

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE

Campus de Rio Claro

SILAS NOGUEIRA DE MELO

UMA LEITURA GEOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: o caso da
Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira

Rio Claro – SP
2012

918.1415 Melo, Silas Nogueira de
M528L Uma leitura geográfica da educação no campo: o caso da Escola
Municipal Agrícola de Rio Claro-SP / Silas Nogueira de Melo. - Rio Claro
: [s.n.], 2012
151 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira

1. Geografia - Rio Claro (SP). 2. Análise espacial. 3. Organização
espacial. 4. Representação social. 5. SIG. 6. Princípios lógicos. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

SILAS NOGUEIRA DE MELO

UMA LEITURA GEOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: o caso da
Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Comissão examinadora

Profa. Dra. Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira
(IGCE/UNESP/Rio Claro) - Orientadora

Profa. Dra. Lucia Helena de Oliveira Gerardi
(IGCE/UNESP/Rio Claro)

Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho
(IB/UNESP/Rio Claro)

Rio Claro, SP, 29 de outubro de 2012.

Resultado: APROVADO

Dedico este trabalho aos meus queridos e sábios avós, pais duas vezes, Silas e Marta, Josias (*in memorian*) e Alzira (*in memorian*). Os quais foram educados informalmente no campo.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo de realização deste trabalho, as palavras desta parte foram as mais prazerosas e fáceis de serem escritas, pois estou plenamente convencido de que sozinho esta pesquisa jamais poderia ser feita. Assim, agradeço:

A Deus, primeiramente, por me capacitar na realização desta dissertação. Pois sem Ele, com certeza eu não a faria.

Aos meus pais, Clemilton e Débora, pelo amor incondicional, ensinamentos, patrocínio e apoio não só durante a pesquisa, mas durante toda minha vida. Espero sempre poder retribuir todo o bem que fazem para mim.

Ao Mateus, meu irmão, por ser um amigo tão próximo, mesmo estando tão distante. Sempre quis ser um exemplo para você, mas na verdade, você que é um para mim.

À Fernanda e sua família, que foram uma dádiva de Deus para minha vida neste período do mestrado.

Ao meu amigo/irmão Kleber, também companheiro de pós-graduação, o qual tem um coração imenso e sempre pronto a auxiliar.

À Profa. Dra. Darlene Ap. de Oliveira Ferreira, minha orientadora, pela confiança e paciência no decorrer de todo o trabalho, moldando-me para que pudesse ter uma compreensão mais clara da Geografia.

À Profa. Dra. Andréia Medinilha Pancher por ter me ensinado os princípios da Cartografia em 2006, e que em 2012 supervisionou-me de forma singular no estágio de docência da mesma disciplina.

Ao Prof. Dr. Enéas Rente Ferreira, não apenas pelo fato de ter sido meu primeiro orientador na graduação, mas por ser um amigo tão bem humorado.

Ao meu amigo Elias Isler, pós-graduando da Geociências e Meio Ambiente, por me orientar no uso do *ArcGIS* e por ser uma companhia divertida nas caminhadas de fim de tarde pelo campus. *Gracias!*

À Profa. Dra. Lucimari Aparecida Franco Garcia Rossetti (ou Lu), que abnegou muito do seu tempo para me ensinar a trabalhar com o *SPRING* e a fazer o processamento digital de imagens. *Many Thanks!*

À Profa. Dra. Edna Sakon Banin, por ter me ajudado com os problemas da Matemática na 5ª série, por ter me ajudado com os problemas do meu objeto de estudo nesta pesquisa.

Às professoras Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho e Dra. Lúcia Helena de Oliveira Gerardi pelas correções e colaborações do trabalho durante exame de qualificação.

Ao Plínio Marcos Dainezi, pelo fornecimento da planta cadastral digital de Rio Claro e pelas dicas e o curso em *AutoCAD*. Valeu!

À Profa. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessoa pelas valiosas informações sobre a Educação no/do Campo.

Aos professores que tive durante este período de pós-graduação e que colaboraram para que o trabalho chegasse ao final: Prof. Dr. Archimedes Perez Filho; Prof. Dr. José Gilberto de Souza; Profa. Dra. Leila Maria Ferreira Salles; Prof. Dr. Paulo Roberto Teixeira de Godoy; Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida.

