a cidade, elas possam optar. Que ela possa ter esse direito de optar se ela quer continuar na zona rural ou se ela quer vir para a cidade. O que hoje acontece é que as pessoas acabam meio que sendo empurradas para a cidade, não é? Não por opção mas por conta dessa exclusão mesmo.

...como foi percebido em um conjunto de falas nas entrevistas realizadas, este processo de decomposição não apaga a existência de representações sobre o rural que são marcadas por esses fatores de especificidade, e que geraram efeitos diversos que movimentaram a constituição da escola, objeto de nosso estudo de caso, como uma *escola rural*.

Selma – Bom, eu acho que aqui talvez nem seja tão rural. Por que para mim rural é só plantações ao lado. Aqui é só casa, você tem força, água... Então, eu acho que é rural porque você trabalha com projeto de plantações (horta), essa questão da valorização... É como a própria moça lá da secretaria da educação falou, uma supervisora, ela falou assim: “é rural, não porque fica totalmente na zona rural, mas porque eles desenvolvem um trabalho voltado ao ambiente rural, à área rural”. Quer dizer, são pontos diferentes que você não tem nas escolas da área central.

Ana – Porque a gente não pode tratar a criança... assim... como se ela fosse da zona urbana. Por que se ela não conhece determinadas coisas, se ela não tem acesso a algumas informações, se ela não sabe nem o que é um computador, se só um radinho em casa, se televisão assiste muito pouco porque não tem nem tempo ou se tem tempo e não assiste, então, se ela não tem acesso a essas informações, você vai falar para ela de alguma coisa que ela não conhece? Então, você tem que falar do ambiente que ela vive, do que ela costuma fazer. Então é para isso que a gente tem que ser sensível.

Auxilia-nos, na compreensão dos movimentos de constituição de identidades pela *escola rural*, que o que se instaura é uma forma de concorrência entre espaços locais que devem e se tornam ‘jogadores’ dentro de uma série de ‘jogos’ sócio-políticos e sócio-econômicos, fazendo valer suas potencialidades, onde a herança cultural, paisagística e social, acaba constituindo a diferença valorizada. E, embora estes processos toquem também ao urbano, às pequenas cidades, o mundo rural é predisposto a constituir vida.

(...) o mundo rural é, afirma Mormont, predisposto a constituir o pólo do passado histórico, da herança, dos valores seguros, da sociabilidade convivial, em suma, a constituir o apoio de um imaginário e de práticas de relocalização. A função simbólica do campo se modifica: de reserva social para reserva cultural, mesmo que com noções idealizadas (não predador; não consumidor; equilíbrio natural, etc.). Além disso, há a consideração do rural como valor estético/ético: a dimensão cultural sobrepõe-se sobre a econômica, o que apontaria para a possibilidade da condição camponesa não ser mais considerada um arcaísmo a desaparecer, mas ser reconhecida como especificidade em referência aos urbanos - o direito à diferença pós-moderno (BRAIDA e FROEHLICH, 2000, p.18-19)

Os encontros realizados com diferentes representações, de diversos campos culturais (acadêmico, experiências das pessoas, registros oficiais e documentais, as falas), dimensionam a escola rural, neste estudo de caso, como atravessada por uma multiplicidade de sentidos. Buscar configurações desses sentidos, em particular em termos de seus efeitos na produção das especificidades e diferenças é o motivo maior da escrita que será apresentada a seguir.

Vários desses sentidos – que giram em torno de dicotomias rural, urbano, natural, cidade, campo, progresso, inocência – foram atribuídos a esta escola rural quando, nas entrevistas, rememoram-se fatos da infância, dos tempos passados, de vivências. Outros sentidos foram colocados em circulação e selecionados para a discussão por mim, o pesquisador, devido às várias experiências e valoração do rural. Por fim, para este texto final, chamou-nos a atenção a produção de efeitos que as diferenças operam para a

constituição das especificidades, o que nos faz deparar com uma função da escola rural surpreendente: a produção de sentidos para outro espaço, que é a periferia da cidade.

O texto que se será apresentado a seguir tem como fio condutor e expensor as experiências que foram apresentadas e lembradas, consultadas, analisadas pelo pesquisador e pelas pessoas entrevistadas, e arremessadas para outros campos, pensamentos e relações. As experiências constituem um forte campo de representação, pois, ao falarem de si próprias e de seus lugares vividos, as pessoas arrastam significados daquilo que as toca ou tocou e daquilo que lhes acontece ou aconteceu. As relações entre experiência, acontecimento e representações são o tensionador e produtor de multiplicidades que serão explorados em grande parte do texto seguinte; é a invenção que propusemos para responder aos interesses desta investigação e assumir contemplar os diversos olhares para o caso em estudo.

Representações e práticas de significar: olhares em(aos) fragmentos

*O olho vê,
a lembrança revê,
e a imaginação transvê.*

(Manoel de Barros in: *Janela da Alma*)

Construir um relato que, através de uma trajetória de experiências vividas, possa exprimir um pouco do que somos e, ainda, oferecer uma melhor visibilidade a respeito de nossas possíveis intenções, parece não ser uma tarefa muito tranqüila.

Mesmo porque, onde estão situadas essas nossas intencionalidades? De onde elas são pronunciadas e o que elas querem mostrar?

Seria possível oferecer uma posição privilegiada aos nossos interlocutores que lhes assegure uma plausível leitura de nossas intenções? Ou seria mais produtivo apostar em múltiplos posicionamentos questionadores dessas possíveis intenções?

Enfim, ao exprimirmos intenções desvendamos universos ou multiversos de propósitos, desejos, vontades, anseios...?

Estas foram questões que me causaram, ao mesmo tempo, incômodo e provocação.

Incômodo porque as intenções de que falo, aqui, querem retratar não apenas o arcabouço de motivações pessoais que circulam em meus pensamentos e em minhas ações, mas, também, os meus posicionamentos, assumidos ou não, enquanto sujeito produtor de práticas sociais.

Para mim, produzir intencionalidades é tentar mostrar-se para o mundo e correr o risco de não ser visto. É, também, falar para o mundo correndo o mesmo risco de não ser ouvido. E por mais que procuremos, alucinadamente, ser vistos de onde falamos, o que garante que conseguiremos?

Partindo dessas reflexões e questionamentos, inicio o exercício de me (re)pensar no interior desta pesquisa, tentando fazer-me um pouco mais visível ao olhar do leitor que assim poderá, quem sabe, encontrar algumas dessas intenções que querem, aqui, ser reveladas.

Olhares que emergem pela experiência – a visão de lugares e gentes

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia.

(Walter Benjamin)¹⁹

Larrosa (2001) nos fala sobre a força e o poder das palavras, ao produzir sentidos e realidades que nos expõem ao mundo e, também, a nós mesmos.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar” , como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos(s/p).

Ao narrar nossas experiências através de palavras, temos a chance de mostrar e dar mais sentido àquilo que somos e pensamos e àquilo que nos acontece. E o que nos acontece e nos toca é, para o autor, o verdadeiro sentido da experiência, cujo saber permite que nos apropriemos melhor de nossas vidas, pois não se trata apenas de um conhecimento objetivo onde reside uma verdade, mas, sim, de um sentido ou de um sem-sentido do que nos acontece.

A experiência é também um exercício de exposição e o sujeito da experiência, “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”

¹⁹ BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história das culturas*. Obras escolhidas, vol. 1. Brasiliense, 1987, p. 213.

e, portanto, “do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2001, s/p).

Foi aí que me vi, então, provocado a tentar expressar algo que me toca, sem me preocupar com “resultados” ou “verdades” daquilo que poderia conseguir, mas ciente, sim, dos riscos e vulnerabilidades de toda e qualquer exposição.

Tendo isso em mente, convido o leitor, neste momento, a transitar comigo por uma pequena narrativa construída a partir de algumas experiências vividas em minha infância, afinal de contas, crescemos escutando e lendo histórias traduzidas por palavras, pelas quais podemos desvendar, entre outras coisas, paisagens e gentes que são simultaneamente nossas e do mundo que nos cerca, produto de nossos sentidos e de nossos sentimentos. Nessa construção estarão entremeadas, também, algumas fotografias que me fazem sentir esse período e me fazem enxergar esses lugares... enfim, ilustram a composição de sentidos que quer ser apresentada.

* * * * *

Sete e meia da manhã. Todos prontos e de banho tomado, inclusive o carro. Lá estava o fusquinha 1969, pronto para partir. O primeiro carro de meu pai era cor de vinho, tinha rádio, calotas, bancos de couro preto e aquele cheirinho característico que todo fusca tem.

Não era novo, tinha lá seus cinco anos de idade. Apesar disso, era, sim, um belo e conservado automóvel.

Sempre viajávamos ao final do ano, geralmente após as festas de Natal. Lembro bem do calor que passávamos naquelas viagens que, até então, eram sempre feitas de ônibus.

Mas desta vez não.

Iríamos de carro pela primeira vez.

Na frente estavam meu pai e minha mãe, atrás, apenas eu, repleto de entusiasmo para seguir rumo.

No carro tinha tudo que precisava: bebida, comida, atenção dos pais, espaço para dormir e para observar... enfim, regalias próprias de um filho único.

Era um momento sempre muito aguardado por todos nós. Tempo de rever avós, tios, primos, amigos. Tempo de descanso para meus pais, findo mais um ano exaustivo de labuta; ele, mecânico têxtil, ela, dona de casa.

Tempo de rever um lugar repleto de sentidos e significações.

Para meu pai a Terra Natal, lugar de suas raízes. Para minha mãe, um outro lugar, distante, estrangeiro.

Para mim, um lugar vivo e colorido, intenso e eterno.

Vejo meu pai engatando a marcha-a-ré. Observo o movimento atentamente posicionado entre os bancos. Era como se fosse um sinal, um pedido. Atenciosamente o carro compreende e começa a deslocar-se para fora da garagem. Lentamente atravessa a calçada e esforça-se para vencer a ladeira da rua onde morávamos.

Senti meu pai extremamente orgulhoso naquele momento de partida. Estava oferecendo mais conforto à família; mais que isso, estava realizando um sonho. Na verdade, não apenas pelo carro que comprara, mas, principalmente, pela vivificação de suas conquistas na capital que lhe acolhera em troca de seu trabalho.

Agora poderia voltar à sua cidade guiando com suas próprias mãos, guiado por suas próprias vontades.

Podia ouvi-los conversar, o fusca e meu pai. Parecia não haver dúvidas, éramos quatro a viajar.

Enquanto descíamos a ladeira asfaltada de minha rua, acenávamos e buzínávamos para os que ficavam. Através do vidro traseiro, via ficando para trás a casa onde nascera e morava.

Para mim não havia problemas, nem tristezas, nem sensação de perdas. Nada disso. O que havia, era a expectativa pelo que ainda estaria por vir.

Virei para frente e reposicionei-me entre os bancos. Vi minha mãe com os olhos mareados por conta da despedida; vi meu pai com os olhos iluminados por causa da partida.

À medida que avançávamos, ficavam para trás o açougue, o mercado, a farmácia.

Ficavam também as porpetas de minha avó, as balas, doces e chicletes, as injeções que havia tomado.

Passávamos agora pelo barbeiro.

Era seu assíduo freguês e havia um bom motivo para isso: bolinhas de gude. Verdes, azuis, transparentes, coloridas, grandes, pequenas, enfim, bolinhas de todos os tipos. Ficavam sempre expostas ao lado do espelho em um enorme recipiente feito de vidro transparente. O corte me dava direito a cinco daqueles meus esféricos objetos de desejo e tudo o que tinha a fazer para poder obtê-los, era ficar bem quietinho na sua cadeira.

Contornávamos, agora, a praça e a igreja onde iniciaria, em breve, o curso de primeira comunhão. Mais ao fundo se avistava o grupo escolar e, não muito distante, o campinho de terra batida, local de incansáveis e intermináveis partidas de futebol.

Eram, todos, lugares muito especiais. Lugares de amizades e de molecagens. Lugares de encontros e de aprendizagens.

Quando dei por mim, as fronteiras do bairro já haviam sido ultrapassadas. Ficava para trás meu território desbravado. Encontraríamos agora com outros lugares.

E, assim, fomos atravessando.

Por outros bairros, inúmeros açougues, farmácias e mercados.

Barbeiros, praças e igrejas.

Escolas. Campinhos de futebol.

A cidade, então, ia se apresentando como um filme.

Pelas janelas do fusca, possibilidades de diversos ângulos, em diferentes velocidades. Olhando adiante, via tudo se aproximar. Olhando para trás, tudo se distanciar. Lateralmente, tudo era alucinantemente rápido, enjoadiço.

Novos cenários se constituíam a cada instante. O que atraía, distraía e esvaecia outras visões. Pessoas e lugares iam desaparecendo, dando oportunidade a novas pessoas, a novos lugares.

Neste filme se apresentava o belo e o compreensível, o misterioso e o inatingível, o feio e o desprezível.

E, desta forma, prosseguíamos produzindo o filme de uma viagem.

Percebi que já estávamos na estrada e, agora, a minha cidade é que ficara para trás. Não conseguia entender isso muito bem e me perguntava: Onde teria, a cidade, acabado? Seria ali ao passarmos aquele rio? Seria após aquele último prédio? Haveria de encontrar, ainda, uma linha pintada na estrada, uma marca, um limite?

Sem respostas, mas um pouco mais conformado, fui adentrando novas cidades sem ao menos poder conhecê-las. Somente as placas me diziam e as anunciavam.

Para mim, cidade era tudo aquilo parecido com o lugar onde morava. Tinha que ter rua e carro, casa e prédio. Tinha que ter açougue e mercado, barbeiro e farmácia. Tinha que ter igreja, escola, campinho de futebol.

Mas também sabia que existiam outros lugares. Parecidos com aquele em que, em breve, estaria. Eram lugares diferentes da cidade. Lugares onde se viam muitas árvores, morros bem altos, pastos com vacas. Lugares onde se viam montanhas de pedra, trens de minérios, rios com cascatas. Eram paisagens lindas, maravilhosas onde quase não havia gente, onde quase não havia casa. As cores, os cheiros, os contornos; eram outros, também, os movimentos. O céu, o sol e as nuvens tinham outros sentidos naqueles lugares. Ali, pássaros diferentes de pombos e pardais trançavam o céu. As árvores não estavam isoladas e, por isso, pareciam mais verdes, mais felizes. Era tudo bonito de admirar. Era gostoso deles pensar, mesmo sem neles ainda poder estar.

E assim, o nosso percurso prosseguia, em inúmeros cenários em movimento.

Por vezes, contornando incontáveis curvas; por outras, atravessando inacabáveis retas. Retas pacientes, dispersas em horizontes longínquos que, aos poucos, se descortinavam.

Curvas arredias, envoltas em cenários inesperados que, prontamente, se substituíam.

Horas passadas, quilômetros percorridos.

Imaginava como seria percorrer tudo aquilo a pé.

Imaginava, também, como seria percorrer tudo aquilo em um avião.

Espaços vencendo tempos, tempos vencendo espaços.

Estávamos, enfim, chegado ao nosso destino.

E no lugar que agora nos recebia, havia casas antigas, de madeira e de barro.

Muros quase não existiam. Prédios, nenhum.

Havia farmácia, açougue, mercado, escola e igreja. Muito menos que na minha cidade.

Havia árvores, pássaros, cavalo e, pastos. Muito mais que na minha cidade.

Havia poeira e não havia fumaça. Havia pessoas e não havia multidão.

Do asfalto negro, íamos ao vermelho batido do chão.

Era o caminho da roça. Era o caminho do sítio.

Sítio do irmão de meu avô, pai de meu pai.

O fusca já extenuado, finalmente para.

Estacionado na sombra da goiabeira, ali poderia, enfim, descansar.

Logo chega a primaiada e, com ela, a cachorrada. Mais atrás, chegam os tios, chegam os avós.

Todos conversam, se beijam e se abraçam. Saudade se transforma em alegria e felicidade.

Quanto a mim... bom... já estava a correr pra todo canto com a molecada.

Precisa, então, conferir. Felizmente, pouca coisa mudava.

Lá estavam as galinhas ciscando e o peru a grugrulejar.

Lá estava o fogão de lenha e o gato a se esquentar.

Na varanda, o cachorro perdigueiro e na gaiola, que pena, um sabiá.

Os porcos, lá no cercado e no riózinho, os lambaris que iria pescar.

A moenda de cana estava no mesmo lugar.

Nas árvores, manga e carambola a se fartar.

Tinha feijão batido, couve e angu para almoçar.

Tinha café, leite e pão. Tinha, também, doce de leite pra cortar.

Lá estava o banheiro que, fora da casa, nem tinha lugar pra sentar.

Enfim, tudo, ali, parecia estar.

Para mim não havia mais dúvidas, pois o lugar de minhas férias era aquele lugar.

* * * * *

Ao refletir sobre minha trajetória neste momento vivido como pesquisador, imaginei algumas possibilidades que pudessem expor, neste texto, um pouco de meus desejos e de minhas intenções em relação às reflexões que pretendo desenvolver, no caso específico desta pesquisa, a respeito de uma escola rural de Piracicaba.

A princípio imaginei iniciar uma conversa que apresentasse, de forma mais ou menos linear, um conjunto de momentos relevantes que participaram direta ou indiretamente das escolhas feitas até aqui, algo que será retomado um pouco mais adiante no texto.

Entretanto, essa acabou não sendo a escolha, pois, como se pôde observar, optei por iniciar o trabalho através da apresentação de uma narrativa constituída de fragmentos de algumas sensações e experiências da minha infância.

Na verdade, tal opção surge como fruto de uma oportunidade apresentada. Surge de um encontro do grupo de pesquisa em que fiz parte no mestrado – o FORMAR-Ciências da faculdade de Educação da Unicamp – através do seminário “A narrativa em Walter Benjamin”, apresentado pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani.

Lembro bem que, naquele dia, não me sentia muito estimulado a participar, pois só ouvira falar de Benjamin através de algumas poucas citações em textos que já havia lido.

Imaginei, então, que aquela conversa não traria contribuição alguma para aquele momento que estava vivendo. Na verdade, estava com a cabeça em “outros lugares”, procurando encontrar um pouco mais de rumo e inspiração para àquilo que estava pensando em fazer com a minha pesquisa.

Por conta desse certo “desinteresse” acabei chegando um pouco atrasado à apresentação. Lembro bem que ao entrar na sala, a professora interrompeu sua fala, cumprimentou-me com um sorridente “olá” e prosseguiu com sua apresentação. Parecia ser um bom sinal do que estaria por vir, ou melhor, por ouvir.

Levei um tempo para poder entrar em sintonia com as reflexões que estavam sendo colocadas, mas, aos poucos, fui (aliás, parece que todos fomos) imergindo nos seus sentidos e provocações.

Entendo ser importante falar um pouco daquilo que, dessas reflexões, me tocaram e me aconteceram. Enfim, tentar oferecer apenas uma certa visibilidade sobre as inspirações

que me levaram à construção desse exercício narrativo e, portanto, à decisão de incluí-lo no texto final desta pesquisa.

A reflexão que me apóio traz a narrativa como possibilidade de se contar o cotidiano através de nossas experiências passadas.

Para Benjamin (1987), o passado só pode ser conhecido através de fragmentos e nunca em sua totalidade e sobre isso nos diz que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de perigo” (p.224).

Inspirou-me, a partir dessas palavras, pensar na possibilidade de vasculhar e resgatar em minhas reminiscências mais remotas, alguns possíveis sentidos e significados que, de alguma forma, pudessem ser relacionados com os desejos e intencionalidades desta pesquisa.

Aquilo que Pollak (1989) denomina de “memórias subterrâneas”, isto é, as memórias que estão guardadas de modo muito profundo em nossas mentes e que podem vir a aflorar, sendo recuperadas aos poucos, quando motivadas por razões do tempo presente.

Propus-me, então, ao exercício de recuperar imagens de minha infância, principalmente aquelas relacionadas às viagens de férias com meus pais, da capital São Paulo até cidades do interior de Minas Gerais na casa de amigos, primos, tios e avós.

Desta forma, pude me reportar ao passado através da construção de uma narrativa de momentos “experienciados”, que permitiram vir à tona uma outra fala, uma fala que recupera as visões da criança que já fui para nelas vasculhar desejos, sentidos e intenções neste adulto que agora estou.

Sendo assim, rememorar o passado não significa trazer de volta ao presente os acontecimentos vividos exatamente tal como se sucederam, mas os reconstituir através de nossa vivência atual.

Nesse sentido, a análise de Morais (2001) sobre o estilo de escrita de Walter Benjamin em “Infância em Berlim por volta de 1900” trouxe algumas argumentações interessantes para essa minha construção narrativa.

