

FABIULA DA SILVA

**A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS CASA
VERDE E 17 DE ABRIL**

DOURADOS – 2019

FABIULA DA SILVA

**A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS CASA
VERDE E 17 DE ABRIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Walter Roberto Marschner.

DOURADOS - 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586t Silva, Fabiula Da

A tecnologia da Informação na Educação no Campo: considerações nas escolas dos Assentamentos Casa Verde e 17 de Abril [recurso eletrônico] / Fabiula Da Silva. -- 2019. Arquivo em formato pdf.

Orientador: Wlalter Roberto Marschner.

Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Redes. 2. Tecnologia da Informação. 3. Assentamento Casa Verde e 17 de Abril. 4. Educação do/e no campo. 5. Escola. I. Marschner, Wlalter Roberto. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FABIULA DA SILVA

**A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS CASA
VERDE E 17 DE ABRIL**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS – UFGD

Aprovada em 24 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Walter Roberto Marschner (Dr., UFGD)_____

2ª Examinadora:

Marisa de Fátima Lomba de Farias (Drª.,UFGD)_____

3ª Examinadora

Raquel Alves de Carvalho (Drª.,UFGD)_____

Dedico este trabalho às minhas filhas
Manuella Silva Sampaio e Lívia Silva
Sampaio, pois foi por elas todo o
sacrifício despendido de minhas ausências
durante o Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela sabedoria e sustentação nos momentos em que me encontrava perdida, pedindo forças para não desanimar;

Agradeço às minhas filhas Manuella Silva Sampaio e Lívia Silva Sampaio por terem paciência de saber entender tantas e tantas vezes que a mamãe deixou de brincar com elas dizendo que tinha que estudar;

Agradeço à todos os familiares e amigos, que cuidaram das minhas filhas para que eu pudesse viajar e realizar este mestrado;

Agradeço ao meu grande e eterno Amigo Bruno Mazer Garcia, que sempre me deu apoio nos momentos de desânimo;

Agradeço aos meus colegas da UFMS por me ajudarem nas rotinas do serviço durante minha ausência, em especial Rosi Maria, Bruno Mazer, Solange Fachin, Odair Gossler e ao Paulo Jr;

Agradeço a todos os professores da UFGD; em especial ao meu estimado orientador Dr. Walter Roberto Marschner; minha querida incentivadora e professora Dr.^a Marisa de Fátima Lomba de Farias e também a minha primeira professora que me despertou para o olhar social, professora Dr.^a Alzira Salete Menegat. A todos, meus mais sinceros agradecimentos pelas contribuições dadas na transmissão de vossos conhecimentos, de fundamental importância para nosso crescimento pessoal e profissional;

Agradeço à direção, coordenadores, professores, servidores, motoristas e estudantes da escola Luís Cláudio Josué - Polo e Extensões (17 de Abril e Luiz Carlos Sampaio), pela gentileza, presteza e colaboração no fornecimento das informações para a realização desta pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INRA - Instituto Nacional de Pesquisa Agronômica

IoT - Internet of Things

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG's - Organizações não governamentais

PIB - Produto Interno Bruto

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte

SENAR/MS - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SOMECO - Sociedade Melhoramentos Colonizadora Vera Cruz

TI - Tecnologia da Informação

EUA- Estados Unidos das Américas

WEF - World Economic Forum

SED - Secretaria de Estado de Educação

**A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS CASA
VERDE E 17 DE ABRIL**

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida buscando analisar o impacto das tecnologias e redes de informações nas escolas no campo, tomando como estudo de caso as escolas nos assentamentos Casa Verde e 17 de Abril, localizados a sessenta quilômetros da cidade de Nova Andradina-MS, e criados, respectivamente, nos anos de 1995 e 2006. Ainda que estejam inseridas em temporalidades e espacialidades distintas, a escola do campo vive a contradição de ser objeto de políticas públicas semelhantes às da escola urbana. A partir desta contradição se observa os limites e as possibilidades das relações que se formam por meio de diversas redes, sejam elas de transporte, de convívio entre pessoas da comunidade local e escolar, e da produção familiar; redes interligadas em torno de um objetivo comum: a educação. Nessa perspectiva, buscamos compreender a Tecnologia da Informação presente na sala de aula, o acesso a essa tecnologia, indagando o impacto que causa nos tempos e nos espaços pedagógicos da escola no campo a partir deste estudo de caso. A metodologia empregada prima pela observação do cotidiano das escolas no campo, suas vivências, anseios e conquistas, aprimorada pela aplicação de entrevistas, diários etnográficos e questionários qualitativos semi-estruturados.

PALAVRAS-CHAVES: redes, tecnologia da informação, assentamentos Casa Verde e 17 de Abril, educação do/e no campo, escola.

**THE INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION AT THE RURAL SCHOOL:
CONSIDERATIONS FROM THE SCHOOLS OF SETTLEMENTS CASA VERDE
AND 17 DE ABRIL**

ABSTRACT

This research was developed to analyze the impact of information technologies and networks in the rural schools, taking as a case study the schools in the settlements Casa Verde and 17 de Abril, located sixty kilometers from the city of Nova Andradina-MS, inaugurated, respectively, in the years of 1995 and 2006. Although they are inserted in distinct temporalities and spatiality, the rural school lives the contradiction of being object of public policies similar to those of the urban school. From this contradiction we can observe the limits and possibilities of the relationships that are formed by means of diverse networks, as the transport, conviviality between people of the local community and school, and of the familiar production; networks linked around a common goal: education. From this perspective, we seek to understand the Information Technology present in the classroom, the access to this technology, investigating the impact it causes in the times and in the pedagogical spaces of the school in the rural schools from this case study. The methodology used is based on observation of the daily life of the rural schools, their experiences, aspirations and achievements, it improved by the application of interviews, ethnographic journals and semi-structured qualitative questionnaires.

KEYWORDS: networks, information technology, settlements Casa Verde and 17 de Abril, education from / in the rural school, school.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I	15
Tecnologia da Informação, Redes e as Relações Sociais	15
1.1 Tecnologia, sociedade e as contradições da modernidade	15
1.2 Tecnologia da Informação (T.I) e Redes.....	21
1.3 Paradigma tecnológico e o campo	27
1.4 Redes Sociais	31
Capítulo II	35
O acesso à tecnologia no campo e nas escolas do campo	35
2.1 A Questão Agrária no Mato Grosso do Sul	35
2.2 A Contradição entre campo e cidade	38
2.3 Educação do campo e no campo.....	40
2.4 O conhecimento, tempo e cultura e os espaços campo x cidade	48
Capítulo III	54
Novos tempos e espaços pedagógicos: a escola do campo e as novas tecnologias	54
3.1 Metodologia.....	54
3.2 Histórias dos Assentamentos Casa Verde e 17 de Abril	56
3.3 As escolas dos assentamentos	61
3.4 O Projeto Político Pedagógico e o currículo.....	64
3.5 Resultados da pesquisa por tópicos	66
3.5.1 O vai e vem de todo dia	67
3.5.2 Tempo de viver <i>versus</i> tempo de sobreviver	70
3.5.3 A comunidade e a escola	71
3.5.4 A margem e o centro	72
3.5.5 Recursos de comunicação e TIs.....	74
3.5.6 Pontos gerais observados para com os estudantes	76
3.5.7 O processo de ensino e aprendizagem e as TIs.....	78
Considerações Finais	81
Referências Bibliográficas	84
Bibliografias Consultadas	87
ANEXO I	88
Lei de criação do Distrito de Nova Casas Verde	88

ANEXO II

4 Entrevistas (Vide CD encartado)

ANEXO III

Diários de bordo (Vide CD encartado)

ANEXO IV

Questionários semiestruturados (Vide CD encartado)

ANEXO V.....	89
Projeto Político Pedagógico.....	89
ANEXO VI.....	96
Resumo das matrículas das escolas municipais.....	96
ANEXO VII.....	97
Quilômetros percorridos e horas trabalhadas - Motoristas.....	97

Introdução

O propósito desta pesquisa se baseia nas discussões sobre o avanço tecnológico e suas transformações, buscando compreender os impactos que a inserção das multimídias trouxe para a escola no campo. Conhecimentos que se encontravam estáticos são transformados diariamente, se rendem a uma revolução tecnológica numa simbiose dicotômica em que, ao mesmo tempo, une e desune relações; aproxima e afasta pessoas. Se em centros urbanos com privilégios ao acesso, a informação ocorre de maneira ainda seletiva, o que diríamos desses acessos por pessoas cuja vida é marcada cotidianamente por histórias de lutas e resistências como nos assentados da reforma agrária?

Inicialmente o espaço escolhido foi o da escola municipal Luís Cláudio Josué, que possui o maior número de estudantes matriculados no município de Nova Andradina, localizada na vila urbana do Assentamento Casa Verde. Entretanto, esta escola não comporta fisicamente a demanda e estabeleceu parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED) para utilização de salas de aula na escola estadual Luiz Carlos Sampaio, também localizada na vila urbana do distrito de Nova Casa Verde, distando sessenta quilômetros do município de Nova Andradina - MS, e que conta com uma pequena escola dentro do Assentamento 17 de Abril, na fazenda Teijin, sendo assim mais uma extensão da escola-polo Luís Cláudio Josué.

Nesses assentamentos as lutas não cessaram pela falta de água por mais de oito anos, nem de energia elétrica por mais de dez anos, nem diante das dificuldades de subsistência, nem do descaso com os direitos sociais de pessoas que vivem “no campo e do campo”. Elas continuam, diariamente, provando que são do meio rural, trabalhadores que são capazes e têm direito ao acesso às políticas públicas. Elas são sinônimos de resistência.

Previamente o foco principal da pesquisa era o de observar se os professores e funcionários tiveram algum tipo de formação diante dos avanços tecnológicos para atuação em escolas do campo. Ao longo da pesquisa ampliou-se o foco e passamos a questionar o quanto o avanço da tecnologia no cotidiano dessas pessoas impactaram as intersubjetividades, as relações de confiança, a capacidade organizativa e de aprendizagem dos estudantes e seus familiares.

A pesquisa, assim, foca não somente a escola do campo diante das Tecnologias de Informação (TI's), como busca entender, a partir do estudo de caso, as contradições das transformações do capitalismo no espaço rural, em especial as transformações da identidade e cultura camponesa. Nessa pesquisa discutiremos o que entendemos por Tecnologia da Informação e as mídias como meios de comunicação, que numa sociedade globalizada e a serviço do capitalismo aliena, de modo a desencaixar as relações sociais de seu contexto imediato. Propõe-se, então, uma nova forma de compreensão acerca da atuação das mídias. Coerente com as discussões sobre o papel dos meios de comunicação na modernidade, a Tecnologia da Informação não se restringe apenas a um meio de transmissão e recepção de informações, mas sim elas próprias formam uma virtualização da realidade.

A especificidade de nosso projeto é que estamos falando das populações do Campo, e que nem todos tem acesso à *Internet* por se tratarem de áreas distantes e de difícil acesso a redes sociais e outros recursos de comunicação. Mesmo assim perguntamos pelo grau de alienação dos sujeitos em relação ao seu contexto, justamente porque entendemos a globalização como um processo inexorável que impacta a todos, mesmo que de forma diferenciada. A alienação desses sujeitos em seu contexto imediato é o resultado não só do acesso às mídias com as quais eles têm acesso restrito, mas da escola cujo projeto político pedagógico é descolado da realidade por meio de pedagogias incompatíveis ao contexto, a ponto de termos no caso estudado uma escola que vive a disputa entre estar “no” campo e ser “do” campo.

Assim, se divide as reflexões em três capítulos. No capítulo inicial buscamos apresentar os conceitos de modernidade utilizados por sociólogos contemporâneos (GIDDENS (1991 e 2005), BOURDIEU (2003), CASTELLS (1999), SCHERER WARREN (2005), entre outros), e as consequências que a globalização trouxe para as relações sociais diante dos diversos meios de comunicação; as formações em redes, resultantes de uma economia informacional global que conectou e expandiu os modos de produção baseados na Tecnologia da Informação, voltando-se tanto para as relações interpessoais quanto para as articulações de movimentos sociais na busca pelo acesso a políticas públicas num contexto de pluralidade.

Já no segundo capítulo debatemos a condição agrária no Mato Grosso do Sul e as consequências do Agronegócio (ALMEIDA (2008), MEDEIROS (2012) e ZANCHETTI (2017)), ademais das contradições entre o rural e o urbano e o *continuum* e a extensão (MARSCHNER (2015 e 2016) e FREIRE (1985)). Abordamos também o surgimento da

educação no campo, as lutas e especificidades desses espaços (MOLINA (2012) e VENDRAMINI (2015)), e os tempos de viver, estudar, como também as relações com os processos de ensino e aprendizagem (ARROYO (2004 e 2012), BOURDIEU (2003) e FREIRE (1985)).

Em seguida, no terceiro e último capítulo, descrevemos com mais detalhes a história das escolas e dos assentamentos, utilizando-nos das contribuições dos trabalhos desenvolvidos anteriormente nas escolas dos assentamentos Casa Verde e 17 de Abril (REMELLI (2012), TORRES (2016), SILVA e MELO (2015), entre outros), e também dos resultados obtidos nestas pesquisas por meio das observações de campo, das entrevistas, e do acesso aos documentos das escolas e dos diários de bordo.

Capítulo I

Tecnologia da Informação, Redes e as Relações Sociais

1.1 Tecnologia, sociedade e as contradições da modernidade

Para falarmos de tecnologia pensamos que antes se faz imprescindível algumas reflexões sobre Modernidade a luz de Giddens (1991):

Modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta (GIDDENS, 1991,p.11).

A partir desta premissa, as formas de organizações sociais na qual se vive enfrenta dificuldades em compreender o contexto social diante de sua complexidade de ser. Por essa compreensão que se foge ao controle e se pensa na descontinuidade como palavra-chave para se explicar a modernidade.

Apesar da necessidade do descontínuo, faz-se necessário o inverso, que é o contínuo entre o tradicional e o moderno, pois um não se forma sem o outro. E o **tempo** em sua velocidade é mais rápido do que nossa capacidade de conhecimento para entender as mudanças e explicá-las. Assim:

Desconstruir o evolucionismo social significa aceitar que a história não pode ser vista como uma unidade, ou como refletindo certos princípios unificadores de organização e transformação. Mas isto não implica que tudo é caos ou que um número infinito de “histórias” puramente idiossincráticas pode ser escrito. Há episódios precisos de transição histórica, por exemplo, cujo caráter pode ser identificado e sobre os quais podem ser feitas generalizações (GIDDENS, 1991, p. 15).

Diante dessa dicotomia entre o antigo e o atual é que se busca nesta pesquisa provocar a reflexão de que o moderno adentra ao campo, mas deve ser considerado todo o contexto de luta e suas especificidades que o campo requer para acomodar esse **moderno**.

Crescendo pareada com a industrialização, a Modernidade era vista por Marx como processo inexorável de abstração das relações sociais, passando de modo de produção

artesanal para grandes escalas por meios industriais, e que no geral traziam consigo a possibilidade de emancipação, desde que superado o sistema capitalista que a modernidade gestou. Havia uma busca incessante do investimento-lucro-investimento, e como se não bastasse, as forças de produções acabaram por gerar irreparáveis danos ao meio ambiente em um consumismo frenético, não se observando a obsolescência das coisas. Compreendeu-se o século XX como uma “Era dos Extremos” (HOBBSAWN, 1995), com avanços extraordinários na industrialização, a busca incessante de se criar a cada dia coisas novas, não somente assegurando desenvolvimento e bem-estar, mas também com capacidade de criar armas poderosíssimas com o poder de dizimar milhares de vidas.

A modernidade aqui caracterizada, considerando a amplitude de seus processos de mudança, teve a capacidade de neutralizar as bases que davam fundamento às relações sociais, tais como tradição, identidade, pertença, entre outras. Esta condição que levou alguns teóricos a classificar a sociedade contemporânea como “pós-tradicional” (GIDDENS, 1991, CASTELLS, 1999).

Nesse contexto, especificamente nas escolas do campo, para entendermos o processo de ensino e aprendizagem atualmente diante de tantos recursos tecnológicos, nos pautamos, dentre outras contribuições, no conceito definido por Giddens (1991) como desencaixe, que considera o “deslocamento” das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo-espaço (p. 29). Reflete-se ainda sobre a modernidade; desenraiza-se a globalização jogando-lhe em outro tempo. Nas escolas em que esta pesquisa é desenvolvida, um espaço rural marcado pelas relações com a natureza e com todas as particularidades das distâncias e consequentes dificuldades de transporte, o histórico de lutas que as famílias se submetem em busca de terra para se tornarem assentados acaba sendo empurrado pelo sistema de forma a, muitas vezes, não ser levado em consideração em uma análise geral, pois todas essas especificidades da escola do campo são diferentes das escolas urbanas, o que acomete uma reestruturação das relações locais, agora sujeitas a padrões gerais.

A globalização trouxe impactos diversos, juntamente o avanço da alienação. Um exemplo encontra-se nas atribuições empregadas ao dinheiro. Mais por meio de uma relativa confiança derivada da fé neste meio circulante do que numa compreensão cognitiva, no qual empregam-lhe um valor simbólico representado por meio de um papel ou moeda, que pelo fato de possuir mais ou menos dinheiro, resultando em relações sociais que podem ser caracterizadas ora unindo, ora separando pessoas, poder e classes sociais. Esta condição

preenche relações e também as esvaziam. Da mesma forma as relações podem ser medidas pelo telefone celular de última geração, pelo último lançamento do tênis da moda, pelo *Hoverboard* - a nova sensação entre as crianças e adolescentes.

O bate papo na sombra em baixo da mangueira agora é substituído pela *Internet* do celular e por canais a cabo presentes nos espaços rurais e urbanos. São relações interpessoais que se distanciam à medida que se submetem, de maneira descontrolada, atendendo o ritmo frenético dessa revolução tecnológica.

Característico também da Modernidade é a união das pessoas através de uma ordem informacional, por meio da qual se busca encontrar diversos e entrelaçados meios de comunicações; o consumo de informações. A televisão e os jornais, que ao longo de várias décadas eram líderes como meio de comunicações de massas, recentemente passam por profundas transformações. Com os avanços tecnológicos e difusão acelerada da *Internet* os meios se expandiram consideravelmente. É notório quanto o coração da revolução das comunicações está diretamente ligado à popularização da *Internet*. E por meio dela se desenvolvem inúmeros canais de mídias e redes sociais, como *Instagram*, *Facebook*, *Skype*, *Voiper*, *E-mail*, acesso remoto, *WhatsApp*, transmissões em tempo real via satélite, reconhecimento por voz, entre várias outras contribuições tecnológicas.

Mas a mesma mídia que une relações sociais também as esvaziam. Vê-se que em 2005 esse alerta já nos era dado. Nas palavras de Giddens: “segundo as tendências atuais uma criança nascida hoje até os dezoito anos terá dedicado mais tempo à TV do que a qualquer outra atividade, exceto dormir.” (GIDDENS, 2005, p. 368).

Se há 14 anos já era preocupante o tempo dedicado à televisão, atualmente temos mais ofertas como os *games*, sejam *on-line* ou não, e as redes sociais já citadas acima. A televisão e o rádio que há pouco tempo dominavam os meios de comunicação foram rapidamente substituídos pelos *smartphones*, com notícias em tempo real. A informação se propaga quase que na velocidade da luz. De acordo com pesquisas feitas em 2015 pela Digital Future Focus Brazil, nosso país é o maior usuário das redes sociais¹. O tempo dedicado a esta atividade bate recorde mundial de seiscentos e cinquenta horas mensais de utilização exclusiva às redes, sendo o *Facebook* a principal delas ao consumir duzentos e noventa horas mensais do total mencionado.

¹ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/06/brasileiros-gastam-mais-de-650-horas-por-mes-navegando-em-redes-sociais.html>. Acesso em 20/03/2018.

Segundo uma pesquisa realizada pelo King's College de Londres², crianças de vários países, com idades entre seis e dezenove anos, sofrem com distúrbios de sono devido à horas dedicadas ao uso do aparelho celular. Conforme pesquisa demonstrada abaixo, o Brasil é líder mundial em acesso às Redes Sociais, dispondo de 60% a mais de tempo do que a média mundial. Além de problemas com o sono, déficit de atenção e crises de abstinência, há outra preocupação com riscos à saúde, uma vez que a maioria das pessoas tem acesso às redes sociais por meio de aparelhos celulares ou *tablets*. Estes aparelhos podem ser levados para qualquer lugar e possuem dez vezes mais bactérias que um vaso sanitário, por exemplo.

Gráfico 1 – Tempo gasto nas redes sociais.³



Fonte: Site O Globo, por Ana Clara Otoni. Acesso em 20/03/2018.

Em se tratando especificamente da televisão, segundo Giddens (2005, p. 368), em quase todos os países o Estado é o responsável por administrar a transmissão dos programas de televisão. Visando um controle da esfera pública o Estado busca restringir os conteúdos, porém sem deixar de ser tendencioso com a impressão que quer transmitir. O Brasil se destaca

² Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-42603165>. Acesso em: 20/08/2018.

³ Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/nas-redes/post/brasileiros-gastam-650-horas-por-mes-em-redes-sociais-567026.html>. Acesso em 20/03/2018.

por ser uma exceção à regra, onde a hegemonia do mercado controla a esfera pública.⁴ Aqui a maioria dos programas televisivos distrai a sociedade com temas mais voltados ao entretenimento do que ao debate de problemas sérios, como a pobreza, as diferenças sociais, os direitos humanos, a destruição do meio ambiente e tantos outros assuntos que mereciam verdadeira atenção.

Muitas informações hoje presentes nos mais diversos meios de comunicação são passíveis de serem *fakenews*⁵. Assim evidencia-se o paradigma de até que ponto os conteúdos publicados não serviriam como forma de dominação, domesticação e alienação ao ter os conteúdos controlados pelas empresas de mídia, estas que deveriam proporcionar o debate e o livre discurso, restringindo apenas os personagens que ela própria tornou famosos, uma vez que auto-censura é certa, caso seus clientes e patrocinadores venham a determinar, de forma tendenciosa, a promover suas marcas e ideologias? Como podemos confirmar:

Segundo Herman e McChesney, a mídia global não passa de um grupo de “novos missionários do capitalismo global”: o espectro global dentro da mídia vem sendo constantemente tomado por aqueles que anseiam destinar a ele “o melhor aproveitamento econômico” (HERMAN, 1998). Aos seus olhos, a “cultura do entretenimento” promovida pelas instituições da mídia está acarretando um encolhimento constante da esfera pública e um enfraquecimento dos mecanismos da democracia (GIDDENS, 2005, p. 389).

Torna-se notório como a comunicação de massa é grande influenciadora de opiniões. Em um Estado burocrático e centralizador que detém um mercado competitivo e capitalista, o capital cultural que os indivíduos detêm e que carregam consigo, e ainda a influência das instituições interferem decisivamente nas oportunidades e nos resultados obtidos, como veremos adiante. Seja na família, na igreja, na escola, somos influenciados e regrados para o convívio social, baseados em matrizes de comportamento, forjadas cotidianamente e muitas vezes inconscientemente. Assim, Souza (2017) nos apresenta que:

Por conta disso, quem controla a produção das ideias dominantes controla o mundo. Por conta disso, também, as ideias dominantes são sempre produtos

4 É o que demonstra claramente a dissertação de mestrado de DUARTE, Henrique, **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA ENVOLVENDO “AS JUVENTUDES INDÍGENAS” NA IMPRENSA DE DOURADOS (MS)**, defendida em 2016 no PPGS, também sob orientação de Walter Marschner. Duarte pesquisa sobre o controle da Esfera Pública – no caso a imprensa local - pelas relações de mercado, incidindo na opinião pública acerca da violência nas aldeias indígenas.

5 Notícias falsas são uma forma de imprensa marrom que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Not%C3%ADcia_falsa. Acesso em 08/10/2018.

das elites dominantes. É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se aprimorar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses (SOUZA, 2017, p. 17).

Giddens (2005) descreve pesquisas feitas pelo Glasgow Media Group⁶ sobre o quanto as mídias são capazes de manipular os conteúdos a serem apresentados à população, principalmente a televisiva. Destaca-se o tema acerca de greves sindicais, transmitidas por imagens de formas violentas, distorcendo e manipulando as informações. Greg Philo destaca, a partir de Giddens, que “pode ser muito difícil criticar um relato da mídia dominante quando existe pouco acesso a fontes alternativas de informações. Nessas circunstâncias, não deveríamos subestimar o poder da mídia” (GREG PHILO *apud* GIDDENS, 2005, p. 373).

