

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE GOIÁS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

EDUCAÇÃO *DO* CAMPO E CALENDÁRIO ESCOLAR: um estudo a partir da
Escola Municipal Olympia Angélica de Lima/Goiás-GO (2014-2015)

ROGÉRIO LUIS GALDINO MATOS

Goiás/GO
2015

ROGÉRIO LUIS GALDINO MATOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CALENDÁRIO ESCOLAR: um estudo a partir da
Escola Municipal Olympia Angélica de Lima/Goiás-GO (2014-2015)**

Monografia apresentada à Universidade Estadual de Goiás/Campus de Goiás como requisito final para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Murilo M. O. de Souza

Goiás/GO

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

ROGÉRIO LUIS GALDINO MATOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CALENDÁRIO ESCOLAR: um estudo a partir da
Escola Municipal Olympia Angélica de Lima/Goiás-GO (2014-2015)**

Prof. Murilo Mendonça Oliveira de Souza (Orientador)

Prof. Uelinton Barbosa Rodrigues (Membro da Banca)

Prof. Robson de Sousa Moraes (Membro da Banca)

Data: ____/____/ 2015.

Resultado:_____.

À Érica Miranda de Moraes Galdino, esposa e companheira, pelo apoio e compreensão das minhas viagens à escola, fundamentais para a realização deste trabalho.

A minha mãe Belisarina Galdino de Oliveira (em memória), e aos muitos camponeses e professores que, como a senhora, lutaram e lutam por uma educação justa e de qualidade.

Aos alunos, professores, funcionários e comunidade presente na Escola Olimpya Angélica de Lima, que me propiciaram um olhar diferente para com as escolas do campo e, que independente das dificuldades enfrentadas, constroem diariamente uma escola séria e comprometida.

AGRADECIMENTOS

Á minha esposa e colega de turma, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas durante a construção desse trabalho.

Aos professores Murilo Mendonça Oliveira de Souza e Auristela Afonso da Costa, orientadores e amigos, pelo estímulo e competente orientação durante a pesquisa.

Aos meus colegas de turma, pelo apoio durante toda a jornada da graduação

“A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Lei de Diretrizes e Base da Educação de 20 de dezembro de 1996, artigo 1º §2

RESUMO

A educação do campo deve ser pensada a partir das reais necessidades e anseios dos sujeitos do campo, visando a valorização de seus hábitos e costumes, atentando também as dificuldades encontradas na luta diária pela reprodução do campesinato em meio a sociedade capitalista. Para tal, este trabalho visa a reflexão acerca do calendário escolar do campo, para que este esteja realmente vinculado à cultura campesina e que realmente propicie uma educação voltada para os alunos do campo. Para a realização do presente trabalho foi realizada pesquisa de campo e diálogos com os sujeitos que participam da rotina escolar, como por exemplo: alunos, professores, funcionários e comunidade. Além de uma revisão bibliográfica acerca do tema educação do campo. A partir desse trabalho, nota-se que os estudantes do campo realmente participam ativamente do sustento da família, e algumas vezes o fator trabalho impede que os estudantes concluam seus estudos. A partir das reflexões presentes no trabalho, fica claro a real necessidade de se pensar um calendário específico para as escolas do campo.

PAIVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Calendário Escolar. Campesinato. Território. Município de Goiás. Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima.

ABSTRACT

The education/field should be thought from the real needs and aspirations of the subjects of the field, aimed at enhancement of their habits and customs, considering also the difficulties encountered in daily struggle for reproduction of the peasantry in the midst of capitalist society. To this end, this paper aims to reflect on the school calendar of the field, so this is really linked to the peasant culture and that really fosters an education for students of the field. To carry out this work a field research was conducted and dialogues with the subjects of the school day, such as: students, faculty, staff and community. In addition to a literature review about education/field. From this work, it is noted that students of the field really participate actively in support of the family, and sometimes the work factor prevents students complete their studies. From the reflections present at work, it is clear the real need to think a specific timetable for field schools.

KEYWORDS: Education/Field. School's Timetable. Peasantry. Territory. Município de Goiás. Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TERRITÓRIO DA ESCOLA OLYMPIA ANGÉLICA DE LIMA	12
1.1 Educação do Campo.....	12
1.2 A questão do território e a Escola Olympia Angélica de Lima.....	19
1.3 Origem e contexto de vida dos estudantes.....	24
2 CAMPESINATO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO	27
2.1 Campesinato, trabalho e educação: relações necessárias.....	27
3 UM CALENDÁRIO ESCOLAR PARA O CAMPO: reflexões a partir da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima	34
3.1 Campesinato, território e calendário escolar: indicativos do território de abrangência da Escola Olympia Angélica de Lima.....	34
3.2 Dificuldades encontradas na rotina da educação do campo.....	38
3.3 Indicativos para pensar um novo calendário escolar.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Este trabalho e o interesse por mim com relação ao tema por ele trabalhado são frutos de uma experiência e aprendizado – durante o período de graduação – adquiridos no Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) onde participei (2012 – 2015) do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Goiás, sob a orientação dos professores Murilo Mendonça Oliveira de Souza e Auristela Afonso da Costa.

O subprojeto de Geografia da unidade de Goiás, integrado ao GWATÁ, selecionou uma escola do campo como escola campo ou escola parceira. As atividades desse projeto se resumiam em duas partes: a etapa de formação e a etapa do campo. A formação é realizada na universidade com discussões de textos e livros relacionados à educação, também faziam parte dessa etapa os cursos extra curriculares e a participação em fóruns e eventos relacionados à temática de docência. O campo consistia na vivência da rotina escolar, onde os bolsistas observavam a escola e seus costumes, observam as salas de aula, praticam a semi-regência, enfim, concebem a rotina escolar.

A partir da experiência obtida nesse projeto e a origem camponesa de parte de minha família, decidi participar mais ativamente de palestras e eventos relativos à temática de Educação do Campo, participei também do cotidiano escolar de uma escola do campo, onde vivenciei, mesmo que parcialmente a realidade do ensino/aprendizagem de uma escola do campo. E, por fim, levantei a hipótese de que a escola do campo não necessariamente deveria seguir o calendário e o currículo das escolas da cidade.

Como Paulo Freire coloca em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), utilizei da Teoria da Ação Dialógica (fase embrionária do presente trabalho), que consiste na ação do diálogo, onde não há uma ideia ou discurso que desmereça com as demais opiniões, assim, não havendo qualificação de discursos, mas sim diferenças entre eles. Freire (1987, p.96) pontua: “Enquanto na Teoria da Ação Antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração”.

Através do diálogo com os sujeitos que compõem a comunidade escolar, busco uma uniformidade/homogeneidade dentre os interesses e os anseios destes indivíduos. Estes sujeitos são: os alunos da escola, os professores, os funcionários e a comunidade local. As opiniões dessas pessoas serão levadas em consideração no ato de repensar um

calendário específico para a escola do campo, pois são estes os sujeitos a quem essa escola está destinada e que à idealizaram.

Os diálogos foram realizados no decorrer da minha permanência no PIBID, onde nos momentos de campo foram propiciados pelo subprojeto de Geografia. Diálogos com professores e funcionários da escola foram frequentes, onde percebi características camponesas nos discursos e nas histórias de luta pela terra. Estes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar conhecem uns aos outros pelo nome, pois a maioria deles participaram ativamente do processo de luta e permanência pela terra, afinal, a escola está situada em assentamento rural.

Muitas crianças nasceram enquanto o acampamento estava de pé, dentre elas, destaco um colega de sala de graduação que, viveu todo esse processo de luta pela terra e também estudou na escola citada anteriormente até se formar na antiga oitava série, que hoje corresponde ao nono ano do ensino fundamental. Sua criação partiu de reivindicações dos moradores dos assentamentos (P.A. União dos Buritis e P.A. São Carlos) que, anteriormente a sua existência como escola polo, esta estava disposta em duas escolas que, se converteram em uma só, como temos hoje.

A partir das opiniões e do diálogo, busco levantar características e semelhanças entre os membros da comunidade, que a partir delas, servirão de fundamento para um repensar do calendário escolar. Pois o trabalho e os hábitos no campo são divergentes (não em sua totalidade) do trabalho e dos hábitos das pessoas que vivem na zona urbana do município. Esse hábito e trabalho diferenciados, conseqüentemente, implicará em uma diferente organização espacial. Portanto o ensino deve se adequar a essa diferente realidade e, fundamentando assim uma necessidade de um calendário – e currículo – específico.

Como maneira de confirmar esses diálogos com os sujeitos que ali se utilizam da escola, elaborei uma pesquisa, direcionada aos alunos da escola, onde busco entender um pouco sobre sua rotina, seu cotidiano. Foram distribuídas folhas em branco para que os alunos respondessem três perguntas, que são: a) O que vocês fazem em dias de aula? b) O que vocês fazem em dias que não tem aula? e, c) O que tem em sua casa/propriedade? (nesta questão busco saber as criações existentes, roças, estrutura, hortas, pomares, entre outros.

Tomando o resultado da pesquisa e, relacionando-o com a revisão bibliográfica, temos uma caracterização dos sujeitos que vivenciam a rotina escolar da escola em questão. Somado à uma pesquisa e avaliação sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação) para com a finalidade de buscar uma possível adaptação legal para esse calendário específico que é o tema do presente trabalho.

Este trabalho tem como objetivo trazer fundamentos necessários o suficiente para reflexão sobre o calendário (datas e horários pré-definidos) escolar das escolas do campo, tendo como referência a Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, situada no campo. Além de conscientizar os sujeitos ligados à educação para que voltem seus olhares aqueles que necessariamente não vivem no ambiente urbanizado, e que, diante disso, não necessariamente seguem de maneira geral os costumes urbanos, principalmente ao que se remete ao mundo do trabalho e a cultura.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TERRITÓRIO DA ESCOLA OLYMPIA ANGÉLICA DE LIMA