A autora compara este texto de Benjamin como um convite a uma viagem, que se inicia na infância de um menino judeu na Berlim do início do século XX e que, a partir daí, busca encontrar-se com a infância de cada um de nós, seja qual for o tempo e espaço em

que a tenhamos vivido, possibilitando o despertar de nossas próprias memórias e experiências pessoais. Ao narrar sua biografia pessoal, Benjamin nos convida a fazer o mesmo, propondo que imbriremos nossas histórias de vida à história coletiva.

Algo como permitir ouvir os chamados do passado para que, a partir deles, tenhamos a possibilidade de alcançar outros olhares, talvez mais criativos, sobre nosso presente e, até mesmo, sobre nosso futuro.

Por isso, experiência e a memória podem tornar-se bastante produtivas, pois nos permitem revitalizar relações entre passado, presente e futuro. Na rememoração de experiências vividas, abrimos brechas, trazemos à tona outros saberes, valorizamos a visão de outras pessoas. Nela podemos inserir, também, histórias, vidas, lugares. Podemos, enfim, viajar pelo tempo, em uma viagem de ida e volta costurada pelo presente.

Através dessas memórias e experiências da infância, pude perceber muita riqueza de imagens que foram, aos poucos, sendo costuradas por uma linha produtora de sentidos presentes, resultando em um exercício narrativo que, ao perpassar fragmentos descontínuos de minhas próprias histórias vividas, conciliou tempos e espaços distintos.

Percebi isso tudo como uma possibilidade de intercâmbio de experiências, que pudesse me fazer reconhecer um pouco melhor. Talvez uma busca por algum “relampejar em momento de perigo” como nos diz Benjamin, porém, perigosa não no sentido do turbilhão de sentimentos que povoavam a mente do autor, mas, talvez, no sentido do desafio, da exposição e da possibilidade do êxito e do não êxito.

(...) a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”(BENJAMIN, 1987, p. 229).

Foram, então, as experiências que me permitiram resgatar a memória em fragmentos para cruzar fronteiras, observar lugares e descrever personagens, trafegando por caminhos não-lineares e descontínuos de minha história passada em busca de algumas intenções e possibilidades no presente.

E o que pude encontrar?

Deslocamentos semelhantes aos do passado, pois continuo a atravessar fronteiras em busca de significados e sentidos.

Impulsos parecidos aos da infância, pois continuo a querer olhar e falar um pouco mais sobre lugares e pessoas.

Saio, agora, da cidade onde vivo para chegar até um outro ponto de um outro rural, mais especificamente, o lugar de uma escola rural no município de Piracicaba.

E é de lá que meus olhares estarão posicionados para “um falar” que não seja apenas “um falar sobre” pessoas e lugares, mas que possa ser, também, “um falar através”, que fale pela experiência das pessoas a partir de seus lugares de vida.

As experiências quando trazidas pelas memórias podem constituir um forte campo de representação, pois, ao falarem de si próprias e de seus lugares vividos, as pessoas arrastam significados daquilo que as toca ou tocou e daquilo que lhes acontece ou aconteceu.

Considerando essa possibilidade como ponto de foco, estaremos, a seguir, estendendo o nosso olhar sobre algumas memórias recuperadas pelas pessoas durante a realização das entrevistas, já que trazem consigo, sentidos sobre o rural e a própria escola rural e podem mostrar que nesse movimento de lembrar, estamos ativamente em busca de uma produção construtiva da realidade, cheia de reinterpretações e significados. Ou seja, como nos fala Bosi (1983), ao lembrar não estamos simplesmente lembrando e revivendo um passado fixo de um determinado ponto temporal de nossas histórias de vida, mas estamos, sim, buscando refazer, reconstruir e repensar as experiências desse passado, com as imagens e idéias do presente.

Da mesma forma que pude me movimentar até a infância para arrastar significados e intenções para essa minha experiência com a pesquisa, as pessoas entrevistadas também se movimentaram a partir da memória de suas próprias experiências em busca de significados que lhes possibilitassem respostas a algumas das questões que foram feitas a respeito da escola rural e dos seus lugares de vida e/ou trabalho.

Tendo ao olhar algumas dessas memórias, me coloco frente à possibilidade de um segundo exercício. Diferente do primeiro em que recupero minhas próprias experiências vividas em busca de sentidos e intenções, agora, desprovido desta possibilidade, olho para a experiência do outro para arriscar a recobrir de palavras aquilo que me vai sendo apresentado.

Através da construção de um “enredar narrativo” busco costurar sentidos que se apresentam consubstanciados por essas experiências. As falas apresentadas são algumas daquelas capturadas pelas entrevistas, mais especificamente de uma professora e de uma mãe de aluno.

* * * * *

Glória viveu praticamente toda a sua infância no sítio.

“(...) tenho 25 anos, nasci no bairro do Serrote aqui da zona rural e aos três anos me mudei para a cidade. Nós ficamos só dois anos lá e minha família não se adaptou a morar na cidade. Aí, voltamos para o sítio”

Quando tinha três anos de idade a família precisou mudar-se para a cidade, já que as terras herdadas de seu avô estavam sendo divididas entre o pai e os tios.

Seu pai achou por bem esperar pela repartição da escritura porque não queria criar confusão, porém, sempre lhe dizia que quando soubesse exatamente qual seria o seu pedaço na terra, retornaria e construiria uma bela casa

para que lá no sítio voltassem a morar.

Enquanto isso não acontecia, alugaram uma casa na cidade, pois o pai arranjava trabalho em um sítio fora de Piracicaba.

Nesses tempos que lá moraram, Glória e o irmão sempre perguntavam para sua: *“Mãe, mas quando a gente vai voltar lá no sítio?”* Para eles, a cidade era lugar de

“Eu gosto das paisagens. Eu acho um bairro muito bonito. Tem montanha, depois tem uma reta, tem um rio que passa lá em casa. Eu acho a paisagem linda. A gente sobe em cima da serra, da parte do meu pai, e você vê a cidade, você vê tudo, durante a noite, durante o dia. Vê São Pedro, vê outras cidades. Isso é lindo. E também lá, a terra é muito boa. Tudo o que você plantar dá. Não precisa por tanto adubo e tem uma valorização grande porque o asfalto passa pertinho”

“muita correria” e,

também, *“lugar muito pequeno”*.

Sua mãe e seu pai, nascidos e criados no sítio, também não gostavam daquela vida ali na cidade. Para eles, aquela situação deveria ser apenas passageira.

“(...) a gente andava no sítio inteiro e lá na cidade tinha que ficar preso dentro de casa”

Após dois anos naquele lugar, retornaram. A escritura havia ficado pronta e, finalmente, o pedaço de terra passara a pertencer à família. Tudo conforme haviam prometido para Glória.

Em apenas dois meses construíram a casa e ela sentiu-se muito feliz por ter voltado ao lugar de que tanto gostava e admirava.

No sítio, lidava-se com cana, gado e um pouco de plantação. Não havia funcionários na propriedade e Glória passou a ajudar o pai em algumas tarefas, já que seu irmão ainda era muito novo para isso. Ela plantava, cuidava do gado e, até mesmo, dirigia o trator.

Glória também gostava muito de estudar. Por estar sempre ajudando a cuidar das criações do sítio, seu sonho era cursar veterinária, contudo, sua mãe não permitiu, pois a idéia de ver a filha morando fora de casa, não lhe agradava nem um pouco.

“Ajudava, fazia de tudo. Meu pai nunca teve empregado. Eu com dez anos dirigia trator sozinha, tudo o que precisa fazer era eu que fazia. Até quando eu vim estudar na cidade, quando eu fazia faculdade principalmente, eu fiquei um pouco doente porque eu me afastei muito do sítio. E eu trabalhava o dia todo com criança e a noite ia pra faculdade. Só final de semana que vinha embora para o sítio, mas aí tinha que estudar, fazer trabalho. Então, nem dava tempo mais de ajudar o meu pai, de ajudar a minha mãe, de plantar as coisas lá... e eu senti”

“(...)meus tios achavam que minha mãe não deveria deixar eu estudar porque eu ia me perder na vida, porque quem vai pra cidade... Sabe, era tudo essas coisas. Então, ela me controlava no máximo para que eu não saísse fora da linha”

“Era maravilhoso. Eu adoro aquela escola até agora. Mesmo quando eu morei na cidade, eu não via o que era cidade. Sempre morando no sítio, aquela vida tranqüila, as pessoas são mais educadas, tem mais calma. O jeito e o costume são diferentes. Então, eu tinha alegria de ir para a escola. Eu adorava ir para a escola. Quando eu comecei a ir na cidade eu tive uma decepção. Eu ia chorando para o magistério. Para entrar na primeira série, foi a maior maravilha do mundo, mas para entrar no magistério eu fui chorando. Por que eu não queria a cidade, sabe. Eu me identificava com o sítio. E lá era assim: todo mundo conhecido, os professores iam passear com a gente pelas nossas casas. iam conhecer as estradas então, era tudo o que a gente gostava, era tudo o que a gente vivia. Eu tenho uma lembrança maravilhosa da minha infância e do tempo que eu estudei (...). Parecia que era a escola perfeita e eu não sabia que existia outro lado”

Por essas e por outras, achou melhor que Glória estudasse para ser professora.

Antes de cursar o magistério, Glória estudou na escola do seu bairro da 1ª até a 8ª série. Suas recordações dessa época são maravilhosas, pois naquela escola sentia-se como se estivesse em sua própria casa.

Não era como na cidade, pois todos se conheciam e, por isso, havia uma forte

“(...) eram só alunos do sítio. E era gostoso porque tinha as rezas. Então, a gente ia na casa de todo mundo. Então, todos os pais conheciam todos os pais. Tinham professores que iam, às vezes a diretora ia também. Quando tinha festa na escola todo mundo vinha, sabe. A festa da escola era uma comemoração para os alunos porque a gente se encontrava junto com os pais”

identificação entre alunos, professores e famílias. Ali tinha tudo o que ela gostava, tinha tudo o

que ela vivia. Para Glória, era *“a escola perfeita”*.

Glória também não se esquece de seus professores e de coisas que lhe ensinavam na escola, pois tinham muita relação com a sua realidade e com o seu cotidiano. Daquele jeito, ela achava mais gostoso aprender.

E é por essas e por outras que Glória tem lembranças maravilhosas da sua infância e do tempo em que, na escola do bairro, estudou.

“Quando era tempo de manga, a gente ia até o pé de manga, chupava manga, depois ia estudar todo o desenvolvimento das plantas. Na sexta série foi isso, eu lembro. Quando era época da cana-de-açúcar, aí nós estudamos o Pró-álcool. E era assim que a gente ia tomando conhecimento das coisas. Perto de onde eu moro, tem uma serra então, o professor levou a gente lá na serra para identificar os diferentes tipos de madeira. Aí ele falou sobre a exploração da madeira na Amazônia. Era assim, era gostoso. Quando a gente ia estudar verbos, a professora sempre usava os verbos: ‘eu trabalho’... Sabe, era tudo ligado ao cotidiano da gente. A gente não estudava verbos dentro da sala, sentado. A gente ia lá fora, cada um escolhia um lugar e ia estudar verbos individualmente. Cada um escrevia o seu verbo em todos os tempos e depois vinha falar para a professora”

Por isso, quando teve que estudar na cidade para cursar o magistério, estranhou.

“Ah, porque no sítio a gente obedece os pais. Na cidade ninguém obedece. Então, todo mundo matava aula e eu não queria matar aula e ficava dentro da sala. Depois no outro dia tinha briga porque algumas pessoas não matavam aula e uma delas era eu. É que já que minha mãe tinha ensinado que era pra estudar, eu ia na escola pra estudar. Não ia pra matar aula. E se eu matasse aula, não tinha lugar nenhum para ir e todo mundo tinha onde ir. E isso foi chocando. Aqui no sítio ninguém mexe com ninguém. Todo mundo cumprimenta e respeita. Na cidade, é todo mundo mexendo com as meninas e isso não era comum para mim. Então, eu fui estranhando e não gostava nem um pouco”

Hoje, é professora. Trabalha um período em uma creche na cidade e o outro em uma escola de 1ª a 4ª série na zona rural, perto do bairro onde moram seus pais.

Por causa do trabalho, Glória está morando na cidade há um tempo, entretanto, tem a esperança de conseguir se efetivar na escola rural...

“(...) o sítio e a cidade, os dois tem vantagens e desvantagens. Por exemplo, agora que eu estou morando na cidade eu me acostumei um pouco, por quê? Por que se eu preciso de alguma coisa, o supermercado é perto. Na cidade tudo é mais perto e no sítio não é tudo muito longe. Você tem que esperar o dia para ir na cidade porque não dá para ir toda hora em qualquer lugar. Só que o sítio é mais gostoso porque se você está com um tempo livre, você não é obrigado a assistir televisão e a ficar dentro de casa. Você pode sair, dar uma caminhada, vai ver uma cerca, vai ver alguma vaca que está precisando de cuidado. E na cidade, eu estranho isso porque tem que ficar presa dentro de casa e eu não gosto disso”

... e aí, então, poder voltar a morar na liberdade e na tranquilidade do sítio.

* * * * *

Marta nasceu e foi criada no sítio. Casou-se, teve um filho e continua morando no mesmo lugar.

O bairro onde mora é bastante tranquilo. Tem uma capelinha e poucas casas. Lá, praticamente todos os vizinhos se conhecem.

“(...) nasci em Piracicaba. Eu sempre fui aqui do bairro. Tenho 34 anos e 34 anos eu moro aqui”

“Eu gosto, ele é calmo, gostoso. Você não tem que esquentar com a porta aberta, com janela, com nada. Você fica tranquilo aqui. Eu gosto daqui. Não tenho o que falar daqui. Os vizinhos são bons, tanto esses vizinhos mais perto, como os vizinhos de baixo. Se combina com todo mundo, apesar de quase não se ver. Se vê uma vez por mês, cada dois meses. Quase não se vê, mais quando se vê, se tem amizade, conversa. Você se vê quando vai na missa. A missa é uma vez por mês. Então, aí você vai e lá encontra todo mundo. Senão, é difícil de se ver”

Além de cuidar da casa, Marta ocupa grande parte do seu tempo ajudando o marido na lida com a granja que possuem na propriedade. Aliás, existem muitas outras ali por perto. É uma das principais atividades dos sítios da redondeza, junto com a cana e o gado.

Marta observa que algumas coisas vêm mudando de uns tempos para cá. As pessoas já não têm tanto tempo para uma visita, para uma conversa. Parecem estar mais ocupadas.

“Aqui nessas vizinhos bem pertinho, a gente vai de vez em quando um na casa do outro mais é dez, quinze minutos. O pessoal tem muita ocupação. Tanto eu como os outros aqui. Agora que ‘nóis’ tem granja, a granja ocupa meia vida da gente”

Outra coisa que ela percebe, é que muita gente que por ali morava, se mudou, apesar de que, outras tantas,

“Foi bastante gente embora, mas veio bastante gente. Hoje em dia tem muito isso, o pessoal tem um ‘sitinho’ para vir no final de semana. Ele põe ‘uns par de cabecinha de boi’, larga lá e vem final de semana. Só que mora lá em Piracicaba. Trabalha e ganha lá”

também tenham chegado, pessoas que continuam morando na cidade e mantêm um sítio para passear nos finais de semana.

Quando era criança, Marta ajudava na plantação. Plantavam para o consumo da família e guardavam o que colhiam para consumir durante todo o ano. Era milho, arroz, feijão...

“Por que antigamente, no tempo que eu era criança, o meu pai plantava um pedacinho de arroz só pra ‘nóis’ comer, não era pra vender; um pedacinho de feijão; um pedacinho de milho. Daí você guardava no paiol e você tinha para dar pras galinha e das galinha você tinha carne. E sempre teve uns boizinho no pasto, cana também sempre teve um pedacinho. Então era assim”

Hoje essas coisas mudaram porque ficou muito mais fácil ir comprar lá...

“(...) hoje se você for fazer isso, não dá mais tempo porque a granja ocupa muito o tempo da gente. Então, ou você cuida da granja, ou então você planta. E plantar não está compensando. Plantar de pouquinho. Eu lembro quando tinha que arrancar feijão, eu ajudava meu pai, eu ia junto. Você ia lá, arrancava o feijão, você deixava secar aquele feijão, batia aquele feijão. Era tudo assim. E hoje em dia você vai lá no supermercado e compra um pacotinho e vem embora com o feijão. Você cozinha e acabou aquele feijão, aí você tem que buscar outro. Outro dia eu tava conversando com meu pai. Ele tem uma cozinha lá e então ele enchia aquela cozinha de arroz. Aquilo dava pra um ano e tinha vez que dava até pra dois anos. Aí que ele ia plantar outro. Hoje ele fala: ‘se acontecer alguma guerra, alguma coisa, ‘nóis’ morre tudo de fome’”

... na cidade e isto não é nenhuma dificuldade para Marta, pois como sabe dirigir, vai para a cidade sempre que necessário.

“(...) se for preciso eu pego o carro, vou até Piracicaba, faço o que tiver de fazer. Vou aonde precisar e volto. Então, eu acho que ajudou muito. Eu conheço bastante gente da minha idade que se restringe a ficar na casa, cuidando da granja e só. Eu cuido também da granja, só que eu sempre estou por dentro das coisas. Pego o carro e vou embora. E tem bastante que fica ali. Já não pegou carro, já não tirou carta. Ou até tirou carta, mas não conseguiu dirigir. (...) pra falar a verdade, eu acho que é um pouquinho de atraso”

O único problema é que quando chega lá, já fica logo pensando em voltar. Definitivamente, ir até a cidade não é um dos programas preferidos de Marta.

“Eu não gosto. Nunca gostei. Toda vez que eu vou pra lá eu volto com dor de cabeça. Não sei. Eu não gosto daquele ar, eu acho muito quente. É demais o calor. Enquanto você sente um calor aqui, você vai lá e parece que vai derreter. Chega a tarde aqui, é fresquinho. A grama, o mato em volta refresca. Enquanto que lá chega a tarde e parece que esquenta mais ainda. Aquele barulho de carro que vai e que vem, buzina, eu não suporto. Na cidade eu não acho nada de bom. A água é insuportável. Se você não comprar, é insuportável aquela água. Aqui a água é uma delícia. Eu vou só quando precisa mesmo”

Apesar disso, sabe da importância que, agora, a cidade tem para ela, sua família e para todas as outras pessoas que moram ali pelo bairro.

“É importante. Por que quando você precisa de um médico, tem que ir lá. Tem que ser lá. Você vai comprar as coisas lá porque a gente acostumou. Você precisa de lá, só que você vai e busca o que quer lá e volta aqui. É isso daí, enquanto der para ir assim, beleza. Você vive aqui e pega o que tem lá. Então, é uma maravilha”

Marta é uma mulher bastante dinâmica e, por isso, lembra dos estudos como algo muito importante e que lhe ajudou a se virar para muitas coisas importantes da vida.

“Por que tem bastante gente que fala: ‘estudou, estudou e veio trabalhar na granja’. Eu acho que o que eu aprendi, eu aprendi. E depois, eu pego o carro, vou para Piracicaba, eu volto e eu cuido das contas minhas aqui. Então, eu fico por dentro das coisas. Eu não fico assim... boiando, né. Estou sempre por dentro dos negócios. Ah, eu não arrependo de ter estudado”

“Eu fiz até a quarta série numa escolinha que tem para frente aqui. Não, até a terceira. (...) eu acho que ela não era tão assim... ela não acompanhava muito bem não. Eu fiz a primeira, segunda e terceira nesta escolinha e depois fui para a quarta em Piracicaba”

A primeira escola que Marta frequentou, foi a do próprio bairro. Era uma escolinha multisseriada e que hoje já não funciona mais.

Como não tinha jeito de continuar estudando no sítio, precisou estudar lá na cidade e, aí, sentiu algumas dificuldades.

Tanto sentiu, que acabou repetindo, de cara, a 4ª série. Marta não conseguiu acompanhar o ritmo da escola. Ela lembra que no sítio, tinha muita troca de professores e alguns sequer “(...)sabiam dar aula direito”.

“(...) tinha dia que não tinha aula. Chovia muito, porque esse caminho é terrível. Acontecia de tudo. Depois, quando eu fui pra lá, tomei bomba porque não conseguia acompanhar os outros alunos. Não consegui mesmo. (...) a professora vinha de Piracicaba. Cada ano era uma professora, quando não trocava duas vezes no ano. Quando vinha professor, também não dava aula certo. Eu ‘alembro’ muito bem. Levava a criançada pra brincar no rio. Aula não é pra brincar no rio. Eu sei que tem que ter esporte, mas não ir brincar no rio. Daí, ia brincar no rio e não dava aula direito. Nossa, era uma zona”

“Eu não sabia nem escrever meu nome direito. Meu nome é com ‘z’ porque registraram com ‘z’. Só que eu escrevia com ‘s’. Eu não sabia. Nem sabia escrever meu nome pra falar a verdade. Na terceira série já tem que saber. (...)eu não, eu já não sabia nem escrever direito. Não sabia fazer continha, não sabia nada”

Apesar disso, Marta continuou seus estudos na cidade até se formar em um curso técnico em contabilidade. Poderia até ter feito faculdade, mas “*não tinha muita vontade*”.