A manipulação das massas através da mídia é também estudada criticamente por outro autor, Habermas, em 1989. Segundo o autor “a esfera pública é uma fraude”, uma vez que a política é encenada no parlamento e na mídia, enquanto os interesses comerciais triunfam sobre os interesses do público. Habermas destaca ainda, segundo Giddens, que a “opinião pública’ não é formada por meio de uma discussão racional aberta, mas através da manipulação e do controle – como no caso da publicidade” (HABERMAS *apud* GIDDENS, 2005, p. 375).

Diante do alerta e de todos os fatos políticos e econômicos presenciados recentemente, principalmente a partir dos anos de 2016, deve-se ter sempre um olhar atento e crítico para com essas mídias de massa sobre as “verdades” que são apresentadas.

A propagação das mídias de massa ocorre de forma muito rápida e podem ser levadas a toda parte do globo pelos meios de comunicação, no qual fatos que acontecem em um espaço específico podem ser levados à lugares muito distantes, e com semelhanças a fatos que ocorrem igualmente em outros lugares.

Atualmente, em meio a tantos conteúdos acessíveis, faz-se cada vez mais necessário e imprescindível a checagem de informações para que não venhamos a reproduzir discursos prontos. A incapacidade de reflexão sobre as matrizes de comportamento dificulta a crítica e o debate público de temas sociais como o machismo, a homofobia, o feminicídio, o preconceito racial e tantos outros. Talvez essas reproduções discursivas e muitas vezes infundadas estão

⁶ Segundo informação pública, o **Glasgow Media Group** (também conhecido como o Glasgow University Media Group ou GUMG), é formado por pesquisadores da Universidade de Glasgow, em 1974 foi pioneiro na análise de notícias de televisão em uma série de estudos. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Glasgow_Media_Group. Acesso em 15/03/2018.

ligadas a um culturalismo pelas classes dominantes, que para Souza (2017) associa-se ao culturalismo racial presente nos EUA e na Europa. Ilustramos nas palavras de Souza, que diz:

Como se deu a construção do paradigma racista/culturalista entre nós? Como é possível que alguns de nossos indivíduos mais inteligentes tenham construído concepções de mundo que nos humilham, nos rebaixam e nos animalizam? Isso tudo pensado como se fosse destino imutável? Que americanos e europeus se deixem colonizar por esse tipo de concepção de mundo que os dignifica é lamentável, mas é compreensível. Afinal, se retiram vantagens bem concretas desse fato. Que os latino-americanos em geral e os brasileiros em particular tenham se deixado e ainda se deixam, até os dias de hoje, colonizar por uma concepção racista e arbitrária que os inferioriza e lhes retira a autoconfiança e a autoestima, não é apenas lamentável. É uma catástrofe social de grandes proporções. Como as ideias são fundamentais para a ação prática, jamais seremos um povo ativo e autoconfiante enquanto permaneceremos vítimas indefesas desse preconceito absurdo. (...). Afinal, é preciso convencer todo um povo que ele é inferior não só intelectualmente, mas, tão ou mais importante, também inferior moralmente (SOUZA, 2017,p. 16).

Uma das promessas dos avanços tecnológicos (CASTELLS, 1999) era o de reduzir as desigualdades ao elevar a capacidade da comunicação, contudo a estratificação e a desigualdade são cada vez mais notórias. A sensação do momento, os smartphones, que ao mesmo tempo flexibilizam a comunicação em diversos lugares, são também os responsáveis pelo ritmo frenético em casa, na qual muitas vezes não conseguimos nos desprender do trabalho, executando tarefas em meio ao intervalo que deveria ser dedicado ao descanso e ao convívio familiar.

As relações sociais passam a ser intermediadas e até substituídas em função dos aparelhos que deveriam ser apenas meio de **comunicação**. Há uma polarização dessas relações, ao mesmo tempo em que as pessoas interagem, discutem, debatem, acusam, criticam, ofendem. Pelo uso excessivo e fora de controle desses aparelhos percebe-se uma menor interação física, um maior isolamento social e o enfraquecimento na estrutura da vida social. Talvez seja uma falsa sensação de pertencimento ao mundo, mas que de fato não pertencemos a mundo algum.

1.2 Tecnologia da Informação (T.I) e Redes

Surgiu no século XX um novo modelo de economia que trouxe consigo a Revolução da Tecnologia da Informação, e que permitiu a expansão por meio de uma rede global de

empresas interligadas; compartilhando informações e expandindo a competitividade e produtividade em uma economia global de informações em redes.

Essa nova linguagem tecnológica emergente também demandou tempo para sua assimilação. Entre o final dos anos de 1970 a 1990 as inovações tecnológicas foram ocorrendo cotidianamente de forma que as empresas, as instituições e a própria sociedade não tivessem tempo de processar as mudanças em curso.

Em suas inquietações, Richard Nelson *apud* Castells (1999), buscando compreender o crescimento advindo das inovações tecnológicas, afirmava que não era a produtividade em si que de fato as empresas almejavam, mas sim a lucratividade e o aumento do valor de suas ações derivadas da produtividade e, conseqüentemente, dos valores investidos. Era preciso ainda reduzir os gastos com produção, buscar novos mercados para escoar a produção aumentada e acelerar o giro de capital.

Foi também com a expansão do capital e a necessidade de mobilidade que a capacidade de informação das empresas precisava expandir. Como não havia regulamentação entre os mercados e as novas tecnologias de informação, o processo foi facilitado, beneficiando de forma mais direta as próprias empresas de alta tecnologia e as empresas financeiras, como podemos constatar segundo Castells:

Possibilitadas pelas novas tecnologias da informação a integração global dos mercados financeiros desde o início da década de 1980 teve um impacto tremendo na dissociação crescente entre o fluxo de capital e as economias nacionais. Assim, Chesnais mede o movimento da internacionalização do capital, calculando a percentagem sobre o PIB – Produto Interno Bruto de operações internacionais em ações e obrigações: em 1980, essa percentagem não superava 10% em nenhum país importante: em 1992, variava entre 72,2% do PIB (Japão) e 122,2% (França), com os EUA na marca de 109,3% (CASTELLS, 1999, p. 138).

O aumento do alcance global tanto integrou os mercados como foi capaz de aumentar sua lucratividade. Durante a década de 1980, com o surgimento de vários núcleos de novas empresas com dinâmicas globais e redes que as auxiliassem, outras empresas iam se integrando a esse novo sistema tecnológico e as que não aderiam eram eliminadas gradativamente.

Da mesma maneira tornou-se crescente não só a lucratividade, como também a competitividade. Uma vez que as tecnologias de informações se expandiam, um livre comércio no mercado de bens e serviços passava a atender não só os mercados nacionais, mas

também internacionais, sempre com o objetivo maior de conquistar cada vez mais fatias maiores do mercado.

O sistema socioeconômico da economia informacional apresentava-se diferente do sistema industrial, não pelo crescimento da produtividade, mas sim pelos paradigmas que sustentavam a tecnologia da informação, que necessitava de transformações culturais, estruturais e sociais, e que demandava tempo para ocorrer e se tornarem globais.

Contudo, podemos afirmar então que a economia informacional é global, mas nem tudo é globalizado na economia. Existem, assim, os núcleos globalizados que são formados por mercados financeiros, comércio internacional, mão de obra especializada, ciência e tecnologia, e ao se conectarem podem se tornar globais, cuja definição nos é apresentada da seguinte maneira por Castells: “a economia global como uma economia cujos componentes centrais têm a capacidade institucional, organizacional e tecnológica de trabalhar em unidade e em tempo real, ou em tempo escolhido, em escala planetária” (CASTELLS, 1999, p. 143).

Dessa maneira, percebemos que o ponto central da nova economia global é a própria globalização dos mercados financeiros. E essa transação, através de uma rede de fluxo de capital auxiliada por sistemas de informática, resulta num aumento da concentração de valores gerando capital a partir do próprio capital.

Durante as décadas de 1960 a 1990, os produtos manufaturados eram responsáveis pela maior parte de todo o comércio mundial. Com a globalização dos serviços houve uma profunda mudança na estrutura do comércio, no qual era prescindível o conhecimento dos bens e serviços para resultados no valor agregado. Através do acesso aos recursos humanos qualificados, do conhecimento, capacidade e infraestrutura tecnológica, impulsionou-se a competitividade na nova divisão internacional da mão de obra que surgia:

Assim, a nova divisão internacional de mão de obra mantém o predomínio comercial dos países da OCDE⁷, em especial no comércio de alto volume, por meio do aprofundamento tecnológico e do comércio de serviços. Por outro lado, abre novos canais de integração de economias em fase de industrialização nos padrões do comércio internacional, mas essa integração é muito desigual e extremamente seletiva. Apresenta um corte fundamental em países, e regiões, que estavam tradicionalmente agrupados segundo a vaga noção de “O Sul” (CASTELLS, 1999. p. 151).

7 OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, criada em 1961, com sede na França, internacionalmente unida por 35 países, no qual o Brasil não está inserido, que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, procurando comparar políticas econômicas, solução de problemas comuns e gerenciamento de políticas domésticas e internacionais. Seus membros possuem altos índices de desenvolvimento humano e elevado PIB per capita, sendo considerados países desenvolvidos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Developimento_Econ%C3%B3mico. Acesso em 19/01/2018.

Porém, com o passar do tempo a regionalização da economia global se estruturou em diversos padrões comerciais de diferentes redes e camadas, no qual as unidades de comércio não estão representadas nos países, mas sim nas empresas e redes de empresas, de modo que essa forma organizacional constituiu a economia informacional global.

O PIB também teve sua contribuição sendo grande gerador de empregos, com uma economia informal voltada para atender o próprio mercado interno. Essa regionalização da economia global juntamente com o posicionamento governamental e as instituições internacionais foram restritivas quanto ao patrocínio na formação do livre comércio. No caso do Japão, por exemplo, além de culturalmente isolado, foi protegido pelo governo da concorrência mundial. As estratégias do Governo e a concorrência comercial são diferentes dos interesses dos blocos comerciais e regionais.

Pelo olhar de Castells (1999) a crise econômica de 1970 criou uma segunda divisão industrial para o capitalismo por conta do esgotamento do sistema de produção em massa. Era preciso ponderar entre produção e produtividade, de um lado, e consumo e concorrência de outro. Gerou-se então uma importante divisão nos mercados e na organização da produção em relação à economia global, que também passava por grandes transformações em um ritmo muito acelerado nos campos tecnológico, institucional e econômico, passando a permitir a flexibilidade na produção, no gerenciamento e no marketing.

Na transição industrial e na reestruturação capitalista várias foram as tendências de mudanças organizacionais para que os processos se transformassem, e a primordial entre elas foi a transição da produção em massa para a produção flexível:

O modelo de produção em massa fundamentou-se em ganhos de produtividade obtidos por economias de escala em um processo mecanizado de produção padronizada com base em linhas de montagem, sob as condições de controle de um grande mercado por uma forma organizacional específica: a grande empresa estruturada nos princípios de integração vertical e na divisão social e técnica institucionalizada de trabalho. Esses princípios estavam inseridos nos métodos de administração conhecidos como “taylorismo” e “organização científica do trabalho”, adotados tanto por Henry Ford quanto por Lenin (BENJAMIN CORIAT *apud* CASTELLS, 1999. p. 212).

Entretanto, o modelo acima teve que ser alterado uma vez que os equipamentos de produção ficaram obsoletos, sendo necessário um sistema produtivo mais flexível e que pudesse atender as necessidades do mercado, modificando produtos e processos.

O modelo de gestão das grandes empresas, de sentido vertical e hierárquico, teve que ser repensado, não deixando de ser líder, mas passando a subcontratar empresas de médio e pequeno porte, contribuindo ainda mais para a flexibilização da economia informal dentro do sistema produtivo, e deixando de serem autônomas e autossuficientes. Exemplo disso foram as montadoras de veículos que passaram a terceirizar vários componentes.

Com tantas mudanças para acompanhar a rápida transformação econômica a burocracia também teve que ser ajustada com o olhar voltado para a configuração das empresas horizontais, no qual o desempenho era medido pela satisfação do cliente. Informações e treinamentos eram dados aos funcionários da empresa, de todos os níveis, com recompensa por desempenho; o gerenciamento se dava em equipe, a hierarquização era horizontal e a organização não era mais voltada à tarefa em si, mas no processo, além de inúmeros contatos com fornecedores e clientes.

Contudo, o modelo de redes tem se mostrado bastante eficaz em relação à produção, uma vez que grandes empresas ao se desintegrarem horizontalmente passam a subcontratar os serviços de pequenas e médias empresas, atendendo tanto às demandas quanto às ofertas; fazendo alianças horizontais. Mas isso não quer dizer que não há concorrência, pelo contrário. Os aliados de hoje podem ser os concorrentes de amanhã, de modo que para acompanhar a flexibilidade da rede a própria empresa deve se tornar rede, descentralizando suas unidades, dando a elas maior autonomia para concorrerem entre si.

Para o funcionamento eficaz é fundamental a circulação das informações internas às redes: entre elas e as empresas, dentro das próprias redes e pelas redes de computadores, por meio do auxílio fundamental da Tecnologia da Informação, que contribui muito para que esse modelo de flexibilização aconteça. Para Castells (1999) “a empresa horizontal é uma rede dinâmica e estrategicamente planejada de unidades auto programadas e auto comandadas com base na descentralização, participação e coordenação” (CASTELLS, 1999, p. 223).

Cada vez mais as empresas multinacionais não só aumentam sua participação em redes, como também se descentralizam em redes. Porém, sabemos que as redes são assimétricas, e fatores externos e internos específicos, como a influência cultural e institucional de nações, regiões e locais, influenciam-nas em vários níveis. Mas a sua lógica ainda prevalece, uma vez que se sobrepõe a situações de interdependência. Podemos ter como ilustração o *e-commerce* (comércio eletrônico), onde muitas empresas revendem produtos e serviços que elas mesmas não fabricam ou realizam, mas que mantém uma relação em rede com outras empresas para fornecer essas demandas aos seus clientes.

Por essa interdependência as empresas se tornaram cada vez mais internacionais, atendendo não somente a seus interesses nacionais/regionais, mas também à estratégia global da rede, e que apesar das grandes empresas multinacionais continuarem a ter o controle oligopolista do mercado, participam de várias redes dependendo de produtos, países e processos. Compõem-se assim, uma teia de redes múltiplas presentes em diversos ambientes institucionais.

Por conseguinte, na visão de Castells (1999), o percurso percorrido pela nova economia informacional globalizada não foi automaticamente decorrente da transformação tecnológica, mas sim de uma necessária transformação organizacional, em que a inserção por si só da tecnologia da informação não era suficiente. Fez-se necessária uma abertura para os mercados internacionais, acarretando com isso o desenvolvimento econômico social-global por meio das redes.

Tanto a transformação organizacional quanto a tecnologia da informação estão ligadas intrinsecamente em relação à economia informacional global em redes, uma vez que as redes são componentes fundamentais das organizações, tendo a informação como principal elemento no novo paradigma tecnológico.

O WEF (*World Economic Forum*) abre discussões sobre a “quarta revolução industrial”⁸, ligada diretamente a nanotecnologia, robótica, biotecnologia e impressões em 3D, e que já impacta a economia e o dia a dia das pessoas, como a *Internet* das Coisas - IoT⁹ (*Internet of Things*), e o Big Data – armazenamento de grandes volumes de dados.

Decorrente desses avanços, de acordo Klaus Schweb, citado no site O GLOBO.COMAGÊNCIAS (2018), os processos produtivos e o mercado de trabalho são modificados, e até 2020 cinco milhões de empregos podem deixar de serem ofertados:

“Sem ações urgentes e focadas para gerenciar essa transição a meio prazo e criar uma mão de obra competente para o futuro, os governos terão que enfrentar um aumento constante do desemprego assim como um

8 A primeira revolução industrial foi desencadeada pela generalização da máquina a vapor, a segunda se deu pela eletricidade e redes de montagem e a terceira pela eletrônica e pela robótica. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia-pode-acabar-com-5-milhoes-de-empregos-no-mundo-ate-2020-18498564>. Acesso em 27/08/2018.

9 Sobre IoT, procuramos destacar aqui apenas um breve apontamento do que há nesse momento de mais atual em relação as tecnologias, mas há diversas obras que tratam o assunto de forma mais aprofundada, como *The Second Machine Age: Work, Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, por Erik Brynjolfsson e Andrew McAfee; *Abusing the Internet of Things: Blackouts, Freakouts, and Stake outs*, do autor Nitesh Dhanjan; *Internet of Things: Principles and Paradigms*, Rajkumar Buyya e Amir Vahid Dastjerdi, mas que nesta pesquisa não abordaremos.

agravamento das desigualdades”, explica Klaus Schwab, presidente e fundador do WEF (SCHWEB *apud* OGLOBO.COMAGÊNCIAS, 2018).¹⁰

Com a implantação de novas tecnologias, a necessidade de buscar novos mercados, abastecendo cada vez mais a economia capitalista facilitada pela abrangência oferecida pelo alcance tecnológico, a associação em rede foi capaz de não só atender aos mercados econômicos, empurrados por uma tendência de responsabilidade da globalização, mas também interferiu nas relações sociais, passando de uma verticalização de modelos gerenciais para uma horizontalização em grupos de redes interdependentes e interpessoais.

As redes de empresas estão presentes em diferentes contextos e em diversas formas a partir de múltiplas expressões culturais, compondo-se tanto em redes familiares e redes empresariais quanto em redes internacionais, transnacionais ou nacionais, sendo elas de descentralização decorrentes de verticalizações unidas por ferramentas tecnológicas pressionadas por uma concorrência global, que forçam a constantes redefinições de mercado, produtos e processos.

Vale lembrar que uma das maiores estruturas sociais, senão a maior, gira em torno do trabalho; que tem passado por diversas transformações sociais e individuais ao longo de uma transição histórica, acarretando transformações na estrutura ocupacional. Nessa nova estrutura social há uma mudança de foco dos produtos para os serviços, fazendo nascer profissões administrativas e especializadas, que para Castells (1999) seria o fim do trabalho rural e industrial, seguindo a padronização do modelo americano de “modernidade”.

1.3 Paradigma tecnológico e o campo

O moderno não se cria sem a influência do antigo, mas é primordial um novo olhar para a construção de paradigmas críticos com o objetivo de compreender as questões sociais apresentadas pelas diversas mídias, de forma atenta como já descrevemos anteriormente sobre a influência da mídia nas comunicações de massa.

Pierre Bourdieu (1997), em sua análise sobre qual seria o papel social que a ciência deveria assumir, alerta sobre a manipulação para atender aos interesses de poder. Demandas sociais podem ser criadas em benefício de instituições, principalmente se algumas pesquisas forem financiadas pelo Estado. Cria-se então uma relação de dependência. É preciso estar

¹⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia-pode-acabar-com-5-milhoes-de-empregos-no-mundo-ate-2020-18498564>. Acessado em 27/08/2018.

atento a quem fala, de onde se fala, quais são as fontes, a veracidade dos fatos, qual é o meio que se está inserido e quem estará se beneficiando, além de se atentar aos “filósofos de televisão”, que expõem suas ideias como verdades únicas e absolutas¹¹. Segundo Bourdieu:

[...] devemos ir mais longe e trabalhar para demolição dos falsos problemas, ao mesmo tempo que para a produção de problemas reais, mas coletivamente de maneira organizada e, por isso, ao mesmo tempo eficaz e autorizada. Volto à questão sobre a televisão que é hoje um dos lugares de produção de problemática, um dos lugares de produção da filosofia, dos lugares de produção de ciência ou de representações da ciência, etc. Diante da televisão, seria preciso uma espécie de movimento de resistência cívica (vocês vão pensar que exagero quando penso que ainda fico aquém) contra a *imposição generalizada da problemática* que nem sempre são mesmo cívicas, que sendo apenas o produto de hábitos de pensamento, das rotinas, dos almoços fora de casa, das camaradagens, são simplesmente bestas e por isso terrivelmente perigosas (BOURDIEU, 1997, p. 84).

Cada campo, seja ele literário, artístico, científico ou jurídico, no qual estão inseridos seus agentes e suas instituições, tem suas próprias leis. Em se tratando mais especificamente da ciência, e estando atento a posição “de quem fala e de onde fala”, há que se diferenciar o capital científico “puro”, advindo de descobertas, invenções e progressos da ciência, do capital científico “institucionalizado”, em que o mérito da pesquisa virá pelo peso e pela credibilidade da instituição.

No parágrafo acima Bourdieu (1997) refere-se mais especificamente ao INRA (Instituto Nacional de Pesquisa Agrônoma), que trata das relações de forças simbólicas existentes em inúmeras instituições e em cargos com posições mais elevadas de prestígio e poder, como diretorias, presidências e conselhos, frisando que as decisões não devem ser tomadas segundo o capital “político” em detrimento do capital científico, o que contribui para a perpetuação no lugar da inovação do conhecimento. Vejamos:

Mas não nos enganemos, as lutas de que falo (em particular, as lutas para a defesa da autonomia, para a defesa das condições econômicas e sociais que jamais são adquiridas de uma vez por todas, como crêem alguns dos defensores da retirada e da reclusão na torre de marfim) são lutas específicas que se tratam de fazer com armas específicas, no próprio interior de cada campo, em vez de descolá-los, como acontece tão frequentemente para outros domínios, como os da política comum. (BOURDIEU, 2012, p. 68).

11 Um exemplo emblemático seria a agressiva campanha publicitária “O Agro é pop” veiculada pela rede Globo, buscando construir uma imagem positiva do Agronegócio junto à opinião pública, como contraponto às inúmeras denúncias de alimentos contaminados com pesticidas, desmatamento e violência.

As lutas internas de cada campo, sejam eles de caráter científico, filosófico, artístico, jurídico, etc; devem ser enfrentadas respeitando suas especificidades, uma vez que a realidade no espaço do campo é *sui generis*. Relacionando as questões acima a esta pesquisa, mediante especificidades que uma escola no campo apresenta, com longos caminhos a serem percorridos e a transitoriedade dos estudantes por conta do trabalho nas unidades familiares, acreditamos que modelos prontos não resolvam casos específicos. É preciso pensar que as políticas públicas, desde o material didático, o calendário letivo, deveriam ser diferenciados entre escolas urbanas e do campo.

Ao repensarmos os paradigmas presentes no cotidiano e, diante de transformações sociais tão rápidas com os avanços da ciência de uma maneira geral, Santos (2008) aponta que o tempo presente é complexo e, ao mesmo tempo, ambíguo. É um tempo de transição e que para tentarmos entender essas transformações são necessárias perguntas simples como “aonde queremos chegar?”.

Seguindo modelos como a implementação de políticas públicas que teriam como princípios a democracia, o direito à educação e tantos outros benefícios, temos percebido nesta pesquisa que nas escolas dos assentamentos Casa Verde e 17 de Abril algumas demandas sociais são atendidas, porém outras abandonadas.

Exemplo disso, na escola-polo Luís Cláudio Josué, que fica no núcleo urbano da Nova Casa Verde. Num primeiro olhar, observa-se uma escola limpa, bem cuidada, seguindo uma preocupação rigorosa com uma merenda de qualidade, além de um esforço da administração municipal de Nova Andradina em relação ao transporte escolar, o que é imprescindível para as crianças dos lotes, sítios e das fazendas terem acesso à educação. Da mesma forma acontece na extensão que fica na escola estadual Luiz Carlos Sampaio, localizada também na mesma vila. Porém, na escola extensão da Luís Cláudio Josué, localizada no assentamento 17 de Abril, a realidade é bem diferente. A estrutura física é precária, não há *Internet*, o número de funcionários é reduzido; há apenas uma professora e uma auxiliar de serviços básicos (ASB).

Aparentemente, a escola localizada no assentamento 17 de Abril existe mais para fins estatísticos, dizendo-se que “há” uma escola no local. No entanto, as condições escolares são totalmente diferentes das demais escolas que ficam na vila urbana do assentamento Casa Verde, que possuem número de estudantes matriculados muito superior à da escola de extensão do 17 de Abril. Porque uma escola, na área urbana, seria mais privilegiada que uma escola que se localiza na área rural? Uma escola merece melhores condições de estrutura

física do que a outra? Como pintura, pisos, iluminação, etc. Afinal, o público alvo não seria o mesmo: os estudantes?



Foto 1 - Escola do Assentamento 17 de Abril - Extensão. Em 16/05/2018.



Foto 2 - Escola do Assentamento Casa Verde. Polo – Em 12/06/2018

Sendo assim, ao pensarmos sobre paradigmas tecnológicos devemos levar em consideração o contexto que rodeia o ambiente no qual essa tecnologia será inserida. Sabemos que o uso de TIs (Tecnologia da Informação) é de grande auxílio em muitos processos, ligados às rotinas e demandas burocráticas da escola, por exemplo. Mas não nos esqueçamos que por trás da estrutura que se mostra aos olhos, estão os sujeitos, com seus processos históricos. Uma escola situada no campo não é um acidente, mas resultado de uma história marcada por muita luta e resistência de famílias inteiras que reivindicam o direito à educação.