1.1 Educação do campo

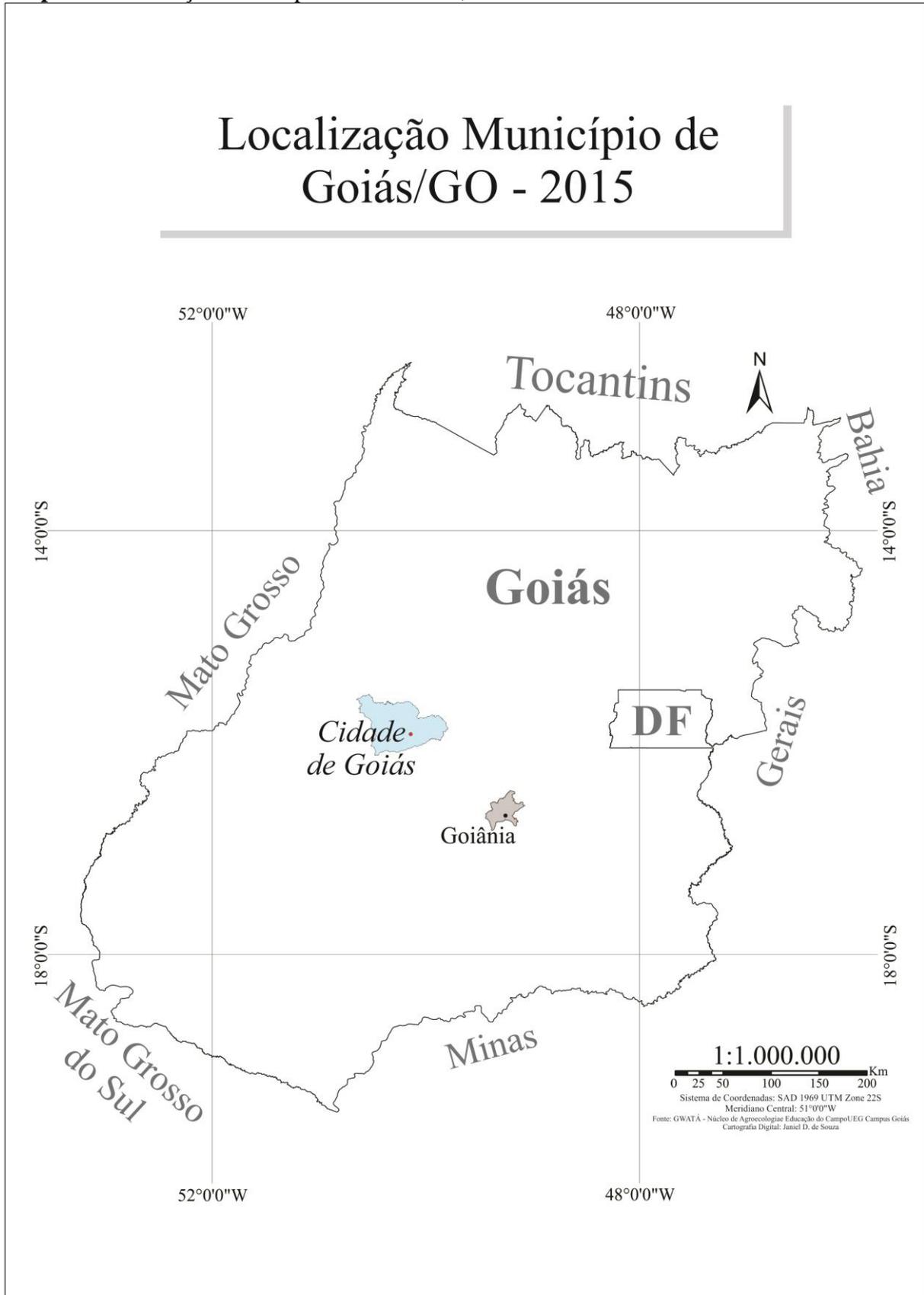
O trabalho em questão tem suas bases na discussão da Educação do Campo. Essa temática assume amplitude nacional. No entanto, o foco desta pesquisa é o município de Goiás, com destaque para a Escola municipal Olympia Angélica de Lima, situada no Projeto de Assentamento União dos Buritis e próxima a outros três Projetos de Assentamentos (PA's), PA São Carlos, PA Buriti Queimado e PA. Bom Sucesso.

O município de Goiás é a antiga capital do Estado de Goiás, fundada no século XVIII e conhecida, anteriormente, como Vila Boa. Encontra-se a 135 km de Goiânia (mapa 1), atual capital do Estado e a 297 km de Brasília, capital federal. Atualmente, é um dos municípios que se destaca no cenário goiano, sobretudo, em função da sua história e dos atrativos turísticos. Além do fato de ser detentor do título de patrimônio histórico da humanidade pela UNESCO.

Porém, a discussão proposta neste trabalho não nos remete às questões relacionadas ao turismo ou ao título de patrimônio histórico e sim à educação. Mais precisamente à educação *do* campo, visto que para além do contexto apresentado, no município de Goiás estão localizados 23 Assentamentos Rurais, atendendo 690 famílias camponesas (INCRA, 2015). Nesse mesmo contexto estão inseridas 4 Escolas Polo e 1 Escola de nível médio/técnico, a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), mantendo mais de 500 alunos estudando no campo.

A discussão que envolve o que agora chamamos de Educação do Campo, no Brasil, segundo Ribeiro e Souza (2006), data de 1910, e se reforçou a partir da década de 1980 devido à luta pela terra e a um relativo retorno do homem para o campo por intermédio do apoio dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). “As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença [...]” (CALDART, 2004, p. 224).

Mapa1 - Localização Município de Goiás/GO, 2015.



Fonte: SIEG, 2010.

No mesmo sentido, Fernandes (2006, p. 1-2) ressalta que “[...] a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. [...] E dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação de Educação do Campo”.

A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo. (FERNANDES, 2006, p.2)

De acordo com Caldart (2008), Educação do Campo é um conceito novo, porém não finalizado, estando a todo tempo se transformando/adequando as realidades específicas do “campo” brasileiro. É um conceito novo que surgiu das dualidades do campo brasileiro, conceito atual em construção e que está intimamente ligado a luta pela terra e aos movimentos sociais.

A luta pela terra teve papel essencial para o campo no município de Goiás – de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 2010) – que detém um percentual de 24,6% de população domiciliada no campo, número de expressão se levarmos em conta a média estadual que está em aproximadamente 11% de população domiciliada no campo no Estado de Goiás. Este percentual alto é diretamente relacionado à quantidade de assentamentos rurais no município, como já mencionado 23 projetos com 690 famílias assentadas.

Este número relativamente elevado de pessoas no campo é, como ressalta Fernandes (2006), característico da paisagem do território camponês que, ao contrário do território do agronegócio, está dotado de pessoas em uma quantidade maior e, também é heterogênea contrariando a paisagem homogênea do agronegócio, onde é marcada pela monocultura.

Tendo em vista esse percentual de pessoas domiciliadas no campo, somado a uma extensa área municipal equivalente à 3.108 km², se faz necessário e imprescindível a existência de escolas situadas no campo. Hoje o município de Goiás tem quatro escolas polo no campo, que são: Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Escola Municipal Holanda, Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha e Escola Municipal

Vale do Amanhecer. Estas escolas atendem os alunos do campo no que se refere ao Ensino Fundamental.

Está consolidada, ainda a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), que fornece o ensino médio técnico em agropecuária. Esta escola propõe um método diferente do tradicional – a pedagogia da alternância¹. Vale lembrar que este modelo pedagógico acaba por implicar em um modelo de calendário específico – onde não encontramos o Ensino Fundamental, mas sim o Ensino Médio e juntamente com um curso técnico em Agropecuária.

Assim, além do diploma de conclusão do Ensino Médio, os alunos têm a possibilidade de adquirir um curso técnico voltado para o campo, como possibilidade de inserção profissional. Esta escola em particular chama atenção devido as peculiaridades que detém, mas a priori, citaremos o fato desta trabalhar com um calendário diferenciado, visando a comunidade a quem esta se destina (camponeses).

Os camponeses também são dotados de direitos e deveres, como qualquer cidadão que vive na área urbana. É fato que a maioria dos serviços está disponível na cidade. Porém, a educação básica é ofertada também no campo, local de vida dos sujeitos deste trabalho. No entanto, perguntamos se esta educação é adequada às demandas e projetos da população do campo. Levando em consideração os estudos realizados no Curso de Licenciatura em Geografia, propomos uma discussão a partir da organização espacial que envolve a Escola Olympia Angélica de Lima. Destacamos que, de acordo com Correa (2000, p. 28), “[...] o objeto da geografia é, portanto, a sociedade, e a geografia viabiliza o seu estudo pela sua organização espacial”.

Mas, como pensar uma educação do campo que esteja conectada com a realidade da população do campo e, mais que isto, esteja de acordo com as demandas dos movimentos sociais e de seus projetos para o campo?

No sentido de apresentar elementos para tal questão, Caldart (2002) ressalta que os movimentos sociais do campo lutam por uma educação que seja “*do*” campo e não somente “*no*” campo. Nas palavras da autora: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

¹ De acordo com Novais (2010, p.145) “A partir de 1960, surgiram no Brasil as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância. A alternância tem como objetivo possibilitar a construção de uma proposta de educação implicada e articulada com o meio social e profissional da realidade camponesa. Os educandos permanecem alguns dias na escola e alguns dias junto às famílias e comunidades.”

Esta conceituação apresentada pela autora, embora pareça simples, tem importância fundamental no processo de reflexão sobre a educação fornecida em escolas no campo, influenciando determinantemente na construção de um projeto para o campo. Isto, porque a perspectiva pedagógica seguida no cotidiano escolar tem relação direta com a construção da rede territorial que inclui a Escola. Por exemplo, o modo como os camponeses se relacionam e trabalham deve ser fator determinante no processo de elaboração do calendário e currículo escolar.

As sinergias necessárias para a construção de uma escola realmente *do* campo, no entanto, não são normalmente implementadas, embora estejam, em alguns casos, previstas na legislação. O Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma:

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

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às faces do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ainda, no Art. 23 § 2º da LDB, que trata da educação básica, podemos conferir o seguinte:

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Considerando tais elementos, trataremos neste trabalho da discussão a respeito do calendário de uma das escolas mencionadas, não pelo fato de que as outras não necessitam repensar o calendário escolar, mas sim pela proximidade que adquiri com relação à Escola Olimpya Angélica de Lima – escola selecionada para repensar do calendário escolar neste trabalho, fruto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência) subprojeto de Geografia que, me proporcionou, entre 2013 e 2015, uma oportunidade única de conhecer a rotina escolar dessa instituição, assim como conhecer as pessoas que ali dedicam seu tempo para o funcionamento da escola.