“Meu pai é que queria muito que eu estudasse. O gosto dele é que eu tivesse feito faculdade, que tivesse trabalhando lá. Ele não queria que eu viesse embora. Até hoje ele fala. Qualquer coisinha ele fala: - “Você reclama da granja, agora trabalha ‘ué’. Eu tentei estudar você, pra você ficar lá trabalhando, estudando, fazendo uma faculdade”. Era o que ele queria”

Trabalhou até um tempinho na cidade, mas sentia que não era aquela vida que desejava. Marta decidiu, então, voltar para o sítio...

“Aí eu casei e larguei mão. Aí eu não queria trabalhar mais. Eu queria ficar por aqui cuidando da casa. Eu sou meio caseira, gosto de ficar em casa cuidando das coisas. E a granja eu acho bom por causa disto. Eu cuidei dela cedo e depois eu venho embora. Cuido da casa, ‘tô’ perto do filho, ‘tô’ perto do marido. Eu acho bem melhor”

... e para tudo aquilo e aqueles que, hoje, lhe fazem sentir feliz.

Em minha apresentação de sentidos a partir de memórias e de percepções, interessou-me destacar as experiências de duas pessoas que vivem ou já viveram em lugares chamados “rurais”, pois indicam, nessa relação cultural com o tempo, produções de significados tanto do urbano como do rural e, também, relações particulares com a escola desse meio.

É possível encontrar produções e relações semelhantes em outras instâncias culturais, como por exemplo, em alguns livros de Tales de Andrade, autor cujas primeiras publicações datam do ano de 1919 e que, por isso, passou a ser reconhecido como um dos pioneiros da literatura infantil no Brasil juntamente com Monteiro Lobato.

“Saudade” e “Campo e Cidade” anunciam a ideologia ruralista desse autor, que vai se mostrando pelas suas memórias da infância e juventude vividas no campo e na cidade.

“Saudade”, que durante esses quatro decênios tem servido à instrução brasileira, adotado pelas escolas e principalmente ensinando à infância brasileira as mais generosas, belas e cívicas lições de amos à vida rural, de respeito pelos homens do campo e de orgulho pela nacionalidade. A Escolinha Rural, descrita por Tales de Andrade, é como um santuário dominado pelo espírito da pátria. As páginas se desenvolvem simples e comovedoras, falando de coisas e de homens humildes e na pauta dessa humildade panteísta, compondo o livro da glorificação do trabalho agrícola²⁰

Essas duas obras de Tales de Andrade, estão fortemente marcadas pelo discurso apologista que o autor produz sobre a vida e as pessoas do campo, em um contexto histórico no qual, ali, vivia ainda a maior parte da população brasileira.

(...) me entreguei à contemplação da paisagem descortinada da janelinha. Reparei em tudo. Em matas, capoeirões, cerrados, brejos, campos... Em roças, pastagens, terras lavradas... Em fazendas, sítios, sitiocas... Reparei em pessoas

²⁰ Trecho da moção de louvor e congratulações aprovada pelo Senado Federal em sessão de 29/11/1959. Extraído de ANDRADE, T. *Saudade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967.

capinando, colhendo, carreando... Mas reparei que tais pessoas trabalhavam sozinhas, às vezes aos pares ou em pequenos grupos e, raramente, em turmas.

Então, pensei na imensidão das terras avistadas ao correr do trem. Pensei na vastíssima área de terra cultivada. E pensei serem poucas pessoas para aquele mundo de lavouras. Resmunguei: Talvez não sejam poucas. Devem ser muitas. Mas parecem poucas andando espalhadas. Entretanto, se todas elas se juntassem, haviam de igualar ou até passar o povo da cidade.

– Você está resmungando o quê, Mario?

– Que toda a gente dos campos é mais do que a das cidades. Mas parece ser menos.

– Estou enganado?

– Não. Pois, em nosso país e em muitos outros, são os habitantes do campo em maior número do que os da cidade.

– Gosto que seja assim.

– Por quê?

– Por que o pessoal do campo, sendo a maioria, pode obter tudo quanto precisa e merece.

Papai ficou pensativo. Passado um tempinho, disse-me:

– Nós, os agricultores, podemos e devemos obter tudo quanto precisamos e merecemos. Mas, ainda não chegamos bem a esse ponto.

– Ora, ora...

– Porém, Mario, “Roma não se fez num dia” (ANDRADE, 1964, p.26-27)

A sua descrição e defesa da escola rural são produzidas a partir de suas experiências e percepções de um campo altamente qualificado e que está sendo constantemente produzido na relação com a cidade.

– Sabe porque eu estava admirado pela escola?

– Não sei, Mario.

– Disseram-me que no sítio a escola era relaxada.

– Que grande mentira!

– Mentira mesmo. (ANDRADE, 1967, p.64)

E no carregamento e transbordamento desses sentidos, o autor traz outras formas de veneração a essa escola rural.

*Na campanha febril, andaz, em prol da infância,
 Contra as trevas hostis do mal, da ignorância,
 É a Escola Rural a intrépida vedeta.
 Em sua pequenez de singela violeta,
 Perdida, solitária, em pleno isolamento,
 Vibra e pulsa o valor de um alto empreendimento.
 E quanto mais humilde, oh! mais beleza expande!
 Quanto mais pequenina, oh! mais se torna grande!
 Mais bondade, mais luz essa escolinha encerra. (...)*

(Túlio de Castro apud ANDRADE, 1964, p. 168)

Para Williams (2000), “o campo e a cidade são realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações” e por suas idéias e imagens conservarem ainda uma força acentuada, elas persistem e continuam significativas.

(...) se percebemos que a persistência depende das formas, imagens e idéias em mudança – ainda que muitas vezes de modo sutil, interna e, por vezes, inconscientemente –, podemos ver também que a persistência indica alguma necessidade permanente ou praticamente permanente, que se reflete nas diferentes interpretações que vão surgindo. Creio que há, de fato, uma tal necessidade, e ela é criada pelos processos de um desenvolvimento histórico específico (p. 387).

Nas construções de memórias e percepções de Glória e Marta, percebem-se elementos similares de qualificação do meio rural (o sítio) e da produção de seus sentidos a partir da relação com o urbano (a cidade). Entretanto, o que qualifica o rural, nem sempre é

suficiente para qualificar também a escola rural. Ao contrário de Glória, cuja fala recupera lembranças positivas de suas experiências vividas em uma escola rural que considera como *“a escola perfeita”*, Marta a desqualifica, ao lembrar que, nela, os professores sequer *“sabiam dar aula direito”*.

Essas significações que por vezes qualificam e por outras desqualificam, não podem ser vistas como categorizações conceituais ou referenciais que podem servir para qualquer situação e independer de singularidades e peculiaridades existentes. Elas são, então, categorizações culturais e tem a ver com as vivências experienciadas pelas pessoas que, em determinadas circunstâncias históricas, expressam suas marcas na produção de sentidos.

Em suas bagagens advindas da cultura, essas pessoas me contaram e me fizeram contar sobre suas experiências e, por isso, não tive aqui a intenção de analisá-las, recortá-las ou dissecá-las. Sendo portador de suas histórias, limitei-me apenas a narrá-las, expondo seus conflitos e contradições.

Olhares que emergem pela experiência: a (in)(con)formação universitária

Desloco-me, neste momento, para um outro tempo, o tempo da formação universitária, que também acaba aglutinando elementos de significação e de movimentação que me transportam para este “agora” da pesquisa.

Entendo que, durante a graduação na faculdade de agronomia, quiseram me fazer compreender a educação como um possível instrumental técnico.



(...) o trabalho do agrônomo não pode ser o de adestramento nem sequer o de treinamento dos camponeses nas técnicas de arar, de semear, de colher, de reflorestar, etc. Se se satisfazer com um mero adestrar pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não terá contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens mesmos (FREIRE, 1980, p.36).

Na verdade, o próprio processo educativo em que estava inserido, corroborava muito mais para a “compressão” do que para a “compreensão” de tudo aquilo que poderia envolver o conceito de educação.

Vivenciávamos e respirávamos a panacéia técnica e tecnológica disponível para o setor agropecuário e nosso papel era, antes de tudo, absorvê-la.

Com exceção da contextualização econômica e administrativa que envolvia as questões de aplicabilidade

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 1980, p. 27).

prática desse arsenal de conhecimentos, outros contextos analíticos, como por exemplo, o histórico, o sociológico e o ambiental, eram subvalorizados e pouco utilizados.

A lógica daquele processo formativo nos fazia acreditar que não havia muito tempo a perder com discussões e reflexões sobre outros possíveis “detalhes” que poderiam envolver os conhecimentos que, ali, estavam sendo transmitidos, afinal de contas, a formação de um “bom” profissional da área dependeria basicamente de um consistente domínio técnico-tecnológico amparado por uma boa visão econômica e uma considerável competência administrativa.



Para grande parte, senão a maior parte dos agrônomos, com quem temos participado em seminários em torno dos pontos de vista que estamos desenvolvendo neste estudo, “a dialogicidade é inviável”. “E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados”. “Sua lentidão – dizem outros – apesar dos resultados que pudesse produzir, não se concilia com a premência do país no que diz respeito ao estímulo à produtividade”. (...) Há um problema angustiante que nos desafia – declaram outros – que é o aumento da produção; como, então, perder um tempo tão grande, procurando adequar nossa ação às condições culturais dos camponeses? Como perder tanto tempo dialogando com eles? (FREIRE, 1980, p. 45)

O invasor reduz os homens do espaço invadido aos meros objetivos de sua ação.

O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição (FREIRE, 1980, p. 41 e 42).

Dentre esses conhecimentos relegados estavam, também, aqueles referentes à cultura. Afinal de contas, para minha formação profissional, o que tanto haveria para ser discutido sobre tal aspecto?

Mas havia alguma coisa sim. Afinal de

contas, técnicas e tecnologias precisam ser difundidas aos sujeitos (ou seriam, objetos?) de destino, naquele nosso caso, produtores rurais.

Isso justificava, então, a presença de mais uma especificidade instrumental em nossa formação. Algo que contribuísse com os futuros agrônomos na tarefa de melhor compreender a “cultura” do produtor rural seja qual fosse o contexto, superando possíveis resistências e atrasos impeditivos à adoção de técnicas e tecnologias mais eficientes em termos de produtividade e rentabilidade.

*Em uma região do norte do Chile, contou-nos um agrônomo que, em seu trabalho normal, encontrou uma comunidade camponesa totalmente impotente em face ao poder destruidor de uma espécie de roedores que dizimavam suas plantações. Perguntando-lhes o que costumavam fazer em tais casos, ouviu dos camponeses que, ao lhes ser imposto, pela primeira vez, semelhante “castigo”, haviam sido salvos por um sacerdote.
“Como?” indagou o agrônomo.
“Fez umas orações e os ‘animalitos’ fugiram assustados até o mar, onde morreram afogados”, responderam. (FREIRE, 1980, p. 30).*



Neste sentido, marcas e estereótipos de um rural atrasado e resistente às inovações, freqüentemente emergiam em sala de aula, servindo, via de regra, como contraponto negativo e ilustrativo de outros modelos bem-sucedidos de adoção tecnológica.

Sendo assim, deveríamos estar capacitados para “educar”, caso enfrentássemos tais impedimentos e dificuldades em nossas futuras atividades profissionais.

A estrutura fortemente disciplinar do curso de agronomia nos disponibilizava, então, uma área

(...) o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem, o conhecimento se constitui na relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1980, p. 36).

específica para a discussão dessas problemáticas – a Extensão Rural.

Transformada em disciplina, era ali, naquelas quatro horas semanais de um dos semestres do curso, que tínhamos espaço e tempo “suficientes” para discutir, entre outras coisas, alguns aspectos culturais do meio rural para, assim, poder compreender “melhor” sobre seus sujeitos, seus lugares, suas dinâmicas.

Aprenderíamos, também, alguns instrumentais ditos “educativos”, na verdade, métodos e técnicas de transferência de outras tantas técnicas. Oferecia-se, deste modo, uma “boa bagagem instrumental” para que um profissional engenheiro agrônomo pudesse estar “preparado” para interagir com as pessoas e a cultura de diferentes localidades rurais.

O trabalho do agrônomo como educador não se esgota e não deve esgotar-se no domínio da técnica, pois que esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar (FREIRE, 1980, p. 49).

Encontrava-me inserido em um meio no qual novos sentidos e significados sobre o rural iam sendo produzidos e apresentados, refletindo posicionamentos que se estabeleciam e se fundamentavam através de uma lógica tecnicista.

Porém, ao afastar-se de outras lógicas – humanistas, culturalistas, ambientalistas – aquele processo formativo que nos era oferecido fazia emergir algumas lacunas e inquietações, movimentando, em mim, alguns outros interesses e despertando, assim, a necessidade de novas incursões.



Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela. Este, sim, é o trabalho autêntico do agrônomo como educador, do agrônomo como um especialista, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza.

Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer aos camponeses o papel em branco para a sua propaganda. Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão. (FREIRE, 1980, p. 24).

Naquele momento, mesmo sem estarem presentes, soavam forte algumas palavras e reflexões de Paulo Freire, principalmente àquelas em que discorre, especificamente, sobre as diferenças de papéis entre o agrônomo-extensionista e o agrônomo-educador.

Hoje, já tendo lido e relido tal texto por várias oportunidades (e diante de inúmeras necessidades), ainda me surpreendo imensamente quando penso que um dia Freire tenha direcionado toda sua sabedoria para um falar especificamente sobre esse assunto e sequer quiseram me apresentá-lo dentro daquelas inúmeras disciplinas que constavam no programa do curso de Agronomia.

Esses apagamentos, que hoje me são lembrados por esse texto, impeliram-me a buscar respostas que apresentassem outras possibilidades para uma ação educativa que me fosse mais coerente. Que fosse, portanto, mais humanizadora e cujo “que-fazer educativo”, de que nos fala o autor, buscasse uma tomada de consciência dos sujeitos frente às suas relações com os outros e com o seu próprio mundo.

Em minhas buscas, pude encontrar, dentro da própria faculdade, alguns outros espaços educativos²¹ nos quais pude participar, interagir e me identificar, possibilitando um descortinar de novas visões e interesses pelos meandros da educação que acabaram

(...) o esforço da Educação Ambiental deveria ser direcionado para a compreensão e busca de superação das causas estruturais dos problemas ambientais por meio da ação coletiva e organizada. (...) a leitura da problemática ambiental se realiza sob a ótica da complexidade do meio social e o processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório. Aqui acredita-se que, ao participar do processo coletivo de transformação da sociedade, a pessoa, também, estará se transformando (QUINTAS, 2000, p.15-16)

influenciando sobremaneira a rota das experiências profissionais pela qual pude trilhar.

Desses encontros e aproximações, poderia destacar aqueles com as propostas da Agricultura Orgânica e da Educação Ambiental,

(...) A Agricultura Orgânica em si, é um sistema de produção agrícola que visa uma harmonia entre o meio ambiente e a produção de alimentos, ou seja, deve ser de menor impacto possível ao ambiente sem deixar de produzir. Além disso, procura manter princípios que têm como base produzir alimentos ecologicamente sustentáveis, economicamente viáveis e socialmente justos (GRUPO DE AGRICULTURA ORGÂNICA AMARANTHUS, 2000, p.1)

²¹ Por “outros espaços educativos” estou me referindo aos congressos e encontros de estudantes de agronomia, às assembleias de alunos da faculdade, a alguns projetos de educação popular em comunidades rurais e aos grupos de agricultura orgânica e de educação ambiental da Faculdade.

cujas percepções e leituras sobre a questão ambiental e a produção de alimentos no mundo, se incorporaram ao conjunto de minhas concepções e significações que, ainda hoje, produzem efeitos em minhas ações e atitudes de vida.

Em relação às experiências profissionais, poderia destacar os trabalhos como professor em Escolas Família Agrícola²² no município de Cacoal (RO) e Ibiúna (SP), que me aproximaram com bastante intensidade da problemática da escola e da educação rural.



Muita coisa poderia ser contada sobre esses encontros e experiências, porém, entendo não ser esse o momento.

Vale ressaltar que eles acabaram por inverter e desequilibrar ainda mais as minhas buscas iniciais pelo campo da educação durante o período vivido na Faculdade, pois hoje passo a compreender-me muito mais como um educador-agrônomo do que um agrônomo-educador.

Posso dizer, então, que tais encontros e experiências ainda permanecem em mim, embora transformados e ressignificados, mas permanecem. Por isso, me levam, através desta pesquisa, a querer ir mais fundo em busca da produção de especificidades e de diferenças a partir de uma escola rural de Piracicaba para tentar revelar alguns elementos peculiares que nela transitaram e que dela passaram a se expressar.

²² As Escolas Família Agrícola estão presentes em vários estados do país, atendendo um público de crianças e jovens rurais. Sua prática fundamenta-se na pedagogia da alternância que permite aos estudantes alternarem períodos de formação no ambiente escolar e períodos de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar-comunitário com o objetivo de integrar família e escola em um processo contínuo de formação.

Olhares que emergem pela experiência: a produção de especificidades

Salto, a seguir, para o tempo de uma experiência profissional que mais fortemente foi produtora de movimentos bastante relevantes para a construção desta pesquisa.

Em 1999, acompanhando o início do processo de municipalização do ensino fundamental de Piracicaba, foi criado o “Projeto Núcleo Rural de Atendimento à Criança e ao Adolescente” (PNR)²³, no qual tive oportunidade de trabalhar até o ano de 2001.

Desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em parceria com a Pastoral do Serviço da Caridade²⁴ (PASCA) e apoio de outras secretarias municipais, entidades e órgãos envolvidos direta ou indiretamente com questões relacionadas ao meio rural, o PNR, através de uma equipe multidisciplinar composta de assistentes sociais e engenheiros agrônomos, atuava em escolas municipais de Piracicaba consideradas como rurais. O alcance de suas ações não estava restrito exclusivamente ao espaço escolar, abrangendo, também, as famílias dos alunos.

Pretendo apresentar a seguir, leituras deste meu momento profissional, buscando, nelas, algumas práticas que, através das ações do PNR, tentavam produzir marcas de especificidades para essas escolas rurais.

Parto, então, dos pontos referenciais que norteavam o planejamento e a execução de todas as ações do PNR: o desenvolvimento rural e o resgate e a valorização de sua cultura.

O presente Projeto, inserido no contexto de um Programa mais amplo de fixação rural, visa o atendimento a uma faixa etária específica tendo como locus privilegiado as escolas rurais.

Espaço central de socialização para as crianças e adolescentes das comunidades alvo das atividades propostas, a escola rural permite perseguir os objetivos de resgate dos aspectos culturais, e de gestão de alternativas à monocultura da cana-de-açúcar a partir de um currículo

²³ O PNR ainda continua em atividade neste ano de 2004.

²⁴ A PASCA, entidade sem fins lucrativos, foi criada em 25 de janeiro de 1988 com o intuito de aglutinar todos os trabalhos desenvolvidos pela Pastoral Social da Diocese de Piracicaba e de responder juridicamente por eles, considerando cada trabalho como Unidade Prestadora de Serviço (UPS).

alternativo que atende às peculiaridades e necessidades do homem do campo ²⁵

Esta interação com as escolas proposta pelo PNR se dava, principalmente, através do apoio assistencial e técnico às famílias e da realização de atividades práticas de ensino desenvolvidas com os alunos e previamente programadas junto às professoras.

Esse último aspecto, relevante para nossa discussão, tinha como objetivo:

A melhoria das condições da escola e do ensino, a diminuição da repetência e da evasão, desenvolvendo um currículo alternativo que atenda às peculiaridades da criança da zona rural ²⁶

Desta forma, frases do tipo “desenvolvimento rural”, “resgate cultural”, “ensino diferenciado”, “fixação da população”, “peculiaridades da criança da zona rural”, “problemáticas familiares específicas”, dentre outras, marcavam e construía um conjunto de categorizações e especificidades, cujos significados passavam a circular e se aglutinar a outros significados carregados pelas pessoas envolvidas naquele trabalho, estabelecendo, assim, diferentes entendimentos e posicionamentos. Neste contexto, as diferenças para a escola rural eram discursivamente produzidas.