Nessa mesma linha pode-se pensar o projeto político pedagógico e o currículo. Modelos prontos, sejam pedagógicos ou estruturais, podem não corresponder à realidade vivenciada.

1.4 Redes Sociais

Se considerarmos as forças simbólicas que estão em jogo, veremos que o agrupamento em redes ou teias de redes se dá não apenas na ordem econômica, mas sim em diferentes movimentos sociais. Considerando a tecnologia da informação e os meios de comunicação de massa, contribuíram para a organização da sociedade civil por meio de ações coletivas que ainda derivam da busca por direitos de classe com maior participação política e de empoderamento.

Ao falarmos em Redes de Movimentos Sociais, devemos substituir a “unicidade” pela pluralidade, partindo do local para o global, do micro para o macro, buscando o fortalecimento das diversidades, por meio de ações coletivas segundo Scherer-Warren (1993). Porém, as ações coletivas na América Latina na década de 1970 foram pouco consideradas, levando as análises apenas nas transformações advindas do Estado e não nas causas do que de fato as desencadearam:

Portanto, menos atenção foi dada para as pesquisas sobre as organizações da sociedade civil (isto é, ações coletivas ou grupos específicos) ou sobre o significado de suas ações, conflitos ou resistências. Mesmo porque pouco significado poderia ser atribuído a este tipo de ação para o entendimento de uma possível mudança, concebida como diacrônica, macroestrutural, evolucionista (mudança de modo de produção) e positivamente progressista (do arcaico para o moderno) (SCHERER-WARREN, 1993, p. 15).

Superando visões estruturalistas de mudança social, para a autora, as relações de poder passam pela ação de novos sujeitos populares ou atores sociais mais difusos do que o que sugere a noção de classes sociais. A luta por direitos, mudanças políticas e culturais ficou conhecida como movimento popular ou social, no qual inserem-se grupos de mulheres, ecologistas, comunidades locais, grupos de jovens, sindicalistas, lutadores por terra e moradia, defensores dos direitos humanos, entre outros.

Scherer-Warren (2006) divide a sociedade civil entre Estado, Mercado e Sociedade, logrando assim compreender a organização dos movimentos sociais perante as influências da rede. E mesmo sabendo da heterogeneidade de grupos e classes que formam essa sociedade, a autora afirma de forma incisiva que “é importante enfatizar, portanto, que a sociedade civil

nunca será isenta de relações e conflitos de poder, de disputas por hegemonia e de representações sociais e políticas diversificadas e antagônicas” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 110). Mas mesmo assim não deixa de se organizar de forma a representar diferentes níveis de interesses e valores para a conquista de melhores políticas públicas e sociais que atendam seus interesses.

Nessa organização, o associativismo local ou comunitário é uma das primeiras manifestações que surge para unir grupos de pessoas, somando forças para assuntos relacionados às causas cotidianas, sociais ou culturais.

Outro agrupamento em redes está nas articulações interorganizacionais, que por grande contribuição do uso da *Internet* tornou possível conectar associações nacionais de ONGs, redes de redes e fóruns com o objetivo de empoderamento da sociedade civil, fazendo a interlocução com o Estado, buscando através da identificação dos sujeitos coletivos e seus valores de maneira contínua, num processo de construção da permanência de suas identidades, sejam elas étnicas ou de classes, visando a manutenção de conquistas sociais defendidas pelos movimentos:

Em outras palavras, o Movimento Social, em sentido mais amplo, se constitui em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção e resulta das múltiplas articulações acima mencionadas. A ideia de *rede de movimento social* é, portanto, um conceito de referência que busca aprender o porvir ou o rumo das ações de movimento, transcendendo as experiências empíricas, concretas, datadas, localizadas dos sujeitos/atores coletivos (SCHERER-WARREN, 2006, p. 113).

Assim sendo, o agrupamento de diversas redes, sejam elas conectadas por associativismo localizado em ONG's ou associações locais, ou por setores como grupos feministas, ambientalistas, ou de movimentos sociais de bases locais, como associação de bairro e sem terra, estão unidos por se identificarem na semelhança de identidade social ou política com o objetivo de ganharem notoriedade e serem propulsores de reivindicações para implementação de políticas públicas para benefício de toda a sociedade.

Muitas ações de diversos movimentos se somam às redes interorganizacionais com pautas diversas que passam de reivindicações locais e regionais para nacionais e transnacionais, à medida que vão ganhando notoriedade por oportunidades que surgem em fóruns transnacionais, estimulando o fortalecimento e o crescimento de outras redes, como foi o caso da Marcha Mundial de Mulheres e a Via Campesina.

As redes de movimentos sociais carregam consigo uma transversalidade na busca por diversos direitos humanos dos quais inúmeros deles não são respeitados. Formam então redes de redes de movimentos com identidades plurais na luta contra a violência e a exclusão dos direitos, sejam eles civis, políticos, ambientais, de minorias, culturais e sociais, como podemos confirmar no trecho a seguir:

As redes, por serem multiformes, aproximam atores sociais diversificados – dos níveis locais aos mais globais, de diferentes tipos de organizações -, e possibilitam o diálogo da diversidade de interesses e valores. Ainda que esse diálogo não seja isento de conflitos, o encontro e o confronto das reivindicações e lutas referentes a diversos aspectos da cidadania vêm permitindo aos movimentos sociais passarem da defesa de um sujeito identitário único à defesa de um sujeito plural (SCHERER-WARREN, 2006. p. 116).

Sejam no Estado ou dentro dos movimentos sociais, as estruturas de poder, no sentido de hierarquia, encontram-se presentes até mesmo por uma questão de organização das lutas. Para Scherer-Warren (2006) as lideranças, os mediadores, representam apenas um elo mais forte com o objetivo de empoderar as redes de movimento com inclusão das bases, respeitando o pluralismo das ideias e as diversidades dos sujeitos. É o que se verifica entre os assentados da Casa Verde, que, de acordo com Torres (2016) só conseguiram lotes por estarem vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a FETAGRI (Federação dos Trabalhadores na Agricultura) ou ao MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), porque sem essa participação jamais conseguiriam um “pedaço de terra”.

Também vai ao encontro que a união de trabalhadores se fez necessária, pelas descrições de Medeiros (2012), sobre o latifúndio na formação social brasileira. E que a partir da década de 1940 grupos resistentes a este sistema começaram a somar forças:

É contra essa figura que se voltaram as organizações que falavam em nome dos trabalhadores do campo (associações de lavradores, Ligas Camponesas e, já no início dos anos 1960, sindicatos), propondo a Reforma Agrária, uma legislação trabalhista e a regulamentação das formas de acesso temporário às terras, como é o caso da parceira e do arrendamento (MEDEIROS, 2012, p. 448).

Inúmeros são os espaços de empoderamento que as organizações de base constroem e nelas se fortalecem, sendo de extrema importância nas lutas de classes em redes como tantos outros movimentos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Catadores de Lixo, Movimento Indígena, Movimento Negro, Marcha Nacional pela Reforma Agrária, Parada do Orgulho Gay, Marcha Mundial das Mulheres, Movimento Nacional

Quilombola, Via Campesina, Fórum Social Mundial, Fórum Brasileiro de Economia Solidária, Fórum Brasil do Orçamento, Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos, Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, que buscam incansavelmente serem ouvidos e que seus direitos sejam respeitados.

Dentro desses espaços os movimentos sociais buscam preparar novos sujeitos para atuarem sob novas formas de governança, através das mobilizações de bases locais e para a inserção nas esferas públicas. Tem-se o objetivo de construir redes dentro da sociedade civil para capacitar os atores e fazê-los atuarem em conselhos e fóruns locais, regionais, nacionais e internacionais por meio de redes de redes, na busca pelo empoderamento e por democratização com real aplicabilidade dos direitos humanos individuais e coletivos reivindicados pelos movimentos sociais de classes em oposição aos interesses econômicos e capitalistas.

Assim sendo, podemos identificar no contexto local da nossa pesquisa a formação de diversas configurações em redes, que fazem com que “o todo”, desde o nível micro – especificamente a comunidade escolar – realize os anseios e objetivos do coletivo: o direito à educação para os filhos e os assentados.

Pequenas redes de produtores locais da agricultura familiar que fornecem frutas e hortaliças para as escolas no preparo da merenda escolar; rede de pais e a comunidade local que se unem em quermesses para ajudarem na compra de algum item para escola, além de confraternizarem entre si as relações de compadrio e vizinhança tão presentes no campo; redes de professores, que nesse caso somam um total de sessenta e oito docentes, dos quais alguns deles também são assentados que residem em lotes dos assentamentos Casa Verde e 17 de Abril; rede de motoristas que chegam a percorrer mais de mil e quinhentos quilômetros por semana; rede de alunos, com mais de novecentos estudantes matriculados, formando a maior escola do município de Nova Andradina, e que está localizada dentro de um assentamento.

Os estudantes formam a maior rede que agrega outras redes, como mostrado acima, partindo da microestrutura (Assentamento Casa Verde) para o fortalecimento da macroestrutura, que é a luta pela educação dentro dos assentamentos num sentido mais amplo, como as reivindicações do Movimento Sem Terra na esperança de melhores condições socioeconômicas e de permanência na terra.

Capítulo II

O acesso à tecnologia no campo e nas escolas do campo

2.1 A Questão Agrária no Mato Grosso do Sul

A luta pela reforma agrária surge da histórica concentração fundiária. Mas antes de falarmos de Reforma Agrária no Brasil, é necessário que retornemos à memória, brevemente, sobre o contexto histórico das concessões de terras no país, que num primeiro momento adotou a concessão de Sesmarias; modelo anteriormente usado pela Coroa Portuguesa, que tinha como objetivo principal a cessão de terras para plantio e exportação de produtos, e no Brasil somado também à intenção de escravização indígena.

Após tornar-se um país “independente”, o regime de Sesmarias foi extinto. Um segundo modelo foi então implantado por meio da Lei nº 601, de 1980, conhecida como a Lei de Terras, que legitimou as áreas anteriormente concedidas, usadas principalmente na plantação de cana de açúcar, algodão e café, que viriam a serem exportados. Anterior a Lei de Terras, havia o Estatuto da Terra, regimentado pela Lei nº 4.504, de 30/11/1964, que estabelecia parâmetros para a Reforma Agrária, e que de acordo com essa lei, previa-se a extinção gradual de latifúndios e minifúndios, causadores de grandes tensões sociais no campo (MEDEIROS, 2012, p. 449).

Mato Grosso do Sul possuía grande área de latifúndio pertencente ao Barão de Antonina, e que foi arrendada pela Cia Mate Laranjeira em 1882, pois esta tomou conhecimento dos grandes ervais presentes no sul de Mato Grosso do Sul ao prestar serviços de demarcação de terras ao término da guerra do Paraguai.

Cabe aqui um parênteses de fundamental importância acerca dos fatos que antecederam a ocupação da Cia Mate Laranjeira, cujo território pertencia aos indígenas Kaiowás e Guaranis que, pela integração em nossa sociedade, prejudicou sua sustentabilidade resultando no aniquilamento de sua base territorial:

Mas, no final do século XIX inicia a sistemática ocupação do território Kaiowá e Guarani através da Cia Matte Laranjeira, da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) e, finalmente, da implantação dos empreendimentos agropecuários (MEDEIROS, 2008. p. 31).

Mesmo com a contribuição de mão de obra dos paraguaios na lida com a erva mate, muitos também foram os indígenas que trabalharam em troca de roupas e ferramentas. Em 14 de novembro de 1928 foi criado pelo Governo (ainda então pertencentes ao Estado de Mato Grosso) por meio do Decreto Estadual nº 835, cinco reservas de lotes de terras destinadas a colônias indígenas. Contudo, mais do que garantir pequenas porções de terra, consentia na liberação do restante do território pertencente aos índios para a colonização; um confinamento arbitrário-legalizado que obrigava os índios Guaranis e Kaiowá a viverem limitados dentro de aldeias, criando assim espaços vazios para ocupações privadas, conforme nos apresenta Almeida (2008).

É diante desses fatos históricos que até hoje, em algumas regiões do estado onde há usinas, ainda é possível encontrar mão-de-obra indígena.

Esse processo de confinamento provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência – agricultura, caça, pesca e coleta –, para uma única alternativa, a agricultura apoiada em poucos cultivares e, mais recentemente, a alternativa do assalariamento em usinas de álcool (BRANDT, 2008. p. 44).

Na metade do século XX, Mato Grosso do Sul foi povoado com o objetivo de aqui se expandir a criação de bovinos, além de compor o crescimento do latifúndio brasileiro, que tinha naquele momento também o objetivo de especulação imobiliária, sendo que grandes propriedades foram oriundas de terras devolutas. Nas décadas de 1930 e 1940 uma frente pioneira avançou no Estado. Houve ainda a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil.

Uma das grandes colonizadoras que estiveram presentes no Mato Grosso do Sul foram a SOMECO (Sociedade Melhoramentos, Colonizadora Vera Cruz – Mato Grosso), além da interferência do Estado através da CAND (Colônia Agrícola Nacional de Dourados), que era o maior vendedor de grandes áreas de terras devolutas. Como pontua Almeida: “mas os loteamentos feitos por empresas colonizadoras ficaram em segundo plano no processo de apropriação das terras, em detrimento da venda de grandes áreas de terras feitas diretamente pelo Estado” (ALMEIDA, 2008, p. 68).

Vários desses latifúndios utilizavam de estratégias que garantiam a permanência de arrendatários e peões. Para essas pessoas que eram despossuídas de terras realizavam-se vendas de produtos de primeira necessidade, comercializados em barracões dentro da própria fazenda a preços muito superiores que o comercializado fora.

Com a expansão pioneira, o sul de Mato Grosso do Sul foi ocupado pela frente paranaense e paulista, reunindo inúmeros trabalhadores rurais sem terra alguma e que após a apropriação do seu trabalho nas derrubadas das matas os expulsavam. Diante da situação, esses despossuídos de terras, que não tiveram acesso permanente a terra, começaram a se organizar em movimentos sociais para lutarem contra a concentração fundiária.

Segundo Medeiros (2012), o próprio termo de origem latina “latifúndio”, usado para denominar grandes propriedades de terra, é pouco usado atualmente, sendo substituído pelo termo Agronegócio, englobando não só a propriedade como também a produção industrial e pecuária.

Contudo, se levarmos em consideração as análises feitas por Stedile (2012) acerca dos modelos de Reforma Agrária no mundo, conclui-se que no Brasil, o que há de fato são políticas de assentamentos rurais. O termo usado cotidianamente, “Reforma Agrária”, remete não há um projeto de mudança da estrutura fundiária, mas é apenas o sinônimo de desapropriação de terra e projetos isolados de assentamentos rurais desenvolvidos a partir de um decreto governamental que indeniza o proprietário, distribuindo em lotes as famílias que se organizam em movimentos e reivindicam o acesso à terra. Este processo é feito de forma pontual e não de forma massiva.

Desde a Nova República que há certa resistência e força política que atrasam e/ou impedem o atendimento das reivindicações dos trabalhadores da terra:

Durante o Governo João Goulart (1961-1964) houve uma tentativa de Reforma Agrária clássica, pregada para toda a América Latina pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (Cepal) e expressa no projeto organizado pelo então ministro do Planejamento Celso Furtado. No entanto, logo após o anúncio do envio do projeto de lei ao Congresso, o governo foi derrubado (1º de abril de 1964) (STEDILE, 2012, p. 665).

Segundo Zanchett (2017), a necessidade de Reforma Agrária no estado de Mato Grosso do Sul, principalmente nas mesorregiões Leste e Sudoeste do Estado, se deu a partir da década de 1970, em que muitos foram os incentivos de recursos financeiros federais para alavancar o desenvolvimento econômico e social no Centro-Oeste, ligados diretamente ao desenvolvimento do Agronegócio, que acabou gerando grandes latifúndios e concentrando uma massa de trabalhadores rurais sem terra para trabalhar nos mais variados serviços, como construção de estradas, ferrovias e desmatamentos para abrir áreas de pastagem e cultivo.

Grande parte desses trabalhadores e suas famílias vieram do sul do país na esperança de possuir lotes e ter a chance de melhores condições de vida. Porém, o que de fato ocorreu foi que:

Centenas de famílias vieram ao Mato Grosso do Sul atraídas pela possibilidade de cultivar a terra por meio dos contratos. Muitas tinham o objetivo de, com o resultado das safras ao longo do contrato - que poderia variar de três a cinco anos-, levantar recursos suficientes para comprar seu próprio lote. O fracasso se dava por diversos fatores: o duro serviço do desmate; a escolha equivocada de cultivares e de formas de plantio por desconhecimento técnico diante de terra e clima diferentes do seu local de origem; a dificuldade de comercializar a produção.

Após o fim dos contratos – ou mesmo antes do período acordado – essas famílias de arrendatários ficavam “sem terra”, sem serviço. Aguardavam outra oportunidade de trabalhar na terra, como temporários: boias-frias, arrendatários, o que fosse. Assim, tornavam-se migrantes, sempre em busca de uma oportunidade, em trabalhos precarizados, na cidade ou no campo, sem direitos trabalhistas e longe de conquistar o sonho de ter seu próprio lote. Esse povo parecia invisível às políticas públicas de ocupação e exploração da terra na região Centro-Oeste (ZANCHETTI, 2017, p. 49).

Nos anos de 1976 a 1979 um grupo ligado a CPT (Comissão da Pastoral da Terra) começou a discutir as causas do êxodo rural e alternativas para conter o esvaziamento do campo em algumas regiões do Estado. Após o trabalho de conscientização e visibilidade que a igreja despertou pelas famílias que se encontravam em situações de abandono, com fome e totalmente desamparadas, iniciou-se um movimento de luta e resistência, formando-se sindicatos e organizações para reivindicar as situações de injustiças contra os direitos dos camponeses.

Em 1980 foi registrado o primeiro conflito entre fazendeiros e arrendatários no município de Naviraí/MS, e em 1981 a primeira ocupação na cidade de Itaquirai. E assim frisa Zanchetti:

Ao longo da década de 1980 os agentes da CPT acompanharam várias ocupações, projetos e assentamentos no Estado. Há relatos sobre os seguintes assentamentos: Jupiá (1983, Três Lagoas), Sucuriú (1984, Chapadão do Sul), Tamarineiro (1984, Corumbá), Conceição (1985, Nioaque), Guaicurus (1986, Bonito), Nova Esperança (1986, Jateí), Canaã (Bodoquena), Casa Verde (1987, Nova Andradina), Monjolinho (1988, Anastácio) (ZANCHETTI, 2017, p. 54).

2.2 A Contradição entre campo e cidade

Marschner define em termos que “o domínio da cidade sobre o campo baseia-se numa subalternidade socialmente construída” (2011,).

Quando a cidade se urbaniza, marcada por uma divisão social do trabalho entre comercial e industrial e entre o trabalho agrícola, estigmatiza-se o campo de maneira subalterna a atender os interesses do capital. A sociologia rural considerava um *continuum* o urbano em relação ao rural, tendo no espaço do campo a base para o desenvolvimento social. Mas com o avanço da modernização tecnológica e uma base social econômica, propunha-se que as populações camponesas se adequassem a tal modelo. Porém, a teoria do *continuum* é falseada uma vez que o imaginário capitalista remete ao campo a ideia de subalternidade, e que, segundo Marschner:

O campo, em oposição à cidade, é a dispersão e o isolamento. A cidade, por outro lado, concentra não só a população, mas os instrumentos de produção, o capital, as necessidades, os prazeres. Logo, tudo o que faz com que uma sociedade seja uma sociedade. É assim porque “a existência da cidade” implica simultaneamente a necessidade da administração, da política, dos impostos, etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunal, portanto, da política em geral (MARSCHNER, 2016, p. 205).

Durante os primeiros séculos do período colonial o espaço rural detinha o poder, enquanto que o espaço urbano era apenas o gerenciador de prestação de serviços. Já na era Vargas, com a aceleração industrial, o espaço urbanizado ganha grande protagonismo, consolidando a ideia da cidade como lugar de desenvolvimento em contraste do campo como atrasado.

Com a **revolução verde**, após a Segunda Guerra Mundial, em que o campo respondia aos estímulos do capital por meio dos avanços tecnológicos agrícolas em maquinários modernos, melhoramento genético, fertilizantes, etc, fortalecendo a industrialização, colaborou para o surgimento de um novo conceito, o extensionismo.

Freire (1985) nos revela que para que essa extensão acontecesse não era apenas a assimilação de técnicas agrícolas que faria com que de fato o conhecimento de novos processos fossem internalizados. Primeiramente o conhecimento não deveria ser bancário. As tradições, os costumes locais, as crenças, o saber, a cultura local, deveriam ser levados em consideração. Que o conhecimento só se dá de fato quando se torna capaz de transformar a realidade, e requer uma ação transformadora. É por isso que o simples fato de apenas apresentar técnicas novas a camponeses, a uma comunidade, poderia lhes causar estranheza ou até recusa.

Mas é a luta pela terra que faz do campo um espaço de transformação das múltiplas necessidades e de anseios das pessoas que ali estão em busca muito mais do que um “pedaço

de terra”; e sim de um território de construção de projetos de vida, de modos de ser alternativos aos da cidade.

2.3 Educação do campo e no campo

A Educação do Campo tem uma trajetória recente no Brasil. Foi inicialmente denominada como Educação Básica do Campo em 1998, e em novembro de 2002, após o Fórum Nacional em Brasília, estabelecida como Educação do Campo (E.C.). Conforme Caldart (2012), a E.C. remonta às práticas dos camponeses em educação em seu contexto imediato e também remonta às lutas por políticas públicas em educação não só para os trabalhadores do campo como também para quilombolas, indígenas e outros assalariados vinculados ao meio rural.

Como antecedentes da educação do campo, vigorou a educação rural com a compreensão de provimento do ensino mínimo às populações rurais, baseando-se, em suma, no aprendizado do ato de ler, escrever e o domínio de aritmética. Havia um modelo único de ensino aplicado nas áreas urbanas e rurais. Conforme Torres e Simões (2017), os primeiros registros de educação rural datam a partir de 1889, surgindo da necessidade de atender os estudantes daqueles espaços, servindo também como estratégia de conter as migrações para zonas urbanas.

A educação rural ofertada procurava fazer frente à industrialização, desenvolvimento econômico e crescimento dos espaços urbanos, que não atendiam as necessidades da população rural, uma vez que o plano pedagógico não condizia com uma proposta de educação rural. Neste contexto se consideravam os espaços rurais como zonas atrasadas e não se avaliava a diversidade dos povos. Somente a partir dos anos de 1980, devido aos movimentos sociais e mobilizações a respeito da concepção de sujeitos de conhecimento e seu contexto – a escola, saberes, mundo, trabalho – que se desencadeou mudanças na forma de se pensar a educação rural no Brasil, a qual passa a ser *Educação do campo*. Contexto observado nos conceitos de Educação na Constituição Federal de 1988 na qual rege a responsabilidade da União, Estados e Municípios em regime de colaboração, garantido qualidade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹², nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação do campo passa a ser entendida como aquela que ocorre em escolas

12 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09/11/2018.

situadas nas comunidades camponesas. Este conceito orienta e requer a elaboração de propostas pedagógicas condizentes com a vida no campo, considerando a comunidade como protagonista das ações pedagógicas e do processo escolar. Diferentemente da Educação no Campo, a Educação do Campo está ligada a diversos movimentos sociais inerentes às questões dos trabalhadores camponeses. Como consequência, este fato remove pretensões de considerar o campo como um espaço vazio. O campo passa a ser um ambiente com características próprias e de possibilidades para prática educacional, logo, assume não ser o oposto do urbano. Assim, Marschner (2016) ratifica que:

Mais do que apenas uma demanda por escolas nas comunidades rurais, a educação do campo assume uma ampla pauta de análise sobre um espaço específico da sociedade brasileira, envolvendo um elenco de ações e reivindicações que visam à ressignificação e a transformação do rural (MARSCHNER, 2016, p. 203).

A Educação do Campo é um modelo de ensino que leva em consideração as peculiaridades dos sujeitos do campo, sua história e vivência. Nesta perspectiva, uma escola do campo é aquela que defende os interesses da agricultura camponesa, construindo saberes e tecnologia, visando o desenvolvimento social e econômico desta população, ou seja, uma educação contextualizada. Assim, Munarim (2006) contribui no sentido de que “a busca dessa nova base epistemológica implica ações na perspectiva de instar nas instituições uma agenda de pesquisa na temática do campo e da Educação do Campo” (MUNARIM, 2006, p. 20).

Surgindo através das demandas de uma política de educação para os assentamentos da reforma agrária, pelos camponeses nasceu também o PRONERA e a Coordenação Geral de Educação do Campo. De acordo com Fernandes (2006), apesar de diferentes se complementam, a Educação no Campo e a Educação na Reforma Agrária, que vê na segunda a criação de políticas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais, mas que também é parte da Educação do Campo, como parte fundamental na construção e desenvolvimento do campo.