Aos meus amigos e irmãos da Aliança Bíblica Universitária (ABU), que desde 2006 tem estado comigo.

Aos meus amigos e irmãos da III Igreja Presbiteriana de Rio Claro, certamente uma segunda família.

Aos amigos da graduação, mas que ainda no mestrado se fizeram presentes: Igor Valle Paulino (Sargento); Cibele Marto de Oliveira (Cibelinha); Jaime Lopes Batista; Gilvan Charles Cerqueira de Araújo (Charle); Anderson Fernando Guarda. Muito obrigado!

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Geografia que possibilitaram um cotidiano muito mais agradável. *Arigatou!* rs.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Agrários (NEA), principalmente: Thiago Sebastião Melo, Fernando Rosa, Charlenne Bonaldo e Vanessa Antunes.

Ao Carlos Alberto De Lucca, atual Secretário da Agricultura de Rio Claro, e toda sua família pela amizade e carinho dispensados para comigo.

Ao Leandro Corrêa Barbosa (Bidu), pela amizade e a ajuda na impressão deste trabalho.

Aos funcionários da biblioteca que com muita dedicação e atenção exercem suas atividades de modo que contribuíram para esta dissertação, em especial: Ângela, Celinha, Nilza, Renan e Suzi.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo auxílio financeiro nos últimos 24 meses.

E aqui, não poderia faltar o agradecimento carinhoso aos professores, alunos, pais e funcionários da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, sobretudo à diretora Andréia Urbancic por disponibilizar a unidade escolar e permitir que eu ficasse à vontade durante as visitas na escola.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma na execução deste trabalho, mas que não foram citados aqui. Muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho objetivou uma leitura geográfica da Escola Municipal Agrícola “Engenheiro Rubens Foot Guimarães” de Rio Claro-SP, ou seja, uma análise de sua organização espacial e inserção/impacto no território do município, pautada pelos princípios lógicos da Geografia. Partimos do pressuposto de que as escolas localizadas no campo são agentes organizadores do espaço e objetivam a educação formal, a técnica agrícola e o fortalecimento da vida cultural rural, no entanto, com a intensificação da urbanização, nem sempre conseguem atingir seus objetivos. Desta maneira, tentamos relacionar a alteração da organização espacial da escola pesquisada em função dos objetivos da mesma e da influência da urbanização. O trabalho discute e aplica os conceitos de educação no campo, organização espacial, território, representação social e análise espacial. Como procedimento metodológico da pesquisa realizamos um levantamento histórico e uma caracterização da unidade escolar; aplicamos questionários aos discentes, suas famílias e aos docentes; coletamos informações espaciais relacionadas à escola e elaboramos representações cartográficas da mesma nos anos de 1988, 1998 e 2010. Concluímos que a Escola Municipal Agrícola de Rio Claro é diferente da maioria das escolas localizadas no campo, sobretudo por ser tão atrelada à gestão municipal que se altera rapidamente; os atores envolvidos na escola são influenciados pela urbanização, dificultando os objetivos da mesma; a extensão da distribuição das localizações residenciais dos alunos constitui um território apenas no âmbito político municipal, mas não apresenta uma relação sólida de identidade e nem econômica.

Palavras-chave: Educação no Campo. Organização Espacial. Análise Espacial. Rio Claro-SP.

ABSTRACT

This study aimed to reading geographical of the Escola Municipal Agrícola "Engenheiro Rubens Foot Guimarães" of Rio Claro-SP, in other words, an analysis in its spatial organization and insertion / impact in the municipality, guided by the logical principles of geography. The assumption are that the schools located in rural are factors organizers of space that to aim formal education, agricultural technique and strengthen rural cultural life, however, with increased urbanization, can not always achieve their goals. Thus, we try to relate the change in the spatial organization of the school studied as a function of the same goals and the influence of urbanization. The paper discusses and applies the concepts of education in the field, spatial organization, territory, social representation and spatial analysis. As procedure methodological research we conducted a historical survey and a characterization of the school unit; applied questionnaires to students, their families and teachers; collected spatial information related to school and elaborated cartographic representations of the same in 1988, 1998 and 2010. We conclude that the Escola Municipal Agrícola of Rio Claro is different from most of the schools located in the field, especially for being so tied to municipal management that changes rapidly, the actors involved in the school are influenced by urbanization, hindering the objectives thereof; the extent of distribution of the localizations residential of the students constitute a territory just in local policy but does not have a strong relationship of identity nor economical.