O PNR passava a estabelecer um campo bastante produtivo de práticas de representação e de disputa de significações sobre o rural e seus elementos caracterizadores, como a família, o trabalho, a cultura, a escola, etc.

É deste último ponto – a escola rural – que passarei a focalizar o meu relato sobre o PNR, direcionando-o para momentos que fizeram emergir reflexões importantes para aquilo que será produzido com esta pesquisa e que poderá nos aproximar de um campo de visão no qual seja possível visualizar, também, os efeitos produtivos de nossas

Além do PNR, a entidade conta atualmente com as seguintes Unidades Prestadoras de Serviço: Banco de Remédios, Serviço de Apoio ao Menor (SEAME), Pastoral da Criança, Centro de Convivência Infantil (CCI) e Projeto Revida, Bazar da Fraternidade e Casa Familiar de Recuperação Infantil.

²⁵ Extraído do texto: *Projeto Núcleo Rural de Atendimento à Criança e Adolescente*. Piracicaba: Secretaria Municipal de Educação (mimeo, s/d).

²⁶ Idem.

representações, que vão sendo constituídas por outros significados adquiridos circunstancialmente dentro do contexto cultural vivido.

Destacarei a seguir alguns momentos dessa minha experiência com o PNR, direcionando minhas buscas pelas marcas expressas em ações e acontecimentos que, entre outras coisas, queriam produzir especificidades para as escolas rurais envolvidas com o projeto.

(Re)produção e representação de sentidos sobre o rural

Era fevereiro.

Estava morando na casa de minha mãe, “curtindo” mais um daqueles intermináveis dias proporcionado por um momento de transição profissional.

Nesse dia o telefone toca e ao atendê-lo, fiquei surpreso. Era uma antiga amiga da Faculdade de Agronomia que não via há um bom tempo.

Ao saber que estava sem trabalho e que já havia tido algumas experiências com escolas do meio rural, ela me convidou para que fosse até Piracicaba participar de uma entrevista que selecionaria duas vagas de engenheiro agrônomo para o desenvolvimento de um projeto educativo com algumas escolas rurais que seriam municipalizadas.

Sem muito hesitar fui para a entrevista e, por fim, acabei sendo contratado.

Em 1999, uma equipe de trabalho para o PNR fora constituída²⁷.

Estávamos prontos para iniciar as atividades, porém, ainda não sabíamos muito bem como seriam.

Participamos, então, de uma primeira reunião realizada na Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento de Piracicaba (SEMA). Além da nossa equipe, ali estavam reunidos os idealizadores do projeto, as pessoas que se responsabilizariam pela sua coordenação e as diretoras das escolas rurais que acabavam de assumir seus cargos.

²⁷ Faziam parte da equipe, 3 engenheiros agrônomos, 3 assistentes sociais e 5 auxiliares para serviços gerais.

Após a apresentação, nos foi colocado um pouco sobre a proposta e os objetivos gerais do PNR.

As falas de seus idealizadores queriam deixar claro que aquele seria um projeto inovador e, também, específico, pois nunca havia existido algo similar no município destinado exclusivamente ao atendimento da população rural.

O discurso político que argumentava sobre a importância do projeto estava apoiado, principalmente, em questões relacionadas aos processos de mudanças globais e locais que a zona rural do município vinha sofrendo nos últimos tempos, justificando, assim, a necessidade de políticas públicas que viabilizassem programas de educação e capacitação para a busca de alternativas de produção que permitissem a essa população rural, melhores condições de trabalho e de qualidade de vida.

A fixação do homem no espaço rural depende de um conjunto de ações na promoção da qualidade de vida destas populações. Assim é que se insere a abordagem multidisciplinar no enfoque articulado do social e do econômico a partir do espaço privilegiado de socialização neste meio: a escola rural.

A existência de atividades econômicas que garantam qualidade de vida adequada é fundamental. Para que as propriedades rurais possam ser exploradas racionalmente, é imprescindível que os proprietários saibam gerenciá-la e, para isto, são necessários dois aspectos básicos:

- Valorização da vivência no espaço rural a partir do resgate de suas particularidades e tradições,

- Desenvolvimento de um processo de construção de conhecimento que venha a permitir a definição e gerenciamento de atividades que garantam remuneração satisfatória.

Com esse enfoque justifica-se o desenvolvimento do Projeto com crianças e adolescentes a partir do espaço escolar permitindo, inclusive, a abordagem familiar num contexto de busca de diversificação de atividades visando maiores ganhos que os proporcionados pela exploração histórica da cana-de-açúcar²⁸

²⁸ Extraído do texto: *Projeto Núcleo Rural de Atendimento à Criança e Adolescente*. Piracicaba. Secretaria Municipal de Educação (mimeo, s/d)

Talvez pela complexidade dos objetivos do projeto, ainda não havia sido discutido um plano de trabalho que orientasse suas ações.

O único consenso existente naquela reunião era de que as ações do PNR seriam muito mais viáveis e produtivas se estivessem fortemente integradas ao cotidiano e ao trabalho das escolas.

Mas apesar dessas incertezas, já parecia haver, na verdade, algumas indicações de que seria o nosso trabalho frente ao PNR, pois no ano anterior ao estabelecimento do convênio que efetivamente o instituiu, ocorrera uma experiência, digamos, embrionária, nas primeiras duas escolas rurais que foram municipalizadas.

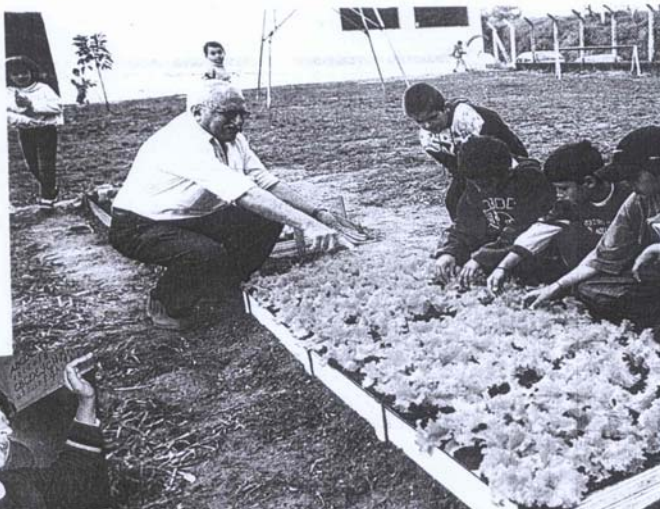
ESTUDANTES APRENDENDO

Currículos das escolas rurais João Perin e Nathálio Zanotta incluem aulas de agropecuária; a idéia é incentivar

FLÁVIA PASCHOAL

Noções básicas de agropecuária passaram a fazer parte do currículo das escolas municipais João Perin e Nathálio Zanotta, localizadas nos bairros rurais Nova Suíça e Ibitiruna. Desde segunda-feira, os 174 estudantes das duas unidades contam com uma nova grade curricular e tiveram o horário de aulas ampliado de quatro para seis horas por dia.

O objetivo do programa, denominado Centro Municipal de Formação e Desenvolvimento Rural, é educar as crianças para que elas possam trabalhar no campo, evitando o êxodo rural, segundo a diretora do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, Edenise Giusti. "Com a exigência de mecanização da colheita da cana-de-açúcar, é preciso oferecer alternativas de trabalho para que a população permaneça na zona rural". Ela explica que, além das aulas práticas, o tema agropecuária será explorado em todas as disciplinas oferecidas nas duas escolas.



ORIENTAÇÃO

Noções básicas de agropecuária passaram a fazer parte do currículo das escolas municipais João Perin e Nathálio Zanotta, localizadas nos bairros rurais Nova Suíça e Ibitiruna. Desde segunda-feira os 174 estudantes das duas unidades contam com uma nova grade curricular e tiveram o horário de aulas ampliado de quatro para seis horas por dia.

O objetivo do programa, denominado Centro Municipal de Formação e Desenvolvimento Rural, é educar as crianças para que elas possam trabalhar no campo, evitando o êxodo rural, segundo a diretora do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, Edenise Giusti. "Com a exigência de mecanização da colheita da cana-de-açúcar, é preciso oferecer alternativas de trabalho para que a população permaneça na zona rural". Ela explica que, além das aulas práticas, o tema agropecuária será explorado em todas as disciplinas oferecidas nas duas escolas. (JORNAL DE PIRACICABA, 07/08/1998)

Pela repercussão que alcançara, tal experiência nos foi apresentada como aquilo que seria o principal referencial norteador das ações que deveriam ser desenvolvidas pela equipe do PNR.

E essa premissa se confirmou, pois a partir deste programa piloto, o PNR passou a ser concebido na prática pela equipe e pôde, efetivamente, fazer-se funcionar nas escolas rurais que dele, participariam.

Entretanto, algumas adaptações precisaram ser feitas.

A alteração mais significativa em relação ao trabalho anterior, dizia respeito a um maior enquadramento do PNR ao currículo das escolas. Desta forma, as atividades do projeto passaram a ser realizadas durante o horário normal de aula das escolas e não mais fora dele, em horário complementar.

Essa mudança possibilitou uma forte inserção do PNR no cotidiano das escolas e, mais do que isso, tornou possível a viabilização de um mecanismo de diferenciação curricular.

Inicialmente, o projeto passou a atender cinco escolas rurais, todas municipais e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental²⁹. A equipe de trabalho foi dividida em 3 duplas, cada uma com um agrônomo e uma assistente social que, então, se fixariam e se integrariam nessas escolas durante todo o período letivo.

O plano de trabalho produzido para aquele primeiro ano do PNR compreendia, em síntese, as seguintes metas e ações:

- 1) A realização de um diagnóstico social e técnico³⁰ com as famílias dos alunos, objetivando uma melhor percepção da realidade rural que envolvia cada uma das escolas atendidas;
- 2) O acompanhamento e a assistência social e técnica a essas famílias, com o intuito de fortalecimento do vínculo escola-aluno-família e do fomento das atividades agropecuárias de cada região;
- 3) A implantação de módulos produtivos nas escolas e o desenvolvimento, nesses, de ações educativas através de aulas práticas e teóricas.

²⁹ Algumas unidades também possuíam ensino infantil.

³⁰ Esse diagnóstico compreendia um levantamento de dados e informações que abrangiam desde questões sócio-econômicas, até questões referentes às técnicas e produtividades das propriedades rurais visitadas.

E foi exatamente neste último ponto que o PNR mostrou-se bastante ativo, e fez circular novas representações do rural no interior da escola, visando atribuir a elas, especificidades que se supõem não existir antes deste programa de inovação curricular.

Nos espaços disponíveis das escolas, os agrônomos procuraram reproduzir algumas atividades relacionadas à produção agrícola e florestal e à criação de pequenos animais. Foram, então, construídos pequenos módulos que tentavam simular tais atividades, dentre os quais, hortas, composteiras, viveiros de mudas, galinheiros minhocários, etc.

Procurávamos agregar uma visão naturalista a essas atividades, com a intenção de apresentar, aos alunos e suas famílias, outras formas e métodos alternativos de produção alimentar como, por exemplo, hortas sem agrotóxicos, adubação orgânica (compostagem e vermicompostagem), utilização de inseticidas naturais, criação de galinhas caipiras em sistema semi-confinado, etc.

Além disso, tais atividades tinham a função de fornecer alimentos saudáveis e variados (verduras e legumes) para complementar o cardápio da merenda escolar.



Cada escola contava com um funcionário contratado pelo PNR para realizar serviços gerais, o que possibilitava a manutenção e funcionamento desses módulos durante todo o período letivo. Isso permitiu uma continuidade de trabalho em relação às atividades que foram realizadas com os alunos, já que, dificilmente, as escolas teriam condições (humanas e financeiras) para assumir esse trabalho.

Essas “facilidades” oferecidas através do PNR acabaram, com o passar do tempo, criando uma condição de relativa autonomia dessa estrutura que estava sendo produzida dentro das escolas. Estas, por sua vez, pouco podiam ou queriam se envolver em maiores discussões, já que existia um forte respaldo da Secretaria de Educação para que o funcionamento do projeto pudesse ter um andamento “tranquilo”, afinal de contas, os recursos que estavam sendo investidos não eram poucos. Além disso, o PNR surgia em um momento de municipalização, com as equipes das escolas em formação, desarticuladas e em processo de adequação com as propostas de trabalho vindas da Secretaria.

Criava-se, na verdade, um “outro” espaço dentro das escolas, cujo funcionamento parecia não depender da instituição escolar e seus pressupostos políticos-pedagógicos globais.



Algumas posturas por parte das escolas acabavam reforçando ainda mais essa condição, como, por exemplo, o estabelecimento de algumas restrições para o acesso dos alunos a esses espaços criados pelo projeto, principalmente, quando não estavam sendo utilizados em atividades. O cercamento também fora um pedido das escolas, pois facilitava esse “controle”. Claro que havia, também, outras razões envolvidas nessas decisões e que não deixavam de ter sua coerência, afinal de contas, era necessário estabelecer algumas regras com os alunos no sentido de evitar tumultos e depredações, mas, de qualquer forma, produzia a sensação de um lugar fronteiro.

As práticas educativas realizadas com os alunos nesses e em outros lugares³¹ eram, então, planejadas por nós agrônomos e discutidas com as diretoras e professoras nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Procurava-se, à medida do possível, relacioná-las com os conteúdos que estavam no plano de ensino de cada turma. Dependendo da programação acertada em cada escola, a frequência das atividades dava-se semanalmente ou quinzenalmente, utilizando-se de duas a três horas-aula cedidas pelas professoras.



³¹ Dependendo da atividade planejada, poderia ser realizada fora da escola, em lugares próximos.

Estávamos planejando atividades que tentavam produzir simulações de coisas que nem sempre faziam parte do cotidiano de vida dos alunos. Todavia, tinham o poder de representar algo que era fruto de nossas significações sobre uma realidade rural que se corporificava através de lugares construídos e de ações práticas que planejávamos e realizávamos com os alunos.

“(...)a proposta do projeto é mostrar, na prática, conceitos aprendidos em sala de aula, instigando o olhar curioso dos alunos. Por exemplo, ir ao campo para ver casos de erosão, mostrar algumas técnicas de adubação, ensinar como fazer adubos orgânicos aproveitando os materiais encontrados na propriedade (esterco e restos vegetais)”

C-2 JORNAL DE PIRACICABA
QUINTA-FEIRA, 05 DE AGOSTO DE 1999

EDUCAÇÃO

Projeto rural envolve 695 alunos

Estudantes de cinco escolas da rede municipal participam do Projeto Núcleo Rural de Atendimento à Criança

Educadores, ambientalistas, representantes da sociedade civil e, na tarde de segunda-feira, um pouco dos resultados do projeto Núcleo Rural de Atendimento à Criança e ao Adolescente, do município de Piracicaba, em áreas rurais de Piracicaba, atenderam atualmente 695 alunos de primeira a quarta série. A receptividade ao projeto tem sido tão positiva que os coordenadores já pensam em levá-lo para escolas municipais da zona urbana.

A engenheira agrônoma Elenara Ribeiro, uma das responsáveis pelo trabalho, conta que a proposta do projeto é mostrar, na prática, conceitos aprendidos em sala de aula, instigar o olhar curioso dos alunos. Por exemplo, ir ao campo para ver casos de erosão, mostrar algumas técnicas de adubação, ensinar como fazer adubos orgânicos, aproveitar os materiais encontrados na propriedade (esterco e restos vegetais).

“Ao mesmo tempo, queremos criar nos alunos um comprometimento com o ambiente”, comenta Elenara, lembrando que o projeto é da Pasca (Pastoral da Caridade) e tem a parceria das secretarias municipais de Agricultura e Abastecimento e Educação e o apoio de diversos setores, como a ESALQ e a Sedema. A equipe que coordena o trabalho com ela conta com os engenheiros agrônomos Marcelo Geraldi de Castro e Marcelo Vieira e as assistentes sociais Vânia Santin Beraldo, Mariana Danelon e Daniela Maria Sbravatti.

“Quase todos os alunos das escolas envolvidas são filhos de trabalhadores em propriedades rurais, o que acaba ampliando o alcance do projeto às famílias.

Com os pais desses alunos fazemos orientação técnica (extensão rural) e assistência social, estabelecendo um elo entre a família, a comunidade e a escola, dando inclusive suporte para a solução de problemas, como os de aprendizagem”, informa.

ESCOLAS - Atualmente, cinco escolas rurais estão envolvidas no projeto: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Na-

ta Zanolta Sabino, no bairro de Ibitiruna; a Escola João Perin, no bairro Nova Suíça; a Escola Manoel Rodrigues Lourenço, no bairro Pau Queimado; a escola Maria Benedita Penezi, no bairro Campestrinho e a escola Dr. Augusto Kol, no bairro Godinhos.

As escolas envolvidas no projeto têm hortas, em duas galinheiro com criação de frango caipira para corte, em três viveiro de mudas, em duas plantas medicinais e em uma delas um trabalho de compostagem. Elenara conta que a idéia é envolver as

crianças nesse trabalho, não como mão-de-obra, mas favorecendo o aprendizado. “As atividades de campo têm refletido no interesse de crianças que não gostavam muito de es-



HORTA

Crianças aprendem em uma das escolas como cuidar de uma horta

crianças nesse trabalho, não como mão-de-obra, mas favorecendo o aprendizado. “As atividades de campo têm refletido no interesse de crianças que não gostavam muito de es-

Alunos aprendem na prática os conceitos que foram vistos em sala de aula

“A receptividade ao projeto tem sido tão positiva, que seus coordenadores já pensam em levá-lo para escolas municipais da zona urbana”

“Ao mesmo tempo, queremos criar nos alunos um comprometimento com o “ambiente”

Jornal de Piracicaba, 05/08/1999

Ao mesmo tempo em que procurávamos reproduzir algo que já havia sido feito anteriormente, novos significados começavam a ser movimentados para dentro das escolas e para dentro da própria equipe do projeto, produzindo novas direções e possibilidades para aquela nossa experiência e, também, para a trajetória do PNR.

Os discursos da Educação Ambiental foram, então, aqueles que com mais intensidade produziram significações potenciais e orientadores para o nosso trabalho.

Tais discursos entravam nas redes de representação que produzíamos como um forte tensionador nas relações de poder que se configuravam e foram uma marca diferencial do trabalho da equipe, produzindo um conjunto de efeitos para a especificidade curricular que se almejava.

Incorporação e corporificação do discurso ambiental

À medida que as atividades de práticas educativas iam sendo realizadas mediante a programação estabelecida pelo PNR, um outro conjunto de interesses começava a tomar corpo em reuniões específicas, com os membros da equipe do projeto e nos HTPC's, com as diretoras e professoras das escolas rurais.

Poderíamos dizer que vivemos hoje um momento onde as sensibilidades políticas, éticas e estéticas garantiram à natureza e às questões ambientais um lugar de indubitável notoriedade e evidência. A difusão e a legitimidade da “questão ambiental”, tanto nas lutas sociais quanto nas ações governamentais, não deixam dúvidas sobre a constituição de um campo social ambiental (CARVALHO, 2000, p.41)

Esse conjunto de interesses que passaram a entrar em circulação era movimentado pelos discursos da Educação Ambiental, cuja temática central – a questão ambiental – passa a se instaurar, nas últimas três décadas, como discussão de extrema relevância para todos os segmentos e instituições sociais, surgindo como proposta de reflexão sobre o atual modelo de desenvolvimento e sobre as relações da humanidade com o planeta e da sociedade com a natureza.

Dentro da equipe do PNR, a Educação Ambiental entrou, principalmente, a partir da identificação e engajamento pessoal de alguns de seus membros com as suas propostas. Dos três agrônomos do projeto, dois (eu e minha companheira dos tempos da faculdade) mostravam

um forte interesse em viabilizar, inicialmente, a sua discussão e, posteriormente, a sua prática no interior das escolas.

Nossas identificações e concepções em relação ao assunto giravam em torno da possibilidade de mediar continuamente nas escolas, uma discussão que pudesse questionar de maneira circunstanciada o modelo de sociedade vigente e a sua sustentabilidade à médio e longo prazos. Para isso, as ações e práticas educacionais do PNR deveriam ser pensadas no sentido de contribuir para a produção de novas sensibilidades em relação à questão ambiental nos contextos rurais em que estávamos trabalhando, seja através das escolas, seja através das famílias.

Para nós, o processo de sensibilização se daria em ambientes abertos que facilitassem um contato estético com a natureza.

Segundo Crespo (2000), privilegiando as pedagogias “experenciais” ou “vivenciais” essa tendência, praticada sobretudo por organizações não-governamentais ambientalistas e comunitárias, desenvolve estratégias diferenciadas segundo tendências, por exemplo, mais próximas àquelas desenvolvidas pela educação popular-comunitária, é inspirada na pedagogia de Paulo Freire e discípulos.