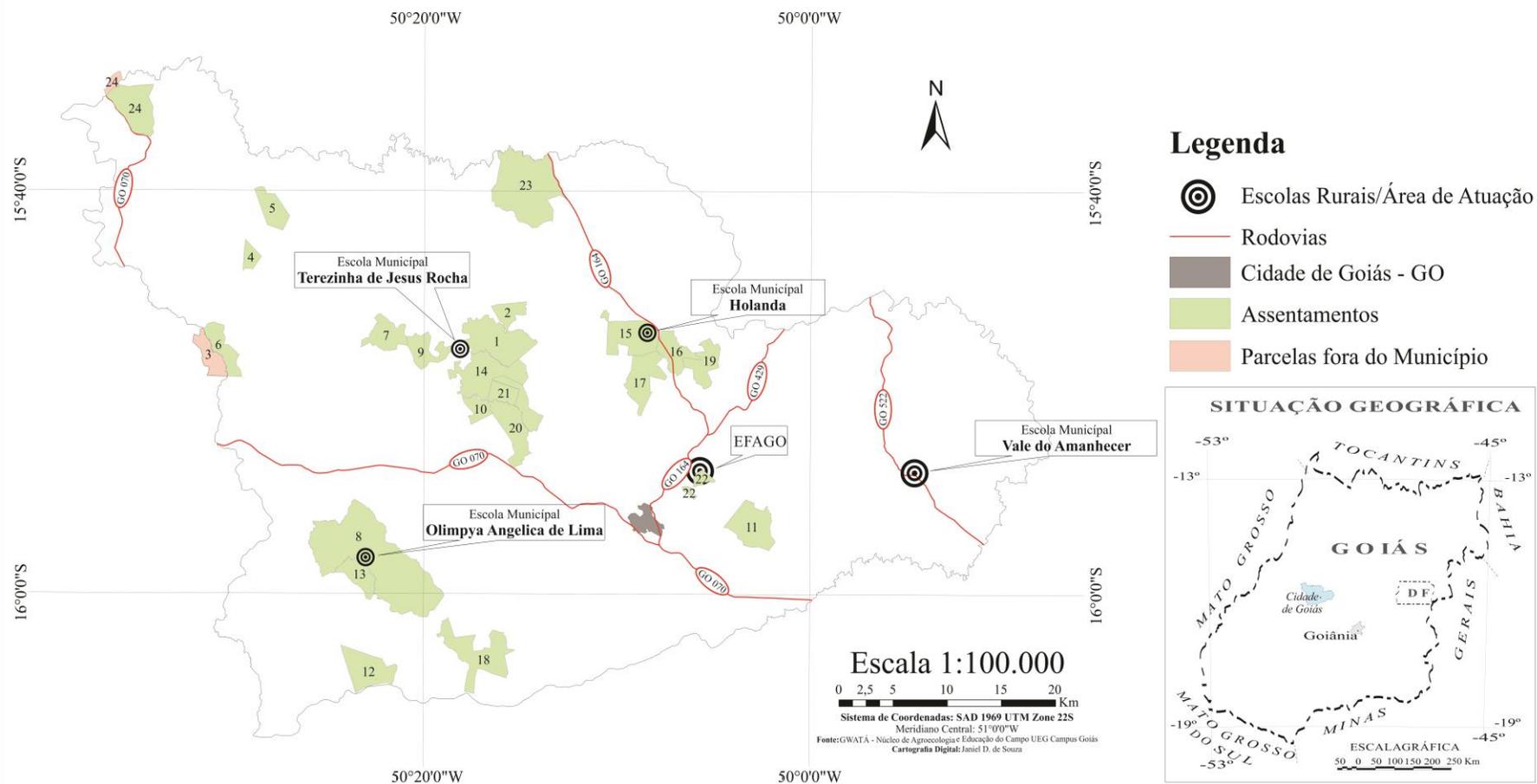
A instituição escolar referida nesse trabalho, de certa forma, está inserida em uma comunidade camponesa, onde as propriedades são fruto da luta pela terra. No entanto, esta instituição escolar, acima referida – mesmo que a ideia da escola tenha surgido no acampamento (fase inicial da luta e permanência pela terra) –, a regularização e as normas escolares são imposições de “cima para baixo”. Afinal a escola, no que tange ao calendário escolar, impõe aos sujeitos da comunidade uma série de datas e horários pré-determinados que, acabam por influenciar a vida cotidiana das pessoas que utilizam esse serviço público.

Sobre essa imposição do calendário à comunidade que utiliza dessa escola, vale lembrar o artigo 1º §2 da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação de 20 de dezembro de 1996) que em seu texto original ressalta: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” A partir dessa leitura, percebe-se que a escola não está se adaptando a este artigo em questão, pois a mesma não se enquadra ao mundo do trabalho e à prática social dos sujeitos do campo, sujeitos estes que são público alvo da instituição escolar que trataremos nesse trabalho.

A Escola Municipal Olympia Angélica de Lima está localizada no município de Goiás, sendo sua localização mais precisa à S-15°58'37,57"; O-50°23'26,11". Foi criada em 29 de setembro de 1992. Para se ter uma noção da distância, tirei como ponto de referência a Universidade Estadual de Goiás – Campus de Goiás. A distância entre esses dois pontos é de 22,7km, no entanto o trajeto entre eles é de 46,9km. Além de tomar a Universidade como referência, podemos ressaltar que a escola está localizada à sulsudeste da colônia de Uvá, distrito do município de Goiás. Como demonstra o mapa 2 na próxima página.

Este primeiro capítulo trata de inserir o tema deste trabalho no que tange a disciplina de Geografia, mesmo sendo o curso de Geografia uma licenciatura, não se deve se desvincular dos princípios da Geografia, começando pelas categorias de análise que são o espaço, o lugar, a paisagem, a região e território. Centrarei este capítulo trabalho na categoria território, não que, as demais não se enquadrassem na discussão, mas sim para que a discussão não fuja de seu objetivo.

Mapa da Reforma Agrária - Município de Goiás/GO - 2015



Nº	Projeto de Assentamento	Nº de Famílias	Criação
1	P.A. Mosquito	43	1986
2	P.A. São João do Bugre	9	1988
3	P.A. Retiro Velho	20	1989
4	P.A. Acaba Vida II	4	1991
5	P.A. São Felipe	13	1991
6	P.A. Retiro	23	1991

Nº	Projeto de Assentamento	Nº de Famílias	Criação
7	P.A. Rancho Grande	28	1991
8	P.A. São Carlos	156	1995
9	P.A. Lavrinha	27	1995
10	P.A. Novo Horizonte	21	1996
11	P.A. Paraíso	38	1996
12	P.A. Buriti Queimado	19	1996

Nº	Projeto de Assentamento	Nº de Famílias	Criação
13	P.A. União Buriti	21	1996
14	P.A. Mata do Baú	41	1996
15	P.A. Holanda	31	1996
16	P.A. Baratinha	15	1997
17	P.A. Engenho Velho	30	1997
18	P.A. Bom Sucesso	30	1997

Nº	Projeto de Assentamento	Nº de Famílias	Criação
19	P.A. Vila Boa	13	1997
20	P.A. Varião	19	1998
21	P.A. Magali	8	1998
22	P.A. Serra Dourada	15	1999
23	P.A. São José do Ferreirinho	66	2004
24	P.A. Padre Felipe Ledet	43	2014

1.2 A questão do território e a Escola Olympia Angélica de Lima

A palavra território geralmente se encontra associado ao território nacional, pressupondo que território nos remete unicamente ao Estado, portanto, não é equívocado associar território à Estado. No entanto, não se deve associar território somente à Estado. Souza ressalta:

Retornando ao conceito de território, é imperioso que saibamos despi-lo do manto de imponência com o qual se encontra, via de regra, adornado. A palavra território normalmente evoca o “território nacional” e faz pensar no Estado – gestor por excelência do território nacional –, em grandes espaços, em sentimentos patrióticos (ou mesmo chauvinistas), em governo, em dominação, em “defesa do território pátrio”, em guerras... A bem da verdade, o território pode ser entendido também à escala nacional e em associação com o Estado como grade gestor (se bem que na era da globalização, um gestor cada vez menos privilegiado). No entanto, ele não precisa e nem deve ser reduzido a essa escala ou à associação com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); (SOUZA, 2006, p. 81).

Não ficando preso somente ao Estado, a categoria de análise da Geografia “território” assume características nas diferentes escalas, estes estão em constante movimento, sendo construídos e desconstruídos. De acordo com Souza (2006), o território apropriado e ocupado por um grupo social, mesmo as fronteiras sofrendo alterações físicas, este é um instrumento gerador de identidade. Sendo assim, seria certo territorializar o que chamamos de Assentamentos Rurais? A Escola Municipal Olympia Angélica de Lima está inserida no P.A. União dos Buritis, e nas redondezas existem outros três P.A.s, o P.A. São Carlos, P.A. Bom Sucesso e o P.A. Buriti Queimado. Estes grupos sociais vivenciaram de maneira direta a luta pela terra e pela reforma agrária, possivelmente construíram raízes e elos entre si, somado ao espaço físico disputado na luta e, atualmente conquistado. Pode-se dizer que temos um território camponês que representa a luta pela terra?

De acordo com Haesbaert (2005) “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação”. Ainda sobre território, Haesbaert (2005) coloca que o

“território imerso em relações de dominação e/ou apropriações sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica”.

De acordo com o mesmo autor, se torna possível a aceitação da existência de um território onde não necessariamente se encontram relações de poder estatal para defini-lo, mas sim onde se encontre interesses/lutas comuns entre os indivíduos, formando assim um território onde estes sujeitos com os mesmos objetivos se identificam e acabam por formar uma identidade de cunho cultural-simbólica.

Voltando a conceituar o “território” Raffestin (1993) coloca o território como um espaço onde se concretizou um trabalho, seja físico ou abstrato, onde se encontram relações de poder e interesses. Me aproprio de algumas considerações de Raffestin para fundamentar o que a escola e o órgão regulamentador da educação municipal acabam por propiciar um território onde se exerce poder de influência sobre determinadas pessoas ou determinada sociedade.

Sendo o poder característica da existência do território em sua análise como categoria, a escola mencionada nesse trabalho está subordinada ao poder do órgão regulamentador da educação no município. Poder pode ser entendido na sua mais simples definição como algo instituído pelos demais participantes de um determinado espaço, a um ou alguns outros que legitimados pelos demais o exerce. De acordo com Hanna Arendt:

O ‘poder’ corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’ estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara seu poder (*potestas in populo*, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, ‘o seu poder’ também desaparece (ARENDDT, 1985, p. 24).

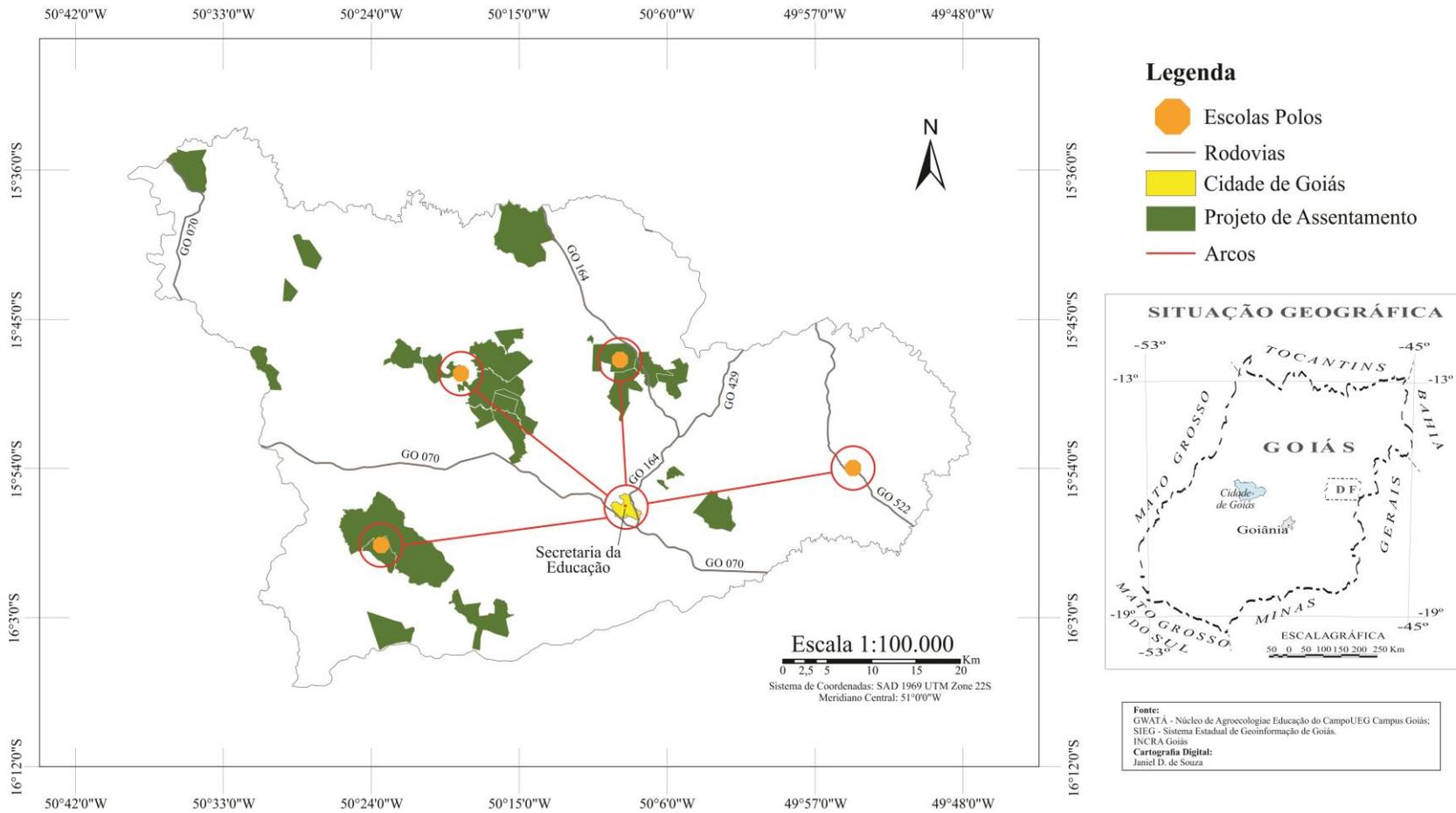
No caso de o trabalho aqui realizado estar voltado à escola, esta está inserida no território de controle e poder exercido pelo órgão responsável pela educação municipal. Sendo a Secretaria Municipal de Educação o órgão responsável pela escola aqui estudada. Formando assim, o que Souza (2006) descreve como território descontínuo.