Keyword: Education in Rural. Spatial Organization. Spatial Analysis. Rio Claro-SP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	19
Figura 2 - Fluxograma do processo de regionalização da zona rural de Rio Claro-SP.....	26
Figura 3 - Mosaico aerofotogramétrico de alta resolução do município de Rio Claro/SP - 2010.....	28
Figura 4 - Setores Censitários do município de Rio Claro/SP - 2010.....	28
Figura 5 - Divisão de bairros do município de Rio Claro/SP - 2008.....	28
Figura 6 - Localização das regiões rurais segundo os proprietários rurais de Rio Claro/SP - 2011.....	28
Figura 7 - Polígonos gerados a partir do agrupamento de propriedades nas mesmas regiões rurais segundo os proprietários rurais de Rio Claro/SP - 2011.....	28
Figura 8 - Layers anteriores sobrepostos para a regionalização da zona rural de Rio Claro/SP - 2011.....	28
Figura 9 - Regionalização da zona rural do município de Rio Claro/SP - 2011.....	28
Figura 10 - Triangulação explicativa dos signos.....	42
Figura 11 - Linha do Tempo evidenciando os principais fatos históricos da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro/ SP - 1985 a 2012.....	72
Figura 12 - Fotografia aérea do terreno municipal onde a Escola Agrícola de Rio Claro está inserida juntamente com o destaque de algumas áreas e construções da escola - 2010.....	76
Figura 13 - Área destinada ao plantio de legumes e hortaliças na Escola Agrícola de Rio Claro - 2009.....	77
Figura 14 - Professor da Escola Agrícola de Rio Claro alimentando os filhotes de cabrito durante a aula de criações/ovinocultura - 2006.....	77
Figura 15 - Pátio principal da Escola Agrícola de Rio Claro, onde convergem as salas de aula e o refeitório - 2010.....	77
Figura 16 - Quadra poliesportiva da Escola Agrícola de Rio Claro,SP - 2010.....	77
Figura 17 - Professor da Escola Agrícola de Rio Claro utilizando a horta como sala de aula - 2010.....	77
Figura 18 - Mapa de localização da Escola Municipal Agrícola e do município de Rio Claro/SP - 2012.....	77
Figura 19 - Ônibus aguardando o término das aulas para levarem os alunos da Escola Agrícola de Rio Claro para seus lares - 2010.....	77
Figura 20 - Conteúdo programático de Geografia do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I da Escola Agrícola, referente a 2010.....	81