(...) considerando a assimetria das relações de força que estão definindo as transformações sociais e econômicas em curso, uma reorientação global das relações com a natureza parece mais próxima de uma utopia ecológica do que uma realidade em curso. Ainda estamos longe de consolidar uma nova aliança entre a sociedade e a natureza. Talvez estejamos no momento de, justamente, confrontar e discutir sobre que bases essa “reconversão” dos projetos de sociedade em direção a uma ordem sustentável poderia se dar. O horizonte-cultural deste debate está, irremediavelmente, atravessado por uma multiplicidade de interesses e projetos sociais que vão interpretar diferentemente o “ambiental” (CARVALHO, 2000, p.41)

O terceiro agrônomo que compunha a equipe não compartilhava das mesmas concepções, mostrando-se bastante refratário a qualquer discussão sobre o assunto. Seu posicionamento estava fortemente vinculado à

manutenção da proposta de trabalho anterior que concebeu o PNR, na qual a ênfase estava apoiada quase que exclusivamente, na prática de ensino de técnicas produtivas através de hortas escolares.

Isso gerou uma disputa de argumentações e entendimentos sobre os rumos que os trabalhos do projeto deveriam tomar, o que acabou isolando esse último posicionamento

dentro da equipe, rompendo com as vias de diálogo que, com o passar do tempo, foram sendo esgotadas.

O PNR entrava em um momento peculiar, pois a partir desse embate, dois posicionamentos e duas propostas de trabalho passaram a coexistir.

Nessa disputa pelo poder da representação de diferentes visões do rural e por aquilo que deveria ser inserido no currículo das escolas através do PNR, os tensionamentos gerados chegaram a vias de fato, com a demissão desse membro da equipe ao final do segundo ano de funcionamento do projeto.

Prevaleciam, então, os argumentos relacionados à incorporação da Educação Ambiental, que gradativamente foi sendo aglutinada às ações do projeto.

Também reforçava esses argumentos, o fato de que a Educação Ambiental já estava circulando nas escolas através dos discursos e materiais oficiais da política de educação, tanto federal como municipal.

Em alguns HTPC's que contavam com a participação da supervisão escolar e em cursos oferecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação, veiculavam-se as propostas da Educação Ambiental como algo a ser incorporado e multiplicado no cotidiano de trabalho de todas as escolas da rede, independente de serem rurais, urbanas ou da periferia.

Certamente, um dos principais veículos de introdução desse discurso nas escolas, eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

A perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Para que essas informações os sensibilizem e provoquem o início de um processo de mudança de comportamento, é preciso que o aprendizado seja significativo, isto é, os alunos possam estabelecer ligações entre o que aprendem e a sua realidade cotidiana, e o que já conhecem. (p.189-190)



A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação (p.187)

Nesta convergência entre esses dois poderosos discursos, ambientalista e político-educacional, pôde-se visualizar as argumentações necessárias para a agregação da Educação Ambiental ao planejamento de atividades do PNR e ao currículo das escolas rurais, pois se o resgate dos vínculos individuais, coletivos e culturais com o espaço e com a realidade vivida pelos alunos dessas escolas pudesse ser potencializado através de atividades de sensibilização e de (re)conhecimento do ambiente local e das suas conexões com o ambiente global, isso estaria de encontro com os principais objetivos do projeto e, portanto, poderiam justificar as nossas pretensões em relação ao rumo do trabalho que estávamos visualizando.

Na mesma esteira de argumentos, estava a percepção sobre os processos de transformação do rural e às novas funções que vinha adquirindo, pois além das tradicionais atividades produtivas relacionadas ao setor agropecuário, outras tantas atividades rurais não-agrícolas ligadas à produção de bens e serviços, passaram a ocupar espaços significativos dentro desse rural, o que José Graziano da Silva, em seus estudos e pesquisas empíricas, convencionou chamar de “o novo rural brasileiro”.

A partir dos anos 80, assistimos ao surgimento de uma nova conformação do meio rural brasileiro, a exemplo do que já ocorre há tempos nos países desenvolvidos. Esse “Novo Rural” como vem sendo denominado, compõem-se basicamente de três grandes grupos de atividades:

- *Uma agropecuária moderna, baseada em “comodities” e intimamente ligada à agroindústria.*
- *Um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços.*
- *Um conjunto de “novas” atividades agropecuárias, impulsionadas por nichos especiais de mercados.*

O termo “novas” foi colocado entre aspas porque muitas dessas atividades, na verdade, são seculares no País, mas não tinham, até recentemente, importância econômica (GRAZIANO DA SILVA et al., 2002, p.39-40)

Dentre essas novas atividades, estão aquelas associadas às demandas ambientais e ao (re)encontro com a natureza, como por exemplo, o ecoturismo, o turismo rural, a preservação de reservas e recursos naturais e a própria Educação Ambiental.

Desta forma, essa percepção de uma dinâmica de convívio entre um espaço rural cada vez mais tecnificado e industrializado e um outro que, ao se aproximar da natureza, procura resgatar um convívio humano cada vez mais harmônico e equilibrado, nos fez

acreditar ainda mais nas potencialidades que a Educação Ambiental poderia oferecer se agregada às ações do PNR nas escolas rurais.

Esses princípios que afirmavam as potencialidades da Educação Ambiental dentro do projeto selecionaram aspectos do meio rural para serem apresentados e integrados aos currículos escolares que teriam dificuldades de estabelecer relações com a seguinte fala de Lúcia nesta pesquisa. Por essa fala, encontramos aspectos da vida no meio rural que os discursos da Educação Ambiental deixariam de fora, ao realizarem aproximações do rural com a natureza.

Lúcia – Quando eu casei, o pessoal plantava o arroz, colhia e a gente comia daquele arroz. Agora já não planta mais. A gente compra tudo na cidade. O arroz, o feijão, tudo. O feijão, as pessoas deixaram de plantar por causa da questão de bicho, sabe. Começou a bichar muito aí tinha que passar muito veneno. Meu marido tomou uma intoxicação de veneno, não podia mais lidar com veneno. Então, largou de plantar. Antes de eu casar eles plantavam algodão também. Pela questão do veneno, deixaram também de plantar.

E tem ainda muito esse costume de conversar com os parentes?

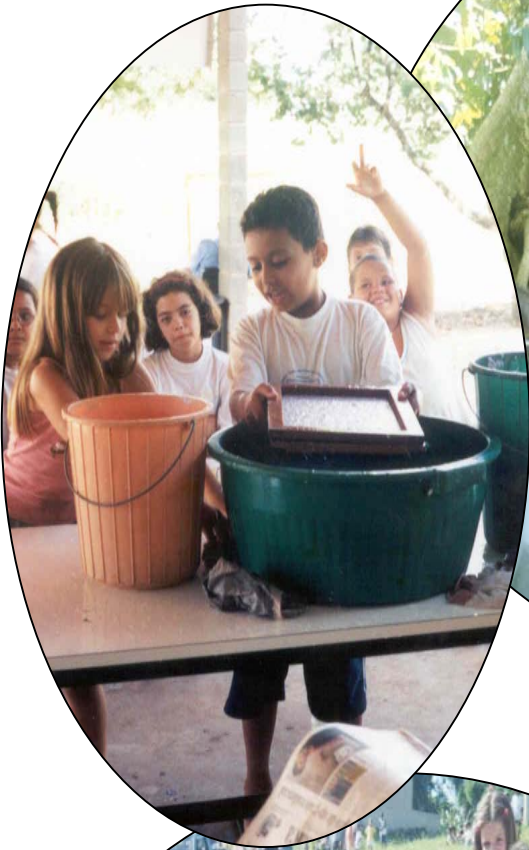
Lúcia – Aqui no sítio tem ainda. Apesar de que quando eu casei era mais. Não sei se foi por causa da televisão. Diminuiu bastante esse costume de ir à casa do parente, na casa do vizinho a noite para conversar. Quando eu casei tinha muito disso. Eu não sei se é pelo trabalho porque agora todo mundo tem granja, a maioria das pessoas tem granja. Então, a granja dá muito trabalho. As pessoas ficam até tarde cuidando da granja. Não tem muito mais aquele tempo de sair a noite. Por que a granja a noite também precisa de cuidado. Por causa do tempo. Se venta, se chove, tem que cuidar. Então, as pessoas não saem muito mais por isso.

E essa questão das granjas que tem em bastante lugar por aqui. Ela chegou em que época mais ou menos?

Lúcia – Vai fazer uns dozes anos, acho, que tem a granja. Logo que eu casei tinha uma ali embaixo só. Depois um foi fazendo. Agora, quase todo mundo tem. É um meio de sobreviver no sítio. Quem não tem muito terreno para plantar, então... faz a granja para ter uma renda a mais.

A partir do segundo ano de funcionamento do projeto, a Educação Ambiental começou, então, a ser movimentada em algumas das escolas através das discussões e textos que levávamos aos HTPC's e, também, pelas atividades de sensibilização e estudo do meio que realizávamos com os alunos.

Essa nova movimentação, associada aos resultados e repercussões obtidas no primeiro ano de trabalho, despertou o interesse de outras escolas da rede municipal que sondaram a Secretaria de Educação sobre a possibilidade de suas inclusões ao PNR.



Apesar de estarem localizadas em bairros urbanos geralmente periféricos, assumimos, experimentalmente, o trabalho em quatro dessas escolas.

Essa possibilidade de abertura se relacionava à inserção da Educação Ambiental às ações do PNR e ao maior aprofundamento de nossas reflexões sobre os processos de transformação do rural piracicabano, o que acabou produzindo uma visão mais maleável e abrangente tanto em relação ao nosso trabalho quanto em relação ao público que atendíamos e que não era exclusivamente oriundo da zona rural.



- Prefeito -
>>Links<<
Administração
Agricultura
Civismo
Comunicação
Cultura
Desenv.
Social
Diversos
Dr.
Prudente
Educação
Emdhap
Esporte
Farmácias
Finanças
FM
Municipal
Fumdeca
Fundo
Social
Gabinete
Governos
Guarda
Civil
Ind.
Comércio
Jovens
Meio
Ambiente
Obras
Orçamento
Participativo
Saúde
SEMAE
Tiro de
Guerra
Trânsito
Trasp. Internos
Turismo

Prefeitura do Município de Piracicaba
Centro de Comunicação Social

quarta-feira, 19/12/2001

Alunos conscientes lutam pela preservação do meio ambiente (fotos)



Na manhã de hoje, um grupo de 50 alunos da EMEF Maria Benedita Pereira Penezi do bairro Campestre, realizaram o plantio de 30 mudas entre árvores e flores ornamentais das mais variadas espécies, na Praça da Saúde no bairro Costa Rica, inaugurada no mês de setembro. Os alunos também confeccionaram placas em madeira com frases de conscientização à natureza.

Esse trabalho é uma das atividades desenvolvidas pelo Projeto Núcleo Rural de Atendimento à Criança e ao Adolescente através de um convênio entre a secretaria de Educação e a Pastoral do Serviço da Caridade (Pasca) e conta com a parceria da secretaria de Defesa do Meio Ambiente. O objetivo desse projeto é contribuir para o desenvolvimento rural e o fortalecimento da relação escola-família-comunidade buscando assim, melhor qualidade de vida aos moradores desses bairros.

Segundo o engenheiro agrônomo Marcelo Giraldi de Castro, - que desenvolve este trabalho através da Pasca, alunos e professores participaram durante o segundo semestre de um projeto temático de conscientização da importância de áreas verdes (parques e jardins), com aulas específicas, palestras e oficinas que englobavam o tema. "Nós plantamos a semente e acreditamos que os adultos do amanhã terão mais respeito à natureza, e ensinarão seus filhos a amarem o meio ambiente, pois é dele que é feito a vida".

Para que as mudas cresçam fortes e saudáveis, os próprios pais e alunos da escola que moram próximo a praça, se propuseram a estar cuidando das árvores e flores que foram plantadas. Para 2002, a secretaria de Defesa do Meio Ambiente pretende colocar gramas, bancos e mais adiante, implantar no local um parque com brinquedos para as crianças.



Centro de Comunicação Social - Fernanda Moraes 28.535

Em algumas escolas rurais atendidas pelo PNR, estudavam alunos moradores de bairros da periferia urbana que, por falta de outra opção mais próxima, eram deslocados para essas escolas. A matéria acima, publicada no site da Prefeitura de Piracicaba em 19/12/2001, reporta uma atividade de Educação Ambiental que foi realizada por uma dessas escolas e estendida a um bairro periférico em que residiam vários alunos.

A visão dicotomizada que no início do trabalho nos fazia enxergar o rural como lugar de especificidades e distinções em relação ao urbano, passava a ser deslocada, então, por uma visão de um “continuum” espacial, ou seja, de interação e interpenetração entre rural e urbano.

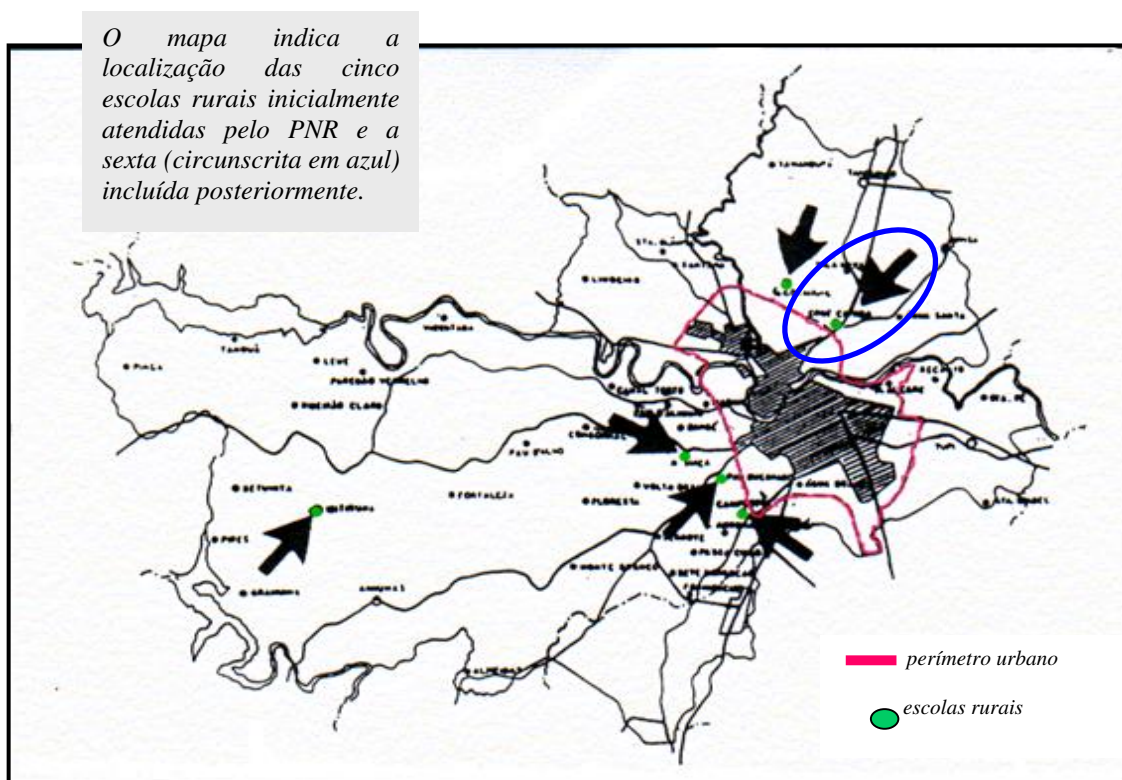


“O desaparecimento da Natureza – a mercantilização do campo e a capitalização da própria agricultura em todo o mundo – começa agora a desgastar o seu outro termo, o que antes era o urbano. Como o sistema mundial de hoje tende a um enorme sistema urbano – a tendência a uma modernização cada vez mais completa prenunciava justamente isso, o que, no entanto, ratificou-se e surgiu de maneira inesperada pela revolução das comunicações e suas novas tecnologias(...) - , a própria concepção de cidade e do urbano clássico perde sua significação e parece não mais oferecer nenhum objeto de estudo delineado com precisão, nenhuma realidade especificamente diferenciada. Em vez disso, o urbano se torna o social em geral e ambos se constituem e se perdem em um global que não é realmente o seu oposto (como era na sua forma antiga), mas algo como o seu alcance externo, o seu prolongamento em um novo tipo de infinidade.”(Jameson apud BRAIDA e FROEHLICH, 2000, p.13)

Essas novas representações e formas de olhar para nossos lugares de trabalho traziam-nos ainda mais sentidos para a Educação Ambiental, pois nela caberiam tanto o rural quanto o urbano e o periférico.

Entretanto, ao final desse segundo ano, foi avaliado pela coordenação do PNR que os trabalhos realizados nas escolas urbanas poderiam descaracterizar por demais os objetivos gerais do projeto e, principalmente, o seu caráter de especificidade no atendimento à população rural. Desta forma, eles não mais deveriam ter continuidade para o ano seguinte.

Mas apesar disso, uma, das quatro escolas em que esses trabalhos experimentais foram realizados, acabou sendo incorporada definitivamente ao PNR. Isso pôde ser “permitido” porque, pela sua localização geográfica, tal escola poderia ser considerada como rural, já que estava fora dos limites (apesar de muito próxima a ele) que estabeleciam o perímetro urbano do município.



O discurso pela manutenção das “especificidades rurais” do PNR reposicionava, então, um deslocamento que estava sendo iniciado por um outro discurso, o da Educação Ambiental.

Desta forma, o projeto recuperava sua característica inicial de trabalho através das escolas rurais, independentemente de suas peculiaridades locais e do perfil do público atendido.

Mas esse reposicionamento não significou um apagamento, pois os dois discursos permaneceram no interior do PNR produzindo sinergias que movimentaram novas possibilidades de ação. Reorganizava-se, então, um outro conjunto de significados e representações que pareciam buscar a construção de uma possível relação de identificação entre o rural e o ambiental.

Em uma reunião de avaliação e planejamento da equipe do PNR, no início do meu terceiro ano de trabalho, foram levantadas algumas propostas que tinham o objetivo de criar meios para a discussão de assuntos que continuávamos a achar relevantes tanto para as escolas rurais onde atuávamos quanto para a continuidade de nossos trabalhos.

Na nossa percepção da época, havia um considerável desconhecimento por parte das educadoras (professoras e diretoras) no que dizia respeito a alguns aspectos das relações sócio-culturais-ambientais presentes no meio rural.

Apesar do trabalho realizado junto aos alunos desde o início das atividades do projeto ter sido produtivo em vários aspectos, a equipe de técnicos do Projeto Núcleo Rural avaliou, ao final do ano 2000, que seria de fundamental importância uma mudança de estratégia no sentido da implementação de ações mais efetivas e consistentes em torno da capacitação das professoras e diretoras das escolas rurais, pois a grande maioria dessas educadoras vive e tem origem na zona urbana e de uma forma geral desconhecem a complexidade e o potencial educativo existente nas questões ambientais, culturais e sociais do espaço rural(s/p)³²

Entendíamos que o distanciamento cultural, pelo fato da origem urbana³³ da grande maioria das professoras e diretoras das escolas rurais, poderia ser uma das principais

³² Extraído do meu projeto de intervenção educacional produzido para o curso de especialização em Educação Ambiental (mimeo)

³³ Há de se deixar claro que essa também era a condição de todos os técnicos que atuavam no PNR.

dificuldades para a compreensão sobre a importância e necessidade de uma reflexão mais aprofundada e, até mesmo, mais interessada sobre tais aspectos.

Trabalhamos, então, com a proposta de pensar a construção de um formato em que fosse possível viabilizar um espaço para essas possíveis discussões e, mais do que isso, um espaço onde, também, fosse possível vivenciá-las.

Nesse mesmo ano, coincidentemente, estaria finalizando um curso de especialização em Educação Ambiental³⁴, cuja motivação para a participação tinha total relação com as minhas identificações e buscas profissionais dentro dos trabalhos do projeto. Uma oportunidade, então, se apresentava, pois entre as atividades finais de avaliação do curso, a principal seria a elaboração e execução de um projeto de intervenção educacional.

Juntando essa tarefa a ser cumprida aos indicativos da reunião de avaliação e planejamento do PNR, esbocei uma proposta de um curso para as educadoras das escolas rurais, cuja atividade central seria a realização de um estudo do meio.