Discute-se também o campo como conceito de território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada Agronegócio. O campo pode ser pensado como território e não mais como mero setor da economia (FERNANDES, 2006, p. 28).

Para os camponeses, lutar pela terra também é lutar por um território. De acordo com Bernardo Mançano Fernandes¹³, o território campesino, é construído a partir do espaço geográfico, porém esses espaços são cada vez mais disputados pelos interesses do capital, com objetivos de expansão de novos territórios para o agronegócio, que avança por meio de políticas de expropriação de comunidades rurais. Há, então, uma disputa de territórios entre o campesinato e o capital.

É importante ressaltar que esses territórios produzem relações sociais e modelos de desenvolvimentos diferenciados. Enquanto a busca pela demarcação do território para atender o capital é marcada basicamente pela produção em grande escala de monoculturas e trabalho fortemente mecanizado; o desenvolvimento do campesinato ou agricultura familiar se pauta na cooperação do trabalho familiar através de uma produção de policulturas e em pequenas escalas (FERNANDES, 2006, p. 8).

Compreendemos também que há diferentes territórios que ocupam o mesmo espaço geográfico. E esses diferentes territórios formam uma multiterritorialidade. De acordo com estudos feitos por Vendramini (2015), o futuro das escolas do campo está diretamente relacionado com o futuro do campo. É preciso entender a realidade desses espaços, as formas de resistências, as mudanças que ocorrem, as especificidades, em que o desenvolvimento do capitalismo e a industrialização impactaram nas mudanças agrárias:

A agricultura tornou-se central na financeirização da economia em âmbito mundial. Há uma motivação do agronegócio e do setor financeiro para fusões, compras e arrendamentos de terras, dadas a lucrativa produção e a especulação no valor dos recursos naturais dos produtos e da terra (...). Também persiste a força como meio de criação e reprodução do mundo capitalista, para a abertura de oportunidades para o acesso ao mercado, a negócios, investimento e extração de recursos (VENDRAMINI, 2015, p. 51).

Além da exploração da terra em si, existem outros tipos de exploração servindo o capitalismo na agricultura, como a exploração de trabalhos de mulheres e crianças, supervalorização fundiária, fornecedores de insumos, equipamentos agrícolas, instituições financeiras, dentre outros. Vemos então o capital como determinante na produção.

Por esta simbiose entre os espaços, Lefebvre (1971) já afirmava ser difícil demarcar fronteiras entre os espaços urbanos e rurais. Mas sim espaços periféricos e híbridos no qual

13 Artigo escrito por Bernardo Mançano Fernandes – Entrando nos territórios do Território. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/entrando-nos-territorios-do-territorio.pdf/view>. Acesso em 23/02/2019.

encontramos um campo nem totalmente rural nem totalmente urbano. Diante desse movimento de deslocamento do capital em busca do lucro, muitas famílias são obrigadas à mobilidade em busca de sobrevivência, causando profundas consequências nas relações sociais que afetam também o espaço escolar, que é o espaço desta pesquisa.

A situação que todo esse movimento revela é muito preocupante e nos leva há várias reflexões. Se observarmos os dados apresentado pelo DIEESE¹⁴ em 2013, a baixa escolarização atinge a maioria dos trabalhadores rurais (58,0%) na idade de até trinta e nove anos. Uma vez que o mercado acredita que pessoas mais jovens possuem vigor para trabalhos braçais, conforme se comprova, por exemplo, o aumento significativo no corte da cana que passou de quatro para doze toneladas/dia. Juntamente com isso, é comprovado que a baixa escolarização consequentemente acarreta também na baixa remuneração, como vemos a seguir:

Tabela 1 – Assalariados Rurais

**Assalariados rurais segundo grupos de anos de estudo
(pessoas de 10 anos ou mais de idade) - Brasil - 2013**

Situação	Empregados Rurais			Empregados Rurais com Carteira assinada			Empregados Rurais sem Carteira assinada		
	Nº absoluto	Em %	Em % cumulativo	Nº absoluto	Em %	Em % cumulativo	Nº absoluto	Em %	Em % cumulativo
Sem instrução e menos de 1 ano	805.774	19,8	19,8	208.605	12,7	12,7	597.169	24,8	24,8
1 a 3 anos	787.903	19,4	39,3	280.147	17,0	29,7	507.756	21,0	45,8
4 a 7 anos	1.340.636	33,0	72,3	529.513	32,1	61,8	811.123	33,6	79,4
8 a 10 anos	628.423	15,5	87,8	314.003	19,1	80,9	314.420	13,0	92,5
11 a 14 anos	428.954	10,6	98,3	277.914	16,9	97,8	151.040	6,3	98,7
15 anos ou mais	56.367	1,4	99,7	35.028	2,1	99,9	21.339	0,9	99,6
Não determinados	11.450	0,3	100,0	1.813	0,1	100,0	9.637	0,4	100,0
Total	4.059.507	100,0		1.647.023	100,0		2.412.484	100,0	

Fonte: IBGE. Pnad 2013
Elaboração: DIEESE. Subseção Contag

Como mostrado na tabela acima, trata-se de assalariados rurais e seu nível de escolaridade. Percebe-se nesta tabela que a grande maioria dos pesquisados possuem no máximo sete anos de escolarização, ou seja, não possuem o ensino fundamental. Dados esses que são consequências tanto da dificuldade de acesso a políticas educacionais voltadas para o

14 Dados da DIEESE. O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro. 2014. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2014/estpesq74trabalhoRural.pdf>. Acesso em 22/08/2018.

campo bem como a necessidade de subsistência e sustento da família (2.412,484 empregados rurais aceitam trabalhar sem carteira assinada) que são levados a priorizar o trabalho em detrimento a escolarização.

Nem sempre é apenas uma questão de escolhas, e sim de sobrevivência. Veremos adiante pautados em Arroyo (2004), sobre os tempos escolares, de vida, de viver e de sobreviver, que as lutas travadas pelos movimentos sociais não são só lutas pela terra, pela Reforma Agrária, mas por melhores condições de vida, associadas a reivindicações por políticas públicas voltadas para saúde, segurança e educação. Diante de tantas batalhas para acesso ao conhecimento e para garantir os direitos à escolarização no campo é que surgiu o Movimento por uma Educação no Campo, há cerca de vinte anos.

Este movimento tem como objetivo contrapor-se às perspectivas de escolarização no campo (chamado de rural), que historicamente se configuraram a serviço do latifúndio. O movimento é assim antagônico às concepções de ensino das escolas hegemônicas, buscando um projeto de campo e sociedade, que garanta o direito à escolarização e o acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora, dando prioridade para os diversos sujeitos sociais do campo. A preocupação também é de forma coletiva pelos sujeitos do campo, sobre os avanços do agronegócio e o sistema do capital, conforme estudos de Molina e Sá (2012).

De acordo com o Decreto¹⁵ nº 7.352/2010, que trata da Política Nacional de Educação do Campo, temos “escola do campo: aquela situada na área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

A escola do campo, por meio de articulações político-pedagógicas, também poderá contribuir no fortalecimento da luta de resistência dos camponeses através do conhecimento científico e democrático, buscando a construção de um projeto de classe que atenda às necessidades coletivas (MOLINA e SÁ, op.cit, p. 330).

Assim, o contexto no qual os estudantes do campo estão inseridos deve ser considerado para que o processo de ensino aprendizagem se torne significativo a partir da realidade que os alunos vivenciam, e que, conseqüentemente, resultarão na auto-organização, nas tomadas de decisões e no bem comum de todo o coletivo:

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a

15 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 18/10/2018.

possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos (ibid, p. 331).

Portanto, é também um dos maiores desafios da escola do e no campo ressignificar o ensino-aprendizagem a partir das experiências vividas no contexto abrangente, nos assentamentos e comunidades camponesas. Na escola Luís Cláudio Josué, espaço desta pesquisa, conforme contato com os livros e entrevistas realizadas, o material didático atual (2018), por exemplo, é diferente do material das escolas urbanas, mas isso não é o suficiente para ratificar as perspectivas da escola do campo. Os livros por si só não bastam, não são suficientes pedagogicamente, como veremos mais adiante no capítulo seguinte.

Inúmeras são as especificidades que uma escola do campo carrega e, o processo de ensino e aprendizagem é mais um desses elementos. E para a consolidação de uma proposta coerente com os princípios da educação do campo, a formação profissional dos professores deve ser prioridade também das políticas públicas. Somente com uma formação adequada e esclarecida sobre o que é de fato o propósito da educação do campo é que poderá alinhar os processos educativos às especificidades que o campo traz, e que, conseqüentemente, gerará uma revisão da organização da própria escola. Vejamos na perspectiva do estudo de Munarin:

O que deve vir primeiro, uma ação de reorientação da escola do campo quanto sua organização e funcionamento, ou numa forte agenda de formação de educadores que implante, uma nova dinâmica na organização escolar, como, por exemplo, um jeito inovador de lidar com as conhecidas classes multisseriadas? Obviamente, que uma política implica a outra, e é assim que tem de ser pensada e planejada, levando-se em conta múltiplos e complexos elementos (MUNARIN, 2006, p. 25).

Diante dessa formação específica para a educação do campo é que podemos observar em nossa pesquisa, em relação aos livros didáticos, que para o ano de 2019 serão os mesmos das escolas municipais urbanas. Entre os anos de 2016 a 2018 foi adotado a coleção Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo, que trazia para os estudantes todo o contexto do campo, retratava uma realidade mais próxima com a que estavam inseridos:



Foto 3 – Livros didáticos usados na escola Luís Cláudio Josué. 4º e 5º ano do Ensino Fundamental



Foto 4 – Livros didáticos usados na escola Luís Cláudio Josué – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

O material acima utilizado nos anos anteriores será modificado para o ano de 2019, assumindo o mesmo programa das escolas da cidade, simplesmente por uma questão política, sem referências às identidades camponesas, como sinaliza Arroyo:

São avanços políticos na concepção de educação que passam a orientar os currículos, a organização dos tempos, espaços, as didáticas e o material pedagógico das escolas (ARROYO, 2012, p. 736).

No caso em questão poderíamos contradizer Arroyo (2012) por não considerarmos nas diversas análises os “avanços políticos”, mas sim retrocessos políticos. Percebe-se assim que a educação não é prioridade governamental. Se o atual sistema educacional é precário, as escolas do campo são ainda mais penalizadas. Vejamos o que diz Vendramini:

As escolas rurais veem seu futuro ameaçado. Para não serem fechadas, são levadas a se reorganizar por meio de diversas estratégias: agrupamento de escolas, compartilhamento de programas e recursos, redução de despesas, abertura de programas instrumentais e de profissionalização e escolarização em curto prazo, entre outros (VENDRAMINI, 2015. p. 53).

De acordo com Molina (2011), a taxa de analfabetismo entre os jovens acima de quinze anos é três vezes maior no espaço rural que no espaço urbano. Tal fato se dá devido ao afunilamento na oferta das vagas entre os anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ofertado ensino médio.

O II PNERA¹⁶ (Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária), publicada em junho de 2015, mostra o resultado dos educandos ingressantes/matriculados em cursos do PRONERA no estado do Mato Grosso do Sul entre os anos de 1998-2011, totalizando quatro mil setecentos e doze alunos no EJA Fundamental, e quatrocentos e noventa e dois no Ensino Médio.

No Brasil, a oferta dos cursos durante o mesmo período foi de cento e sessenta e sete, ou seja, (52,2%) com cursos do EJA fundamental e noventa e nove (30,9%) do ensino médio, contra 54 (16,9%) cursos ofertados de nível superior.

Pelos dados vemos que a oferta de cursos para o ensino médio é quase que 50% menor que a oferta para o ensino médio. E a metade de toda a oferta está concentrada no EJA, uma vez que os educandos não conseguiram realizar a formação escolar nos tempos adequados, mas sim numa **contração** de currículos para a educação de jovens e adultos.

Assim sendo, com base nos dados de pesquisas realizadas pelo PNERA (Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária) em 2004, percebeu-se várias inadequações em relação a diversos fatores que não atendem aos anseios e às particularidades das pessoas do campo. Até existe uma escola por assentamento ou em seu entorno, mas difíceis são os acessos, o transporte é precário, as instalações são ruins, e o mais agravante, na maioria dos

16 II PNERA – Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acesso em 13/10/2018.

casos, a oferta do ensino vai até a 4ª série; raramente de 5ª à 8ª. Até então não havia sido implantado o 9º ano, e há apenas uma escola rural que oferta nível superior.

A maioria dos livros didáticos são semelhantes aos do ensino urbano, assim como o calendário escolar, de modo que ambas as situações desrespeitam o Artigo nº 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê que:

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 na zona rural;

II – organização escolar primária, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho da zona rural.

Assim como nos demais estados do Brasil, no Mato Grosso do Sul as escolas no campo são realidades relativamente recentes, criadas há menos de vinte anos. Das cento e noventa e três escolas rurais, segundo os dados do PNERA 2004, cento e quatro delas são de responsabilidades das prefeituras. Assim como no município de Nova Andradina, a maior escola em números de estudantes matriculados encontra-se no campo e é uma escola municipal.

Sobre o acesso digital nas escolas do campo, o Programa de Inclusão Digital Rural de Mato Grosso do Sul, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR/MS¹⁷, atendeu no ano de 2016 em quarenta municípios um total de mil quatrocentos e oitenta pessoas através da formação de cento e quarenta e oito turmas do programa. Segundo dados do Mapa da Inclusão Digital¹⁸, da Fundação Getúlio Vargas, em 2012 Mato Grosso do Sul ocupava o nono lugar no *ranking* de computador com *Internet* em domicílio (30.72%).

2.4 O conhecimento, tempo e cultura e os espaços campo x cidade

Numa perspectiva semelhante à análise de Giddens (1991) sobre a compressão do tempo e o espaço como características da modernidade tardia, Arroyo (2004) nos faz refletir sobre as diversas temporalidades que marcam o cotidiano dos estabelecimentos escolares, dos educadores, educandos e suas famílias. Assim, o tempo dos processos de ensino aprendido

17 Disponível em: <https://senarms.org.br/programas-e-projetos/inclusao-digital-rural-2/> Acesso em 17/07/2018.

18 Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/handle>. Acesso em 17/07/2018.

não considera o tempo da vida do camponês, dos processos produtivos e societários da família e da comunidade camponesa. Cada vez mais racionalizada, compactada e parcelada é a gestão do tempo no nosso cotidiano. Nas escolas, então, o tempo tem sido determinante em todo o processo, não só na relação direta com o estudante, mas também impactando o cotidiano das famílias. A impressão é a de que é mais importante cumprir o plano de ensino, vencer os “conteúdos”, “cumprir” o horário do relógio do que o “tempo” do aprendizado, do amadurecimento intelectual, como considera Arroyo (2004).

O transporte escolar é uma dessas dinâmicas temporais desencontradas. Diante da “ditadura” do transporte, para os estudantes que vem do campo para estudar nas escolas dos assentamentos o tempo-relógio tem que ser parcelado e distribuído entre o tempo em sala de aula e o tempo no transporte. Na cidade geralmente os estudantes levam de cinco a dez minutos pra chegar até a escola. Na escola Luís Claudio - polo, os estudantes do assentamento chegam a levar até quatro horas para estar em sala. Desafio que tem que ser vencido contra uma logística árdua e sacrificante dos estudantes submetidos a um sacolejo diário e exaustivo.

Há uma diferença entre o tempo de ensinar e o tempo de aprender. Muitas são as questões externas que contribuem ou dificultam esse aprendizado. Diante de nossas observações nas escolas dos Assentamentos Casa Verde e 17 de Abril estamos identificando como as questões socioeconômicas, de transporte e familiar, estão diretamente ligadas aos resultados dessa aprendizagem. Muitos são os problemas a serem enfrentados pelas famílias nesses assentamentos: dificuldades em permanecer na terra por falta de incentivos financeiros e técnicos para produção, falta de água, arranjos familiares diversos, fome, necessidade financeira, abandono de familiares, itinerância pelo deslocamento constante por conta do trabalho etc.

São tantos os problemas que o acompanhamento escolar, a verificação da tarefa e de atividades do caderno são deixadas de lado. O sistema, para medir o rendimento na aprendizagem dos estudantes, desconsidera a rotina sacrificante de acordar de madrugada e se submeter a exaustivas horas de ônibus. Presenciamos durante a reunião de conselho de classe em 11.07.2018, na fala dos professores que as famílias que são presentes na vida escolar dos estudantes, que verificam a execução das tarefas, o acompanhamento da leitura, o cuidado com o caderno e demais materiais escolares, têm um rendimento melhor em sala de aula.

Porém os arranjos familiares foram modificados, quase sempre por necessidade. Ora a criança fica com a mãe, ora fica com a tia ou a avó, ora com o pai quando são separados; as redes de cuidado são diversas e as crianças não têm maturidade o suficiente e clareza de suas

responsabilidades; é necessário a atenção e o acompanhamento de um responsável para orientá-los.

É difícil dizer que a falta de auxílio dos familiares, por vezes até em função da necessidade do trabalho para o sustento familiar, o cansaço decorrente do transporte, a distância que se percorre até a escola, o tempo entre o acordar de madrugada até o retorno novamente para casa até o almoço, não vá interferir no rendimento e na aprendizagem dessas crianças.

Tantas são as dificuldades que os estudantes do campo enfrentam, que podemos compreender o que Bourdieu (2003) nos descrevia sobre os estudantes franceses que “um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais chances do que um filho de um operário” (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Em todo o contexto escolar, a temporalidade distinta é inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Professores querem mais tempo com a família; mais tempo para estudar e pesquisar; o tempo de trabalho que realizam em casa no preparo de aulas e demais atividades não é computado muito menos remunerado; motoristas fazem muitas horas-extras por melhores salários; crianças passam pouco tempo em casa e mais tempo no transporte e na escola, com isso tem menos tempo de brincar; pais que trabalham fora e não tem tempo de estar com os filhos, de orientar nos deveres escolares. Crianças que se criam sozinhas. Faltam-lhes o lúdico, a beleza da infância, os dissabores de tempos atropelados, e os obrigam a viver um tempo que deveria ser adiado. Crianças tornam-se precocemente jovens e jovens rapidamente adultos.

Quando conseguem aprender algum “conteúdo”, não há, contudo, espaço para tratar do brincar, espaço para a infância. Os sonhos, a coragem da adolescência, a esperança de um futuro promissor, muitas vezes são quebrados pelas recorrentes notícias de barbáries veiculadas na mídia e que acabam tornando-se familiarizadas para muitos sem causar estranheza. Porque temas tão presentes no cotidiano como trabalho infantil, fome, drogas, violência, abuso sexual, não podem ser inseridos no currículo escolar? Como separar a vida fora da escola, às experiências do cotidiano, do aprendizado formal, sistematizado?

Assuntos tão incômodos nos levam a pensar qual é o verdadeiro sentido da escola. Para quê ensinamos? O que formamos? Para que serve as matérias lá aprendidas se a realidade fora do espaço escolar é tão diferente? E todo esse tempo dentro da escola, é para quê mesmo?

Para Arroyo (2012) há um embate político-pedagógico sobre os ciclos/tempos nas escolas, que foram construídos pelos movimentos sociais, pelos movimentos de educação e cultura e nas relações trabalho-educação, cuja centralidade está nos diferentes tempos que cada formação humana exige, no qual a educação é tida como uma forma de humanização. E não uma formação para o mercado do capital. Superar as resistências políticas da estrutura escolar seletiva e reprovadora é necessário:

O mercado como determinante da sociabilidade humana leva, assim, ao empobrecimento da formação do trabalhador, o que tem reforçado a organização hierárquica etapista, seriada e multisseriada, e os currículos utilitaristas e pragmatistas dirigidos a avaliações por resultados para a competitividade, para um trabalho-vida provisório. Quando se negam os direitos ao trabalho ou quando ele se precariza, nega-se ou se precariza o direito à educação como formação humana plena (ARROYO, 2012, p. 736).

A estrutura escolar tem como centro a lógica temporal, como nos embasa Arroyo (2004). Desde a classificação por séries, a idade para se iniciar na escola, os estudos adequados para cada turma e até diretamente presente na aprovação ou reprovação da criança. E aqueles estudantes que demandam mais tempo para compreender serão reprovados, pois não foram capazes de dentro do prazo estabelecido (os bimestres) atingir os *requisitos* exigidos.

Os movimentos sociais também lutam para que os rumos dos movimentos pedagógicos tenham que respeitar as vivências do tempo humano nos tempos escolares, respeitando também as especificidades que se formam no campo, nas produções camponesas e nas ações coletivas, inserindo essas formações nos currículos, de forma que o sujeito venha a ser a centralidade nas propostas curriculares (CALDART, 2012).

A conformação com outra organização escolar nas escolas do campo que não levem em consideração as especificidades do viver da infância, da juventude e da vida adulta nas produções camponesas e as suas experiências, não poderia tão logo ser dita como “escola do campo”, e sim apenas como “escola”. Se os tempos de vida e tempos de escola são diferentes e a construção do conhecimento respeita as diferenças, com tempos diferentes para cada ser humano, a aprendizagem não ficará comprometida diante do atual modelo de seriação nas escolas, da divisão em bimestres, dos grandes volumes de conteúdo a serem ministrados em tempos predeterminados?

Ao perguntarmos pelo contexto onde o conhecimento é produzido, vale ainda mencionar que, em relação à sociedade que o indivíduo pertença, deve se levar em consideração que o ser humano continua a se desenvolver mesmo após o seu nascimento,

estando em correlação com seu ambiente, efetivando-se assim no tornar-se sujeito em meio a condicionantes sociais específicos:

O que somos depende das condições objetivas da existência, ou seja, de leis sociais históricas, para além das leis biológicas, químicas, físicas. Construímos-nos como seres humanos em relações interpessoais e intrapsíquicas. Ou seja, nossas funções psicológicas superiores, que nos permitem conhecer – constatar, compreender, explicar, agir no meio, transformando-o, depende de nossas aprendizagens. O ato de conhecer não é dado ao ser humano, e sim aprendido em suas relações sociais, que dependem da materialidade de condições concretas objetivas de vida. Portanto, é na relação com os seres humanos, com a natureza em geral, que os homens, pelo trabalho, constroem a sua cultura e tornam-se seres humanos. É pela produção e reprodução das condições de existência que nos tornamos seres humanos (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 572).

Nessa perspectiva formula também Bourdieu o conceito de capital cultural em que “a herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2003, p. 42). Cada família transmite um capital cultural e um *ethos*. Reforça-se aqui, que o contexto diante do meio ao qual o indivíduo está inserido, irá interferir na maneira de agir, de pensar.

Freire (1985) faz uma crítica sobre o poder de manipulação que a cultura traz consigo. Não deixando de ser uma massificação manipulatória do próprio homem. Usa-se da persuasão, dos mitos, dos “depósitos” para alcançar o emocional do indivíduo, capaz de aliená-lo, massificando e desumanizando, usando do mítico para atingir o irracional, e que o conhecimento para ser incorporado primeiramente deve ser problematizado.

Sem a problematização, sem a crítica haverá apenas informações apresentadas de forma bancária, depositadas no caso das escolas, pelos professores aos estudantes, sem que haja uma dialogicidade; apenas um controle, uma submissão e não um aprendizado verdadeiro. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985. p. 46).

Porém um dos entraves que a educação do campo encontra é que o ensino segue uma diretriz única, feita e pensada para o urbano, não levando em consideração as particularidades do meio rural. Vale dizer, vivenciadas como uma temporalidade e espacialidade distintas. Pessoas que moram no campo, salvo aqueles que precisam complementar a renda familiar com trabalhos na cidade, buscam tirar seu sustento e da família daquilo que produzem. Se a atividade que os mantém, por exemplo, for da venda de leite, sabe-se que o trabalho começa muito cedo, às vezes pela madrugada. Incide também sobre essa temporalidade diferenciada

as distâncias que demandam horas a mais para o transporte, havendo casos em que o estudante passa mais tempo dentro do ônibus do que na sala de aula. Além disso, se o material didático e o projeto pedagógico não abordam a realidade vivenciada, com calendários letivos que não levem em consideração períodos de colheitas, são duplamente difíceis de serem vencidos por públicos que são diferenciados.

Desta maneira poderemos constatar no próximo capítulo que a subalternidade permanece. E que os objetivos da educação do campo e as necessidades da população camponesa frente ao capital ainda não foram atingidos. Permanece não só a subalternidade do campo para com a cidade, como também uma educação bancária.