Figura 21 - Objetivos gerais e específicos da disciplina de Agropecuária para a 5ª Série/6º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, referente a 2010	82
Figura 22 - Objetivos da disciplina de Criações para a 6ª Série/7º Ano e 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, referente a 2011	83
Figura 23 - Objetivos da disciplina de Agroindústria para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, referente a 2011	83
Figura 24 - Desenho da representação de campo/rural para um aluno da 3ª série/4º ano	98
Figura 25 - Desenho da representação de cidade/urbano para o mesmo aluno da 3ª série/4º ano	98
Figura 26 - Desenho da representação de campo/rural para um aluno da 7ª série/8º ano	99
Figura 27 - Desenho da representação de cidade/urbano para um aluno da 7ª série/8º ano..	100
Figura 28 - Bairros da cidade de Rio Claro/SP em 2010 e expansão urbana de 1988,1998 e 2010.....	118
Figura 29 - Regionalização da área rural do município de Rio Claro/SP - 2012.....	119
Figura 30 - Distribuição da residência dos alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 1988.....	120
Figura 31 - Distribuição da residência dos alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 1998.....	120
Figura 32 - Distribuição da residência dos alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 2010.....	120
Figura 33 - Coleção de mapas dos trajetos das linhas de transporte coletivo da Escola Agrícola de Rio Claro-SP - 2011	122
Figura 34 - Imagem <i>Landsat</i> do município de Rio Claro - 1988.....	122
Figura 35 - Imagem <i>Landsat</i> do município de Rio Claro - 1998.....	122
Figura 36 - Imagem <i>Landsat</i> do município de Rio Claro - 2010.....	122
Figura 37 - Imagem <i>Landsat</i> da extensão da Escola Agrícola de Rio Claro - 1988.....	122
Figura 38 - Imagem <i>Landsat</i> da extensão da Escola Agrícola de Rio Claro - 1998.....	122
Figura 39 - Imagem <i>Landsat</i> da extensão da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.....	122
Figura 40 - Mapa de cobertura da terra da extensão da Escola Agrícola - 1988	122
Figura 41 - Mapa de cobertura da terra da extensão da Escola Agrícola - 1998	122
Figura 42 - Mapa de cobertura da terra da extensão da Escola Agrícola - 2010	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Situação domiciliar das famílias dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011.....	86
Gráfico 2 - Frequência de viagens realizadas pelos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP - 2011.....	88
Gráfico 3 - Tempo gasto pelos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP com televisão e/ou computador por dia - 2011.....	89
Gráfico 4 - Temas de interesse para aulas de projeto no período da tarde para os alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011	93
Gráfico 5 - Interesse dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em modificar o número de aulas no campo- 2011	94
Gráfico 6 - Interesse de escola em que os alunos pretendem estudar após a Escola Agrícola de Rio Claro-SP - 2011.....	94
Gráfico 7 - Rendimento mensal do brasileiro por domicílio - 2008	102
Gráfico 8 - Rendimento mensal das famílias dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro/SP - 2010.....	103
Gráfico 9 - Grau de escolaridade dos pais (a) e mães (b) dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.....	105
Gráfico 10 - Porcentagem das Funções Docentes na Educação Básica por Sexo no Brasil - 2011.....	108
Gráfico 11 - Porcentagem de Funções Docentes por Sexo da Escola Agrícola de Rio Claro - 2011.....	108
Gráfico 12 - Porcentagem de professores da Escola Agrícola de Rio Claro que lecionam em demais escolas - 2011	110
Gráfico 13 - Porcentagem dos professores brasileiros que lecionam em uma ou mais escolas - 2011.....	110
Gráfico 14 - Representação do número de docentes concursados e contratados temporariamente da Escola Agrícola de Rio Claro - 2011	111
Gráfico 15 - Número de alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 1988.....	120
Gráfico 16 - Número de alunos da Escola Agrícola por bairro e região rural no município de Rio Claro-SP - 1998.....	120
Gráfico 17 - Número de alunos da Escola Agrícola por bairro e região rural no município de Rio Claro-SP - 2010.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Amostras das classes de cobertura da terra - 2010	30
Quadro 2 - Síntese das diferenças de campo e cidade na obra de Raymond Williams	41
Quadro 3 - Síntese dos diretores, objetivos e critérios para a matrícula da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro/SP - 1987-2012.....	73
Quadro 4 - Elementos frequentes nas representações de campo e rural dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010	96
Quadro 5 - Elementos frequentes nas representações de cidade e urbano dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Área dos trabalhos voltados para o tema da juventude rural e o número de obras correspondentes	16
Tabela 2 - População residente, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e taxa de escolarização - 2009.....	85
Tabela 3 - Bens de consumo das famílias dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011.....	86
Tabela 4 - Famílias residentes em domicílios particulares, por Grandes Regiões, segundo a classe de rendimento mensal - 2009	86
Tabela 5 - Percentual de alguns bens duráveis existente por domicílios particulares permanentes - Brasil 2010	86
Tabela 6 - Preferência de atividades de lazer dos alunos da Escola Agrícola - 2011	89
Tabela 7 - Preferências de programas de televisão dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011	89
Tabela 8 - Percentual das pessoas com celular para uso pessoal e que utilizaram a internet nos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade por grandes regiões (%) em 2009.....	91
Tabela 9 - Avaliação da Escola Agrícola de Rio Claro-SP pelos alunos - 2011.....	92
Tabela 10 - Motivos pelos quais os pais matricularam os filhos na escola agrícola - 2010..	101
Tabela 11 - Que tipo de formação é esperada pelos pais - 2010	101
Tabela 12 - Aulas de projeto consideradas importantes pelos pais dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro/SP - 2010.....	104
Tabela 13 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por características selecionadas, segundo as Grandes Regiões - 2007.....	105