“O reconhecimento dos espaços ambientais no sentido mais amplo, isto é, considerando não só aspectos ecológicos, mas, também, sociais, econômicos e culturais, é de fundamental importância para que as pessoas possam transformar suas atitudes e ampliar suas percepções em relação a estes locais onde vivem ou atuam profissionalmente. A zona rural, ambiente altamente transformado pelas ações humanas, apresenta inúmeras especificidades que podem ser trabalhadas de diversas formas dentro de um processo pedagógico. Uma destas formas é o estudo do meio. Estudar o meio é ler sensitivamente o que o espaço nos diz. É estudar os diversos conjuntos significativos da natureza e da sociedade, objetivando conscientizar o educando sobre o cotidiano que o envolve e da qual tem que participar. Pode ser utilizado como recurso de aprofundamento dos conteúdos escolares e de questionamento da realidade, promovendo uma maior integração de alunos e professores com estes locais” 35

³⁴ Curso “Formação de Educadores para Sociedades Sustentáveis” realizado no período de agosto de 2000 a setembro de 2001 pelo Laboratório de Estudos e Políticas Ambientais da ESALQ/USP.

³⁵ Texto introdutório do guia de campo que orientavam as observações e atividades do estudo do meio extraído de meu Projeto de Intervenção Educacional produzido para o curso de especialização “Formação de Educadores Ambientais para Sociedades Sustentáveis” (mimeo, 2001).

Por meio das atividades de Educação Ambiental que já estavam sendo implementadas pelos técnicos nas escolas, construíram-se argumentos que acabaram sendo convincentes e suficientes para se justificar a importância da realização do curso.

A idéia, apresentada à Secretaria Municipal de Educação, foi bem recebida e aprovada quando, a partir daí, debrucei-me juntamente com a equipe do projeto para a construção do projeto final do curso, seu planejamento e organização.

Na verdade, a concepção de um curso centralizado em uma atividade amplamente utilizada em propostas educativas de Educação Ambiental, surge como desdobramento das leituras dos textos, das aulas, das atividades e das trocas de experiência que circularam ao longo de um outro curso e que passaram a circular, também, nas reuniões da equipe do PNR, possibilitando o desdobramento da proposta do campo da idéia para o campo da ação.

Realizou-se, então, durante os meses de abril, maio e junho de 2001, o curso intitulado “Estudo do meio rural: uma abordagem pedagógica”, com carga horária de 31 horas dividida em 10 encontros semanais.



Procuramos trabalhar nesses encontros do curso, atividades, temas e assuntos que pudessem dar suporte a uma reflexão mais aprofundada sobre aquilo que seria vivenciado na atividade central do curso – o Estudo do Meio Rural –, procurando mostrar, também, suas possíveis potencialidades como prática pedagógica a ser desenvolvida com os alunos.

Além disso, projetávamos que alguns desdobramentos do curso poderiam, no final, subsidiar futuras discussões e propostas de implementação de um currículo diferenciado nas escolas rurais, um dos objetivos do PNR, expresso, também, na redação do objetivo geral do projeto do curso.

Contribuir para a capacitação das professoras das escolas rurais de Piracicaba, lançando subsídios e gerando reflexões que possam estimular e orientar a construção de propostas pedagógicas e adequações curriculares contemplando as especificidades caracterizadoras do espaço rural (p.10)³⁶

Interessante destacar que, por se tratar de um curso com emissão de um certificado pela Secretaria Municipal de Educação, a divulgação teve de ser aberta para toda a rede de ensino, redimensionando a nossa proposta de realização de um curso direcionado especificamente para as educadoras das escolas rurais.

O texto abaixo apresenta as justificativas que foram construídas para isso:

(...) o tema que permeia essas diferentes especificidades é o meio ambiente, assim para melhorar a qualidade de ensino das escolas rurais, estimulou-se a adequação do currículo a realidade vivenciada pelo aluno, através de intervenções pedagógicas feitas pelos Engenheiros Agrônomos. Este trabalho contribuiu para a mudança de postura dos alunos em relação ao ambiente, porém, essas mudanças serão potencializadas se o educador, que permanece com a criança por 25 horas semanais, incorporar valores de respeito ao ambiente na sua prática cotidiana. Para tanto, é essencial o re-

³⁶ Extraído de meu Projeto de Intervenção Educacional produzido para o Curso de Especialização “Formação de Educadores Ambientais para Sociedades Sustentáveis” (mimeo, 2001).

*direcionamento do trabalho para sensibilizar a equipe escolar sobre a importância dos problemas ambientais (...)*³⁷

Essa abertura acabou, surpreendentemente, superando nossa expectativa de participação. De uma previsão inicial de cerca de 35 participantes, o número chegou a 58, sendo 26 educadoras de escolas rurais e 32 de escolas urbanas.

Diante dessa contingência, o discurso da Educação Ambiental apresentou-se, neste contexto e reiterando outros movimentos já apresentados neste texto, como uma possibilidade de abarcar e apagar aquilo que era ou poderia ser visto como diferente ou específico, aglutinando-se como marca que fazia estabelecer, circunstancialmente, algumas identificações entre o rural e o ambiental/natural. Esse foi o efeito na rede de significações da escola rural que o curso gerou.

Independentemente das escolas em que trabalhavam, sejam rurais, periféricas ou urbanas, as professoras produziram, então, expectativas de um curso que estava fortemente marcado pelas propostas da Educação Ambiental, como se vê a partir de uma das perguntas incluídas na ficha de inscrição: *“O que você espera do curso?”*³⁸

“Espero que este curso nos leve a refletir sobre o nosso papel de educadores, frente à educação ambiental”

“Espero do curso sugestões de trabalho e informações sobre o assunto, já que é fundamental que nossos alunos compreendam a necessidade e a importância do meio ambiente”

“Espero uma ótima orientação para trazer a E.A. para a escola e principalmente para dentro da sala de aula”

“Espero que através desse curso eu seja capaz de conscientizar as pessoas de que tudo o que temos e somos é graças ao meio em que vivemos, de forma a sensibilizá-los com o problema, e que depende da ação deles (nossa) para um futuro melhor”

³⁷ Extraído do “Projeto de Solicitação de Subvenção para Desenvolvimento do Projeto Núcleo Rural de Atendimento à Criança e Adolescente”. Piracicaba. Pastoral do Serviço da Caridade (mimeo, 2000).

³⁸ Extraído de meu Projeto de Intervenção Educacional produzido para o Curso de Especialização “Formação de Educadores Ambientais para Sociedades Sustentáveis” (mimeo, 2001).

Para as educadoras, as expectativas apresentadas não chamavam atenção para possíveis relações com o rural, indicando uma compreensão da Educação Ambiental fora da relação com as questões que marcariam a especificidade da escola, seja rural, seja urbana.

As relações de identificação entre rural e ambiental/natural, efetuadas quando se assume a Educação Ambiental como um forte discurso que poderia marcar a especificidade da escola rural, estão presentes em várias discussões que acontecem em outros campos sociais, além da educação, podendo indicar que participa de redes de significação que se entrecruzam com as que nesta pesquisa de caso foram sendo produzidas.

Para Braida e Froehlich (2000), a associação entre o rural e o natural parece ser, a primeira vista, uma constatação até certo ponto bastante compreensível, principalmente quando se dá a partir de uma relação comparativa com um espaço urbano artificializado, “na medida em que o rural é pensado como o âmbito em que o humano lida com a natureza para satisfazer as suas necessidades sob a forma de uma agri-cultura”. Desta forma, o rural passa, então, a ser “pensado como o lugar em que a cultura intervém na natureza” ou, ainda, “como lugar natural do natural” (p.1).

Apesar de aparentemente compreensível, essa identificação é, na verdade, bastante problemática, pois, segundo os autores, envolve diferentes conceitos e representações sobre a natureza, incluindo algumas possíveis incompatibilidades.

Atualmente, existe uma gama de preocupações particulares com esta 'natureza'. A ecologia e a deterioração ambiental, as representações sobre o território nacional e do papel contemporâneo da agricultura no desenvolvimento e a procura de equacionamentos para as crises sociais especialmente associadas ao emprego e às transformações da agricultura, recolocam a problemática da 'ruralidade' e da 'natureza' no contexto das sociedades contemporâneas. Especula-se sobre um 'renascimento do rural', da necessidade de 'padrões de vida mais naturais', da elaboração de supostas teorias do 'desenvolvimento sustentável' e do 'desenvolvimento local' e de novas relações entre a cidade e o campo (BRAIDA E FROEHLICH, 2000, p.2)

Algumas análises sobre o rural atual constataam a convivência, nesses espaços, de duas vertentes: uma industrialista, da máxima artificialização da natureza e da agricultura e outra recuperadora, de uma busca pelo rural enquanto ambiente de vida natural, benéfico e equilibrado.

Nesta última vertente, estão incorporadas as novas percepções sobre a relação entre os espaços urbanos e rurais e as novas concepções sobre modos de habitar e estilos de vida.

A sociedade fundada na aceleração do ritmo da industrialização passa a ser questionada pela degradação das condições de vida nos grandes centros. O contato com os espaços mais naturalizados é, então, valorizado, “o ar puro, a simplicidade da vida, e a natureza são vistos como elementos ‘purificadores’ do corpo e do espírito poluídos pela sociedade industrial” (CARNEIRO, 1997, p.153).

Os conseqüentes atributos atuais ligados à modernidade urbana, como a poluição, violência, desemprego, favelização, etc., passam a reconsiderá-la, pois conformam “condições de vida deterioradas e um modo de habitar degradado, desvalorizado, rejeitado, associado à pobreza, à exclusão e à delinqüência: uma representação negativa, em suma”. Essas formas de diferenciação, característica de nosso mundo contemporâneo, podem conduzir à afirmação de “especificidades múltiplas e diversificadas dos territórios, sejam urbanos ou rurais, desvalorizando-se antigas oposições e antagonismos” (BRAIDA E FROEHLICH, 2000, p.17).

Para Canário (2000), os espaços rurais representam “em si mesmos, um recurso fundamental, na medida em que se constituem como reserva de espaço físico”, principalmente no sentido da proteção e reprodução da natureza e da paisagem. Além disso, apresentam “um conjunto de valores culturais e ambientais que lhe são intrínsecos, mas relativamente ‘invisíveis’ no quadro de uma lógica de mercado”. Na visão do autor, a existência desses espaços está evidenciada no âmbito das teorias de economia ambiental que recorrem ao conceito de um “valor de existência” assentado nos princípios da diversidade ecológica, cujos valores estão relacionados a “critérios de raridade, especificidade e funcionalidade” que não exigem um em termos de sistemas “reconhecimento de um valor de mercado de curto prazo” (p. 126).

Propostas de valorização e desenvolvimento rural, geralmente assentam-se na produção de especificidades locais e reivindicações a diferenças culturais, da mesma forma,

reivindicações ecológicas e ambientais também atuam na produção de especificidades para os espaços rurais, servindo como linguagem potencial para uma reconsideração sócio-política do rural e

(...) é em nome de concepções e avaliações tecno-científicas que se desenvolve, hoje, conflitos e lutas em relação aos impactos das infra-estruturas dos modelos agrícolas, das poluições ou dos projetos de utilização dos recursos naturais. A questão do ambiente - no espaço rural - confrontaria, assim, não somente usos diferentes (agrícolas, naturalistas, turísticos, etc.), mas também categorias de especialização científicas e técnicas capazes de fornecer representações de base para uma gestão do espaço (Mormont apud BRAIDA E FROEHLICH, 2000, p.19)

Portanto, as novas aproximações com a “Natureza” que, nas sociedades contemporâneas, vêm a se implementar, trazem novas interpretações e leituras sobre os espaços rurais, onde quer que se localizem. Para Froehlich e Rodrigues (1998), essas interpretações teóricas levam sempre em consideração a presença da esfera política, “pois assume que o complexo político das relações de força redefine hoje as dimensões do espaço-tempo em diferentes realidades, conformando as condições de possibilidades singulares de cada espaço social” e, diante dessa visão, para compreender o espaço rural contemporâneo,

é necessário trazer à reflexão os elementos que circulam na produção da realidade de outros espaços sociais, muitas vezes longínquos, e que atravessam transversalmente as sociedades, num processo hoje cada vez mais estreitamente ligado aos fenômenos do poder. Tal dinâmica tem a peculiaridade da articulação entre forças locais e forças "externas", globais, que delineiam especificidade aos fenômenos sociais, produzidos historicamente, em um dado espaço social (FROEHLICH e RODRIGUES, 1998, p.6)

É tempo de persistir... outros discursos que institucionalizam especificidades da escola rural

Vale iniciar apresentando a argumentação de Hall (1997b), de que “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’” e, portanto, apresentam um caráter discursivo. Para o autor o termo “discurso” refere-se

a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (s/p)

Isso é interessante de se ter em mente quando atentamos para alguns discursos que envolvem a questão da escola rural, pois geralmente trazem à tona a problemática da especificidade, dependendo do momento histórico e das posições políticas e ideológicas assumidas. Isso pode ser observado tanto em relação à literatura que trata do assunto, como, também, naquilo que foi ou vem sendo implementado e direcionado em termos de experiências, propostas, programas e leis para a educação rural no Brasil.

Na década de 40 ainda estavam em vigência em algumas regiões do país as idéias do “ruralismo pedagógico”, que data de antes dos anos 20, como uma tentativa de resposta à “questão social”, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à

*terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural*³⁹.

*É dessa época (1980-1985) mais dois programas especiais criados especificamente para a educação: a) o Programa de Extensão e Melhoria da Educação no Meio Rural – EDURURAL, criado com o objetivo de “expandir as oportunidades educacionais e melhorar as condições de educação no meio rural do Nordeste, a partir da realidade sócio-econômica e cultural da Região”(…) e b) o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural – PRONASEC/Rural, originado da idéia de se propor uma ação intersetorial para o combate às desigualdades sociais*⁴⁰.

*Especificamente, a escola rural, dentro do contexto geral da educação nacional, merece destaque, tendo em vista as particularidades que a envolvem e a dinâmica especial contida, considerando que o universo campestre possui “leis” próprias tanto para a conjugação do trabalho e da produção, quanto para a co-existência de valores culturais e competências de seus membros sociais*⁴¹.

Percebe-se que a proposta educacional, gestada pelo setor de educação do MST, procura questionar as práticas educativas tradicionais que, de forma geral, não contemplam as questões ligadas às lutas dos/as trabalhador/as do campo. Alguns chegam mesmo a defender a criação de uma escola própria do Movimento, longe das influências da escola tradicional, que não está capacitada para atender às demandas dos/as trabalhador/as sem terra, pois funciona com uma lógica burguesa, além de ministrar um

³⁹ CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, M.N. e THERRIEN, J. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993, p.25.

⁴⁰ OLIVEIRA, M.J. et al. Educação e a construção da cidadania do homem do campo. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990, p.36.

⁴¹ LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999, p.94.

*conhecimento fragmentado, onde trabalho manual e intelectual não são vistos com o mesmo valor*⁴².

*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 (...)*⁴³.

*O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (...), resolve:(...)Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país*⁴⁴.

Bezerra Neto (2003), em suas reflexões sobre os avanços e retrocessos da educação rural no Brasil, nos mostra que muitas das primeiras propostas para o ensino das escolas rurais, concebidas pelo movimento do ruralismo pedagógico no Brasil, permanecem atuais ainda nos dias de hoje, sendo defendidas, por exemplo, ainda que não explicitamente, pelos movimentos de trabalhadores que lutam pela terra.

O autor enfatiza que a luta política por uma educação rural que contemple uma escola, uma pedagogia e um currículo específico, não tem conseguido avançar, pois

(...) as condições objetivas de fixação do trabalhador rural no campo dependem de medidas econômicas que favoreçam a sua permanência na

⁴² FELIPE, J. *Novas perspectivas para uma escola infantil nos assentamentos do Rio Grande do Sul*. In: FISCHER, N.B.; FERLA, A.A.; FONSECA, L.S. (orgs.) *Educação e Classes Populares*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996, p.70.

⁴³ BRASIL/MEC, LDB 9394/96, art. 28.

⁴⁴ Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2002.

roça e não das pedagogias impostas em determinados momentos ou dos esforços despendidos por meio da educação. São as condições reais de sobrevivência, ligadas à maneira como os trabalhadores se organizam, para produzirem sua existência, que determinam suas formas de vida e não as idéias produzidas pelos homens em um dão “habitat” (p.211).

Para Rizzoli (1987), alguns estudos a respeito da educação rural, a partir da década de 1950, já se caracterizavam pela preocupação em destacar a especificidade do mundo rural através de análises sobre a sua cultura, entendendo que o trabalhador rural tem concepções próprias do mundo e necessidades diferentes daqueles que vivem no meio urbano.

Esse entendimento pode, ainda hoje, ser levantado na medida em que, ao nos contar um pouco sobre suas experiências profissionais ligadas à questão do campo, Paulo coloca:

(...) eu trabalhei no norte do Mato Grosso, há muitos anos até a década de noventa e desde 1968 quando eu cheguei ao Brasil, como educador popular. E trabalhei também um tempo diretamente vinculado ao processo de reforma agrária, então, a gente acompanhou muito de perto a visão que o camponês tem da terra, como ele se vincula a essa terra e o que isso representa na vida dele. E a consciência que ele tem de que a terra é o lugar da vida. A vida está na terra. No que ela produz, no que ela proporciona. E isso é muito vivo, principalmente acompanhando os movimentos sociais do campo, tanto do movimento dos sem-terra como o de posseiros, quando eles decidem ocupar uma área, em terra improdutiva ou desocupada. E o que eles vêem naquela terra? Por que eles lutam por aquela terra? Eles lutam por entenderem que aquela terra tem um sinal de vida para eles. Agora, independentemente deles se fixarem ou não. Que é uma outra idéia que nós temos do camponês, que o camponês deve ser fixado a um lugar específico. Às vezes não é. O vínculo é com a terra e não

Do ponto de vista imediato, o que se coloca no horizonte do sem-terra ao lutar por terra e por trabalho é a produção de sua existência.

À medida que o trabalho, assim como a terra, são fundamentais, ambos adquirem uma dimensão de certa forma mística. A terra é tida como um símbolo da organização, representando a vida, o sonho realizado ou por realizar. O trabalho aparece como elemento educador e formador. É considerado um valor moral, no sentido de que o trabalho educa o ser humano(...) (DALMAGRO, 2002, p. 137)

com o lugar. Então, o sinal de vida é a terra e não o lugar onde a terra está. Por isso eles podem perambular, mudar com muita facilidade porque se fixar a terra e ao lugar, é conceber a terra como meio, não de produção de vida como eles entendem, mas como produção de valor. E aí, isso o camponês não tem. Ele não se vincula à terra enquanto produção de valor agregado. Não. Ele se vincula à terra pelo sinal de produção de vida que ela tem. Valor produtivo de vida, de subsistência da vida. Então, isso é importante e eu aprendi muito com esse trabalho com os camponeses.

E complementa explicitando a diferenciação da escola rural em relação à escola do meio urbano, pela qual se justifica a discussão de um projeto-político-pedagógico específico para essas escolas e a própria existência e finalidade do PNR.

(...) nós tentamos recuperar essa auto-estima do morador da área rural e dando a entender de que o meio rural é também um meio capaz de construir a cidadania, uma qualidade de vida e dar significado à própria existência. Então, é isso que a gente pretende fazer nas escolas rurais através desse projeto e por isso que nós insistimos bastante em diversificar a proposta do projeto político pedagógico do meio rural e diferenciá-la explicitamente do meio urbano. Com características adequadas, com acompanhamento mais específico que é o que nós estamos procurando desenvolver nesse projeto.

Neste sentido, os conhecimentos produzidos pela sociedade passam a ser vistos como dicotomizados, entre outras coisas, pelas diferenças sócio-culturais e pela determinação do lugar de cada indivíduo, servindo a educação como mecanismo de diferenciação.

Para Bezerra Neto (2003), podem ser percebidas algumas aproximações entre as concepções do ruralismo pedagógico e as propostas educativas, por exemplo, do MST

(...) quando afirmam que a fixação do homem do campo poderia evitar o inchaço dos grandes centros urbanos – contribuindo para melhorar a qualidade de vida das pessoas – [ou] quando defendem uma pedagogia ruralista e antiurbanista como forma de melhorar a vida de toda a

população, visto que, segundo seu raciocínio, com a atual estrutura de desenvolvimento econômico, os empregos citadinos não conseguiriam absorver toda a mão-de-obra sobrando no campo(p. 114).

A luta por um conhecimento específico para a escola rural defendida desde o período do pensamento ruralista pedagógico, até os dias atuais, com as propostas educativas dos movimentos sociais do campo, passou e passa, entre outras coisas, pela discussão de uma adequação pedagógica específica dessas escolas, na qual, a formação dos seus educadores, seria um dos elementos cruciais:

(...) como os educadores do MST, os ruralistas entendiam que as escolas normais não davam conta da educação dos professores que deveriam atuar no campo, uma vez que esses não entravam em contato com a realidade rural; portanto, não poderiam se afeiçoar a seus habitantes e ao trabalho da roça como deveriam. (BEZERRA NETO, 2003, p. 173).