Capítulo III

Novos tempos e espaços pedagógicos: a escola do campo e as novas tecnologias

3.1 Metodologia

Nesta seção realizamos algumas análises prévias baseadas na metodologia já destacada no início por nota, como observações durante o período letivo, entre maio e julho do ano de dois mil e dezoito, resultando na elaboração de diários de bordo, aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas com gravações de áudio, além de acompanhamento de um itinerário escolar. Todas essas informações foram sistematizadas e analisadas nos itens abaixo. Foram realizadas ao todo 33 entrevistas: **quatro** motoristas de ônibus, **nove** estudantes do 7º ao 9º ano, **duas** coordenadoras, **seis** professores, **um** funcionário da sala de tecnologia, **uma** secretária escolar, **duas** funcionárias de serviços básicos, **uma** diretora – a primeira diretora da escola –, **uma** assentada que fez parte desde o início da ocupação, **três** entrevistas coletivas com os alunos da sala multiseriada do 8º e 6º anos, e **três** entrevistas feitas novamente de maneira mais específica com uma professora, coordenadora e ASB.

Nesta pesquisa a metodologia prevê o desenvolvimento de uma etapa de observação para confecção de diário etnográfico. Aconteceram idas semanais ao campo durante os meses de maio a julho de dois mil e dezoito, com o intuito de observar a rotina e o funcionamento da escola como um todo, desde os atendimentos junto à coordenação da escola, com os professores e estudantes, os trabalhos da secretaria, o embarque e desembarque dos estudantes no transporte escolar, observação de aulas na sala de tecnologia, além do percurso de uma linha de ônibus escolar para vivenciar alguns dos percalços que os estudantes enfrentam. Posteriormente às observações, foram realizadas entrevistas com a gravação de áudios através de um questionário semiestruturado, aplicado aos estudantes, coordenadores, professores, motoristas e demais funcionários da escola.

Decorrente das entrevistas e das observações em campo, realizamos a análise de dados à luz da análise de conteúdo por meio dos dados qualitativos. Esta metodologia de acordo com Moraes (1999) teve sua origem no final do século passado, e as diferentes abordagens foram sendo desenvolvidas nos últimos cinquenta anos, integrada de maneira a explorar

informações e mensagens qualitativas, cuja natureza pode variar entre dialética, fenomenológica, etnográfica, entre outras.

A análise de conteúdo tem um papel fundamental nas investigações sociais, que vão além de leituras triviais, buscar atingir uma compreensão e um significado mais amplo, pois:

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar (MORAES, 1999, p. 2).

Por essa metodologia é possível um processamento de dados científicos através das leituras e interpretações, resultando em conhecimento de uma maneira ainda desconhecida dos elementos da vida social, podendo também captar o sentido simbólico. É importante ressaltar que em uma análise de conteúdo não apenas o texto é levado em consideração, mas todo o contexto que o envolve.

Ainda segundo Moraes (1999), para explorar melhor este tipo de metodologia é de fundamental importância conhecer bem os tipos de materiais, quaisquer que sejam eles, ligados à comunicação verbal ou não-verbal como: jornais, revistas, entrevistas, fotografias, vídeos, gravações, etc., tendo a consciência de que a análise de conteúdo possibilita inúmeras interpretações, pois toda leitura resulta numa interpretação.

Todas as etapas de uma pesquisa são de fundamental importância. Neste tipo de abordagem, sugere-se a “unitarização” dos dados criando-se unidades de dados isolados para a análise. A descrição desses dados também é de extrema importância, pois é neste momento que se expressa o intuito dos dados captados. E por fim, mas não menos importante, a interpretação. Buscando ir além das inferências com uma compreensão mais profunda do teor das mensagens, estando elas ocultas ou não. A interpretação sempre envolve uma parcela de subjetividade.

Quanto aos questionamentos sobre a validade de uma análise de dados subjetiva, nos pautamos na seguinte afirmação:

Segundo LINCOLN E GUBA (1982), a dimensão da objetividade-subjetividade não questiona a objetividade ou a subjetividade do pesquisador. Corresponde à forma de categorização, pois categorias conceituais podem ser estabelecidas a priori para serem aplicadas ao texto, a abordagem objetiva, ou podem constituir-se num processo indutivo,

reconstruindo as categorias usadas pelos sujeitos para expressarem suas próprias experiências e visão de mundo, a abordagem subjetiva. A ênfase na subjetividade não é inconciliável com o rigor científico. Este não exclui nem substitui sentidos latentes e instituições na quantificáveis. A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural (MORAES, 1999, p.10).

Procura-se através da análise de conteúdo uma prática interpretativa à análise das comunicações. Baseada no rigor do método, se pautando nos pressupostos da ciência. Vale então dizer que a metodologia qualitativa baseada na análise de discurso carrega consigo a subjetividade de quem constrói uma narrativa sobre os fatos pesquisados. Narrativa essa que é resultado da subjetividade do pesquisador, no intento de compreender – e reproduzir - a subjetividade do informante. É uma narrativa, entre outras possíveis. Mas que está balizada num rigor metodológico, cujas premissas são apresentadas ao leitor. A apresentação destes critérios, bem como o compromisso de “devolver” os dados sistematizados à comunidade pesquisada para que esta possa se “espelhar” neles, valem aqui como critério de validação.

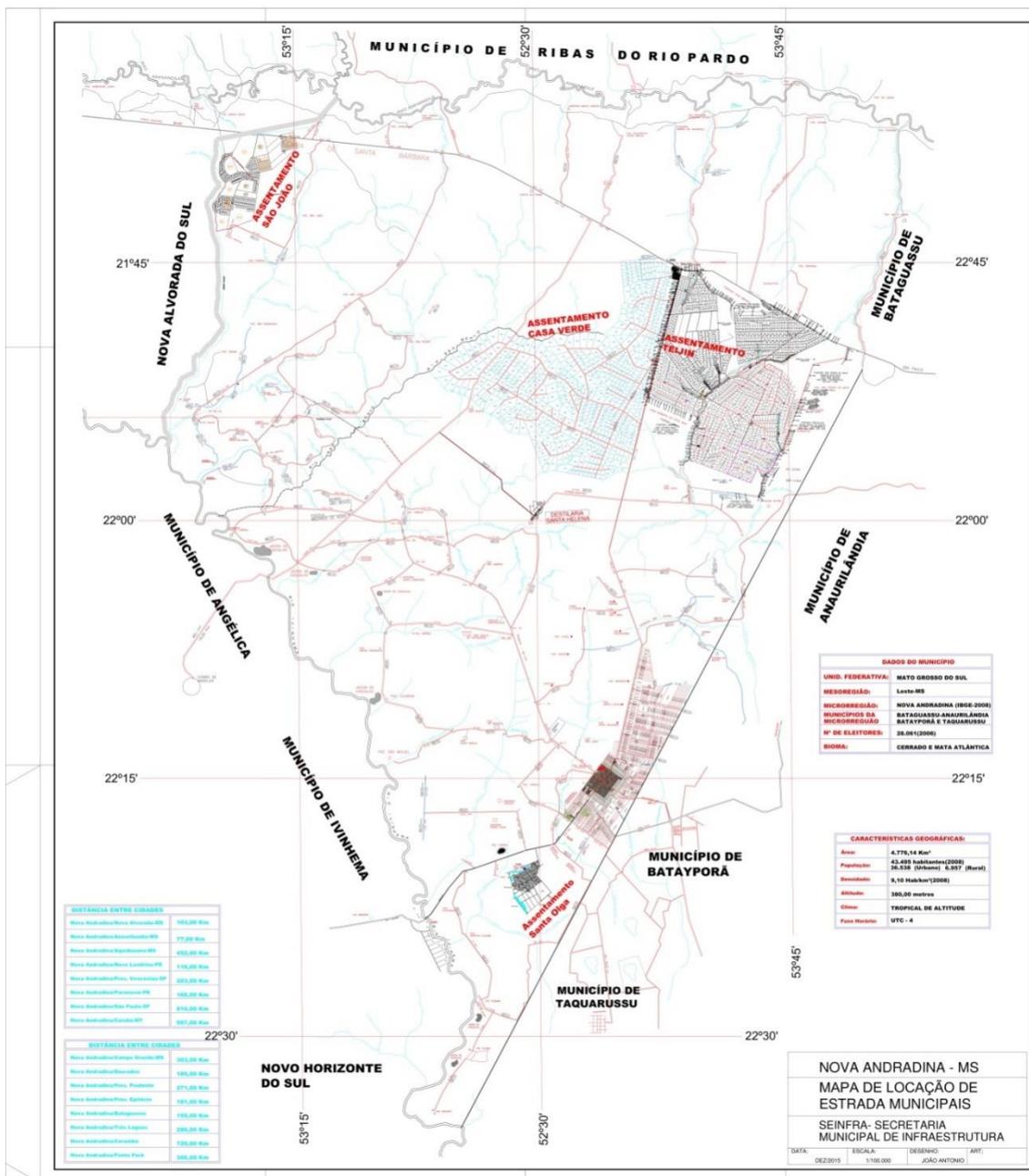
3.2 Histórias dos Assentamentos Casa Verde e 17 de Abril

Criado há mais de 30 anos, com registros de primeiros acampamentos no ano de 1984¹⁹, o Assentamento Casa Verde pertence ao município de Nova Andradina, a leste de Mato Grosso do Sul, distando 2445 km da capital Campo Grande. Privilegiadamente localizado, cuja frente para a Rodovia MSBR 134 (Leste) Nova Andradina e fundos (Oeste) ligado pela estrada de Angélica a Campo Grande. Na posição norte teremos a Rodovia BR 267, “Manoel da Costa Lima”, que faz elo entre Nova Andradina a Nova Alvorada do Sul.

Composto pelas Glebas Peroba, Angico e Ipê, num total de 29.859 hectares divididos em quatrocentos e setenta lotes, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, se deu o Assentamento Casa Verde decorrente da desapropriação da fazenda Santa Virginia. E de acordo com BARBOSA (2006) é o maior assentamento do Brasil em extensão territorial.

19 Conforme dados encontrados na dissertação Nova Casa Verde: a Reforma Agrária e a criação da vila em espaço de Assentamento Rural, UFGD – 2016.

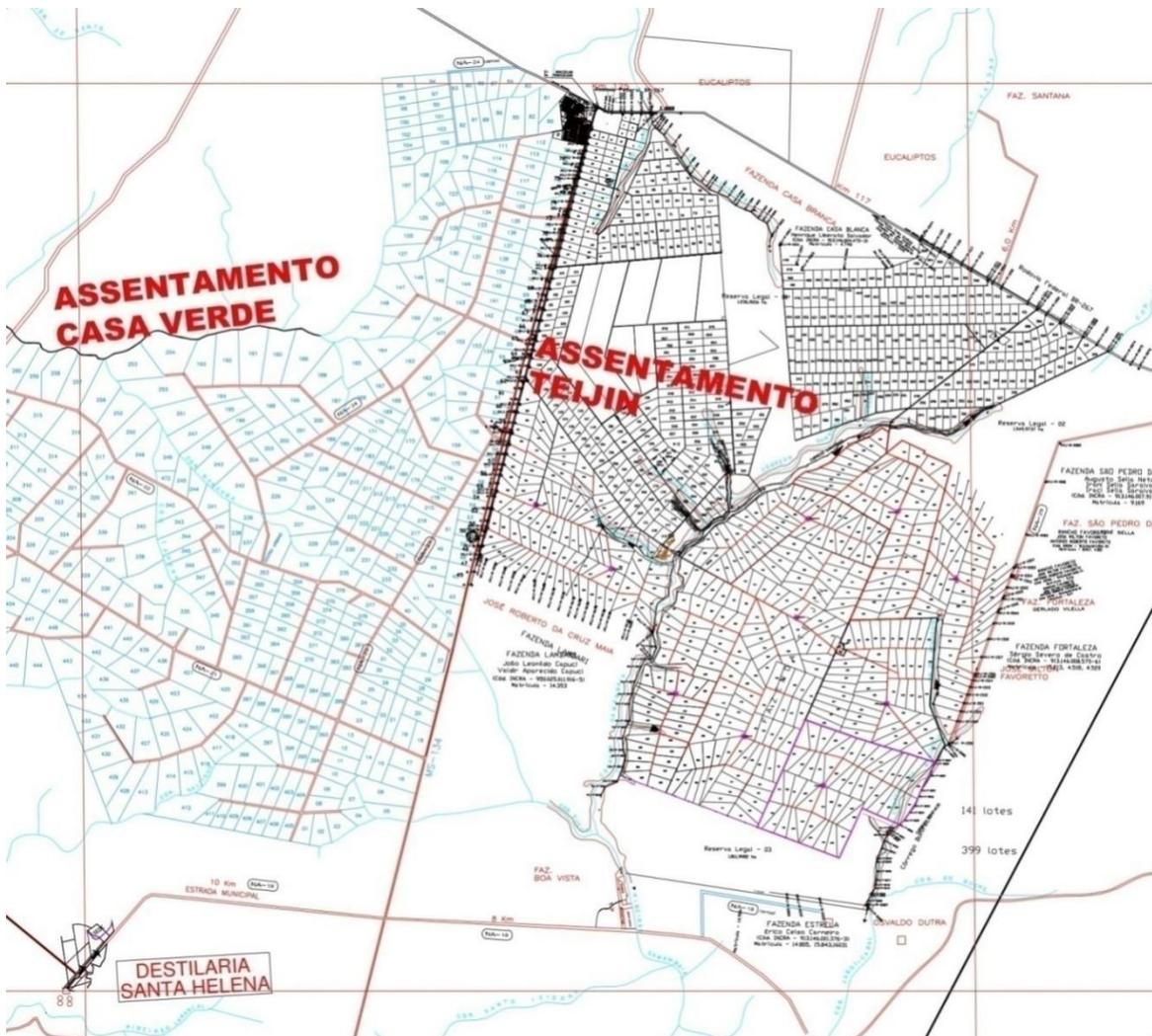
Mapa 1 – Mapa das estradas municipais dos Assentamentos Casa Verde e 17 de Abril



Fonte: Prefeitura Municipal de Nova Andradina – 22/03/2018.

Escala: 1/100.000

Mapa 2 – Mapa das estradas municipais dos Assentamentos Casa Verde e 17 de Abril - Ampliado



Fonte: Prefeitura Municipal de Nova Andradina – 22/03/2018.
Escala: 1/100.000

Em trinta e um de Outubro de 2000 criou-se o Distrito de Nova Casa Verde por meio da Lei nº 241/2000, assinado na época pelo então prefeito de Nova Andradina, Luiz Carlos Ortega, conforme cópia anexa. Formou-se ali uma pequena região comercial, que atualmente conta com comércio diversificado entre lojas, farmácia, mercado, oficina, salão de beleza, academia de ginástica, sorveteria, lanchonetes e algumas igrejas.

A vila urbana da Casa Verde foi constituída por grande maioria dos filhos dos assentados, pelos diversos motivos, como casamento, busca por emprego, acesso aos estudos e ao comércio local em geral.

Identificamos que a luta dos assentados, tanto do Assentamento Casa Verde como do Assentamento 17 de Abril, foram intensas e árduas. Famílias passaram mais de sete anos morando em barracos de lona preta sem água e sem energia para conseguirem um lote visando uma independência econômica, o sustento da família e sem mais a exploração da força de trabalho.

Na história de criação do assentamento Casa Verde, segundo Remeli (2012), foram longos anos sem água e mais de oito anos sem luz. Era como se as pessoas estivessem “jogadas” em cima da terra, em que quase todos os assentados permaneceram bom tempo na terra, sem acesso a financiamentos para começarem uma vida digna no lote conquistado.

O acampamento no Assentamento Casa Verde teve início em 1984, e teve as primeiras famílias assentadas em 1987, sendo formado por famílias de várias partes do Estado, e teve como principais organizadores destas ações os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de vários municípios nos quais as famílias eram filiadas, bem como também ações da Comissão da Pastoral da Terra (CPT). Porém, segundo Torres (2016), poucas foram as famílias que permaneceram no lote desde o início do assentamento e que esse “desistir” do sonho do pedaço de terra, foi devido à falta de liberação de recursos do governo federal nos primeiros anos do assentamento. Não obstante o evadir-se foi agravado por se tratar de uma terra acida e arenosa, difícil para plantação. Buscaram então como alternativa a criação de gado de corte e gado leiteiro.

Já o Assentamento 17 de Abril leva esse nome pois as famílias que ali lutavam pela terra naquele espaço, iniciaram essa luta em 17 de Abril de 1999, e também devido a menção ao dia internacional de luta pela terra; dia e mês do massacre em Eldorado do Carajás, ocorrido em 17/04/1995. De acordo com Silva e Melo (2015), a maioria dos trabalhadores vieram dos municípios de Glória de Dourados, Batayporã, Fátima do Sul, Deodápolis, Jatei, Ivinhema, Nova Andradina e também dos estados do Paraná e São Paulo.

Localizado no Distrito de Nova Casa Verde, distante 60 km de Nova Andradina, 80 km do município de Bataguassu e à 267km da nossa capital, possui acesso tanto pela BR-267 como pela MS-134. Com uma área de 28.497 hectares e declarada pelo INCRA como improdutiva, teve assentada mil e duzentas famílias, por meio de decreto, em 05 de outubro de 2001.

Contudo, a história de luta e resistência nos assentamentos se assemelham. Aqueles que lutaram e ainda lutam bravamente na busca pela conquista de seu lote não visualizam outra oportunidade de deixar de terem sua força de trabalho sendo explorada, senão pelo fato

de terem seu próprio pedaço de terra, pois ninguém enfrentaria tantas dificuldades como fome e sede se realmente não precisasse e não acreditasse no quanto a terra significa para os camponeses. Esses trabalhadores da terra buscam ressignificar sua existência, com um novo modo de agir, pensar, estudar, sem negar seus saberes e afazeres presentes em suas memórias. Por meio de organizações e lutas coletivas, construir meios de subsistência dignas à suas famílias.

Inúmeras foram as batalhas judiciais que o Assentamento 17 de Abril, Teijin, que enfrentou diversas ocupações e reintegrações de posse desde a data de sua primeira ocupação em 17 de Abril de 1999. Em 05.10.01, as terras da referida fazenda, foram declaradas de interesse social, para fins de reforma agrária, por Decreto Presidencial²⁰.

Diante dos relatos e demais peças constantes no Acórdão mencionado abaixo, apesar não ser objeto de aprofundamento deste tema nesta pesquisa, chama atenção o reconhecimento da inaptidão das terras em questão para a agricultura. Assim sendo não podemos deixar passar reflexões e indagações se realmente há no Brasil Reforma Agrária, ou apenas projetos de pacificação de conflitos sociais usando como modelo Assentamentos Rurais?

20 Conforme Acórdão AC nº 2004.60.02.004675-7, fl. 1397, a determinação acima foi proferida uma vez que em 14.10.2006 já se encontravam mais de 1000 famílias alojadas, num total de mais de 6.000 pessoas. Segundo consta nos autos ainda, pedido de reexame proferido pelo procurador do Ministério Público Federal, Emerson Kalif Siqueira e parecer dos técnicos do INCRA, ao Desembargador relator Henrique Geaquinto Herkenhoff, foram manifestados desfavoráveis a desapropriação da terra, com base nos seguintes argumentos: [...] 8. A reforma agrária, efetivada mediante o assentamento de trabalhadores rurais nas áreas desapropriadas, constitui a finalidade pública específica do decreto expropriatório. À luz dos princípios que regem a Administração Pública (artigo 37, caput, da Constituição Federal e artigo 2º, caput, da Lei nº 9784/99), os atos administrativos praticados durante a fase declaratória da desapropriação, inclusive o Decreto Presidencial expropriatório, devem guardar relação com a finalidade pública específica a que se destinam, sob pena de configurar desvio de poder. 9. O artigo 17, da Lei nº 8.629/93, estabelece que o assentamento de trabalhadores rurais deverá ser realizado em terras economicamente úteis e precedido de estudo sobre a viabilidade econômica e a potencialidade de uso dos recursos naturais. Este estudo é de extrema importância, principalmente no que tange à potencialidade de uso dos recursos naturais do imóvel, para o fim de se constatar a possibilidade de os trabalhadores rurais assentados realizarem, ao menos, a agricultura de subsistência. Ou seja, se a terra não se presta nem para a produção agrícola voltada para o próprio consumo do trabalhador assentado, não será economicamente útil. 10. No caso dos autos, tanto o laudo elaborado administrativamente pelos técnicos do INCRA, quanto a perícia judicial, constataram a inaptidão das terras do imóvel expropriado para a agricultura. Ainda, a estimativa do custo por família assentada foi considerado extremamente elevado. 11. O imóvel expropriado, além de ser produtivo, não se presta ao assentamento de trabalhadores rurais e, como consequência, os atos administrativos praticados durante a fase declaratória da desapropriação, inclusive o Decreto Presidencial expropriatório, devem ser declarados nulos.[...] [...]Os peritos judiciais igualmente desaconselharam a desapropriação, pois "*a Fazenda Teijin não é viável economicamente para assentamento de trabalhadores rurais*", tanto pelas condições de clima e de solo, quanto pelo alto custo por família (fls. 1679 e 1682, da AC nº 2002.60.02.000510-2) [...]. [...] Como se percebe, o estudo sobre a viabilidade econômica e a potencialidade de uso dos recursos naturais da Fazenda Teijin, realizado pelo próprio INCRA, constatou a inaptidão das terras para a agricultura. Conforme já dito acima, os peritos judiciais igualmente concluíram que as terras não se prestam à atividade agrícola.[...] Disponível em:<http://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscardocumentoGedpro/871866>. Acesso em 04/01/2019.

3.3 As escolas dos assentamentos

Se a educação no Brasil já não é prioridade, pode se imaginar o tamanho do empenho que se é dado então para as escolas de assentamento. Nossa pesquisa teve como critério decisório optar pela escola Municipal Luís Cláudio Josué, uma vez que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, no primeiro semestre de 2018 contava com novecentos e setenta e oito estudantes matriculados, estando entre as escolas municipais rurais e urbanas, a maior em número de alunos, e uma vez que a segunda maior, Professor João de Lima Paes, encontrava-se com oitocentos e vinte e um estudantes, e estava localizada na área urbana de Nova Andradina.

O ensino no distrito Nova Casa Verde conta com duas escolas na vila: a escola Estadual Luiz Carlos Sampaio com oferta do 9º ano do Ensino Fundamental e dos 3 anos do Ensino Médio e também a escola Municipal Luís Cláudio Josué, no qual nossa pesquisa foi desenvolvida e que oferta o ensino do Pré II ao 6º ano, mas que devido sua limitação de espaço físico, celebrou parceria com o Estado para uso do espaço da escola Estadual Luiz Carlos Sampaio, oferecendo o ensino do 6º ao 9º ano, além de mais uma extensão dentro de outro assentamento próximo, o 17 de Abril, na Fazenda Teijin, que por meio de uma sala multidisciplinar, oferece o ensino do Pré I e 1º ao 3º ano, no qual ambas cessões para uso do espaço físico como extensões da escola Municipal Luís Cláudio Josué, são responsabilidade da prefeitura de Nova Andradina por intermédio da Secretaria Municipal de Educação.

Há ainda, dentro do assentamento Casa Verde, localizado na Gleba Angico, outra escola Municipal, denominada Prof. Delmiro Salvione Bonin, que oferece o ensino do Pré ao 9º ano, atualmente com cento e vinte²¹estudantes matriculados.

O nome²² dado à escola Luís Cláudio Josué é em homenagem ao seu fundador, natural de Itatinga/SP, que no ano de 1978 mudou-se para Nova Andradina/MS para trabalhar nas fazendas da região. Em sua última função como gerente da fazenda Corrêgo Fundo, ele foi grande incentivador e apoiador na construção da unidade escolar, e que após sua morte por acidente de carro, em 12 de setembro de 1999, teve seu nome oferecido pelos amigos por conta “dos préstimos aos amigos queridos e toda a vida de colaboração sempre na busca do bem-estar da comunidade vivia”.

21 De acordo com dados fornecidos pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) em 20/04/2018.

22 Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, 2005, p.15.

A escola Luís Cláudio Josué (Polo), foi criada por meio do Decreto nº 242, de 25 de julho de 2000, com efeitos retroagidos a 1º de fevereiro de 2000. Mantida pela Prefeitura Municipal de Nova Andradina/MS e administrada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, que fica localizada na rua que leva o mesmo nome da escola: Rua Luís Cláudio Josué, Quadra 16, lote 01, no Distrito de Nova Casa Verde, Município de Nova Andradina/MS, em um terreno de 5.000 m². q, que foi doado pelo INCRA para construção da unidade escolar, por meio do Ofício 1200/SR-16GAB, de 30 de julho de 2017, expedido pela Superintendência Regional de Mato Grosso do Sul.