Tabela 14 - Número de Funções Docentes da Educação Básica por Faixa Etária no Brasil e na Escola Agrícola de Rio Claro - 2011	108
Tabela 15 - Grau de formação dos professores da Escola Agrícola de Rio Claro - 2011	109
Tabela 16 - Grau de formação dos professores da Educação Básica no Brasil - 2011.....	109
Tabela 17 - Quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes da Escola Agrícola - 2011.....	110
Tabela 18 - Tempo de docência na Escola Agrícola - 2011	110
Tabela 19 - Como o professor e os demais funcionários da Escola Agrícola de Rio Claro se veem no espaço escolar - 2010.....	112
Tabela 20 - O que a Escola Agrícola de Rio Claro representa para o professor e para os demais funcionários - 2010.....	113
Tabela 21 - Tipo de escola desejada por funcionários e docentes da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.....	114
Tabela 22 - Preferência de projetos a serem implementados na Escola Agrícola de Rio Claro segundo seus funcionários e professores - 2010	114
Tabela 23 - O que os funcionários e docentes da Escola Agrícola de Rio Claro acham sobre a quantidade de aulas de campo/agricultura dos alunos - 2010	115
Tabela 24 - O que a Escola Agrícola de Rio Claro representa para a comunidade segundo os docentes e demais funcionários - 2010.....	115
Tabela 25 - Distância percorrida diariamente pelos ônibus da Escola Agrícola de Rio Claro em Km - 2011	124
Tabela 26 - Área de abrangência da Escola Agrícola de Rio Claro nos anos de 1988, 1998 e 2010.....	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Procedimentos metodológicos - aspectos teóricos, históricos e dinâmicos da pesquisa ..	18
1.2 Pressupostos e técnicas para elaboração e interpretação dos mapas	24
2 A ESCOLA AGRÍCOLA COMO FENÔMENO GEOGRÁFICO	31
2.1 Organização Espacial.....	31
2.1.1 Ordem e organização espacial	32
2.1.2 Organização do espaço e sociedade	34
2.1.3 Proposta de análise espacial da escola	36
2.2 Território	37
2.3 Representação Social.....	39
2.3.1 Imagens como mensagens das representações sociais	42
3 EDUCAÇÃO NO CAMPO: ATORES E PAPÉIS.....	44
3.1 Histórico da educação no campo brasileiro.....	44
3.1.1 As escolas agrícolas	50
3.2 Atores envolvidos em uma educação no campo: discentes, família e docentes	52
3.2.1 Discentes: crianças, adolescentes e jovens	52
3.2.2 Família dos alunos: educação e escola	60
3.2.3 Docentes e suas práticas nas zonas rurais.....	63
4 DO CURRÍCULO À ORGANIZAÇÃO ESPACIAL	66
4.1 Histórico da Escola Agrícola de Rio Claro.....	66
4.2 Caracterização da Escola Agrícola de Rio Claro.....	75
4.2.1 Planos de Ensino da Escola Agrícola: breve análise.....	80
4.3 Perfil dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro.....	84
4.3.1 Representações sociais de campo/rural e cidade/urbano dos alunos	95
4.4 Perfil das famílias dos discentes da Escola Agrícola de Rio Claro	101
4.5 Perfil dos docentes da Escola Agrícola de Rio Claro	107
4.5.1 Professores da Escola Agrícola de Rio Claro no contexto brasileiro.....	107

4.5.2 Representações sociais e prática docentes.....	111
4.6 Análise da organização espacial da Escola Agrícola de Rio Claro.....	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	139

1 INTRODUÇÃO

A temática da educação no campo ganhou expressão no Brasil a partir da discussão sobre a valorização do rural, na constituição do novo rural e investimentos nas políticas de Educação do Campo. Autores como Carneiro (1998), Graziano da Silva (1999), Wanderley (2006) discutiram em seus trabalhos o futuro do rural, destacando o papel do jovem nesse processo. Um dos aspectos lançados é a educação destes jovens, direcionada ou não, para sua permanência no campo.