Ainda segundo Bezerra Neto (2003), os ruralistas entendiam as dificuldades da tarefa de se ensinar o homem do campo e que uma das soluções deveria passar por um amplo investimento na formação de professores. Para isso propunham a criação de escolas voltadas para essa finalidade – as escolas normais rurais – o que possibilitaria uma formação diferenciada aos educadores que deveriam atuar no meio rural. Sud Menucci, dentre os pensadores do ruralismo pedagógico, era um dos maiores entusiastas da criação desse tipo de escola, implantando uma delas em Piracicaba, sua cidade natal⁴⁵. Entretanto, para Sud Menucci não bastava apenas a criação das escolas normais rurais, pois entendia que “o papel principal da transformação nas escolas rurais estava a cargo do professor”, cuja tarefa de mostrar a importância da permanência do trabalhador rural no campo, dependia de uma

(...) profunda devoção pelo campo, que lhe conheça as belezas e as riquezas que encerra e também as mazelas que esconde. Assim se explica a

⁴⁵ O autor argumenta que a região de Piracicaba, local onde vivia Sud Menucci, recebeu um grande número de escolas rurais, possivelmente por conta de sua influência política no período como diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo (p.190).

minha insistência pela criação de escolas normais rurais, formadoras do mestre com consciência agrícola, conhecedor das necessidades da agricultura, a cavaleiro de seu meio como cultura e como nível mental, capaz de vulgarizar a ciência e de pô-la em evidência pelos resultados imediatos (Sud Menucci, apud BEZERRA NETO, 2003, p.198).

Helena, que trabalha há vinte e sete anos no magistério contou-me de sua experiência em um desses cursos específicos de formação para o trabalho em escolas rurais, trazendo alguns elementos interessantes de crítica e avaliação.

***Helena** – (...) porque quando eu estudei, eu fiz normal rural. Não sei se você sabe um pouco disso aí?*

Não.

***Helena** – Piracicaba teve uma escola que era direcionada, mas, por fim, eles tiraram porque tinha uma regalia. Qual era a regalia? Você escolhia. Você formava e escolhia. Só que isso aí estava vinculado a escolher uma escola rural. Só que eles fizeram a lei, mas eles[os professores] não tinham assim... como eu posso dizer... aquela obrigação. Acho que devia ter um vínculo com o ficar nessa escola. Você entendeu? Por que se a gente tinha estudado para isso, teria que ficar ali, pelo menos um tempo. Você entendeu?*

Havia dificuldade para encontrar pessoas que se dispunham a trabalhar nessas escolas isoladas?

***Helena** – Então, tinham professores que era trampolim. Você entendeu? Escolhia, ficava ali um, dois anos e saía.*

E isso era a maioria?

***Helena** – Ah, por fim acabou sendo. Por que quando eu me formei em 1962 a última turma do normal rural que eu recordo foi em 1967. Eles extinguiram.*

Então, era uma formação para o magistério só que tinha esse diferencial do rural?

***Helena** – Era.*

Mas o que era esse rural do curso?

***Helena** – A gente tinha tecnologia, agricultura. Em tecnologia, a gente aprendia a lidar com queijo, mas era uma coisa bem assim... como é que eu digo... light. Por que você*

sabe onde a gente estudava? Você não faz idéia. Na ESALQ⁴⁶. A aula mesmo era lá no pavilhão de matemática.

Sei.

***Helena** – As nossas salas era num canto que tinha e a gente estudava ali. Tinha o professor que dava tecnologia e a gente ia lá na horta também. Quantas vezes, eu tenho até foto da gente mexendo lá. Mexer com a planta mesmo. Plantar, sabe? Semear. Esse serviço que o seu L [funcionário do PNR] faz.*

E era uma turma que tinha ou eram várias? Tinham muitos interessados em fazer esse tipo de curso?

***Helena** – Olha, era uma média de... a minha turma foi das maiores. Teve de ter duas salas. Formou uma classe só de mulher e a outra era mista, porque tinham poucos moços. Tinha uma turma acho que de 80, 90. E tinham doze moços só. Aí formou uma turma mista e uma turma só de mulheres.*

Você falou que esse curso terminou em 1967?

***Helena** – É.*

Mas então, foram várias turmas que se formaram.

***Helena** – Ah, sim.*

Você foi uma das primeiras turmas?

***Helena** – Não. Parece-me que foi em 1958 a primeira. Deu quase dez anos.*

E você achou que isso...

***Helena** – Só que eu acho que a gente ia para a escola isolada e a gente não aplicava. Você entendeu? Ficou uma coisa assim, meio no ar.*

Mas porque isso aconteceu?

***Helena** – Por que eu acho que a gente não tinha estrutura.*

Estrutura na escola?

***Helena** – Não. Na escola e na parte de... Assim, uma coisa mais... sei lá... que hoje em dia tem coordenadora, a diretora. Você entendeu?*

Um respaldo?

***Helena** – Isso, administrativo e pedagógico. Entendeu?*

Por que nessa escola você era diretora, secretária,... tudo. Não é?

***Helena** – Eu era secretária.*

⁴⁶ Escola Superior de Agronomia “Luiz de Queiroz”, pertencente à USP.

Quando você ia trabalhar, era só você na escola?

Helena – *A gente tinha um local que a gente chamava...inspeto... não... agora não me vem. Por que a gente foi muito tempo na delegacia e depois a gente passou para o Alfredo Cardoso. Lá que era nossa sede.*

Então, a escola era vinculada a uma outra?

Helena – *A uma escola, porque ali tinham duas secretárias e a diretora dessa escola é que era a nossa chefe.*

Você prestava contas para essa diretora?

Helena – *É, para ela.*

E era uma escola lá na cidade?

Helena – *Na cidade.*

Então, quando você tinha que prestar contas lá da parte de secretaria da sua escola tinha que ir nessa outra?

Helena – *Isso, a gente fazia um resuminho do mês. Falta de alunos. Tinha até o folhetinho padrão que a gente calculava. E tinha todos esses babados de hoje. Assim, tipo estatística de aluno que sai e que entra. A gente fazia da nossa classe e entregava tudo lá.*

Isso era mais essa parte burocrática e depois dessa formação que você teve, tinha algum acompanhamento?

Helena – *Isso que eu falo, a parte pedagógica.*

Não tinha? Não tinha alguma reunião?

Helena – *Não. Tinha uma no semestre. E era uma coisa assim que reunia todo mundo, todas as isoladas. Aí que a gente se encontrava e às vezes tinha, assim, uma palestra, sabe? Tinha alguma coisa diferente. Mas não era uma coisa direcionada para o problema do sítio, não. Era bem vazio. Era assim,... sobre o ensino, entendeu? O currículo era praticamente o da cidade. Você entendeu?*

O modelo que era aplicado na cidade, era passado para você e você tinha que prestar conta daquilo ali?

Helena – *Prestar conta daquilo ali. O inspetor quando fazia visita nas escolas, ele olhava essa parte. O que você tinha que desenvolver era nesse sentido que era igual o da cidade. Era igual o currículo da cidade.*

Hoje a escola tenta trabalhar com essa questão da realidade. Naquela época existia margem para esse tipo de trabalho?

Helena – Não, não, não...

Então, tudo aquilo que você aprendeu lá no...

Helena – Ficou jogado. A gente era curiosa e então às vezes você ia lá no curral, porque onde eu trabalhei, lá na Água Bonita, eles lidavam com vaca. Era a escola e tinha a casa da pessoa que cuidava das vacas e logo ali já era o curral. Era ali onde elas vinham comer, o cocho ali em frente.

Quer dizer que a escola foi construída dentro de uma propriedade.

Helena – Dentro de uma propriedade. O seu J.[proprietário rural], que eu acho que é proprietário até hoje, ele aproveitou um barracão que tinha ali, sabe? Sem forro.

Ele cedeu o espaço e aproveitou esse barracão para construir a escola.

Helena – É.

Não foi nada construído pela Prefeitura ou o Estado?

Helena – Não, não, não...

Então, o jeito para se ter educação na zona rural, eram as pessoas se mobilizarem, senão...

Helena – Isso. Mas era diferente de hoje, viu. Hoje a comunidade está muito mais integrada. Bem mais integrada.

Como que se dá essa integração com a escola?

Helena – Hoje?

É, hoje.

Helena – Ah, você percebe que os pais participam mais. Tem conselho, tem APM. Você vê que eles estão mais integrados.

Então, a escola, hoje, tem mais espaços de participação para os pais e para a comunidade?

Helena – Isso, isso...

E naquela época não tinha esses espaços?

Helena – Não tinha. Não, não, não. Os pais vinham... assim... vinham para trazer o filho que não dava para ir sozinho porque era longe. Mas depois que eles aprendiam o caminho, eles vinham sozinhos. O pai não trazia. Então, ele vinha matricular e no fim de ano para saber. Não tinha essas reuniões de pais que tem hoje. Pelo menos nessa época que eu trabalhei, não tinha.

E na cidade? Era diferente?

Helena – Ah, tinha mais. A escola resgatava a presença do pai.

Então, essa história de escola isolada era levada ao pé-da-letra?

Helena – Ao pé-da-letra, ao pé-da-letra...

Qual era o papel que essas escolas cumpriam na sua opinião?

Helena – Eu acho, que a finalidade era... Por que você via a cobrança dos pais. E aprender as operações, desenvolver um pouco o raciocínio. Dar orientação, um pouco da história. Aprender o ler e escrever. Você entendeu?

Isso os pais achavam que era o suficiente para os filhos?

Helena – Isso, isso...

E desses alunos que você trabalhou nessa época, você acha que a maioria interrompeu os estudos? Continuaram trabalhando no sítio?

Helena – Olha, que eu saiba, principalmente naquela região da Água Bonita, muitas famílias mudaram para a cidade. Mas eles não eram proprietários. Os que eram proprietários estão ali até hoje. Até hoje estão lá. Os filhos deles que foram meus alunos, ainda moram no sítio. Casaram-se entre eles, ali entre as famílias e moram lá.

Então, a população que tinha na zona rural era bem maior do que é hoje.

Helena – Ah era. Tanto é que hoje em dia, apesar da prefeitura oferecer a condução, não seria nem viável ficar resgatando esses núcleos pra fazer escola. Por que hoje em dia, você vai trabalhar três salas juntas? Eu acho difícil.

A intenção de trazer, para o corpo deste texto, essas relações de falas das entrevistas com alguns dados teóricos e históricos, é a de servir de contraponto para algumas reflexões que pretendemos produzir a partir de um acontecimento específico – a I Conferência Municipal de Educação de Piracicaba – que marcou uma movimentação particular do PNR em busca do reconhecimento político da especificidade das escolas rurais.

As argumentações que defendem as caracterizações específicas do ensino na escola rural, dependentemente do contexto histórico e das posições políticas e ideológicas defendidas, trazem no seu bojo um discurso que quer ou necessita ser diferenciador, principalmente, em relação a um modelo educativo de referenciais urbanos.

A I Conferência Municipal de Educação de Piracicaba, realizada em 2001, último ano de minha participação no PNR, teve como objetivo definir diretrizes para orientar a

elaboração de políticas públicas da educação no município visando “o fortalecimento da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, qualificando a integração escola-família-sociedade, para o comprometimento de todos no processo educativo(...)” (PIRACICABA, 2001, p.2).

Antecederam a Conferência, fóruns de discussão centralizados em quatro eixos temáticos, sendo que um deles centralizava-se na questão do “Projeto Político-Pedagógico” das escolas.

Como representante da equipe do PNR, participei dos grupos de trabalho que debateram o tema e as propostas de diretrizes que seriam remetidas à plenária da Conferência para debate e votação.

Entendíamos que aqueles seriam espaços importantes para uma discussão política sobre a problemática das escolas rurais do município.

Formulou-se, então, pela equipe do PNR, uma proposta que defendia as particularidades da escola rural, a qual deveria ser contemplada como uma diretriz específica no plano de políticas públicas para a educação no município. O trecho final do texto desta proposta dizia que

“Especificamente, a escola rural, dentro do contexto geral da educação nacional, merece destaque, tendo em vista as particularidades que a envolvem e a dinâmica especial contida, considerando que o universo campestre possui “leis” próprias tanto para a conjugação do trabalho e da produção, quanto para a co-existência de valores culturais e competências de seus membros sociais.

E é a partir destas constatações que, deveríamos tratar a educação rural como uma área específica da política educacional, onde alguns pontos, colocados por Sérgio Celani Leite⁴⁷, são imprescindíveis:

- o exercício da democracia e da cidadania;*
- a busca do conhecimento técnico e reconhecimento do saber rural;*
- a contextualização da produção e da vida rural na atualidade social e econômica;*
- a formação e profissionalização rural e do trabalho cooperativo;*
- a vivência ecológica e valorização do habitat rural e;*

⁴⁷ LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo. Cortez, 1999, p.95

- a intensificação da identidade cultural do homem do campo.

É lugar-comum dizer-se que o futuro do Brasil passa pela educação.

Também é comum a observação sobre a ineficiência do sistema educacional brasileiro e a necessidade de se alterá-lo com urgência.

Contribuir para que possamos sair desse lugar-comum vislumbrando a realidade e o porvir, são passos fundamentais para se construir uma educação que realmente forme o cidadão e não apenas o qualifique para o trabalho ou lhe apresente as primeiras letras”

Esse discurso fez movimentar significados que, ao reforçar diferenciais que impregnavam marcas na escola rural, produziram-na como um específico da educação, permitindo funcionar os argumentos que redundaram, em última instância, na aprovação e redação, pela relatoria da Conferência, da seguinte diretriz:

“ O Conselho Municipal de Educação, ao deliberar sobre as diretrizes curriculares que devem ser contempladas nos projetos político-pedagógicos, deve garantir os seguintes aspectos a serem desenvolvidos por professores habilitados, quando o item contar com educadores licenciados na área:

(...) – que as escolas rurais contemplem em seus projetos político-pedagógicos a educação rural como eixo orientador de todas as suas dimensões” (p.9)

Apesar de o seu texto final ter sido redigido de forma bastante confusa, pois contemplar a “educação rural” nos projetos político-pedagógicos das escolas rurais parece indicar algo bastante vago, essa diretriz pode nos mostrar que a idéia da produção de especificidades da escola rural parece persistir ao longo dos tempos, na discussão do campo educacional, e para a pesquisa de caso apresentada nesta dissertação de Mestrado, colocar essa especificidade em um status de diretriz política foi uma das representações culturais que teve grande poder de articulação e produção de efeitos. Em especial, se esta posição assumida é realizada a partir de um projeto que, em seu processo de desenvolvimento, estabeleceu como uma idéia muito produtiva da relação entre rural e natural/ambiental, indicam-se perspectivas de que esta seria a representação mais privilegiada para a organização dos currículos específicos das escolas, pois ao perguntar sobre as principais atividades que estariam sendo realizadas nas escolas, Sílvia, a engenheira agrônoma do

PNR me responde que ainda *“em todas as escolas, nesse ano[2003], tem um projeto temático onde as professoras estão tentando encaixar dentro dos conteúdos delas esses temas. Aqui nessa escola é lixo, coleta seletiva e reciclagem. Pelo que eu sei, já se tentou implantar coleta seletiva antes aqui e não deu certo. Então, a gente está retomando pelo fato de ser uma meta do projeto onde todas as escolas tem que ter coleta seletiva”*.

Pela fronteira entre rural e urbano, é possível a especificidade?

Os movimentos de produção de especificidades da escola rural no município de Piracicaba, tanto pelo Projeto Núcleo Rural quanto no Projeto Político Pedagógico da Escola neste estudo de caso, além das experiências trazidas pelas entrevistas, inclusive por lembranças, marcam as diferenças entre rural e urbano. Estabelecem uma problemática importante para esta pesquisa que diz respeito às possibilidades de *áreas de contato* entre esses dois universos culturais, e o que as representações podem produzir neste contexto.

Pareceu-nos instigante trabalhar com a idéia de fronteira, para explorar outros aspectos que as entrevistas apresentam e estender a busca por compreender por que é produtiva a persistência em fixar especificidades da escola rural e quais são seus efeitos em termos culturais.

Ferguson e Gupta (2000) consideram as fronteiras como lugares de “contradições incomensuráveis” e sugerem que ao invés de descartá-las, deveríamos considerá-las como “uma conceituação mais adequada do local ‘normal’ do sujeito pós-moderno” (p. 45).

Poderíamos, desta forma, visualizá-la não apenas como um limite topográfico/geográfico fixo entre dois outros espaços, mas também, como um espaço de intensa movimentação, um entrelugar⁴⁸ de encontro, de disputa e de aglutinação de significados, um entrelugar de produção de sentidos, um entrelugar de expressões representadas.

Walter (2002) nos diz que “como linhas divisoras da diferenciação cultural, espacial e temporal, as fronteiras distanciam o interno da alteridade externa, e como entre-espaços compartilhados elas ligam-nos” adquirindo, desta forma, “seu valor como indicador cultural e como instrumento conceitual-teórico” (s/p).

Essas conceituações possibilitam o encontro de respostas que tentam dar conta do que significa viver dentro, entre e através das fronteiras, aquilo que Walter chama de

⁴⁸ Na visão de Ângela Pryston, um entrelugar seria “um espaço-tempo em essência periférico, seria o palco por excelência para encenar os múltiplos embates político-culturais da contemporaneidade”. Extraído do texto eletrônico “O local da periferia”. In: <http://www.csocialufpe.com.br/urbana/Artigo3.htm>.

“entre-condição” como experiência vivida. Possibilita também, dar oportunidades ao outro, que ao ultrapassar os limites estabelecidos pelo centro, cria zonas de contato e abre possibilidades de reafirmar a diferença, cujos traços, ao transpassar as fronteiras fixas, torna-as porosas.

Sobre isso, Friedman (2002) esclarece:

As fronteiras, com as suas linhas de demarcação simbolizam a idéia de impermeabilidade, se bem que seja de permeabilidade a realidade com que convivem. As fronteiras separam ao mesmo tempo que ligam. Remetem para noções de pureza, distinção e diferença, mas por outro lado propiciam a contaminação, a mistura e a criouliização. As fronteiras fixam e demarcam, mas são, em si mesmas, linhas imaginárias, fluidas, e em permanente processo de mutação. As fronteiras prometem segurança, estabilidade, a sensação de se estar "em casa", ou "na sua terra" - ao mesmo tempo em que forçam a exclusão e que impõem a condição de estranho, de estrangeiro, e de apátrida (p.3).

Para o caso que estamos investigando, as falas de diferentes pessoas que trabalharam mais proximamente à implantação da proposta de um projeto político pedagógico específico para a escola rural, estão permeadas de dilemas e de controvérsias. Por exemplo, para Paulo a necessidade de demarcação da fronteira entre rural e urbano é fundamental para que se confira significados de existência às pessoas que moram no meio rural, pois *“há uma diferença muito grande entre o homem do meio rural e o homem do meio urbano. E o homem rural dificilmente se integra... quer dizer, as referências dele estão no campo, estão na natureza, na família. Então, esses laços e essa referência na área urbana são quebrados, não há uma preparação para essa passagem e aí isso faz com que as pessoas, apesar de viverem na zona urbana, nunca consigam se integrar”*.

Mais à frente, em sua entrevista, afirma que: *“As pessoas não sabem nem o que elas são porque se sentem incapazes de viver na cidade e produzir alguma coisa que a cidade pede delas. Não se prepararam para isso. Então, há um grande desemprego,*

não tem habilidades para isso, não se capacitaram, há muitos analfabetos; enfim, uma série de deficiências que o homem do meio rural carrega quando vem para a cidade e que o impedem de competir em igualdade de circunstâncias com outros moradores da cidade”.