O processo de constituição de redes de organizações criminosas no Rio de Janeiro (por exemplo) remete à necessidade de se construir uma ponte conceitual entre o território em sentido usual (que pressupõe contiguidade espacial) e a rede (onde não há contiguidade espacial: o que há é, em termos abstratos e para efeito de representação gráfica, um conjunto de pontos – nós – conectados entre si por segmentos – arcos – que correspondem aos fluxos que interligam, “costuram” os nós – fluxos de bens, pessoas ou informações –, sendo que os arcos podem ainda indicar elementos infra-estruturais presentes no substrato espacial – p. ex., estradas – que viabilizam fisicamente o deslocamento dos fluxos). A esse território em rede ou território-rede propõe o autor do presente artigo chamar de território descontínuo. Trata-se, esse ponto conceitual, ao mesmo tempo de uma ponte entre escalas ou níveis de análise: território descontínuo associa-se a um nível de tratamento onde, aparecendo os nós como pontos adimensionais, não se coloca evidentemente a questão de investigar a estrutura interna desses nós, ao passo que, à escala do território contínuo, que é uma superfície e não um ponto, a estrutura espacial interna precisa ser considerada. Ocorre que, como cada nó de um território descontínuo é, concretamente e à luz de outra escala de análise, uma figura bidimensional, um espaço, ele mesmo um território (uma favela territorializada por uma organização criminosa), temos que cada território descontínuo é, na realidade, uma rede a articular dois ou mais territórios contínuos. (SOUZA, 2006, p. 93)

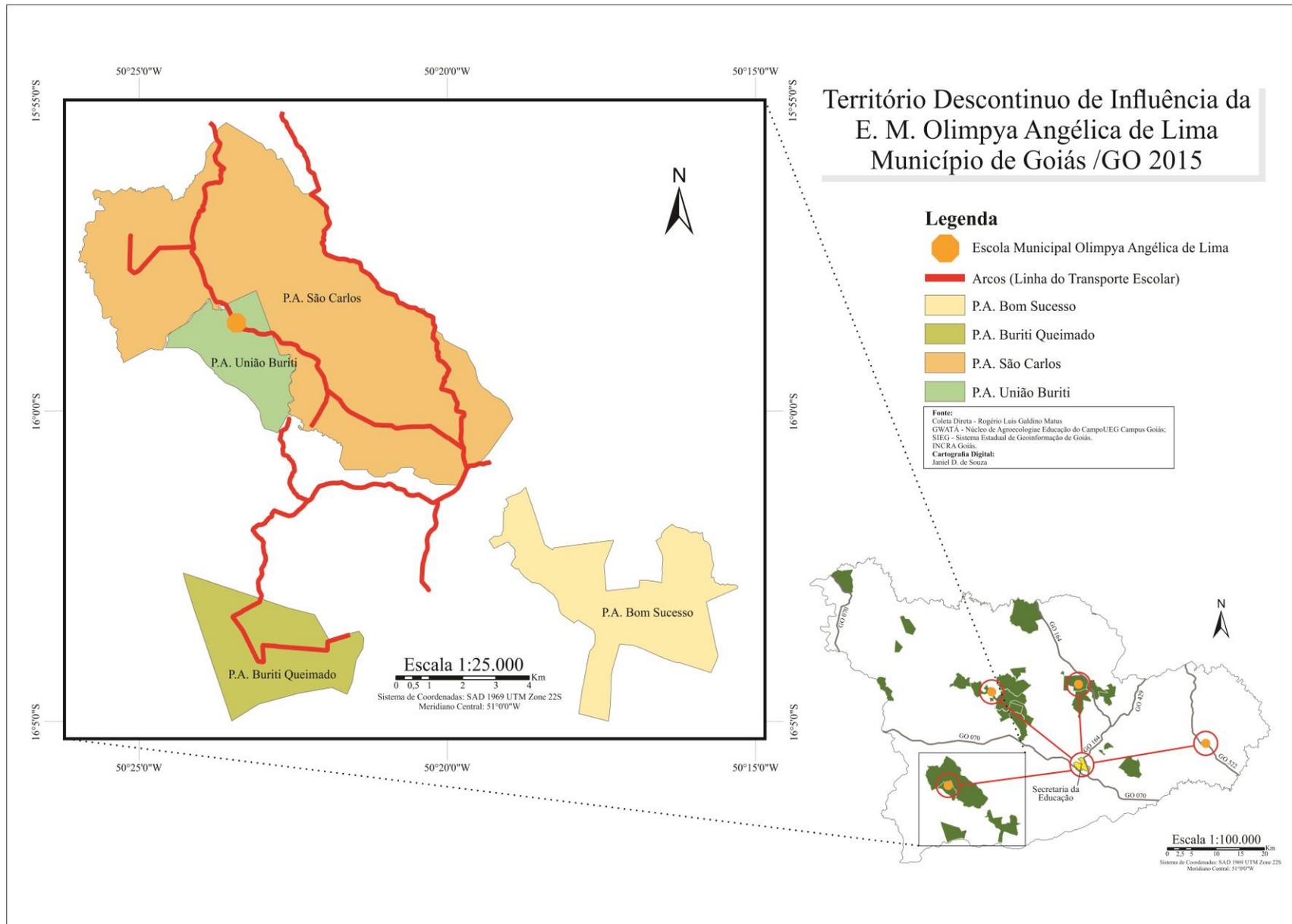
A escola Olympia e as demais escolas localizadas no Município de Goiás são os ditos “nós” que se articula com o órgão responsável pela educação municipal e as demais instituições, como podemos ver no mapa³ disponível na próxima página. Pois existe uma relação de poder para com as escolas a partir desse órgão fiscalizador e regulamentador. No entanto, em outra escala, a escola Olympia exerce uma organização ou interferência na sociedade onde ela está inserida, ainda utilizando o que Souza (2006) chama de território descontínuo. Esta instituição escolar altera a rotina diária das famílias que por hora necessitam do serviço público oferecido pela escola. Sendo assim, rearranjando, de certa forma, as atividades familiares, pois afinal, os estudantes participam ativamente das atividades da propriedade familiar.

A partir desse pressuposto de que a escola acaba por interferir na rotina camponesa, podemos ressaltar que a instituição escolar, estando inserida como um nó no que pode ser chamado de “território descontínuo” do órgão regulamentador da educação municipal (a escola também está localizada no território municipal), ela também, por si só, em outra escala, determina e organiza um outro território descontínuo e instável – pois este se altera na medida em que se alteram os alunos da

Território descontinuo de Influência da Secretaria de Educação Município de Goiás/GO 2015



Território Descontínuo de Influência da E. M. Olympia Angélica de Lima Município de Goiás /GO 2015



escola –, onde os nós são as propriedades onde residem os estudantes, formando assim uma rede dentro de outra rede, como demonstrou o mapa4 na página anterior.

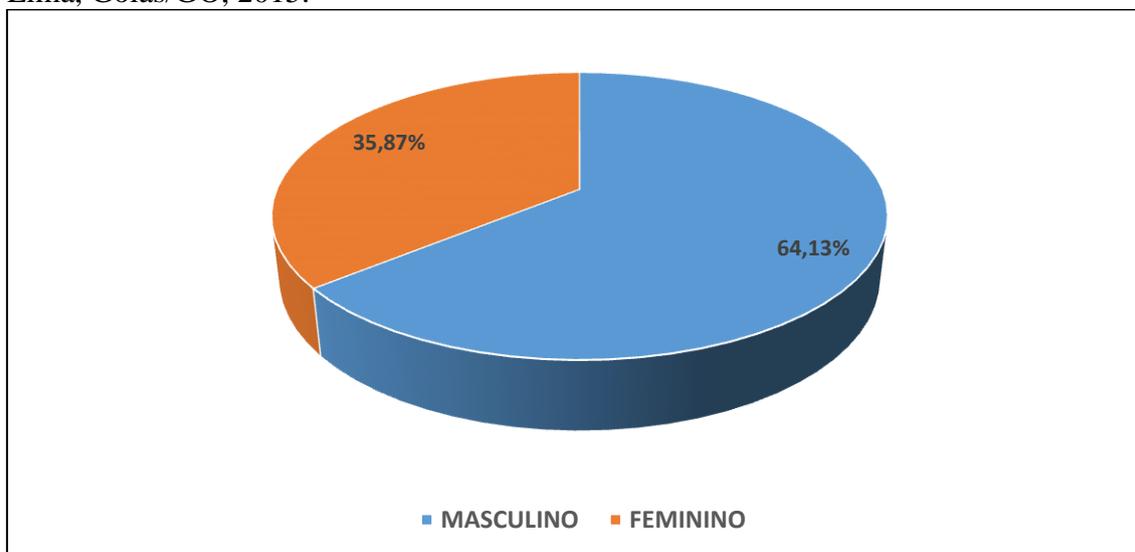
Partindo do pressuposto de que a Escola Municipal Olympia Angélica de Lima acaba por influenciar uma determinada área, formando assim um território, fica estabelecido o recorte espacial (estabelecido no mapa da figura 1) desse trabalho – trabalho que visa pensar/propor um calendário específico para a escola –, desse modo, faz-se necessário compreender de que modo a escola acaba por interferir na rotina diária das pessoas ligadas a instituição escolar.