A comunidade escolar da Luís Cláudio Josué caracteriza-se da seguinte maneira: no período matutino atende os estudantes da zona rural, filhos de empregados das fazendas vizinhas, pequenos proprietários e autônomos, com baixa escolaridade e renda. São transportados em ônibus escolares e terceirizados, percorrendo longos percursos de casa até a escola e retorno. No período vespertino atende estudantes da vila urbana do Distrito Nova Casa Verde e dos Assentamentos 17 de Abril e FETAGRI. Um coletivo pertencente a famílias, cuja maioria não possui trabalho, por não existir muita oferta na localidade, que à eles dariam subsídios para o sustento familiar. Já no período noturno, recebe estudantes da zona urbana e rural com diferentes idades e perfis socioeconômico, destinado à jovens e adultos – EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Contudo a escola-polo está localizada na vila urbana da Casa Verde, enquanto a extensão do assentamento 17 de Abril fica no campo. Em nossas observações à campo e de acordo com os registros etnográficos anotados em nosso diário de bordo, fica evidente quais são os direcionamentos que as políticas vem delineando para com as escolas do campo estão direcionadas.

Na primeira visita à escola de extensão localizada no assentamento 17 de Abril, a escola estava fechada, sem aula. Um lugar muito simples, com um parque infantil de ferro todo desbotado, a escola com uma pintura toda descascando (ver foto 1, pg. 31), um campo de futebol bem próximo, apenas com as traves, sem rede e sem proteção lateral de nenhuma forma. Havia próximo a escola cinco casas pequenas, todas pintadas de amarelo, e na mais próxima havia uma senhora varrendo, e que informou que a escola encontrava-se fechada porque era o dia de entrega de boletim, das notas e que as mães tinham que ir até a escola-polo que a reunião era lá. Disse também ali havia poucas crianças e que funcionava somente no período matutino.

Retornando novamente em 16/05/2018, desta vez havia aula. A professora apresentou a escola, que na estrutura física contava com dois banheiros, feminino e masculino, duas salas de aula, uma cozinha e uma sala de tecnologia com aproximadamente 12 computadores, mas que, nesse ano (2018), não foi reativada a *Internet*, e que no ano anterior funcionava e havia aula nas duas salas, diferente deste ano (2019).

Em uma nova visita na escolinha do assentamento 17 de Abril, em 07/06/2018, fizemos um bate-papo com as crianças para conhecê-las. Na sala havia crianças de cinco a onze anos. Todas juntas, em uma sala multiseriada com aproximadamente 35 alunos do primeiro ao terceiro ano da educação básica, que funciona somente no período matutino.

Pela situação descrita acima, fica evidente as prioridades que as políticas são direcionadas, além dos não cuidados com o espaço físico, o acesso as tecnologias lhe são suprimidos. Porém talvez a questão mais profunda ainda esteja nas entrelinhas, em que a entrega de boletins é feita não no local em que de fato as crianças passam boa parte do tempo, a escola do assentamento 17 de Abril; direcionam-se os pais a uma outra escola, por mais que seja a polo, a receberem as informações sobre a vida escolar de vosso filhos. Será que esse movimento não estaria ajudando de alguma forma no enfraquecimento da identidade dessas pessoas enquanto assentados, camponeses? Será que não tenta convencê-los de alguma forma que a escola “da cidade” (porque muitos dos envolvidos consideram a escola-polo como sendo urbana) seria melhor, mais adequada, oferecendo uma melhor infraestrutura mais confortável, etc.?

O movimento pela Educação do Campo se pauta pela luta de superação do capital; por uma classe trabalhadora que luta pela manutenção de sua identidade e que vislumbra o acesso ao conhecimento e o direito a escolarização para contribuições positivas nas transformações sociais. É o que atesta Alessandra, militante do MST que assumiu postura ativa na implantação da escola no local:

[...] O nosso sonho e objetivo era ter uma escola-polo ali, sem ser vinculada a Luiz Cláudio, que atendesse às famílias do MST e da FETAGRI, no entanto o lugar que a gente escolheu foi o lugar que ficou centralizado, tanto para família do MST, como pras famílias da FETAGRI, de fácil acesso, seria ali perto do mercadinho. Isso aí foi discutido com as famílias, foi planejado, tem até hoje lá uma área que era para ser destinado para escola, para o posto de saúde, para construção de lazer da comunidade, campo de futebol e nada disso foi adiante, não por causa da gente não cobrar em reunião!

A assentada sugere que a conquista de políticas públicas para o campo, só se dá com intervenção direta da população organizada

[...] por falta de lutar não foi! Inclusive tem uma história, de uma marcha que a gente fez na época, em 2005, a gente andou 17 km de Goiânia à Brasília, nessa marcha a gente conseguiu duas escolas, e uma escola foi aqui para Mato Grosso do Sul e essa escola foi destinada para o nosso assentamento, no assentamento 17 de Abril,

A demanda dos camponeses organizados não se trata de política pública genérica, mas respeitando as especificidades

...só que no projeto que fizeram o pessoal não sei se cometeu um erro de propósito ou não, colocou como escola destinada para área **rural**, não colocou escola-polo destinada para área de reforma agrária. Então como colocou área **rural**, e Casa Verde mesmo sendo um Distrito, na época era ainda um bairro Rural de Nova Andradina [...] a escola foi construída com parceria do Governo do Estado.

A disputa por hegemonia, por intervir no Estado e assegurar algum controle nas suas políticas é um exercício histórico árduo, marcado por avanços e recuos. O grupo ainda que organizado, tinha capacidade limitada de intervir e fiscalizar, uma vez que a cidade, em contraste com o campo, concentra o poder e determina

... mas lá na Casa Verde, que hoje é a Escola Estadual Luiz Carlos Sampaio, que era para ser construída dentro do assentamento 17 de Abril, mas por um erro de gramática, uma brecha, daí a gente acabou perdendo e ficou difícil, desanimou! E ficou mais fácil para o Estado, para o município começar puxar para outra escola [...] (Alessandra – Assentada. Entrevista em 12/02/2019).

3.4 O Projeto Político Pedagógico e o currículo

Para compreender melhor o direcionamento e posicionamento pedagógico qual a escola se pauta, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, que traz como missão a ação conjunta da direção, coordenação, professores e demais funcionários, com o intuito de valorizar e compreender essas diferenças, na busca pela elevação da autoestima de cada um, promovendo o crescimento sócio afetivo. Porém para compreendermos melhor alguns direcionamentos da escola, é importante mencionar que o PPP está extremamente desatualizado, uma vez que foi criado em 2005. Há alterações à lápis em algumas partes, , mais especificamente em relação aos nomes do quadro de servidores, direção, novas estruturas organizacionais que a SEMEC se reorganizou. Elencamos alguns dos seguintes

objetivos específicos descritos no PPP confrontando-os com as observações realizadas a campo durante toda a pesquisa:

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

A escola até tenta exercer certa autonomia, mas por vezes não deixa de estar engessada em uma política pública igual a todas as escolas da área urbana.

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

Nas questões sobre identidade pessoal percebemos que não só, não é criada, como também é deixada de lado uma vez que a condição de camponeses e filhos de camponeses, na maioria das vezes é esquecida. Não há disciplinas específicas sobre o campo.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Talvez inconscientemente alguns dos próprios professores que deveriam incluir os estudantes acabam estigmatizando-os por diferenças culturais e demais características como podemos presenciar em algumas falas na reunião do conselho de classe realizada em 11/07/2018.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

A luta pela terra, o porquê das famílias estarem ali, a origem de ser estudante do campo, são diariamente esquecidas. O conhecimento de si mesmo, é levado a uma simbiose constante ao negar sua identidade, com uma política pedagógica em sua grande maioria voltada para a cidade.

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

Importante este elemento **constar** no PPP da escola, mas que na prática exerce mais um papel inclusivo das mídias nas escolas como atendimento das políticas públicas, e ainda assim de forma parcial, como já vimos que no Assentamento 17 de Abril as TIS não estão presentes.

Os itens elencados acima são alguns dos encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola elaborado no ano de 2005, pg. 17, conforme consta no Anexo IV desta

pesquisa. Além de estar extremamente desatualizado, o que se percebe num primeiro instante é a completa ausência de especificidades de caráter territorial, étnico ou de classe.

Como podemos observar, acima há alguns tópicos que compõem o PPP da escola que é uma ficção, um texto que não reflete o contexto, a realidade da comunidade. É um problema típico de uma escola apenas no campo. E essa afirmação pode ser referendada na própria fala da 1ª diretora que ajudou a compor esse material:

[O PPP] foi pensado nas pessoas, foi o coordenador, os professores, foi todo um trabalho em equipe, se não mudou, eu saí de lá em 2004 e hoje estamos em 2019 é muita coisa, (é o mesmo PPP até hoje) é o mesmo, tem 15 anos! [...] foi todo mundo, tinha uma equipe, uma colaboração de todo mundo, a gente se baseou na realidade de lá né, pegou um pouco de lá (Casa Verde) e um pouco de Nova Andradina (Ubalda - Primeira Diretora. Entrevista em 01/03/2019).

É um PPP genérico, pensando em um sujeito a histórico isolado de sua comunidade, de seu contexto. Percebemos que de maneira geral trata-se do olhar voltado para um estudante genérico, individual, fragmentado, não se percebe a preocupação com a coletividade, com a identidade do ser camponês.

Percebe-se também, o quanto esse PPP sugere que os recursos didáticos também são genéricos, eles desconhecem a realidade dos camponeses, não remete a uma educação do campo. De uma maneira geral se encontra no Projeto Político Pedagógico contradições de uma integração excludente. O *continuum* cidade-campo revela-se marcado pela subalternidade, pois inviabiliza suas referências, ignoram também os recursos tecnológicos uma vez que não são adequados.

3.5 Resultados da pesquisa por tópicos

Nos itens que seguem, selecionamos os elementos mais recorrentes extraídos das narrativas dos informantes por meio dos dados qualitativos, e que pela análise do discurso sugerem uma sistematização, no qual aqui reproduzimos num diálogo entre a abordagem teórica anteriormente apresentada e os resultados obtidos.

Elementos como o transporte, as longas distâncias percorridas; o tempo de viver e de estudar, de sobreviver a toda luta e resistência; o significado da escola para a comunidade camponesa que vive ali, a escola sendo muito mais que apenas uma escola; a alienação e o descolamento pelas TÍ's de serem margem e centro dessa contemporaneidade; as multimídias, os

recursos tecnológicos e as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, foram as evidências mais notórias.

3.5.1 O vai e vem de todo dia

Uma das grandes dificuldades para a maioria, tanto dos profissionais da escola como dos próprios estudantes está diretamente relacionada ao transporte. Inúmeros são os elementos que caracterizam diversas particularidades que à escola do campo enfrenta e que é muito adversa de uma escola situada no espaço urbano.

O caminho percorrido entre a moradia das crianças e a escola é grande. Mesmo com todas as dificuldades existentes no dia a dia, sem o transporte escolar a maioria delas não teriam condições de acesso ao ensino.

Para atender os alunos, são 23 ônibus que fazem o trajeto, do qual 10 pertencem a prefeitura e 13 são terceirizados da empresa TRANSPILOTO, os custos segundo ela são parcerias entre município e estado. Há alunos que vem desde a divisa com Nova Alvorada do Sul, de Ribas do Rio Pardo e de Anaurilândia. Próximo a Nova Alvorada há outro assentamento, o São Joao, no distrito de Pana, que utilizam dois ônibus, um pela manhã e outro pela tarde, trazendo os alunos. Já os alunos de Ribas do Rio Pardo, vem de condução próprio, de moto, até uma ponte, fica aproximadamente a 50km da escola Luiz Cláudio, deixando sua condução em algum local da estrada, para vir junto com os ônibus que trazem os demais estudantes, uma vez que o ônibus segundo ela não pode ultrapassar o limite da ponte. Dos alunos que vem da cidade de Anaurilândia, em torno de 23, há veículos da prefeitura que deixam os alunos num determinado local para que os ônibus pertencentes do município os recolham. Segundo a diretora, além da frota de 23 ônibus, ainda há kombi que auxiliam no traslado (DIÁRIO DE BORDO, em 12/06/2018).

Há motorista que percorre mais de 1.500 km semanalmente, fazendo as linhas que transportam os estudantes que vem das fazendas, sítios e assentamentos ao entorno do Distrito Nova Casa Verde. Alguns chegam a trabalhar 12 horas por dia, ficando deslocados na fazenda durante a semana, à 80 km de distância da sua casa e da escola:

[...] fico com o ônibus na fazenda, levo 03h15min, da fazenda e chego na escola as 07:15-07:30, chego em casa novamente às 15:30” (João – Motorista. Entrevista em 11/09/2018).

“Sim, é importante (referindo-se a presença da escola naquele espaço). Por causa da distância né, se fosse levar pra Nova Andradina, seria bem mais difícil, aqui eu já acho distante pra eles (referindo-se aos longos percursos que as crianças fazem de ônibus)” (Carlos – Professor. Entrevista em 18/09/2018).

Ser motorista, de acordo as entrevistas feitas, não é apenas amor à profissão, mas sim uma questão de sobrevivência e complemento na renda familiar, uma vez que alguns são assentados e só com o lote não conseguiriam sobreviver.

“A gente tem que trabalhar né, aqui ou lá, tem que trabalhar [...] Pra nós lá o serviço é difícil, é complicado, quando você tem um serviço assim você tem que agarrar com as duas mãos, se você não tiver nenhuma renda, viver do lote não dá, melhor ser assalariado que você sabe que todo mês tem” (Ademir – Motorista. Entrevista em 11/09/2018).

“Comecei a trabalhar como motorista para ajudar, porque no tempo que eu comecei a trabalhar, nós estávamos em barraco para pegar essa terra né, fiquei 5 anos em barraco de lona. Eu morava em São Paulo, trabalhava em São Paulo no sítio lá, aí inventei de vir atrás dessa terra aqui, foi o maior sofrimento, fiquei 5 anos em barraco aí consegui o lote. Aí eu fiz o concurso, passei e comecei a trabalhar” (Itacir – Motorista. Entrevista em 18/09/2018).

Para Arroyo (2004), periodizamos nossas lembranças ou as remetemos aos períodos da vida. Estes são os marcos de nossas recordações. Os tempos da vida são fortes quando os vivemos e continuam fortes na memória.

Observamos em nossa pesquisa que inúmeras crianças saem muito cedo de casa, sozinhas, totalmente desprotegidas. Não tem aquela segurança de que os pais possam deixá-las na porta da escola e estarão ali novamente para buscá-las quando a aula terminar. São obrigados desde muito cedo, por consequência do transporte, a responsabilizarem-se pelos compromissos com horários para acordar, não perder o ônibus e sentir-se seguros nos trajetos de ir e vir para escola.

Lembro-me que na observação que fiz no dia 18/06 na escola Luís Claudio Josué polo, um garoto de 9 anos chamado Kaíque, me contava da sua rotina ao acordar de madrugada, ter que ir até a cozinha que ficava do lado de fora da casa e por ainda não ter amanhecido ele ia mas com medo do escuro. Naquele dia, por conta do medo que relatou ter, não havia tomado café da manhã. Contou-me também que ficava na janela olhando se no meio da escuridão aparecia os faróis do ônibus para que ele começasse a correr da sua casa até a estrada para pegar o ônibus.

Estamos falando de uma criança de apenas 8 anos de idade, que se vê obrigada à ter que enfrentar seus medos, típicos da infância, para ter acesso à educação. Disse ainda que um dia desses, passou um medo maior ainda quando ouviu um barulho estranho no mato ao ir de encontro com o ônibus e viu uma cobra. Tantas são as situações de vulnerabilidade à que nossas crianças de escolas de assentamentos são submetidas. Dificuldades enfrentadas que provavelmente jamais serão esquecidas.

O vai e vem diário, não são somente das crianças, mas de muitos professores e servidores da escola, que percorrem diariamente um total de 120 km, vindo da cidade de Nova Andradina, para trabalhar nas escolas do Distrito Nova Casa Verde e do Assentamento 17 de Abril. “O mais difícil que eu acho é vir trabalhar porque tem vez que o ônibus não passa aí a gente tem que se virar e vim né”. [...] as vezes está chovendo ou porque tá muito barro ou porque quebrou o ônibus no meio da estrada, aí você tem que se virar e vim né, porque eles não estão nem aí, se o ônibus quebro aí as crianças vem, você tem que vir, montar na moto ou no carro e vim embora.” Mesmo na chuva? “Mesmo na chuva, mesmo no barro.” Não pode faltar de jeito nenhum? “Não, não pode faltar”. É porque você faz a merenda também né? “É, tem também a merenda”. Porque se você não vir a molecada também não come! “É, e eu também entrego eles né porque as professoras vão embora 11h pra Casa Verde aí o ônibus só passa 12h30 de lá (voltando da Casa Verde) e eu fico com eles aqui nesse intervalo de 11h as 12h30, se eu não vir quem vai ficar com eles? né!! eles não podem ficar sozinhos, de jeito nenhum, aí tem que ter alguém aqui né, nem se for pra ficar sentado olhando eles” (Jéssica – ASB. Entrevista em 12/09/2018).

As dificuldades que presenciamos são tão grandes que nos mostra que somente com muita persistência e luta é que se faz com que os pais, estudantes e profissionais engajados com o saber consigam resistir à essa realidade árdua sobre o transporte escolar, como o caso de uma criança que mora no assentamento e é aluno da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Nova Andradina, que percorre diariamente cento e setenta e sete km para estudar: “[...] saio de casa as 10h, vem fazendo a linha, pego as crianças, ando 40 km. Trago os que estudam a tarde, e ele pega outro ônibus 12:30 que vai pra Nova Andradina [...]” (Itacir²³ – Motorista. Entrevista em 18/09/2018).

Outra observação feita pelos motoristas é a dificuldade nas estradas; o barro em épocas de chuva e a poeira em períodos de seca, ônibus antigos que quebram constantemente, além da manutenção que é feita apenas em Nova Andradina, há 60 km de distância, no qual seguem todos os sábados até a cidade para a realização dos serviços de mecânica e lavagem. Segundo relatos saem às sete horas e retornam para casa por volta das quinze horas.

A maior dificuldade no trabalho são as estradas né, poeira, barro, manutenção também, que você tem que toda vez quando quebra, tem que ir pra Nova Andradina, para lavar, para engraxar, tudo depende de lá, sendo que aqui poderia ter uma oficina, um lavador. Podia ter um lavador para lavar o carro aqui, a poeira. Porque você sofre, agora quando chove não, mas na época da poeira é sofrido tanto o motorista quanto as crianças (Itacir – Motorista. Entrevista realizada em 18/09/2018).

23 Sr. Itacir, depois de fazer vários outros percursos durante o dia, a devolução do estudante acima é a última linha que percorre naquele dia. Ao todo ele transita diariamente 299km, e 1.530km semanalmente.

As histórias de luta e resistência são inerentes à educação do campo. Todos os sujeitos sofrem ou já sofreram com situações ligadas ao transporte, conforme observamos nos recortes das entrevistas realizadas:

[...] Os primeiros professores, a gente não tinha ônibus direto até Nova Casa Verde, então a gente ficava na estrada ali na entrada do Angico, eles davam preferência para as professoras do Angico, para levar os professores e a gente ficava no sol, na chuva, no frio, então foi muito sofrimento, porque quando estava chovendo os professores de lá não mereciam isso não, e na hora de vir embora também era muito sofrido, porque tinha vez o carro ia buscar, outra hora demorava outra hora a gente vinha de ônibus, daí eu fui até o gerente da Viação Motta, fiz um requerimento pra pedir passe do ônibus para os professores não pagar então a gente conseguiu esse passe durante um ano e meio mais ou menos [...] (Ubalda Dias de Matos – 1ª diretora da escola Luis Cláudio e extensões. Entrevista realizada em 06/03/2019).

3.5.2 Tempo de viver *versus* tempo de sobreviver

Boa parte do quadro de servidores das escolas pesquisadas são moradores de Nova Andradina e se deslocam diariamente para trabalharem nas escolas dos assentamentos. Passam o dia todo fora de casa, saindo pela manhã e retornando ao entardecer. Profissionais esses que além de quase 12 horas dedicadas ao trabalho ainda necessitam ocupar o tempo em casa no preparo de atividades, avaliações, pesquisas, atualizações dos diários e outras demandas escolares. Entre os tempos de viver e de sobreviver, podemos observar também que o tempo de vida dos estudantes e de suas famílias estão diretamente relacionados à itinerância que se submetem por conta de trabalho:

[...] apesar que o pessoal aqui são meio que nômades né. Então, vão embora, voltam, a gente recebe aluno no meio do ano, no final do ano tá recebendo estão sempre mudando. É que os pais trabalham, geralmente são funcionários de fazenda então as vezes mudam de fazenda e dependendo da mudança, a escola muda (Luís – PROJETEC. Entrevista em 10/09/2018).

A constatação dos servidores da escola Luís Cláudio é que ali é uma “escola de passagem”, há um deslocamento contínuo das famílias na busca pela sobrevivência, por trabalho. Isso faz com que a rotatividade de matrículas dos estudantes se dá durante todo o decorrer do ano letivo.

É o que eu sempre falo quando a gente está na reunião na Nova Andradina, porque a nossa escola, fica na vila, que é um entroncamento né, porque se você olhar ela dá vazão pro estado de São Paulo, Bataguassu, Campo

Grande, eu falo que aqui é tipo um ponto de parada, que um pai vem trabalhar em uma fazenda traz o aluno pra cá, dois meses depois ele vai embora, então senão tivesse essa escola aqui, ficaria difícil pra esses andarilhos de fazenda, esses profissionais que fica mudando de fazenda. Porque de repente o patrão tem uma fazenda aqui, uma fazenda no estado de São Paulo, traz pra cá, passa um tempo, vai embora, então é sempre assim, a nossa escola é importante por causa disso. A movimentação dela é extensa, na mesma hora que está entrando está saindo, porque eles vêm e vão (ROSA CRISTINA – Secretária Escolar. Entrevista realizada em 11/09/2019/8).

3.5.3 A comunidade e a escola

Muitas são as relações que permeiam a convivência humana. No campo, diferente da cidade, aparentemente as relações são menos artificiais, pois são que estão mais sujeitas a intersubjetividade e reciprocidade baseadas ainda na confiança mútua. Isso pelo menos em termos de expectativa. É o que sugere os depoimentos de educadores. Mesmo com uma rotina exaustiva, professores e funcionários ainda preferem trabalhar na escola do assentamento. O espaço além de estabelecer relações, é visto também como uma oportunidade de emprego e socialização.

[...] acho muito importante porque dá serviço pra gente e tem os alunos pra estudar” (João – Motorista. Entrevista em 11/09/2018).

[...] a escola lá não era só uma escola, era mais do que uma escola, era uma família, uma equipe, porque tudo acontecia na escola, hoje não, hoje tem a igreja, a missa era celebrada na escola, tudo era lá, a formatura era na escola[...] (Ubalda – primeira diretora. Entrevista em 06/03/2019).

[...] Mil e poucos alunos, a gente não tinha problema, nem de pai, nem de aluno, nem de professor, lá era uma equipe abençoada, e a família participava em tudo, se fizesse uma rifa todo mundo colaborava, se fizesse uma quermesse todo mundo colaborava, portanto que eu consegui todo o madeiramento dos quatro pavilhões da escola na Madeireira Tupi. Foi o Brás Assis de Nogueira que doou todo madeiramento e aquela calçada no meio no pátio foi feita tudo com festa de quermesse [...] (Ubalda – primeira diretora. Entrevista em 06/03/2019).

Para o acesso à educação, como garante nossa a Constituição Federal em seu Artigo 6º, a escola Luís Cláudio Josué e suas extensões são de importância primordial para toda a comunidade do distrito de Nova Casa Verde e suas redondezas:

[...] É, às vezes eles ligam (os pais de fazenda) e ai tem vaga? Eu falo pode vir, porque essa é a única escola né, se tiver 40 alunos e precisar eu tenho que por mais 1, eu não posso negar vaga, senão a criança deixa de estudar, se tivesse outra escola não, ai eu falaria, olha aqui não dá, tem que ver na outra escola. [...] (Rosa Cristina – Secretária Escolar. Entrevista em 11/09/2018).

Não apenas como espaço de acesso ao conhecimento, como uma das lutas dos movimentos sociais, mas também como espaço de socialização e interação na defesa da identidade e dos interesses coletivos, a escola representa um espaço de “vida” para os que ali residem.

[...] Nossa! Se é importante essa escola aqui?! Essa escola aqui é fundamental, porque ela é a escola aqui, é só a escola que a comunidade tem, porque é uma comunidade bem carente né. Então tudo é a escola, tudo aqui acontece na escola, então a escola acolhe bastante né, as vezes tem evento aqui, tem jogos de futebol, a comunidade usa a quadra, nos horários que claro né, final de semana.” [...] “É porque, não tem ambiente de lazer, é a escola, nessa parte” (Rosângela – ASB. Entrevista em 11/09/2018).

Além do mais, mesmo que com as dificuldades de transporte, ter a escola ali é de grande importância. Uma vez que estamos falando do maior número de alunos matriculados em todo o município de Nova Andradina, ao todo 978²⁴.