Por sinal, uma igualdade de condições e a necessidade de diferenciação estão em constante relação disputando lugares nas redes de significação para o projeto da escola rural. E quando se trata de uma especificidade de ligação com a *terra*, forte indicativo nas palavras de Paulo, que marca diferenças entre as pessoas que vivem no meio rural em relação àquelas que vivem no meio urbano, a fala de Cássia se mostra desestabilizadora:

“(...) se a gente pegar essas crianças que vêm das periferias para estudar nas escolas rurais... como acontece no Godinhos⁴⁹ hoje, por exemplo, que nós estamos recebendo as crianças dos Bosques dos Lenheiros⁵⁰ porque a escola lá não dá mais conta do número de crianças... se você for fazer um diagnóstico daquelas famílias, a maioria tem uma ligação com terra, ou elas vieram do Nordeste, ou elas também vieram da própria zona rural de Piracicaba. Então, é por isso que eu falo que a partir do momento que você consegue enxergar mais o global, você pode trabalhar com essas crianças no sentido de uma formação onde ela possa ter condições de optar se ela realmente vai querer trabalhar na zona rural ou se ela vai querer pensar em um outro trabalho e em uma outra forma de vida. Mas esse resgate, mesmo com as crianças da área urbana, é importante, sabe. Então, isso não é uma coisa que dificulta tanto porque Piracicaba é uma cidade que tem uma cultura rural muito forte. É uma cidade construída em cima da cultura rural. Então, eu acho que isso não deve ser um complicador nessas escolas”

Sendo assim, o questionamento que agora nos orienta e no qual escolhemos para sintetizar alguns dos movimentos que são possíveis a partir da idéia de fronteira é o seguinte: *Será que é possível o rural sem o urbano?* Para tanto apresentamos uma produtividade do *contato* entre esses dois universos, que representam as funções desta escola rural que foi o estudo de caso desta investigação.

⁴⁹ Escola da zona rural.

⁵⁰ Escola da periferia urbana

O contato ou a afirmação de que ele deva ser evitado é produtivo na instituição de diferenças entre o *rural* e a *periferia do urbano*.

São apresentadas algumas falas, condensadas a seguir, na intenção de conferir intensidade a esse processo de diferenciação.

* * * * *

Ana – “Porque a gente não pode tratar a criança... assim... como se ela fosse da zona urbana. Por que se ela não conhece determinadas coisas, se ela não tem acesso a algumas informações, se ela não sabe nem o que é um computador, se só tem um radinho em casa, se a televisão assiste muito pouco porque não tem nem tempo ou se tem não assiste, então, se ela não tem acesso a essas informações, você vai falar para ela de alguma coisa que ela não conhece? Então, você tem que falar do ambiente que ela vive, do que ela costuma fazer. Então é para isso que a gente tem que ser sensível”

* * * * *

Tina – “Mas a gente percebe diferença. É a família, é a cultura da pessoa, a história, é até a educação das crianças. E depois o trabalho, na hora de trabalhar. Eu acho que o sítio tem algumas dificuldades para fazer alguma coisa que você pede, uma pesquisa. Tem essas coisas de dificuldade. Mas, eu acho que as famílias são um pouquinho mais estabilizadas”

* * * * *

Linda – “O pessoal da zona rural tem muito orgulho da história de vida deles, de ser como são e de ser quem são. E na cidade às vezes a gente percebe que o aluno dá até um a disfarçada para não contar. Em 1999 nós tivemos um aluno aqui que teve febre e ele morava no Santo Antônio. Ele teve um febrão aqui, era adolescente já, tinha 14 ou 15 anos. Não havia o que cortasse a febre dele e aí eu falei: ‘Olha, fala onde você mora que eu boto você no meu carro e levo’. Ele não falou e depois a gente veio a saber que onde ele morava, não dava nem para chamar de barraco. Tinha papelão, plástico... tinha de tudo para tentar formar a casa. Quer dizer, ele tinha vergonha de mostrar para todo mundo onde morava”

* * * * *

Cíntia – “Por que lá na escola⁵¹ onde eu estudo agora, tem três rádios e aí fica assim: a turma do Jardim Vitória⁵² chega mais cedo e aí eles catam o rádio, liga e é rap. Rap, samba... Aí, a turma que é um pouco mais longe da escola chega um pouco mais tarde e eles querem escutar country, mas os outros meninos não deixam. Aí, eles ‘catam’ outro rádio e vão no refeitório. Aí, pra cima da escola fica forró e pra baixo fica rap. Aí fica um ‘climinha’ chato”

* * * * *

⁵¹ Outra escola da zona rural.

⁵² Escola da periferia urbana

Miguel – “Para a vida. Para a vida do mundo mesmo. Isso eles são bem mais esperto. Aqui não. Você pode ver aí [estávamos na escola]. A criançada aqui é tudo inocente. Agora os que são da cidade é tudo esperto. Tudo criado já”

* * * * *

Marta – “A gente tenta ensinar o que é certo, o que é errado, o que pode fazer, o que não pode. Ensina a trabalhar um pouquinho porque eu acho que a criança desde pequena tem que ter obrigação. Meu filho, ele vai, ajuda eu um pouquinho na granja, ele tem uma latinha pequena, porque eu não vou dar uma lata de trinta quilos para ele. Ele ajuda lá, ele tem o compromisso de ir lá. Fica na obrigação de levantar cedo, de ajudar eu e vai aprendendo, para quando ele ficar mais velho ele já saber o que tem que fazer. Aqui a gente já começa ensinando mais de cedo. E eu acho que é melhor porque quando a criança ficar ‘mais grande’, ela não está com aquela pouca vontade. Ela já sabe a ‘obrigaçãozinha’ dela, já pega e faz e acabou. Acabou a obrigação, ela vai brincar, jogar bola, vai nadar”

* * * * *

Lúcia – “As crianças do sítio... como vou dizer para você... tem coisas que as criança da cidade aprendem muito antes das criança do sítio. E eu acho que isso não é bom para a criança. Sempre foi assim, cada coisa no seu tempo. Você vê lá na cidade, criança com cigarro. Você vê fumando. E as crianças aqui do sítio, se eles vão aprender a fumar, vai ser muito depois, quando tiver mais idade. Não vai pelo impulso dos outros”

* * * * *

Joana – “Geralmente os pais da cidade são empregado e não tem nada de serviço pros filho e no sítio, geralmente sobra. Eu acho importante porque eu falo assim: tem criança na cidade que não faz nada, mas que vive na rua fazendo malandragem. Aqui não, porque está sempre com os pais, sempre trabalhando, já aprendendo uma profissão bem dizer”

* * * * *

Laura “(...) quando cheguei aqui, nossa. Era um terrorismo mesmo. ‘Olha, cuidado! Jardim Vitória é a soma de quatro favelas que estavam aí pela cidade e não sei o quê...! Olha, o pessoal é perigoso, toda noite tem morte lá e não sei o quê, não sei o quê...!’ E não é bem assim. Nós tivemos dificuldades sim. Tivemos dificuldade na questão da aprendizagem, na questão da disciplina, mas aí nós – eu digo nós porque realmente foi um trabalho de equipe, foi a direção, foi a coordenação, foram todas as professoras, os funcionários que estavam aqui – nós começamos a tentar entender o porquê daquela situação. E alguma coisa tinha que ser feita. Quinze dias que eu estava aqui, eu fechei a sala e comecei a chorar. Por que a gente percebia. Você passava na sala e perguntava: ‘O que você vai fazer quando crescer?’ Porque eu não gosto de perguntar o que você vai ser quando crescer porque todo mundo já é alguma coisa, e eles falavam: ‘Ah, eu vou garimpar o lixão, porque meu pai faz isso e meu avô faz isso’. E as

meninas: ‘Ah, eu vou ser faxineira, babá, lavadeira’. No mínimo a gente espera ouvir assim: ‘Eu vou ser professora’. A gente não ouvia isso”

* * * * *

São trazidas, pelas falas das pessoas entrevistadas, características de convívio em família, de ritmos de vida e aprendizagem, de relações de obediência e de disciplina, de valores e de costumes, que indicam marcas de uma cultura, de relação entre as suas diferenças com uma outra.

Esses aspectos apresentam uma qualificação positiva do rural, em relação ao urbano; esta diferença produz outra diferença: a periferia. E são argumentos às vezes produzidos para não se ter o contato com ela, para não permeabilizar as fronteiras.

Pierucci (2000), fala de uma “produtividade social da diferença”, ou seja, que a diferença, no campo das relações de representação, faz emergir “outras diferenças além dela, por causa dela, contra ela mesma”, pois

(...) quando os diferentes querem se apresentar e, importante isto, se representar com toda a sua diferença, quando eles tomam “para si” sua diferença e nela se reconhecem com benevolência e auto-estima, desencadeia-se um processo que é ao mesmo tempo discursivo e material de afirmação de outras diferenças culturais já compartilhadas por indeterminado número de indivíduos, mas que eram, até então, socialmente invisíveis em seu valor (real ou imaginário) e inconcebíveis em sua legitimidade (social ou política) (p.120).

A legitimidade que a escola investigada neste estudo de caso acaba conferindo, sócio e politicamente à diferença *periferia* é muito problemática, principalmente quando se trata de uma discriminação em movimento de inclusão de especificidades e particularidades para a escola rural.

Na esteira do pensamento com a idéia do contato, há dilemas das professoras e dos pais dos alunos se a escola tiver sua especificidade marcada por uma impossibilidade do contato com o urbano.

Selma – “O urbano depende muito do rural e o rural depende do urbano. Que nem... elas estavam comentando outro dia que tinha uma menina de oito anos que não sabia que existia cidade aos oito anos de idade. Então, eu acho que tem que mostrar”

É possível, então, produzir esta escola com especificidades respaldadas em um não contato?

Mario – “(...) se fizer o gosto dele[filho], ele não quer ir mais. Ele quer trabalhar, ele quer andar no trator e lidar com boi, mas tem que tirar pelo menos o diploma, até a oitava, depois fazer esse curso aí de computação que tem”

O sr acha importante isso?

Mario – “Eu acho muito importante, porque a gente vai na cidade, chega naqueles caixa eletrônico de banco e é um problema. Nós não tivemos nada disso. Quem tem a cabeça ‘mais boa’ aprende fácil, mas eu quando fui lá e a moça deu aquela senha pra mim, eu falei: ‘Pega, rasga e pincha isso daí’. Por que você não guarda na cabeça. E têm outros, que nem meu irmão mais novo, que fez até a oitava série e que sabe mais”

* * * * *

Laura – “Uma das principais, porque são várias, é você formar o quê? Alunos críticos, cidadãos críticos e conscientes. Então, ele tem que estar consciente do meio em que ele vive. Ele tem que estar consciente de como é a cidade. Porque não é só o sítio que a gente trabalha, a gente tem que trabalhar a cidade porque eles vão para lá. Uma vez por mês pelo menos, mas eles vão. Então, é trabalhar procurando respeitar o máximo. Respeitando o que cada um tem de particular lá. Por que você não pode mesmo fazer tudo igual, porque eles não são iguais”

* * * * *

Marta – “Por que hoje em dia, se não tiver um curso de computação, você não tem nada. Não vejo a hora que ele faça os treze, quatorze anos. Mas eu quero quando ele estiver bem ‘formadinho’, com a cabecinha feita mesmo. Aí eu quero que ele vá e faça um curso de computação, igual a que esse primo dele fez[primo da cidade]. Ele já está há uns dois anos fazendo e o meu nem viu computador ainda. O que ele vê é aquele do banco lá que ele gosta de mexer naquelas ‘maquininhas’. É um computador aquilo lá, não é? Isso daí que eu não sei se é uma desvantagem. Por que também, com dez anos saber computação... não vejo uma vantagem nisso”

Ou seria mais produtivo procurar pistas que procurem compreendê-la, a partir da idéia de fronteira em contato entre rural e urbano, como universos possíveis?

Neste caso, tomando o contato em sua apresentação como um “continuum”⁵³ que acaba diluindo a visão dicotômica clássica, poderíamos pensar em duas interpretações que, de alguma forma, podem nos apresentar uma possibilidade de contato:

Na primeira, as diferenças passam a ser não mais de contraste, mas sim, de intensidade. Essa visão de “continuum” centrada no urbano, passa a privilegiá-lo tanto como modelo de progresso, como disseminador de valores dominantes que se impõem ao conjunto da sociedade. Nessa vertente de teorização sobre a urbanização do campo, o “continuum” rural-urbano traduz um processo de homogeneização, seja espacial, social ou cultural, apontando para um esvaecimento do rural em decorrência da crescente perda de nitidez, que nas visões clássicas dicotômicas, separavam os dois espaços.

Em uma segunda possibilidade, a noção de “continuum” seria útil justamente para questionar essas posições mais fatalistas, da idéia de um rural que está sendo sucumbido pelas pressões do espaço urbano. Assim, mesmo que ainda permanecendo em posição de subordinação e complementaridade ao urbano, o rural não passaria por uma necessária descaracterização, ressurgindo como espaço de novas sociabilidades que caracterizam a dinâmica contemporânea das trocas culturais, sociais e econômicas entre campo e cidade.

Enfim, o que se reconhece nos sentidos atribuídos à escola rural, suas representações, nesta pesquisa em específico, além do que já apresentamos nos capítulos anteriores, é um conjunto de fluxos marcados pelo contato ou não dos alunos com quem a escola trabalha, com o universo cultural da cidade. Tais fluxos geram, não sem conflitos e dilemas, a produção de sentidos sobre um urbano representado a partir da periferia, como diferença da diferença. Também apresentam um movimento de resistência ao apagamento, colocando a escola como um lugar que participa da conservação, em nossa cultura, das especificidades de um “rural”.

Neste estudo de caso, privilegamos a apresentação das falas dos entrevistados por aquilo que são suas experiências, o que lhes passa e acontece em termos das relações que envolvem culturalmente a escola rural, organizando uma relação com os escritos teóricos e metodológicos produzidos na Universidade que rompesse com algumas posições de submissão dessas experiências às teorias. Com isso, vislumbramos as representações,

⁵³ Carneiro (2001) argumenta que a noção de “continuum” é quase tão antiga quanto a de rural no que se refere às discussões contemporâneas sobre esses temas e surge da tentativa de enquadramento das situações empiricamente observadas que escapam dos domínios específicos dos espaços rurais e urbanos.

perpassadas por aquilo que foi ou é experienciado, como potencialmente importantes para que pensemos e esboceemos indicativos neste trabalho, do por quê da persistência em atribuir alguns sentidos à escola rural, mesmo em um contexto que os colocaria sob suspeita.

Também parece interessante refletir sobre o papel da escola, em sua organização curricular por exemplo, na busca de especificidades, pelos interesses locais, pelas singularidades e a sua participação em redes de significação em que essas diferenças são produtoras de outras diferenças.

Nossa atenção é chamada para o fato de que, embora sempre haverá um transbordamento dentro daquilo que é considerado possível, a busca por essas diferenças tem como um dos desafios encontrar caminhos para romper com hierarquizações, discriminações e classificações morais das coisas e sujeitos que estão no mundo.

É inquietante pensar que a instituição escolar poderia realizar esta ruptura, na sua persistência em atribuir sentidos às culturas, recorrendo sempre às tradições, à conservação e àquilo que parece estar sendo tensionado para um esquecimento.

Bibliografia citada e consultada

ANDRADE, T. *Campo e Cidade*. São Paulo: Editora Nacional, 1964.

ANDRADE, T. *Saudade*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história das culturas*. Obras escolhidas, vol. 1. Brasiliense, 1987.

BEZERRA NETO, L. *Avanços e Retrocessos na Educação Rural no Brasil*. Tese (Doutorado). Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

BILAC, M.B.B et all. *Piracicaba: a aventura desenvolvimentista – 1950/1970*. Piracicaba: MB Editora, 2001.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiróz/Edusp, 1983.

BRAIDA, C. R. e FROEHLICH, J. M. *Aporias do discurso pós-moderno sobre a natureza e o rural*. Trabalho apresentado no XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2000. Disponível em <http://www.ufsm.br/desenvolvimentorural/06.pdf>

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1997.

CANÁRIO, R. *A Escola no Mundo Rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo*. Portugal: Revista Educação Sociedade & Culturas, nº 14, 121-139, 2000.

CARNEIRO, M. J. *Ruralidade: novas identidades em construção*. In: *Anais XXV, Congresso da SOBER*. Natal: SOBER, pp.147-185, 1997.

CARNEIRO, M.J. *Do rural e do urbano: uma nova terminologia para uma velha dicotomia ou a reemergência da ruralidade*. II Seminário sobre o Novo Rural Brasileiro. Campinas: NEA – Instituto de Economia – Unicamp 2001, Disponível em: <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos>

CARVALHO, I.C.M. *Desafios e Dilemas políticos das lutas e movimentos ambientais*. In: QUINTAS, J.S. (org.) *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Ambientais, Brasília: Ed. IBAMA, 2000.

COSTA, M.V. *Estudos Culturais – um campo pós-disciplinar?* In: COSTA, M.V.(org) *Estudos Culturais em Educação*, 1999. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/neccso>

CRESPO, S. *Educar para a Sustentabilidade: A Educação Ambiental no programa da Agenda 21*. In: BARCELOS, V.H.L.; NOAL, F.O.; REIGOTA, M. *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

DALMAGRO, S.L. *O trabalho da pedagogia do MST*. In: VENDRAMINI, C.R. (org) *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, Série Pesquisas 2, 2002.

FERGUSON, J. e GUPTA A. *Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença*. In: ARANTES, A.A.(org.) *O Espaço da Diferença*. Campinas: Papyrus, 2000.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIEDMAN, S.S. *O “falar da fronteira”, o hibridismo e a performatividade*. Eurozine, 2002. Disponível em <http://www.eurozine.com>

FROEHLICH, J.M; RODRIGUES, I.S. *O Turismo Rural e as transformações no espaço agrário*. Recife. XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. INTERCOM, 1998. Disponível em: www.intercom.org.br/papers/xxi-ci/gt19

GORE, J.M. *Foucault e Educação: fascinantes desafios*. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro*. Revista Nova Economia. Belo Horizonte: 7(1):43-81, 1997.

GRAZIANO DA SILVA, J; CAMPANHOLA, C; DEL GROSSI, M. *O que há de realmente novo no rural brasileiro*. Cadernos de Ciência & Tecnologia. Brasília: v.19, n.1, p.37-67, jan/abr, 2002)

GRUPO DE AGRICULTURA ORGÂNICA AMARANTHUS. In: Curso Regional de Agricultura Orgânica. Piracicaba: E.J. Ambrosano, 2000.

HALL, S. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. *The work of representation*. In: HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997a.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Revista Educação e Realidade. Vol. 22, nº 22. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997b. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/neccso>

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas. Campinas, SP, nº 04, julho de 2001, s/p.

MASSEY, D. *Um sentido global do lugar*. In: ARANTES, A.A.(org.) *O Espaço da Diferença*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAIS, J. F. S. *Algumas notas a respeito do estilo de escrita em “Infância em Berlim por volta de 1900” de Walter Benjamin*. Cadernos do CNFL, série V, nº 10. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em <http://www.filologia.org.br/vcnlf>

MOREIRA, A.F.B e MACEDO, E. F. *Currículo, identidade e diferença*. In: MOREIRA, A.F.B e MACEDO, E. F. (orgs.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2002.

NAVARRO, Z. *Desenvolvimento Rural Brasileiro: os Limites do Passado e os Caminhos do Futuro*. Dossiê Desenvolvimento Rural. Estudos Avançados, vol. 15 (43). São Paulo: Universidade de São Paulo, IEA, 2001.

OSÓRIO, R. e SIQUEIRA, D. *O conceito de rural*. In: GIARRACA, N. ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Buenos Aires-Argentina: CLACSO, 2001. Disponível em <http://www.clacso.edu.ar/~libros/rural/osorio.pdf>

PIERUCCI, A.F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 2000.

PIRACICABA, *I Conferência Municipal de Educação: Diretrizes Aprovadas*. Piracicaba: Secretaria Municipal de Educação, 2001 (mimeo)

POLLAK, M. *Memória, Esquecimento, Silêncio* In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol. 2 n. 03, 1989

POPKEVITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

QUINTAS, J.S. *Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental*. In: QUINTAS, J.S. (org.) *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Ambientais, Brasília: Ed. IBAMA, 2000.

RIZZOLI, A. *O real e o imaginário na educação rural*. Campinas: Tese, FE/UNICAMP, 1987.

SARRACENO, E. *O Conceito de Ruralidade: Problemas de Definição em Escala Europeia*. (s/d). Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/ruralida.html>

SILVA, T.T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T.T. *A poética e a política do currículo como representação*. Caxambu: 21^a Reunião Anual da ANPED, 1998. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tomaz.html>

SILVA, T.T. *Por uma pedagogia da diferença* (s/d). Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/txteglert.htm>

WALTER, R. *Fronteiras e espaços fronteiriços interamericanos*. América: Terra de Utopias – Salvador: I Colóquio Interamericano de Ciências da Comunicação Brasil-Canadá, 2002. Disponível em <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/utopie/Walter.pdf>

WALTER, R. *Revisões culturais: entre-lugares, diferenças e identidades-em-processo*. Culturas, contextos e contemporaneidade - SEMINÁRIO ABRALIC NORTE/NORDESTE. Universidade Federal de Alagoas: Anais Abralic, 1999.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, M.L.C. *Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam a educação*. In: COSTA, M.V (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WORTMANN, M.L.C. *O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais*. Pro-Posições, vol. 12, nº 1(34), p.151-161, março de 2001.