1.3 Origem e contexto de vida dos estudantes

A escola em questão (Olympia Angélica de Lima) está situada no P.A. União dos Buritis, esta é fruto do processo de luta pela terra. Devido a sua localização, os discentes da escola são em sua totalidade filhos de camponeses. São eles filhos/netos de assentados, filhos de pequenos proprietários e filhos de funcionários de fazenda, portanto, são camponeses, filhos de camponeses.

De acordo com dados da secretaria da Escola, existem 92 alunos matriculados no ano letivo de 2015. De acordo com o gênero, são 59 meninos e 33 meninas, correspondendo à um percentual de 64,13% de meninos e 35,87% de meninas, percebe-se um percentual alto de alunos do gênero masculino com relação às estudantes do gênero feminino (Gráfico 1).

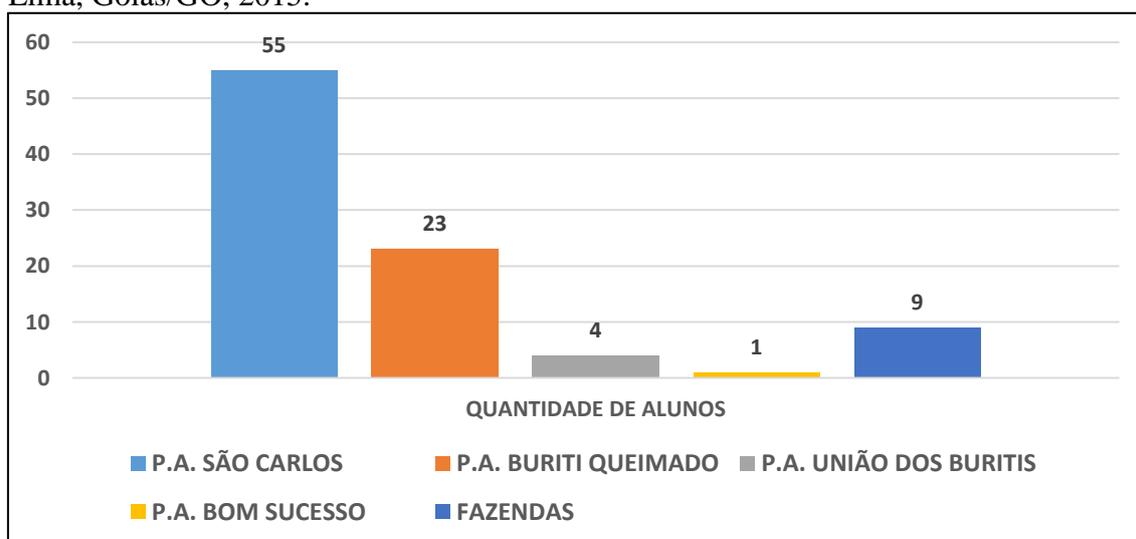
Gráfico 1 – Gênero dos alunos matriculados, Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2015.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Já com relação ao domicílio dos alunos temos dois tipos: os que vivem em assentamentos e os que vivem em fazendas, onde o pai do discente geralmente é funcionário do proprietário rural. Sendo 90,21% dos alunos oriundos dos assentamentos rurais circunvizinhos e 9,79% oriundos de propriedades próximas (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Local de domicílio dos alunos, Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2015.



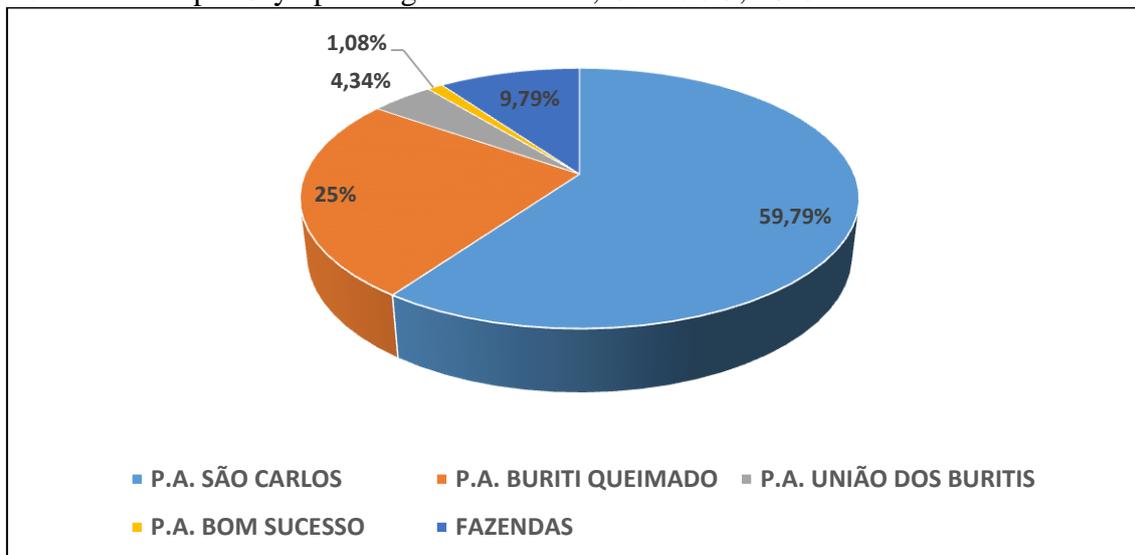
Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Esses 90,21% dos alunos residentes em assentamentos rurais estão distribuídos entre quatro assentamentos: P.A. União dos Buritis, P.A. São Carlos, P.A. Buriti Queimado e P.A. Bom Sucesso (Gráfico 3).

De acordo com dados da Secretaria da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, entre os alunos do ano vigente (2015), 55 vivem no Projeto de Assentamento São Carlos, 4 vivem no Projeto de Assentamento União dos Buritis, 23 vivem no Projeto de Assentamento Buriti Queimado e 1 vive no Projeto de Assentamento Bom Sucesso. Os 9 alunos restantes são filhos de funcionários de proprietários rurais, de fazendas localizadas no entorno da escola.

A partir desses dados, fica constatado que a totalidade dos alunos reside no campo. E, embora exista uma diversidade de característica entre tais sujeitos, entendemos que compõem uma classe que pode ser entendida como camponesa. Sendo assim, é imprescindível o ato de pensar um calendário – e um currículo – para as

Gráfico 3 – Distribuição do domicílio dos alunos nos assentamentos rurais e fazendas, Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2015.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

demandas e anseios desses sujeitos do campo. A escola tem de se adaptar – como coloca o Art. 28 da LDB – à vida no campo e as especificidades dessa localidade onde esta inserida.

Vivem no campo, estudam no campo, trabalham no campo, vivenciam o campo. Não que estes alunos não frequentem a cidade, mesmo por que, de certa forma, as pessoas domiciliadas no campo necessitam se deslocar a cidade mais próxima – ou outra cidade que necessariamente não seria a mais próxima – devido a oferta de serviços que não estão disponíveis no campo. Porém, o cotidiano destes alunos se dá no campo. Assim, qualquer projeto político-pedagógico das escolas situadas no campo deve ser pensado a partir e com as comunidades do campo. No capítulo 2, a seguir, tentamos compreender melhor a dinâmica de vida dos alunos da escola estudada.

2 CAMPESINATO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO

2.1 Campesinato, trabalho e educação: relações necessárias

Considerando a discussão do item anterior, faz-se oportuno discorrer brevemente sobre campesinato. Camponês este que, vivencia o campo de maneira diferente do produtor capitalista. Não que o camponês não esteja inserido no modo de produção capitalista, pois, de acordo com Souza (2012) o campo para este sujeito não é tido apenas pela dimensão econômica, mas, muito além disso, é tido como o local de vivência, onde esse sujeito cria raízes e perpetua hábitos e costumes tradicionais, como por exemplo, mutirão, traição e reuniões festivas (folia de reis). Ainda sobre o campesinato, Bernardo Mançano Fernandes ressalta que,

No campo os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de forma distinta, a partir de diferentes classes e relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território do camponês é heterogênea. (FERNANDES, 2006, p. 29)

O camponês se apropria do campo como seu local de vivência e conseqüentemente cria raízes, identidade com o local. Por outro lado, o agronegócio se apropria do campo justamente pela capacidade de gerar lucros, não se fixando, se mudando à medida que for necessário para alcançar o objetivo principal, o lucro. No entanto, além disso, Souza (2010) traz como característica do campesinato, onde esse se diferencia do agronegócio, a constituição da força de trabalho familiar, enquanto o agronegócio se utiliza de trabalho assalariado.

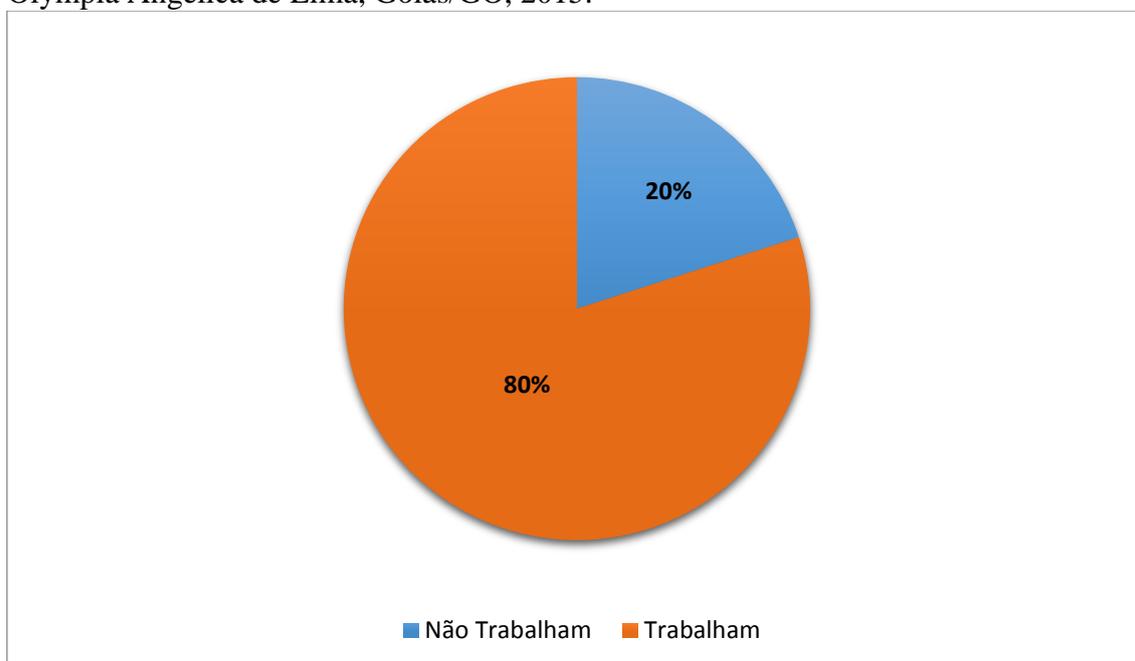
O debate de campesinato é frequente nas questões que se remetem a educação do campo. No entanto, pensando no estudo que estamos realizando, como podemos caracterizar estes sujeitos como camponeses? São alunos camponeses?