[...] Porque a dificuldade hoje, além de ter que ficar ali dentro da sala de aula, a questão do transporte. Então quanto mais próximo da moradia o aluno estiver é melhor pra ele. Se torna cômodo, se torna menos cansativo, a questão da alimentação, [Se o aluno tivesse que se descolar da fazenda até Nova Andradina, caso não houvesse essa escola] então eu vejo assim, que a escola, quanto mais perto da moradia, melhor pro aluno (Antônia - Coordenadora. Entrevista realizada em 18/09/2018).

“Tem que ter né, [referindo-se a presença da escola na comunidade], um monte de criança dessa aqui né, como é que vai fazer? Tem muito moleque, senão tivesse a escola aqui como é que fazia né!!” (Marcelo – Motorista. Entrevista em 11/09/2018).

3.5.4 A margem e o centro

A tecnologia da informação modificou não só os meios de produção, mas também as relações pessoais. A informação possui diferentes canais para ser transmitida. Também presentes no espaço do campo, a *Internet* e os smartphones levaram a locais mais distantes o acesso a informação e as redes sociais: “A gente usa a *Internet* pra comunicar né, porque lá o sinal é ruim, e ai ficou melhor, usa o WathsApp e usa pra pesquisar as coisas pros meninos, da escola” (Ademir – Motorista. Entrevista em 11/09/2018).

De acordo com a pesquisa, a grande maioria dos envolvidos, quase que a totalidade têm de alguma forma acesso a computadores, smartphones e *Internet*. Sejam em suas casas, no trabalho ou na própria escola, ou mesmo na convivência com a vizinhança. Porém esse

24 Conforme dados da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes) em 20/04/2018.

“desencaixe” discutido inicialmente à luz de Giddens (1991), não garante que estejam de fatos incluídos em políticas sociais e específicas pelas quais lutam. Esse deslocamento que a tecnologia é capaz de proporcionar, não é o suficiente para inclui-los de fato na resolução dos problemas pelos quais tentam combater: direito a terra, a produção pra subsistência, ensino de qualidade e que reforce e respeite a identidade camponesa.

[...] Não tinha ônibus para *puxar*²⁵ os acampados se fosse pros lotes, então ia ter o problema da água e também ia ter o problema de ônibus, porque não ia ter estrada, então não ia dar[...] (Alessandra – Assentada. Entrevista em 12/02/2019). A gente começou a perceber, que quando na época de acampamento, na época do iníciozinho, o acampamento, o movimento consegui acompanhar [as políticas públicas] um pouco mais, o movimento como movimento social. Mas a partir do momento que a prefeitura começa a contratar os professores o prefeito é o chefe a secretaria de educação é o chefe começa a criar aquela relação de funcionário, aí funcionário tem que cumprir uma carga horária, tem que cumprir um projeto, daí já começa a não poder mais sair para participar dos encontros dos movimentos, que é onde os educadores discutem os seus problemas, então começa a perder esse vínculo com a educação do campo (Alessandra – Assentada. Entrevista em 12/02/2019).

Retomando o diálogo sobre ser do campo e estar no campo, conforme apontado anteriormente por Molina e Caldart, é notório entre a comunidade pesquisada, conforme os relatos acima, o quanto o mínimo da menor atenção do poder público faz com que, de alguma forma, se sintam incluídos em sua vida camponesa e suas lutas, por vezes esquecida.

O conceito de campo para muitos deles está diretamente relacionado ao espaço geográfico, ao mato, a natureza, à inexistência de construções. A visão que se percebe pelas observações à campo e pelas entrevistas é a de que para alguns a escola-polo está na “cidade” e que a escola do 17 de abril é do campo. Vejamos:

“Eu trabalho na Casa Verde, depois daqui vou pra lá” (Sônia – Professora – Entrevista em 10/09/2018).

[Sobre ser esta uma escola do campo,] ... a maioria disse que sim, e quando perguntei porque, disseram que porque “aqui não é uma cidade” (Entrevista coletiva realizada com 6º ano B e C vespertino, em 28/11/2018)

25 Chama a atenção o verbo “puxar” presente nas narrativas dos entrevistados sobre a problemática do transporte. “Puxar”(o que aqui fazem os ônibus escolares) é a mesma expressão usada para o transporte de produtos agropecuários feito por carretas e veículos pesados.

Com os alunos do 8o ano matutino, por sua vez, na entrevista coletiva, ao perguntar se consideravam esta uma escola do campo, reponderam positivamente, justificando que “era só olhar em volta, é uma escola rodeada de fazenda”.

Contudo o sentimento de pertencimento ao campo, a identidade camponesa, são cotidianamente testadas a permanecer resistente diante das dificuldades encontradas. Abaixo registramos em nosso material etnográfico as impressões que ficaram da segunda entrevista realizada com a professora Sônia, da sala multiseriada presente no Assentamento 17 de Abril.

Na própria fala da referida professora, nota-se o apoio ao fechamento da Escola 17 de Abril, pelo fato de lá ser uma sala multisseriada, e que, segundo relatos da mesma, não consegue dar atenção para todos da forma como gostaria, e alguns estudantes ficam desassistidos por alguns momentos; ela se sente em débito com eles porque são estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano juntos, dificultando assim desenvolver o ensino da forma como ela gostaria, mesmo não sendo tantos alunos, mas são três livros diferentes que ela tem que trabalhar, fora a deficiência na questão de infraestrutura, de não ter os recursos que a outra escola oferece, então ela própria é uma das pessoas que são favoráveis pelo fechamento da escola devido a essas circunstâncias. Mas com a eleição para nova direção que ocorreu mês passado, e seguindo o mesmo pensamento do secretário de educação, já foi dito que não vão fechar, por hora, e que vão fazer uma política melhor naquela escola para mantê-la.

3.5.5 Recursos de comunicação e TIs

Existe em muitos espaços do campo, como nos descreveu acima Marschner (2016), um hibridismo entre o “rural” e a cidade. Não há um campo nem totalmente rural e nem totalmente urbanizado. Percebemos que mesmo com todas suas especificidades, vários recursos tecnológicos se encontram presentes e põem esses dois espaços em intensa conexão.

Na escola Luís Cláudio Josué, e também em sua extensão localizada na escola estadual Luiz Carlos Sampaio, existem salas de tecnologia com mais de 30 microcomputadores em cada uma delas, e um funcionário que ocupa o cargo de PROJETEC, sendo responsável pelo auxílio juntamente com os professores para o acesso dos estudantes durante as aulas naquele espaço.

Já na extensão localizada no Assentamento 17 de Abril, Teijin, segundo relatos da professora e da funcionária, até o ano de passado (2017) havia *Internet*, porém, este ano, não

há mais. O que vemos naquele local é que ainda se encontra uma pequena sala com vários computadores, porém sem acesso à *Internet*. O que se percebe como já dito anteriormente, que parte das políticas públicas são figurativas, uma vez que estatisticamente pode se dizer que as escolas “encontram-se globalizadas”, inerentes à tecnologia, mas que de certa forma há uma mistificação da *Internet*, do uso do computador, de se sentir pertencente à esse processo global.

Assim, se levarmos em consideração que tanto a escola-polo como as escolas de extensão estão inseridas em espaços rurais, há uma dicotomia em relação ao seu entorno. Exemplificando de uma maneira mais clara, a extensão do assentamento 17 de abril é ladeada por pasto, no meio da fazenda. Sem acesso à *Internet* e com uma estrutura física inferior a da escola-polo de da extensão Luiz Carlos Sampaio, em que ambas ficam localizadas na agrovila do Assentamento Casa Verde, o que para grande parte dos envolvidos na pesquisa se consideram como uma pequena cidade.

Sendo assim, para que as crianças que lá estudam na extensão do Assentamento 17 de Abril também possam ter acesso a essa tecnologia, uma vez por mês são levadas de ônibus para a escola-polo, para que possam realizar aula programada na sala de tecnologia. Talvez não fosse mais fácil restabelecer a conexão com a *Internet* e levar um profissional semanalmente do que deslocar todos os alunos até outra escola?

“Uma vez por mês [vamos à escola na Casa Verde], porque aqui não tem *Internet*, e também não tem ninguém para ensinar.” Ah, eu acho que é muito importante porque muitos deles não tem em casa, então teriam acesso aqui, ia fazer muita diferença eu acho, que não tem aqui por uma questão de descuido mesmo, dos responsáveis porque era para ter já! Tem os computadores aí tem tudo, era só ter um técnico e um sinal de *Internet* e uma pessoa para vir uma vez por mês para ensinar, chegou até o ano passado e depois tiraram” (Jéssica – ABS. Entrevista em 28/11/2019).

De qualquer forma, em observações preliminares, constatamos o quanto se percebe que as crianças aguardam animadas para ter acesso aos computadores, uma vez que a grande maioria delas não tem acesso a essa tecnologia senão no espaço da escola. Nas crianças menores, de pré, 1º, 2º ano, as atividades são direcionadas para o lúdico, para a coordenação motora, com diversos jogos e atividades que eles acessam na sala de tecnologia. Já para os as mais velhas o contato com a tecnologia, com o “novo”, saindo do tradicional giz e lousa, torna-se o aprendizado mais atrativo, mas não de forma unanime:

“Se for dirigido [ajuda], senão não. Porque eu vejo que a tecnologia veio para ajudar, mas senão tiver orientação, foge, fragmenta, porque eles querem, na idade deles eles não estão preparados pra saber que aquele

instrumento, aquele objeto ali é para ele estar trabalhando, que é pra ele buscar um conhecimento de acordo com a necessidade da escola, porque a gente tem que tomar muito cuidado, tanto é que a mídia mostra isso. A questão da idade, a questão da pedofilia, a questão do contato com pessoas perigosas. É por quê? É porque não tem uma orientação, porque não tem um direcionamento. Então é necessário.” (Antônia - Coordenadora. Entrevista em 18/09/2018).

Há estudantes que preferem a sala de aula ao invés da sala de TI... ...porque na sala de aula o professor explica mais “certinho” e na sala de informática é mais pesquisa e ela não entende muito, prefere o professor explicando, porque acha que aprende mais, e não é porque não tem computador em casa e não sabe mexer direito mas sim porque o professor vai explicando outras coisas e não explica a matéria, fica mais clicando em outras coisas e não explica a matéria. (Andreína, 14 anos, 9º ano, Entrevista em 18/09/2018).

Sobre a mescla de louça e Tis... “Eu uso um pouco dos dois, eu mesclo os dois. Não dá pra fazer só 100%, senão depois não tem caderno. Eles ficam muito interessados, eles adoram, as vezes eu trago o projetor e eles pensam que é alguma coisa, eu passo uns exercícios no projetor e peço pra eles irem e resolver, sentam no computador e resolvem [e vai sendo mostrado no projeto].” (Carlos – Professor. Entrevista em 18/09/2018).

Apesar dos estudantes entrevistados terem pouca idade e com isso mantém respostas breves e mais sucintas, conseguimos identificar um panorama sobre a forma como veem as TIS, conforme podemos descrever no tópico abaixo.

3.5.6 Pontos gerais observados para com os estudantes

Conforme metodologia já apresentada anteriormente e após a análise da coleta de dados por meio das observações e entrevistas, elencamos os elementos mais recorrentes observados para com os estudantes conforme poderemos verificar abaixo:

Mesmo usando as redes sociais prefere “conversar pessoalmente, porque o contato físico é melhor”. Ainda assim valoriza ter “muitos amigos *Face*, alguns não são amigos na vida real, os tem para ganhar curtidas”, prefere as aulas em sala de aula do que no laboratório de informática porque o “professor não explica direito”, a aula fica dispersa. (**Andreina, 14 anos, estudante do 9º ano, entrevista em 18/09/2018**)

Diz preferir conversar por aplicativos porque tem mais assuntos, tem muitos amigos no *Face* mais alguns nem conhece, foi apenas adicionada. Gosta mais das aulas no laboratório de informática porque “é mais divertido”. Pretende futuramente sair do assentamento porque “é muito parado, falta lazer”. (**Ana Paula, 14 anos, estudante do 9º ano, entrevista em 18/09/2018**)

Afirmou gostar de conversar pelo aplicativo porque “é mais rápido”. Gosta de morar na vila, não quer ir embora do assentamento e acredita que “os amigos do *Face* são de verdade”. **(Ana Vitória, 13 anos, estudante do 8º ano, entrevista em 18/09/2018)**

Gosta de conversar pessoalmente do que pelas redes sociais, porque segundo a estudante “dá pra ver, matar a saudade”, mas que os amigos do *Facebook* não são de verdade, são “apenas pra ver as fotos”. Relata ainda gostar de morar no assentamento e não pretende ir embora. **(Lanai, 13 anos, estudante do 8º ano, entrevista em 18/09/2018)**

Usa *Internet* pegar receitas de bolos, e acha que amigos do *Facebook* são de verdade. Mesmo não sabendo explicar o porquê, prefere conversar pessoalmente. Disse ainda gosta de morar lá. **(Isabela, 13 anos, estudante do 8º ano, entrevista em 18/09/2018)**

Usa *Internet* pra tudo, segundo ele “24h por dia”. Pra jogos, pesquisas, estudos. Disse “que a *Internet* ajuda a aprender as coisas”. Conversa bastante pelo *Facebook*. Afirmou ter intenção de ir embora da vila Nova Casa Verde “porque lá não tem serviço”. **(Leandro, 12 anos, estudante do 7º ano, entrevista em 18/09/2018)**

Usa *Internet* pra acesso ao *Facebook*, vídeos, *WhatsApp*, porém relata preferir conversar pessoalmente do que pelas redes sociais “porquê dá pra ver a pessoa”. Disse ainda que “os amigos do *Facebook* não são de verdade, não dá pra confiar”, e que pelo *Face* gosta de ver as fotos que são postadas. Afirmou também gostar de morar lá. **(Adrian, 13 anos, estudante do 7º ano, entrevista em 18/09/2018)**

Usa bastante a *Internet* para conversar e estudar. Considera os amigos virtuais como sendo de verdade, apesar de nunca os terem visto pessoalmente. Pretende se mudar futuramente para poder estudar. **(Tainara, 15 anos, estudante do 8º ano, entrevista em 18/09/2018)**

No momento disse estar sem celular, mas já fez bastante uso das redes sociais, e considerava os amigos virtuais como amigos de verdade, mesmo conhecendo-os apenas por foto. Contudo, Amanda disse preferir conversar pelo *WhatsApp* por não ter coragem de falar pessoalmente. **(Amanda, 15 anos, estudante do 8º ano, entrevista em 18/09/2018)**

Em conversa coletiva em sala de aula, num primeiro momento apenas com os alunos do 8º ano e após com os alunos do 6º ano B e C, que compartilhando outra sala, foi unanime a consciência de que consideram o espaço da escola como pertencente ao meio rural. Ratificando pela fala de um aluno do 8º ano: “É só você olhar em volta”, referindo-se por estar rodeado de fazendas. Afirmaram também não há disciplinas específicas para o campo. Quase todos os estudantes informaram ter acesso a celular e *Internet*. Foi quase unânime a

intensão futura de sair do assentamento devido a falta de oportunidade para continuar estudando. Almejam fazer uma graduação e também a falta de oportunidades de trabalho que é insuficiente. Outro ponto observado no bate-papo é que eles não têm uma visão sobre si mesmo enquanto camponeses, não percebem essa identidade. Acreditam serem estudantes como todos os demais, seja na cidade ou no campo.

Pelas entrevistas e observações feitas ao longo da pesquisa, percebe-se uma ambiguidade entre estarem conectados pelas redes sociais, (desencaixe) mas isolados pelo entorno geográfico, o campo. Porém mesmo com algumas dificuldades de acessos à *Internet* decorrentes de baixo sinal, falta de torre etc., é notório que eles buscam atender um padrão de sociabilidade que julgam ser importante, sendo pressionados pelos meios de comunicação. Destacam ainda a importância de terem “amigos no *Face*” no intuito de se sentirem pertencentes a essa conectividade mesmo que de certa forma isolados nos espaços que vivem.

3.5.7 O processo de ensino e aprendizagem e as TIs

Mesmo com a resistência natural do ser humano diante do “novo”, as multimídias fazem parte da vida cotidiana de muitas pessoas, sendo nos espaços urbanos ou rurais. Nas escolas, espaço desta pesquisa, identificamos salas de tecnologia com microcomputadores interligados à *Internet*, no qual as crianças têm aulas semanais; professor que faz uso de *Datashow* em sala de aula; diário de classe é on-line; etc.

Então, tenho computador, *Internet* e eu tenho meu projeto porque eu gosto de usar na sala de aula, eu trago ele pra cá, inclusive porque o Khan²⁶ Academy tem bastante artigo, aí ao invés de eu passar na lousa eu explico pelo próprio Khan Academy, e quando eles tem aula na sala de tecnologia eu levo eles pra lá[...] Lá (sala de tecnologia) eles ficam praticamente nos exercícios, eles não chegam lá pra ler, assistir o vídeo, eu explico na sala de aula e depois na sala de tecnologia eles vão para os exercícios.” (...) “Eu uso um pouco dos dois [giz e lousa], eu mesclo os dois. Não dá pra fazer só 100% um ou o outro. Eles ficam muito interessados, eles adoram, as vezes eu trago o projetor e eles pensam que é alguma coisa; eu passo uns exercícios no projetor e peço pra eles irem e resolver, sentam no computador e resolvem (e vai sendo mostrado no projeto) (Carlos Fernando – Professor de Matemática. Entrevista em 18/09/2018).

26 Site oficial: <https://www.khanacademy.org>. Acesso em 02/02/2019.

Para a maioria dos professores entrevistados, a tecnologia contribui para o processo de ensino aprendizagem, mas que é necessário um direcionamento. Um dos programas bastante usado pelos estudantes, mais especificamente nos conteúdos de matemática, é a *Khan Academy*, uma plataforma gratuita que estimula a aprendizagem das crianças.

A *Khan Academy* é uma organização educacional sem fins lucrativos criada em 2008 por Salman Khan com o objetivo de criar um conjunto de ferramentas on-line que ajudam a educar os alunos. A organização produz lições curtas na forma de vídeos do *YouTube*. Seu site também inclui exercícios práticos complementares e materiais para educadores. Todos os recursos estão disponíveis para os usuários do site. O site e seu conteúdo são fornecidos principalmente em inglês, mas também estão disponíveis em outros idiomas, incluindo espanhol, português, hebraico, italiano, russo, chinês, turco, francês, bengali, hindi, georgiano e alemão. Tem como missão, fornecer uma educação gratuita de classe mundial para qualquer pessoa, em qualquer lugar. O uso da plataforma nas aulas dadas pelo professor Carlos Fernando rendeu medalhas na Olimpíada da Matemática no ano de 2018, por alunos do assentamento.

Eu acho que agregou mais, trouxe mais facilidade, porque só o papel e a caneta, você acaba perdendo muito tempo, ajuda bastante os alunos, eles gostam, é diferente pra eles.”(...) “É como eu falei pra você no começo né, ajuda, só que você tem que saber o momento certo, tem algumas ferramentas, que eles tem que tá mais velho pra poder utilizar, já outras quando eles estiverem mais novos, principalmente no ensino da matemática usar uma calculadora, usar um computador, eles tem que ter uma maturidade maior, já no *Khan Academy* eu acho que mais cedo você consegue. Você precisa de tempo pra ter essa dosagem aí, senão acaba te atrapalhando (Carlos Fernando – Professor de Matemática. Entrevista realizada em 18/09/2018).



Foto 5 – Sala de Tecnologia – Escola Luís Cláudio Josué – polo



Foto 6 – Sala de Tecnologia – Escola Luís Cláudio Josué – polo

Diante da rapidez pelo qual as informações se propagam, e com a inserção das multimídias nas escolas, é quase que unânime pelas entrevistas realizadas, que esses recursos trazem contribuições no processo de aprendizagem, desde que seja de maneira orientada:

[...] nós estávamos tendo aula com a professora do 4º ano e estávamos começando a trabalhar a plataforma *KHAN ACADEMY*, que é uma plataforma de matemática, muito boa, boa mesmo, e o mais importante é gratuito, você entra, tem muita coisa sobre matemática, desde o pré até o 9º ano e ensino médio também.

[...] a plataforma esse ano eles incluíram o conteúdo do BNCC, tá ajudando né, o professor trabalha, tem o conteúdo que ele trabalha em sala de aula né, então é um reforço, e é até melhor porque a molecada gosta do computador, então é aquela história, ele aprende brincando, é o que está acontecendo com os alunos, eles tem interesse, que é o computador, e acaba aprendendo, ajuda e muito no processo de ensino e aprendizagem (Luís – PROJETEC. Entrevista realizada em 10/09/2018).

Destarte, a presença da tecnologia e das mídias, de acordo com a comunidade escolar, contribuem no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos então que a maneira responsável e orientada do uso desses recursos midiáticos poderiam contribuir também para afirmação da identidade e ideais camponeses.

Considerações Finais

Nesta pesquisa ponderamos o papel que as TI's vêm ocupar no processo de ensino aprendizagem e nas relações sociais na escola do campo por meio do estudo de caso dentro da maior escola municipal em número de estudantes matriculados no município de Nova Andradina, a escola Luís Cláudio Josué e suas extensões, com instalações nos assentamentos Casa Verde e 17 de Abril.

Desta maneira, achamos pertinente iniciar com as discussões sobre o contexto da globalização e das mudanças no mundo econômico, nas quais resultou a tecnologia da informação, o aparecimento de redes de negócios por meio dessas TI's, assim também como a união e a luta de pessoas por meio de redes de movimentos. Analisamos como algumas das transformações do capitalismo por meio das tecnologias informacionais adentrou no campo. Para tanto fizemos um recorte mais específico na escola do assentamento, buscando compreender as transformações da cultura e da identidade camponesa.

Tendo nesta pesquisa, como elemento chave, o uso dos meios de comunicação na comunidade e nos processos de ensino aprendizagem na escola do campo; tentamos entender a visão que a comunidade pesquisada tem de si mesma enquanto camponeses e/ou assentados e a significância que essa tecnologia trouxe para suas vidas. Para tanto consideramos elementos do contexto imediato tais como o itinerário no ônibus escolar, estrutura e recursos dos estabelecimentos escolares, diferenças entre temporalidades dos camponeses e dos professores e gestores da escola. A partir destas considerações procuramos entender como os recursos tecnológicos contribuem para o processo de aprendizagem e quais as relações que se formam nessas redes no espaço escolar e do campo.

Concluimos que a tecnologia é presença consolidada em quase todo o espaço do campo, ainda que muitas vezes fetichizada, nas mais diferentes formas de apresentação. Sejam em grandes equipamentos agrícolas, sejam em melhoramento de sementes, melhoramento genético, presença de formas diretas e indiretas. Smartphones e computadores conectados à *Internet*, também presentes no campo sendo facilitadores da comunicação e socialização entre os sujeitos.

A partir de nossa pesquisa discutimos os conceitos acima já debatidos do *continuum* e das diferenciações entre campo e cidade. A globalização conectou os espaços de forma hierarquizada. O que se nota nas falas dos professores e coordenadores de maneira recorrente é que as TI's são ferramentas que contribuem muito no processo de ensino aprendizagem, mas

para que essa contribuição seja alcançada o foco no objeto principal, a aprendizagem, precisa ser direcionada. Essas observações apenas tangenciam o problema, uma vez que a questão da especificidade camponesa, a pergunta por uma escola do campo, não é considerada. De certa maneira, as mídias utilizadas pelos entrevistados acabam por invisibilizar os sujeitos, uma vez que as políticas pedagógicas desconsideram o ser camponês; não há disciplinas específicas do campo; o material didático passou a ser comum como o das demais escolas do município, e nem quando era específico percebia-se essa preocupação com a identidade dos estudantes. Há a percepção do campo por parte de alguns professores como um espaço de maior intersubjetividade, de relações mais horizontais. Há assim a preferência destes por dar aulas no assentamento, por serem as crianças mais calmas, mais carinhosas, o que se explica, supostamente pelo fato de terem menos acesso a tantas informações.

Uma abordagem romantizada da diferença, sugerindo uma positividade no *continuum* entre cidade e campo representado pela escola “mais pacífica”, visão esta que entretanto mascara as reais contradições. Percebe-se assim na escola um descolamento dos sujeitos de seus contextos e identidades.

Podemos constatar então que esse *continuum* é dicotômico, Por mais que há presenças das TI's, o fato da paisagem ao entorno lembrá-los diariamente que se encontram no campo, mantém as relações sociais de forma mais horizontais, como as de vizinhança, parentesco. Há também um grande antagonismo uma vez que a maioria dos professores são residentes em Nova Andradina e a escola-polo por estar localizada em uma vila minimamente urbanizada, os envolvidos tratam como uma escola urbana, e o que prevalece é uma educação *no* campo e não *do* campo.