Em pesquisa realizada no primeiro semestre do ano vigente (2015), na Escola Olympia Angélica de Lima, foram apresentadas três questões aos alunos. Participaram da pesquisa 40 alunos, de um total de 92 alunos matriculados, correspondendo à um

percentual de aproximadamente 43% do total de alunos matriculados. Dos 40 alunos que participaram da pesquisa, 65% são meninos e 35% são meninas, coincidentemente esse é o percentual aproximado – com relação ao gênero dos alunos – da totalidade dos alunos da escola.

Apresentamos três questões para serem respondidas em uma folha em branco, a mesma sendo dividida em três partes e ao final escrever na folha o nome, o local onde vive e o ano que está cursando. As perguntas: o que você faz em casa nos dias de aula? O que você faz em casa nos dias em que não tem aula? E o que tem na sua casa, como por exemplo: animais, plantações, entre outras coisas. A partir dessas respostas, pressupõe-se uma rotina dos alunos da escola.

Gráfico 4 – Alunos que exercem função laboral em suas casas, Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2015.

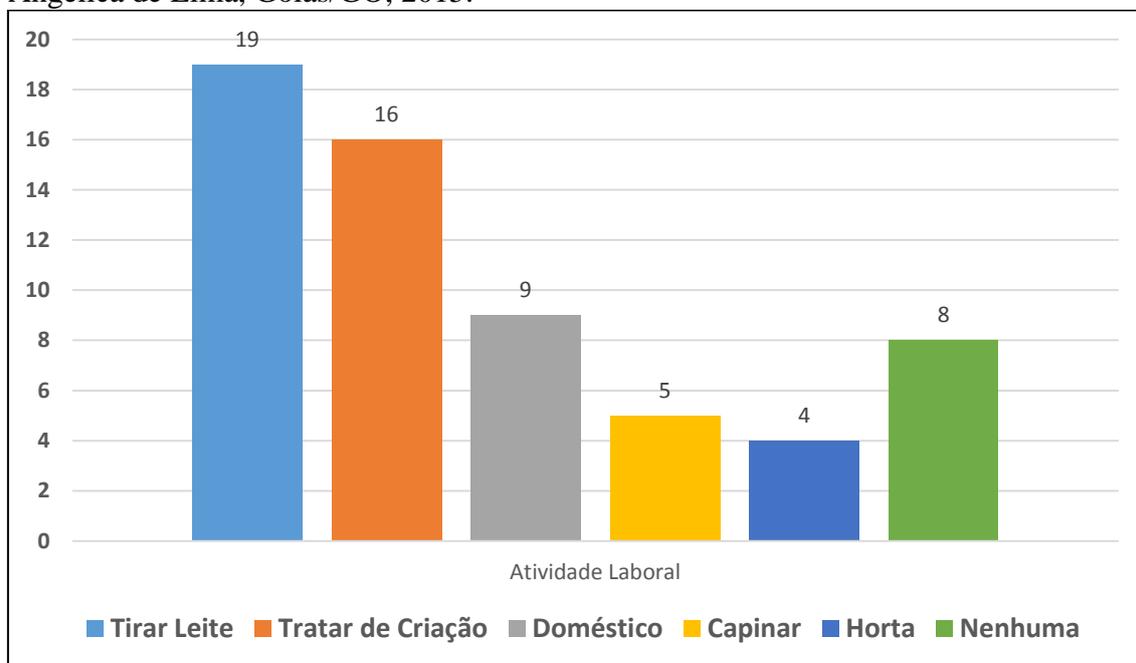


Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Dos alunos entrevistados, 20% declararam não realizar nenhuma função laboral em casa. Eles estudam, brincam, assistem televisão, entre outras atividades. Já 80% dos entrevistados declararam exercer uma ou mais atividades laborais em casa (Gráfico 4). Este deve ser um ponto importante no sentido de pensar o Calendário Escolar e o Currículo dos alunos das escolas do campo. Como pensar uma escola na qual seus sujeitos são camponeses? E estão inseridos em uma perspectiva de trabalho e vida na qual realizam atividades laborais cotidianamente. Como deveria a escola se adaptar a tal dinâmica?

Quando questionados sobre quais as principais atividades desenvolvidas em suas parcelas, foram citadas: tirar leite, tratar das criações, aguar a horta, trabalhos domésticos e capinar (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Tipo de trabalho exercido pelos alunos em casa, Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2015.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Dos alunos entrevistados, 47,5% declararam que tiram leite, 40% declararam que tratam das criações, 22,5% declararam que ajudam nos serviços domésticos, 12,5% declararam que trabalham na roçagem de pastos ou capinar e, 10% declararam que ajudam com a horta. É visível a presença da atividade leiteira na região onde a escola se situa, assim como a presença das criações mais tradicionais como as galinhas e os porcos.

Estas atividades são características da cultura camponesa brasileira. Em pesquisa realizada no município de Goiás, Souza (2012, p. ?) pontua: “[...] a produção predominante entre as atividades agropecuária do campesinato nesse município é a produção de leite, sendo que o IBGE registrou produção 23.690 (vinte e três mil e seiscentos e noventa) mil litros de leite no ano de 2009, nesse município”.

A partir desses dados é visível a participação dos estudantes no sustento da família, pois a base da força de trabalho camponesa é familiar e não assalariada como é frequente no que tange ao agronegócio, nas áreas urbanas e industrializadas. A força de trabalho familiar é uma das principais características do campesinato.

Por isso insistimos que o trabalho é também fator que marca a identidade territorial desses alunos camponeses e por isso a importância de se pensar em uma escola que consiga valorizar essas peculiaridades, logo, por isso a importância do calendário diferenciado nas escolas situadas no campo. (SOUZA, 2012, p.174)

Também Andrade e Di Pierro (2004, p.8) pontuaram que:

As crianças e jovens do campo se inserem precocemente no trabalho para integrar a mão de obra familiar. A simultaneidade entre trabalho e escolarização marca as possibilidades de permanência na escola e torna a adequação do calendário escolar à realidade do meio rural e à sazonalidade do trabalho agrícola um fator determinante para o acesso e a progressão dos estudantes na escolarização. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 8)

A força de trabalho familiar que é fator característico do campesinato e está presente nas famílias que fazem parte da comunidade da Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, como nos demonstra os dados da pesquisa realizada na mesma. Também com relação a força de trabalho, Souza (2010) traz como característica do campesinato, onde esse se diferencia do agronegócio, a constituição da força de trabalho familiar, enquanto o agronegócio se utiliza de trabalho assalariado.

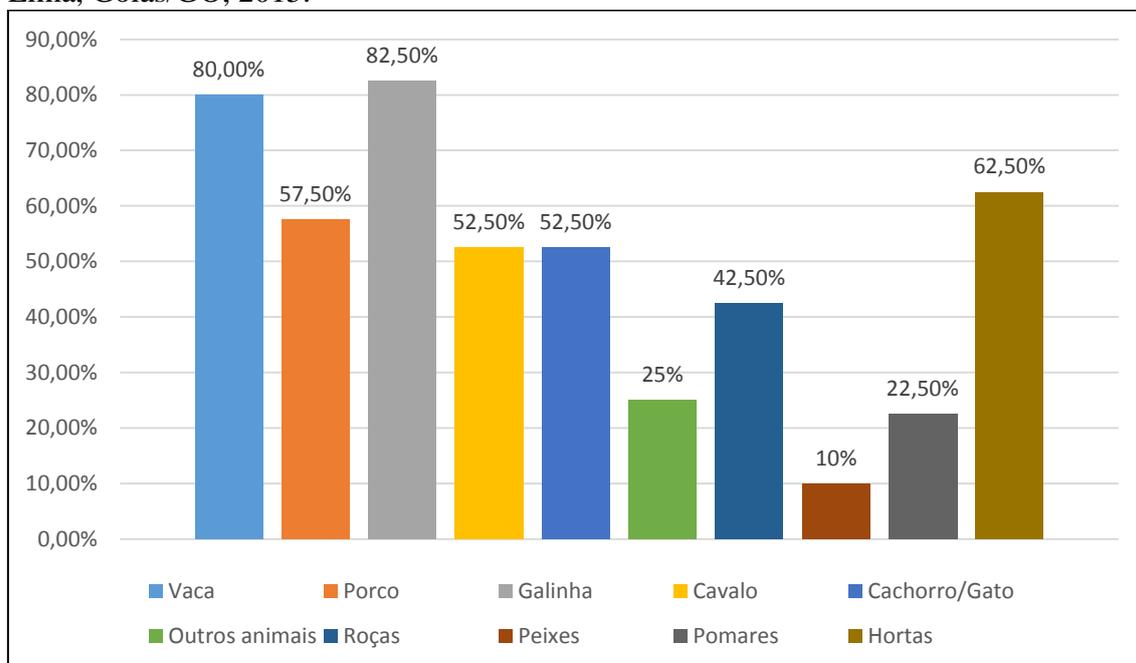
Sendo assim, o papel das crianças e dos adolescentes na constituição da renda familiar é de suma importância. Portanto a escola – onde o artigo 1º §2 da LDB que em seu texto original ressalta: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” – tem de ser pensada a partir da comunidade local, para a comunidade local e pela comunidade local.

No sentido de pensarmos um calendário adequado à realidade do campo, é importante também destacar as características do processo produtivo camponês. Assim, durante a pesquisa outra questão apresentada foi: “o que vocês tem – produz – e casa?”. Pois outra característica importante do campesinato, como destaca Fernandes (2006) é a diversidade, ou seja, a paisagem heterogênea, que rebate a paisagem homogênea do agronegócio. Dos alunos que participaram da pesquisa, 8 (20%) declaram que possuem apenas animais em casa e, 32 (80%) declaram possuir uma diversidade grande entre animais, hortaliças, pomares e roças. Onde os animais mais declarados são a vaca, o porco, a galinha, o cachorro e o gato, contando com algumas exceções.

A presença do gado e das aves é relevante nas casas dos estudantes da escola Olimpya, ambas alcançando um percentual acima dos 80%. Dente os animais, depois

temos os suínos e na sequencia os equinos e os cachorros e gatos, contando também com outras espécies de animais. Nota-se também a forte presença de hortas em suas residências, logo em seguida as roças e os pomares.

Gráfico 6 – O que tem nas parcelas dos alunos? Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, Goiás/GO, 2015.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Assim, a partir desses dados, constata-se outro fator característico do campesinato, a diversidade encontrada nas propriedades, além da base da mão de obra ser familiar. Vale lembrar também que são realizados diversos eventos festivos na escola, como por exemplo, a Ecodrilha, onde a comunidade tem o costume de se reunir e festejar com os vizinhos.

Esta comunidade local (camponeses) tem de ser o ponto de partida para a elaboração do calendário – e também do currículo – da escola. Como colocam Andrade e Di Pierro (2004), a interação entre o trabalho e a escola tendem a possibilitar a permanência do aluno na mesma, sendo o calendário um fator importante para tal adequação a realidade do meio rural e a sazonalidade do trabalho agrícola. Vale lembrar que o artigo 28 da LDB ressalta sobre essa questão da adequação colocada por Andrade e Di Pierro (2004).

No entanto, a escola deve se atrelar aos costumes camponeses, estar voltada para a identidade territorial camponesa daquela localidade. Souza (2012) ressalta em sua tese sobre identidade territorial camponesa:

Os alunos auxiliam nas atividades realizadas nas propriedades, fato muito comum entre os camponeses, pois é assim que os alunos acabam aprendendo a cuidar da propriedade, além do fato de o trabalho também ser instrumento para a territorialização, portanto, essa também é parte de sua identidade. (SOUZA, 2012, p.173).

O trabalho familiar caracteriza a identidade camponesa na localidade onde a escola está inserida, pois temos a participação das crianças/adolescentes e da mulher nas atividades da propriedade, além desta, existem outras características que definem o campesinato desta localidade. Assim como Souza (2012) destacou, o campesinato em Goiás é marcado pelas relações de cooperação, onde encontramos o mutirão, a traição e a folia de reis. Sendo assim, percebe-se que, na identidade campesina, ao contrário do agronegócio, o território não é valorizado apenas pela capacidade econômica, mas sim pelo espaço vivido, pelos hábitos e costumes, pois temos então um espaço de vida e não simplesmente de geração de lucro.

Os alunos da escola Olimpya, de acordo com o domicílio, somado a pesquisa sobre a rotina diária dos mesmos, fica constatado a cultura campesina. Seus hábitos não são os mesmos dos alunos das escolas da cidade. A própria escola localizada na cidade é diferente da escola situada no campo. Escolas na cidade necessitam de muros e portões trancados com cadeados, além da necessidade de um porteiro para controlar a entrada e saída das pessoas na escola. Os muros existem por qual motivo? Será necessário isolar os estudantes da sociedade e ao mesmo tempo prepara-los para a mesma?

A partir da experiência do PIBID, ficou percebido, que, na escola Olimpya, como em outras escolas do campo, não existem muros, os alunos não estão isolados/separados da comunidade. A presença do porteiro na escola do campo faz-se desnecessária. As pessoas da comunidade são bem vindas na escola e não são barradas por portões fechados. Como no caso da escola Olimpya, é rotineiro a presença de pais de alunos – e até mesmo quem não tem filho na escola – na escola em horário de aula. A comunidade está presente na escola, nos dias festivos, quando necessário em obras ou pequenos reparos, enfim, a rotina da escola do campo é bem diferente da escola da cidade.

Até as brincadeiras desses alunos camponeses se diferem das brincadeiras dos alunos que vivem na cidade. Como constatado na pesquisa com os alunos da escola Olimpya, juntamente com a minha experiência de base empírica nos intervalos de aula e somado as constatações de Souza (2011), as brincadeiras são: andar a cavalo, tomar banho no rio, cabra cega, amarelinha, pique de pegar, entre outras. Algumas

brincadeiras também são notadas nas crianças que estudam na cidade. Mas essas primeiras, citadas anteriormente, só encontramos nos alunos do campo. Como inserir criticamente tudo isso em um calendário adequado à escola do campo?

3 UM CALENDÁRIO ESCOLAR PARA O CAMPO: reflexões a partir da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima

3.1 Campesinato, território e calendário escolar: indicativos do território de abrangência da Escola Olympia Angélica de Lima

Como demonstrado no mapa⁴ da página 23, a escola Olympia de certo modo exerce uma influência sobre uma determinada área, área essa que denominarei de território de influência da escola Olympia. Pois, a escola acaba por influenciar algumas famílias em suas rotinas diárias, a medida que essas famílias tem que se organizar para que os filhos estejam todos os dias letivos na escola.

Pois afinal, como apresentado no capítulo anterior, os estudantes tem o papel de ajudar seus pais ou responsáveis nas tarefas da propriedade, que geralmente dependem da unidade familiar como mão de obra. Essa unidade familiar coloca os sujeitos do campo em modelo diferente de relações de trabalho em comparação com os sujeitos que vivem na cidade, onde geralmente são assalariados. Um primeiro indicativo da diferente realidade em que vivem os camponeses e que, mesmo assim, seguem os cronogramas adequados a outra realidade, à realidade urbanizada.

Ignorando essa diferença cultural que está enraizada nas sociedades camponesas, a escola coloca horários e datas a serem cumpridos pelos alunos e seus familiares afim de que os estudantes concluam seus estudos rigorosamente dentro dos padrões estabelecidos. Estes horários e datas seguem o padrão das escolas na cidade e acabam sendo impostos também nas escolas do campo.

Assim, não levando em conta esta diferente realidade vivenciada pelos sujeitos do campo, que tem que se adaptar a essas padronizações, independentemente de suas tradições. Caldart (2002) ressalta o campesinato detêm uma raiz cultural própria, pois estes se relacionam com o tempo e o espaço a partir de uma maneira singular, se organizam de maneira distinta dos meios urbanos no que remete a organização familiar, da comunidade, do trabalho e da educação, ou seja, sua cultura promove um jeito de viver e trabalhar distinto do mundo urbano. Essas diferenças ficam presentes quando pensamos nas épocas de colheita e na sazonalidade, que de certo modo influenciam diretamente no trabalho realizado na propriedade. Assim coloca Rotta e Onofre,

Percebendo o educando do campo como um sujeito que provém de um contexto diferenciado daquele pensando no momento dos delineamentos nacionais de educação, que considere, desde sua realidade local e regional, que precisa ser adaptada à diversidade da vida no campo, que se inicia pela proposta de um calendário escolar diferenciado, em função dos períodos de colheita, que não ocorrem no período das férias escolares, até a contemplação de currículo adaptado às necessidades do homem do campo. (ROTTA; ONOFRE, 2010, p.77)

Levando em conta a realidade local, o calendário deveria se adequar as demandas dos sujeitos do campo, pensado a partir de suas especificidades, sua cultura. Fernandes (2002) defende o direito de uma população de pensar o mundo a partir de sua realidade, ou seja, a partir do local de vivência. No entanto, se tratando da comunidade em questão (comunidade a que se destina Escola Municipal Angélica Olimpya de Lima), pensado a partir do trabalho leiteiro, que está presente na grande maioria das propriedades, como demonstra a pesquisa realizada com os estudantes.

Assim, as padronizações dos calendários escolares, baseados na realidade industrial do modo de produção capitalista, organizando seus horários de acordo com o trabalho assalariado dos grandes centros urbanos, acaba por ser imposto nas escolas do campo, desse modo, desrespeitando as diferenças culturais existentes na realidade local e na realidade brasileira. Pois diversos são os povos camponeses espalhados por todo território nacional. Caldart (2002) descreve esses povos

No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias fria, entre outros. (CALDART, 2002, p.11).

Essa sociedade ali presente e, que utiliza da escola Olimpya, tem com uma de suas características, no que tange as relações de trabalho, a mão de obra familiar – característica do campesinato goiano – onde o trabalho da propriedade é bem distribuído entre todos os membros da família. Diferente do que se tem nos centros urbanos, onde é corriqueiro a mão de obra ser assalariada, onde geralmente, o estudante não pertence à classe economicamente ativa e, que, em razão disso, tem como obrigação principal somente os estudos.

Já o estudante do campo está desde cedo familiarizado ao mundo do trabalho – não se deve confundir o trabalho na propriedade com “trabalho infantil”, portanto não se

tem uma medida que distingue uma da outra, o trabalho da propriedade pode ou não ser considerado trabalho infantil, cabe ao observador tirar suas próprias conclusões a respeito do labor realizado nas propriedades camponesas – pois quando criança este já assume algumas tarefas para ajudar sua família no cotidiano de trabalho da propriedade. Como relatado pelos alunos, estes exercem tarefas simples como o trato de galinhas, suínos, molham as hortas, abrem porteira, entre outros serviços mais simples e que não exigem o uso de força, depois quando maiores, passam a ajudar com trabalhos mais pesados. A partir dos dados da pesquisa, notamos que o trabalho exercido pelos estudantes tem relação com a faixa etária dos mesmos, ou seja, quanto mais velho, mais complexo ou pesado será o trabalho realizado pelo estudante.

Enquanto os alunos – não generalizando – da cidade não tem o costume de exercer uma função laboral, pois o trabalho na cidade a principio é assalariado e, com isso, requiere algumas burocracias que, de certa forma, impedem os menores estudantes de exercerem qualquer atividade remunerada.

Com isso, traçando assim um perfil de estudante que se difere dos demais que vivem e estudam na cidade. Fator esse de suma importância para o ato de pensar a escola. E para se pensar a escola, faz-se necessário refletir a respeito de certos questionamentos, como por exemplo: Onde se situa a escola? A quem se destina a escola? Quem são os beneficiados com a escola?

A resposta para esses questionamentos se encontram claras quando realizado a pesquisa na escola, onde ficou constatado que os alunos são praticamente, em totalidade filhos de camponeses, sendo assim, camponeses. No entanto, essa escola situada no campo, destinada aos sujeitos que vivem no campo, deveria beneficiar os sujeitos do campo e, para que isso realmente ocorra, é necessário buscar quais os anseios dos sujeitos que ali vivem e que realmente necessitam da escola.

Portanto, quem são os sujeitos que necessitam da escola? Para quem a escola está destinada? Essas perguntas devem nortear o processo de elaboração do calendário específico das escolas do campo, pois a escola deve ser pensada a partir da comunidade a quem ela se destina. E se, no entanto, a Escola Municipal Angélica Olimpya de Lima está inserida dentro de uma comunidade camponesa, onde o gado leiteiro é o principal responsável pela renda familiar, a escola então, deverá ser pensada a partir do mundo do trabalho e da cultura dos camponeses que trabalham com gado leiteiro e, não apenas importar um modelo pré-fabricado de calendário e currículo.

Esse ato de se pensar um calendário escolar específico, tende ao fortalecimento do campesinato, que de certo modo existe na subalternidade do agronegócio que, a própria escola (generalizando) o coloca como algo atrasado e economicamente inviável. Quebrar com esse modelo de discurso pré fabricado também é uma luta constante dos estudiosos e cientistas que defendem uma educação do campo voltada para os reais interesses do campo. Rotta e Onofre ressaltam

No mundo globalizado e pós-moderno, o campo tem recebido um estigma de atraso e penúria. As pessoas que estão envolvidas no processo educacional, tanto da parte da docência quanto da parte do aprendiz (aluno), têm a visão de que, quem está no campo, não terá as mesmas oportunidades de crescimento de quem está inserido no meio urbano. (FROTTA & ONOFRE, 2010, p.84)

Essa ideologia do atraso está ainda presente na educação brasileira, basta procurar nos livros didáticos que, ainda se encontram muitos autores que descrevem o campesinato como algo arcaico e um retrocesso ao desenvolvimento do país. No entanto, o campo é algo bem mais abrangente do que nos coloca o livro didático, pois este segue a ideologia onde analisa o campo do ponto de vista do capital, tendo campo como apenas local de trabalho e de lucro. Com paisagens homogêneas, onde apenas se vê extensas plantações e que não se percebe a existência das pessoas, dos camponeses que estão ali vivendo, trabalhando e, que estão omitidos na paisagem do agronegócio. Fernandes (2002) descreve o campo de outro ponto de vista

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p.63)

Sendo o campo um lugar de vida e de educação, e principalmente respeitando o fato de estar inserido em uma diferente realidade cultural com relação ao meio urbano, porque não se sensibilizar para com uma educação que seja voltada para esses sujeitos. Pensando um calendário apenas como um primeiro passo para a construção de uma educação que realmente abrace os ideias e costumes dos sujeitos do campo e, que seja pensada a partir deles e não para eles.