Embasados pelas teorias do que analisam a globalização, discutidas no primeiro capítulo, observamos claramente a sucessiva alienação dos sujeitos em relação ao seu contexto social imediato: o de camponeses, levando-os a uma realidade que desconsidera suas identidades. As TI's estão presentes nos espaços do campo, mas elas por si só não os representam. Há uma grande fetichização por traz de todo esse aparato tecnológico. As redes sociais fazem parte do cotidiano das pessoas. E há de uma certa maneira um simulacro, uma ludibriação da realidade, em que “amigos” do *Facebook* podem ser considerados amigos de verdade, mesmo sem ao menos nunca ter tido um encontro real, apenas por “curtidas”. O contato dos estudantes, professores, toda a comunidade escolar, em ter acesso ao que acontece ao redor do mundo em tempo real é acessível, porém pouco do que se conhece torna-se aplicável para transformar a realidade daquela comunidade que ali vive.

Nossa pesquisa mostra que esse processo de desencaixe, de indiferença ao contexto que se insere, não se esgota nas TI's, mas em toda a concepção de infraestrutura que sustenta as políticas de escolarização no campo: transporte, professores da cidade, material didático, PPP da escola, entre outros fatores. Através de toda essa configuração é que se organizam as políticas públicas, não só as das Tecnologias da Informação, mas da escola como um todo, que se torna agente da reconfiguração do espaço e do tempo das crianças e das famílias camponesas, como mostrado nas considerações de Miguel Arroyo sobre o desencontro de temporalidades entre escola e estudantes.

Permanece a dificuldade da luta pela subsistência; a necessidade de sair em busca de trabalho para complementação de renda; a dificuldade em manter a identidade camponesa, uma vez que a própria escola não dispõe em seu projeto político pedagógico políticas para uma educação do campo. Os próprios atores desse processo confirmaram ali não ser uma escola *do* campo e para muitos também nem *no* campo, por considerar uma escola presente em uma vila razoavelmente urbanizada, que oferece pouquíssimas opções de trabalho, lazer, com apenas um posto de saúde para cuidar de todos; como sendo uma escola da “cidade”.

Mesmo com as melhores intenções pedagógicas de quem reconhece o campo como ambiente supostamente mais humanizado e intersubjetivo, o sistema é quem dita as regras. O interesse do capital prevalece, o sistema econômico informacional global. A conectividade une, mas também exclui. Uma política educacional totalmente à margem das especificidades e idealizações do que seria uma educação do campo.

Os que lá ainda permanecem, dentro dessas escolas de assentamentos, são o maior símbolo de representação de resistência, frente às políticas educacionais de limitação que a educação do campo enfrenta. A subalternidade do campo à cidade, neste estudo de caso, foi notória. A luta pelo território campesino dentro dessa contemporaneidade que estamos inseridos e pela velocidade que as informações circulam, somados à falta de políticas públicas efetivas para a população camponesa, remetem a rumos totalmente incertos e imprevisíveis para onde a educação no campo seguirá.

Referencias Bibliográficas

ALMEIDA, R. A. **A questão Agrária em Mato Grosso do Sul**. Uma Visão Multidisciplinar. Campo Grande: UFMS, 2008.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. Tempo Humano de Formação. In: CALDART, R.S. *et al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 735-742.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro; 2002.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro; 2002.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6024: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro; 2003.

BARBOSA, Gilberto A. **Condições socioeconômicas do assentamento rural Casa Verde, Nova Andradina – MS**. 99f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal). Campo Grande, UNIDERP, 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: UNESP: 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em redes**. Vol. I. 8ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUARTE, H. **As representações sociais da violência envolvendo “as juventudes indígenas” na imprensa de dourados (MS)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD, Dourados, 2016.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, do Departamento de Educação da Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, março 2002.

FAISTING. A. L; MARSCHNER. W. (orgs). **Olhares sobre os assentamentos de reforma agrária em Mato Grosso do Sul**. Resultados da Experiência do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – UFGD/PRONERA: Dourados: UFGD, 2015.

FERNANDES, B. M. **Entrando nos territórios do Território**. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista: UNESP. Presidente Prudente, 2007.

FERNANDES, B. M. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosica Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: 4ª ed. ARTMED, 2005.

GOWDAK, D.; MARTINS, E. **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Ciências**. São Paulo: FTD, 2014.

HOBBSBAWM, E. **A era dos extremos**. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 284-289.

MARSCHNER, W. O Jeca Tatu e o imaginário sobre o espaço rural. In: MARSCHNER, W. *et al* (orgs.). **Transfazer o espaço II**. Dourados: UFGD Editora, 2016. P. 203-218.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. In: **Interações**, v. 12, n. 1. 2011. p. 41-52.

MEDEIROS, L.S. Latifúndio. In: CALDART, R.S. *et al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 447-453.

MOLINA, C. M; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R.S. *et al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MONDARDO, L. M.; SUTTANA, R.; MARSCHNER, W. (orgs.). O Jeca Tatu e o imaginário sobre o espaço rural. **Transfazer o espaço II**. Dourados: UFGD, 2016. p. 203-2018.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNARIM, A. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 7-26.

REMELI, A. **Direito e Reforma Agrária no Município de Nova Andradina/MS**. 2012. 76f. Monografia (Graduação em Direito). Associação Educacional do Cone Sul – ASSECS – Faculdade de Ciências Contábeis de Nova Andradina – FACINAN – Curso de Direito.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximação e afastamento na (re)construção de uma trajetória**. ALEA – v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHERER-WARREN, I. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v.21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 7-25; 65-72.

SILVA, A. M; MELO, V. J. F. **Assentamento 17 de Abril: uma história de conquista e resistência na luta pela terra**. In: MARSCHNER, W; FAISTING, A.L. Olhares sobre os assentamentos de reforma agrária em Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2015. p. 409-444.

SILVA, J. **Para entender o Plano Nacional de Reforma Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STEDILE, J. P. Reforma Agrária. In: CALDART, R.S.*et al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 659-668.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação no Campo. In: CALDART, R.*Set al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571-596.

TORRES, C. M. **Nova Casa Verde: a Reforma Agrária e a criação da vila em espaço de assentamento rural**. 147f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2016.

TORRES, M. R; SIMÕES, W. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. UFPR, 2017. Artigo disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 08/11/2018.

Universidade de São Paulo, Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de teses e dissertações da USP**. São Paulo; 2006. Acesso em 17/03/2019. Disponível em: http://www.theses.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=67&lang=pt-br

Universidade Federal da Grande Dourados. **Normas para Apresentação das Dissertações**. Programa de Pós-Graduação em História. Dourados, 2010.

VENDRAMINI, C.R. **Qual o futuro das escolas do campo?** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.31, n.03, p. 49-69, Jul/Set. 2015.

WARREN, S. I. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Porto Alegre, 2005.

ZANCHETT, S.A. **Estratégias de comissão da pastoral da terra: uma análise a partir do Dossiê Santa Idalina**. Dourados: UFGD, 2017.

Bibliografias Consultadas

BONJORNNNO, J. R.; AZENHA, R.; GUSMÃO, T. **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Alfabetização e Matemática.** São Paulo: FTD, 2014.

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Letramento e Alfabetização.** São Paulo: FTD, 2014.

FAISTING, A. L.; FARIAS, M. F. L. **Direitos Humanos, Diversidade e Movimento Sociais: um diálogo necessário.** Dourados: UFGD Editora, 2011.

MENEGAT, A. S.; PEREIRA, V. A.; **Movimentos Sociais em Redes de Diálogos: Assentamentos Rurais, Educação e Direitos Humanos.** Dourados: UFGD Editora, 2013.

MENEGAT, A. S.; TEDESCHI, L. A.; FARIAS, M. F. **Educação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais: Um diálogo necessário.** Dourados: UFGD Editora, 2009.

MORAES, T.; ALMEIDA, S. **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Geografia e História.** São Paulo: FTD, 2014.

PINHEIRO, A.S.; TEDESCHI, L.A.; MARSCHNER, W. (orgs.). **Saberes da Terra.** Dourados: UFGD Editora, 2012.

SILVA, R. O. **Marxismo e Escrita da História. Os Intelectuais e a Questão Agrária no Brasil (1950/1960).** Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

ANEXO I

Lei de criação do Distrito de Nova Casas Verde



PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA
Estado de Mato Grosso do Sul

LEI N.º. 241/2000 de 31 de Outubro de 2000

“Cria o Distrito de Nova Casa Verde, no Município de Nova Andradina e dá outras providências.”

FAÇO SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL aprovou e eu nos termos do Artigo 53 da Lei Orgânica do Município de Nova Andradina, Estado de Mato Grosso do Sul, sanciono e promulgo a seguinte lei:

Art. 1.º. Fica criado o **Distrito Nova Casa Verde**, situado no Município de Nova Andradina.

Art. 2.º. Os limites do Distrito de Nova Casa Verde, são os seguintes: **Ao norte** BR 267, fazendo divisa com o Município de Nova Andradina, estendendo-se até a divisa com Nova Alvorada do Sul; **ao Leste** MS 134, fazendo divisa com o Município de Nova Andradina; **ao Sul** Estrada da Linha Peroba seguindo em linha reta rumo a Oeste até o Córrego Papagaio, fazendo divisa com o Município de Nova Andradina; e **a Oeste** Córrego Papagaio, fazendo divisa com o Município de Nova Alvorada do Sul.

Art. 3.º. O memorial descritivo e mapa devem ser executados pelo Poder Executivo

Art. 4.º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Nova Andradina MS, 31 de outubro de 2000.

Luiz Carlos Ditega
Prefeito Municipal

PUBLICADO	
No	Diário Oficial
Edição	1883
Data	08/11/2000

ANEXO V
Projeto Político Pedagógico

ESCOLA MUNICIPAL "LUIS CLÁUDIO JOSUÉ" - PÓLO

RUA LUIS CLÁUDIO JOSUÉ, QUADRA 16 LOTE 01

DISTRITO DE NOVA CASA VERDE

MUNICÍPIO: NOVA ANDRADINA

ESTADO: MATO GROSSO DO SUL

ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

ENTIDADE MANTEDORA: PREFEITURA MUNICIPAL

**CNPJ: Nº 03.173.317/0001-18 – ADMINISTRADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTO**

FONE: 014(67) 3499-1051

O passado não pode ser mudado...



DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1 – ATO DE CRIAÇÃO:

A Escola Municipal Luis Cláudio Josué teve como ato de criação o Decreto nº 242 de 25 de julho de 2000.

2 – ENTIDADE MANTENEDORA:

É mantida pela Prefeitura Municipal de Nova Andradina, representada pelo Prefeito Municipal, Doutor Roberto Hashioka Soler.

É administrada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, tendo como secretário o Senhor Professor Luiz Carlos Sampaio.

3 – IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:

Criação: Decreto nº 242, de 25 de julho de 2000.

Autorização Educação Infantil Deliberação CEE/MS nº. 6097, de 16 de fevereiro de 2001.

Autorização Ensino Fundamental Deliberação CEE/MS nº. 7176 de 24 de outubro de 2003.

Portaria/SEMEC nº. 057, de 08 de dezembro de 2004 - Aceleração I e II.

Portaria/SEMEC nº. 048 de 06 de fevereiro de 2004.

Portaria/SEMEC nº. 007, de 01 de abril de 2005 – Aceleração III Fase Inicial e Fase Final.

4 – ESPAÇO FÍSICO:

A Escola Municipal Luis Cláudio Josué está localizada a Rua Luis Cláudio Josué, Quadra 16, Lote 01, no Distrito de Nova Casa Verde, Município de Nova Andradina – MS.

Funciona em um terreno de 5.000 m², doado pelo INCRA, através do Ofício nº 1200/SR – 16/GAB de 30 de julho de 1997, expedido pela Superintendência Regional de Mato Grosso do Sul para a Prefeitura Municipal, para a construção desta unidade escolar.

Esta Unidade de Ensino foi construída em parceria com a Prefeitura Municipal, os Governos Estadual e Federal e fazendas circunvizinhas, em benefício da comunidade escolar.

O prédio da entidade escolar, construído em alvenaria, sob pilares e vigas de concreto armado, cobertura de telhas de barro tipo romana, sobre madeiramento de peroba e forro em madeiras de pinus envernizada, inclusive os corredores que ficam em frente às salas de aula e demais dependências. O piso em todas as dependências é em cerâmica vitrificada de 0,30 x 0,30 cm na cor marrom escuro e bege. Somente o pátio é em cimento queimado.

O passado não pode ser mudado...



ASPECTOS LEGAIS DA ESCOLA

Aos onze dias do mês de agosto de hum mil novecentos e noventa e nove, às 14:00 horas, reuniram-se na Escola Municipal Josefina Ribeiro, pais de alunos, o Senhor Luiz Carlos Ortega, prefeito Municipal, a Senhora Professora Maria Imaculada Fernandes, Secretária Municipal de Educação, a Senhora Nair Aparecida Lorencini Russo, Diretora das Escolas Rurais Municipais, o Senhor Dilson Casarotto e vários fazendeiros da região. Nesta reunião a pauta principal foi a de se criar uma escola para o Distrito de Nova Casa Verde. Na oportunidade foram apresentadas varias sugestões, no ato o Senhor Prefeito comprometeu-se na construção de quatro salas de aula.

O Senhor Dilson Casarotto percebendo e visualizando que haveria muita procura de moradias neste local, propôs aos demais participantes a construção de uma escola maior com oito salas.

Na oportunidade houve um consenso geral positivo, inclusive dos fazendeiros circunvizinhos com a concordância das sugestões colocadas, foram tomadas as devidas providências para o início da obra.

Além das parcerias constantes nesta ata, para finalizar a referida obra contou-se ainda com a participação do Governador do Estado, e apoio maciço da comunidade.

O passado não pode ser mudado...



O futuro está em nossas mãos!
Escola Municipal Luis Cláudio Josué

DECRETO Nº 242/2000 DE 25 DE JULHO DE 2000.

“Dispõe sobre a criação da Escola Municipal Luis Cláudio Josué”.

LUIZ CARLOS ORTEGA, Prefeito Municipal de Nova Andradina, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei,

DECRETA:

Art. 1º. Fica criada a ESCOLA MUNICIPAL LUIS CLÁUDIO JOSUÉ, localizada no Assentamento Nova Casa Verde, Núcleo Urbano, Município de Nova Andradina-MS.

Parágrafo Único – A escola criada pelo presente artigo, atenderá a clientela de educação infantil e ensino fundamental.

Art. 2º. As despesas decorrentes com a execução do presente decreto correrá por conta das dotações orçamentárias existentes no orçamento em vigor.

Art. 3º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a partir de 1º de fevereiro de 2000, ficando revogado em todos os seus termos o Decreto nº. 211/2000 e disposições em contrário.

Nova Andradina-MS, 25 de julho de 2000.

LUIZ CARLOS ORTEGA
Prefeito Municipal

O passado não pode ser mudado...



O futuro está em nossas mãos!
Escola Municipal Luis Cláudio Josué

14

HISTÓRIA DA VIDA DO SENHOR LUIS CLÁUDIO JOSUÉ

Nascido em 09 de novembro de 1.962, no município de Itatinga – São Paulo. Filho de Luis Josué e de Maria de Lourdes Biazom Josué. Tendo como irmão Modesto Querino Josué. Sendo de famílias tradicionais da região de Itatinga, teve toda sua infância e adolescência na própria cidade ora mencionada. Muito ligado a área rural, que sempre foi sua paixão, trabalhando com animais e compartilhando seus serviços com pessoas já experientes no ramo.

Cursou seus estudos na cidade de Itatinga – SP, Escola Paulo Tomaz da Silva - 1ª a 4ª série do 1º Grau, Escola Danuzia de Santi - 5ª a 8ª série do 1º Grau, na mesma escola iniciou a 1ª série do 2º Grau, vindo a abandonar antes de concluir, e passou a dedicar-se ao trabalho, sempre foi uma pessoa muito envolvida com a comunidade, prestativo e solidário.

A partir do ano de 1.978, começou a trabalhar nas fazendas da região, sempre na área rural, onde aprendeu com a prática auxiliado por alguns cursos específicos, a profissão de gerenciar fazendas.

Em 1.984 mudou-se para Nova Andradina - Estado de Mato Grosso do Sul, quando em visita a seu primo João Batista Ambrósio da Silva, que era na época gerente da fazenda Córrego Fundo, gostando muito do lugar e dos amigos, acabou optando em trabalhar e fixar-se na região.

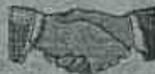
Em 1.985, pelo motivo da transferência do seu primo, foi contratado para gerenciar a fazenda Córrego Fundo e Furnas, ocupando o cargo de gerente geral, onde exerceu com dignidade e brio suas funções, sendo admirado por todas as pessoas que lhe rodeavam.

Por força de motivo maior, talvez do destino, sua vida foi ceifada em um acidente quando de sua vinda de Nova Andradina para a fazenda Córrego Fundo, fato este acontecido aos 12 de setembro de 1.999, seus restos mortais encontram-se hoje sepultados no cemitério municipal de Itatinga - São Paulo.

Qualidade muito marcante de sua pessoa quando em vida, foi de preservar suas amizades, mesmo quando distante sempre lembrado. Sua imagem ficará gravada nesta comunidade de Nova Casa Verde, onde nas oportunidades não cansou de apoiar, colaborar e incentivar junto com os demais companheiros a construção e criação desta Unidade de Ensino, a qual será grata pelos seus préstimos na ajuda de sua existência.

O nome da rua e da Entidade leva como homenagem ao seu Patrono "Escola Luis Cláudio Josué". Deixará para sempre em todos os lugares que passou em especial aqui, o exemplo de bom cidadão, onde plantou uma semente que há de produzir bons frutos, como amigo e companheiro nos ajudará de onde estiver, que a Luz de Cristo possa iluminar a ti e também a nós para que possamos juntos praticar o bem em prol da coletividade.

O passado não pode ser mudado...



O futuro está em nossas mãos!
Escola Municipal Luis Cláudio Josué

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E DA COMUNIDADE NA QUAL SE INSERE

A população inserida no ambiente desta Unidade de Ensino, representada como comunidade escolar, apresenta as seguintes características:

- No período matutino são atendidos alunos oriundos da zona rural, sendo a maioria filhos de empregados nas fazendas, pequenos proprietários e autônomos, com baixa escolaridade, como também com baixa renda. O alunado é transportado para a escola em ônibus municipais e terceirizados, percorrendo longos percursos que variam de 162 a 240 quilômetros entre vinda para escola e retorno.
- No período vespertino a entidade escolar recebe os alunos da zona urbana, como também dos Assentamentos 17 de Abril e Fetagri, cujo transporte está na quilometragem acima.
- A maioria desta clientela pertence a famílias que não possuem trabalho, apresentando desta forma alto índice de desemprego, por não existir na localidade empresas que possam lhes oferecer serviços, que a eles dariam subsídios para o sustento familiar.
- No período noturno esta escola recebe alunos das zonas Urbana e Rural com diferentes perfis sócio-econômicos e faixa etária, por tratar-se de um curso destinado a jovens e adultos (Aceleração).
- Para atender com êxito esta clientela com perfis variados, nos três períodos, com objetivo de valorizar e compreender essas diferenças, buscando a elevação da auto-estima de cada um, esta escola promove uma ação conjunta com Direção, Coordenação, Professores, demais funcionários e parceria com profissionais especializados como:

- Psicólogos - Numesp
- Psicopedagogos - Numesp e Escola
- Secretaria de Saúde
- Fonoaudiólogos - Numesp
- Terapeutas Ocupacionais

Ainda com o objetivo de promover o crescimento sócio-afetivo de cada um, quando necessário os alunos são inseridos nos programas sociais oferecidos pelo governo.

Alunos com necessidades especiais são atendidos por profissionais capacitados em salas de reforço escolar e educação especial, sob orientação da VIAPNE do Numesp

O passado não pode ser mudado...



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no cotidiano, atos de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o próprio respeito.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações, entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida agindo com responsabilidade em relação a saúde coletiva;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

O passado não pode ser mudado...



O futuro está em nossas mãos!
Escola Municipal Luis Cláudio Josué

ANEXO VI

Resumo das matrículas das escolas municipais.

Estabelecimento	Nº Matriculados		Nº Repetentes		Total Matriculas	Nº Admitidos		Nº Acelerados			Nº Evadidos			Nº Transferidos			Nº Falecidos			Total Alunos	Nº
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.		Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	%	Masc.	Fem.	%	Masc.	Fem.	%	Masc.	Fem.	%		
CEINF Elizabeth de Robiano	0	0	0	0	0	47	42	0	0	0,00	0	0	0,00	0	1	1,12	0	0	0,00	88	
CEINF Monteiro Lobato	0	0	0	0	0	80	57	0	0	0,00	0	0	0,00	2	0	1,46	0	0	0,00	136	
CEINF Mundo Encantado	100	97	0	0	197	0	0	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	197	
CEINF Paulo da Silveira Fattor	0	0	0	0	0	126	131	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	257	
CEINF Pequeno Príncipe	39	36	0	0	75	12	5	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	92	
CEINF Prof. Marty Moretti Hernandez	0	0	0	0	0	96	94	0	0	0,00	0	0	0,00	0	1	0,53	0	0	0,00	189	
CEINF Professor Luiz Carlos Sampaio	0	0	0	0	0	95	107	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	202	
CEINF Rita Ribeiro Hashinokuti	0	0	0	0	0	139	130	0	0	0,00	0	0	0,00	10	8	6,69	0	0	0,00	251	
CEINF Sonho de Criança	0	0	0	0	0	52	38	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	90	
EM. Antonio Joaquim de Moura Andrade	35	26	0	0	61	176	169	0	0	0,00	0	0	0,00	10	9	4,68	0	0	0,00	387	
EM. Arco-Iris	0	0	0	0	0	183	176	0	0	0,00	0	0	0,00	5	5	2,79	0	0	0,00	349	
EM. Brincando de Aprender	171	167	0	0	338	0	0	0	0	0,00	0	0	0,00	6	9	4,44	1	0	0,30	322	
EM. Luis Claudio Josué Polo e Extensões	0	0	0	0	0	516	506	0	0	0,00	0	0	0,00	21	23	4,31	0	0	0,00	978	
EM. Machado de Assis	0	0	0	0	0	49	56	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	105	
EM. Mundo da Criança	0	0	0	0	0	221	187	0	0	0,00	0	0	0,00	8	5	3,19	0	0	0,00	395	
EM. Pingo de Gente	0	0	0	0	0	227	242	0	0	0,00	0	0	0,00	7	4	2,35	0	0	0,00	458	
EM. Prof. Delmiro Salvione Bonin	0	0	0	0	0	69	51	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	120	
EM. Professor João de Lima Paes	2	0	0	0	2	455	401	0	0	0,00	0	0	0,00	22	15	4,31	0	0	0,00	821	
EM. Professora Efantina de Quadros	1	1	0	0	2	403	390	0	0	0,00	0	0	0,00	16	14	3,77	0	0	0,00	765	
TOTAL	348	327	0	0	675	2946	2782	0	0	0,00	0	0	0,00	107	94	3,14	1	0	0,02	6201	

ANEXO VII

Quilômetros percorridos e horas trabalhadas – Motoristas

Idade	Origem	Assentado	A (Km)	Carga horária diária*	Horário de saída e chegada	B (Km)	C (Km)	Vínculo trabalhista	Tempo de deslocam. até o trabalho	Tempo na profissão
44	Ass. São João	sim	67	08:25	05:20 às 13:45/ 07 às 15h sábado	134	670+120* = 790	terceirizado	1 hora	2 anos
59	Ass. Teijin	sim	60	10:30	05 às 13/ 16 às 18:30/ 07 às 15h sábado	60+17+40+60 +17+40+40+25=299	1495 + 120* = 1530	concurado	2:30	10 anos
36	Ass. Teijin	sim	60	2:20	10h às 12:20 / 16:00 às 00h / 07 às 15h sábado	60+23+140=223	1115+120* = 1235	concurado	1:30	3 anos
59	Ass. São João	Não	80	12h	03:30 às 15:30 / 07 às 15h sábado	160	800+120* = 920	terceirizado	3:45	2 anos e 7 meses
41*	Vila Nova Casa Verde	Não	500mt	5:05	09:40 às 11:40/ 16:15 às 17:40/ 22h às 23:40 / 07 às 15h sábado	64 + 55+ 55=174	870 +120* = 990	concurado	5 minutos	11 anos

A- Distância residência domiciliar ao trabalho;

B- Distância percorrida por dia;

C- Distância percorrida semanalmente.

* 120 horas refere-se aos km percorrido todos os sábados para levar os ônibus até Nova Andradina para lavar e fazer manutenção.

*Segundo relato do motorista Wanderley, em anos anteriores já chegou a fazer 19 horas por dia, sendo 11 delas hora-extra, rodando 430 km por dia, fez isso por 5 anos. Cobrindo a linha de um cobrindo a linha de outro quando o ônibus quebrava