3.2 Dificuldades encontradas na rotina da educação do campo

O caminho da escola está repleto de “história”, casarões do século XVIII, casas tombadas pelo patrimônio histórico da humanidade, enfim, ir para escola em Goiás é caminhar por ruas de pedra e passar por casarões imponentes, cheios de beleza e requinte aos olhos dos turistas e dos historiadores.

No entanto, essa realidade não abarca à todos os estudantes do município, há aqueles que passam horas dentro do transporte diariamente para poder chegar na escola, como no caso de um casal de estudantes, dentre outros, que residem no P.A. Buriti Queimado e, desde sua entrada no ônibus escolar, percorrem um trajeto de duas horas de relógio para chegar até a Escola Municipal Angélica Olimpya de Lima. Ao fim do dia são quatro horas somente no trajeto entre a sua casa e a escola. Mas, considerando a semana letiva, esses estudantes somam um total de vinte horas semanais destinados somente para o transporte, ao fim do mês (outubro/2015 por exemplo) são totalizados oitenta e quatro horas. Enfim, esse casal de estudantes dispõe praticamente um dia da semana de suas vidas apenas para com o transporte para a escola.

Ainda no que tange ao transporte, como vivenciado em minha experiência participando no dia a dia da escola Olimpya, percebi que o transporte regularmente é motivador de perda de dias letivos, pois os carros além de quebrarem com frequência, sofrem com a sazonalidade, ou seja, em períodos chuvosos, os carros ficam impedidos e trafegar pelas condições das estradas. Um exemplo disso está estampado na foto¹ na próxima página.

É imprescindível a necessidade de se pensar um modo para que as diferenças sejam minimizadas, não se trata de diferenças de pensamento e de liberdade de expressão, mas sim das diferenças no que tange as oportunidades. Pois alunos que destinam um dia de sua vida semanalmente para suprir apenas o transporte para a escola, não deve ser concorrente dos alunos que vivem ao lado da escola e, que além disso, trabalham em casa. O calendário pode sim ser um amenizador dessas distâncias, pensar um calendário que leve em consideração esses pequenos detalhes.

Calendário escolar também deve estar atento as sazonalidades e aos períodos de plantio e colheita, pois afinal, os estudantes participam de maneira ativa do trabalho em na propriedade. Levando em consideração o trabalho leiteiro da região, as sazonalidades são fatores mediadores do trabalho, em períodos distintos o trabalho se difere.

Foto 1



Fonte: arquivo pessoal

E o calendário escolar continua sem alterações, pois este não está adequado ao mundo do trabalho e a cultura dos sujeitos ali presentes, mas sim, adequado ao mundo do

trabalho e a cultura de sujeitos que vivem numa outra realidade, que não reflete propriamente a cultura camponesa.

Sendo o calendário um meio para manter o equilíbrio entre o sustento da propriedade que está diretamente vinculado ao sustento da família e, o estudo dos alunos para que estes possam ter possibilidades reais de continuidade de seus estudos, ou seja, para que os alunos camponeses possam ter o direito de acesso à universidade e, não fiquem restritos apenas ao mundo do trabalho ao terminarem seus estudos na educação básica.

3.3 Indicativos para pensar um novo calendário escolar

A educação no campo (escola no campo) vivencia uma realidade diferente das escolas situadas na cidade, além do que a paisagem nos remete, as rotinas de trabalho são diferenciadas, os estudantes em sua grande maioria exercem uma função laboral em casa, até as relações entre professores, alunos e comunidade, não se assemelham com as da escola na cidade. A escola no campo não tem muros, ao contrário da escola na cidade, que, de certo modo isola o estudante da sociedade que, onde, ao mesmo tempo o prepara para a vida em sociedade.

A escola no campo é parte integrante da comunidade, percebe-se ao visita-las, que não temos o porteiro controlando quem deve e quem não deve entrar na escola. O acesso à escola está disponível a todos os sujeitos da comunidade local, que frequentemente visitam a escola, e quando podem, ajudam na manutenção da mesma.

Outro fator marcante nessa escola do campo é o ato da comunidade marcar presença forte nas festividades da escola, mesmo aqueles que não mais tem seus filhos estudando, também participam. Essas festividades são organizadas pelos professores e alunos da escola, convidando toda a comunidade local. Percebo com isso uma relação estreita entre a escola e a comunidade, que, grande parte dessa relação acredito ser resultado da identidade camponesa que vive ainda presente nesses sujeitos que participaram diretamente do processo de luta pela terra.

Sendo assim, a partir dos dados e das reflexões anteriormente apresentados nesse trabalho, fica o questionamento, se pensamos ou não um calendário que seja específico para as escolas do campo, tomando por base o exemplo da Escola Municipal Angélica Olimpya de Lima para refletirmos sobre a necessidade de valorização das diferenças existentes em nossa sociedade e a partir dessa sensibilidade, propor melhorias

significativas nas escolas do campo visando principalmente os interesses e anseios dos sujeitos que ali vivem, que ali estudam, que se utilizam do serviço prestado pela escola, pois estes sujeitos são os principais beneficiados pela existência de tal escola e, portanto, essa escola deve ser pensada a partir dessas pessoas, e não simplesmente serem reprodutoras das imposições e padronizações impostas pelos órgãos responsáveis pela educação pública.

Pensar a respeito do calendário pode ser considerado como um primeiro passo na luta pela educação do campo que valorize a cultura do campesinato. Conquistando um calendário adequado as reais necessidades locais, focando principalmente no aluno para que esse, não venha a se desligar dos estudos, principalmente motivado pelo choque de horários entre o trabalho – necessário para a manutenção da propriedade – e os estudos na escola. Sendo assim, garantindo meios para que o estudante tenha êxito em completar seus estudos, sem a necessidade de se ausentar.

Visando essa necessidade de manutenção dos estudantes na escola, baseando-se nas pesquisas realizadas para a confecção desse trabalho, proponho um método básico para o ato de pensar o calendário, baseado em três pilares importantes para a confecção do calendário (específico para a escola em questão): Transporte, Atividade Laboral e Sazonalidade. O transporte é de caráter primordial, pois este deve ser repensado, não simplesmente no que toca à o automóvel utilizado para a realização do trabalho, mas buscar localizar os estudantes em suas residências e relacionar com a localização da escola, pensando um meio para que os estudantes que morem longe da escola passem menos tempo no trânsito entre sua residência e a escola; a atividade laboral também tem um papel de grande importância, afinal esse é o meio de sustento das famílias dos estudantes que, somado a característica da mão de obra familiar que a comunidade local assimila, tem de ser levado em conta no ato de elaboração do calendário, pois este tem de se adequar a cultura e ao mundo do trabalho; e finalmente, porém não menos importante, a sazonalidade se relaciona com os demais pilares propostos, o transporte e a atividade laboral no campo é altamente influenciado pela sazonalidade, as estradas sofrem com as chuvas, o trabalho na propriedade também está intimamente relacionado com a sazonalidade, principalmente a criação de gado leiteiro, sendo esse ramo característica da comunidade camponesa local.

Com isso, obtendo um calendário voltado para os anseios da comunidade camponesa, adequando-o as reais necessidades de cada comunidade, teremos uma base sólida, um pilar de sustentação para as demais alterações necessárias para se construir

uma real educação do campo que almeje a comunidade campesina, ou seja, tendo o calendário, pode-se partir para a discussão do currículo, esse por sinal, sendo de grande importância ou até mais do que o próprio calendário.

Este trabalho tem o intuito de buscar razões para que se pense um calendário específico para as escolas do campo, tendo como campo de pesquisa a Escola Angélica Olimpya de Lima situada em um assentamento de reforma agrária, para que haja possibilidade de se elaborar um calendário voltado para os reais anseios e interesses dos sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não conclui, mas sim levanta questionamentos e reflexões acerca da necessidade de se pensar/propor um calendário específico para as escolas do campo, baseando-se em uma escola em particular – Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima – e levando o exemplo para outras escolas do campo distribuídas pelo país. Pois afinal a temática da educação do campo, assim como o território camponês estão em constante movimento, fato esse que sugere novas pesquisas e estudos que abordem a temática do trabalho em questão.

Os hábitos e costumes dos sujeitos do campo necessitam de uma valorização que ultrapasse os diálogos e congressos realizados sobre a temática, é necessário que os anseios e necessidades reais dos camponeses alcance a esfera legal, que legislem em benefício desses sujeitos que, de certo modo vivem à margem do que a sociedade capitalista industrial têm como modelo de “campo”, onde este é tido apenas como território de produção de commodities, visando apenas a reprodução do capital.

Esses sujeitos lidam com o campo de um modo que se difere do modelo capitalista, estas pessoas tem o campo não apenas como local de trabalho, mas sim como lugar de vivência, onde reproduzem seus hábitos e costumes. Criam lações de fraternidade e amizade, festejam e reproduzem suas crenças religiosas, nascem, crescem, se educam e reproduzem essa educação. Sendo assim, por que não lhes providenciar uma educação formal que realmente valorize essa cultura?

Contudo, a escola é uma das ferramentas de valorização do campesinato, portanto, pensar uma escola que realmente agregue os valores camponeses e, que seja pensada a partir dos camponeses e vise seus interesses e anseios, é fundamental para a reprodução da cultura campesina e conseqüentemente para sua sobrevivência.

Colocando o calendário específico da escola do campo como um pilar de sustentação para que se possa dar sequencia à construção de uma escola que seja de fato camponesa, as demais necessidades (como o currículo escolar) podem ser pensadas e discutidas de uma maneira mais consistente, caso a escola, pelo menos no que toca ao calendário, já esteja adequada ao mundo do trabalho e a cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: editora da Universidade de Brasília, 1985.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: Censo Demográfico, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico para a educação do campo. In: Molina e Azevedo de Jesus (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004 (Coleção Por uma educação do campo N° 5).

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002. (Coleção por uma educação do campo N °4)

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: Clarice Aparecida dos Santos (Org.) **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2008 (Coleção por uma educação do campo N °7)

CORREA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002. (Coleção por uma educação do campo N °4)

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In: Anais do Encontro de Geógrafos da América Latina, X, 2006, São Paulo.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, V. S; SOUZA, F. E. de. A educação escolar no campo em Goiás. In: QUEIROZ, SILVA, PACHECO (Org), Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo. Goiânia: Universo, 2006.p, 139 – 150.

ROTTA, M. ONOFRE, S. B. Perfil da Educação do Campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos – PR. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 75-84, jan./abr. 2010.

SOUZA, F. E. As “geografias” as escolas do campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês? 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SOUZA, F. E. O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no Estado de Goiás. In: SOUZA, F. E. et al (org). Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás? Goiânia: Vieira, 2010. P. 11-32.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. 2006. **O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento**. CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo Cezar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (Org). **Geografia: Conceitos e Temas**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.