O debate da formação perpassa a dimensão formal e a dimensão simbólico-cultural, o jovem do campo como agricultor responsável pelas atividades agrícolas ou como ator político-social, responsável pela reprodução e manutenção do modo de vida rural. Mas será que a dimensão espacial da questão tem sido abordada? Onde estão as representações cartográficas da educação no campo brasileiro? Não seria esta uma tarefa para os geógrafos?

Conforme Weisheimer (2005), as pesquisas relacionadas aos temas agricultura, educação e juventude rural, representadas na Tabela 1, demonstram as ênfases sociológicas, antropológicas, extensionistas e pedagógicas nos estudos. Isso comprova a ideia de polarização da questão da formação em torno do formal-agrícola e do cultural-rural até 2005.

Tabela 1 – Área dos trabalhos voltados para o tema da juventude rural e o número de obras correspondentes.

Área dos Trabalhos	Número de obras
Administração	01
<i>Antropologia</i>	<i>07</i>
Ciências Florestais	01
Comunicação	01
Desenvolvimento	06
Economia	02
<i>Educação</i>	<i>06</i>
<i>Extensão Rural</i>	<i>06</i>
Filosofia	01
Serviço Social	04
<i>Sociologia</i>	<i>15</i>
Total	50

Fonte: Weisheimer (2005)

Organização: Silas Nogueira de Melo.

Na Geografia o número de trabalhos sobre o tema tem apresentado um crescimento cuja ênfase segue o padrão que assinalamos anteriormente, ou seja, a educação no campo e o

jovem rural são realçados pela Sociologia e Pedagogia. Prova disto é que nos últimos três Encontros Nacionais de Geografia Agrária (ENGA) verificamos um aumento de artigos no eixo Educação no/do Campo, sobretudo em 2010 com 17 artigos, superando os 6 apresentados no XVIII e XIX ENGA. Em nenhum destes trabalhos propôs-se uma leitura da feição geográfica do fenômeno¹.

Sendo assim, tomando a relação educação no campo e jovem rural, sob a lupa da Geografia e em evidências empíricas, procuramos entender qual o impacto espacial da Escola Municipal Agrícola “Engenheiro Rubens Foot Guimarães” no município de Rio Claro-SP, analisando sua organização espacial. Então, o objetivo da pesquisa é empreender uma leitura geográfica sobre esta unidade escolar, fundada em 1987, localizada na zona rural do município de Rio Claro - SP, próximo ao Distrito de Ajapi. Tomamos a escola agrícola como um fenômeno espacial e buscamos entender como ele se materializa na paisagem e no território rio-clarense.

Partimos do pressuposto que as escolas localizadas no campo são agentes organizadores do espaço que objetivam a educação formal, a técnica agrícola e a fortalecer a vida cultural rural, no entanto com a intensificação da urbanização, nem sempre conseguem atingir seus objetivos. Por isto, o presente trabalho vem justamente na tentativa de levantar questões atuais e pertinentes no que diz respeito à educação no campo e sua reprodução, usando a ciência geográfica e seus princípios lógicos para a análise desse espaço.

As escolas localizadas nas zonas rurais, tornam-se um importante objeto de estudo geográfico capaz de oferecer evidências que, alertem sobre a educação no campo, sua reprodução e a representação social de rural/urbano dos alunos. Não se deve esquecer que muitas famílias rurais inserem seus filhos no mundo do trabalho já na faixa etária da alfabetização. Na escola Agrícola de Rio Claro, nosso objeto de estudo, esta inserção é formal. Que consequências advêm disto, já que Rio Claro é um município predominantemente urbano? Como os alunos, familiares e professores compreendem esta escola?

Portanto, a presente pesquisa se utilizou de vários meios - os quais estarão expostos ao longo do texto - para conseguir entender a Escola Agrícola de Rio Claro, podendo ser apresentada como quali-quantitativa. Gostaríamos que o presente trabalho fosse mais do que um estudo de caso, mas uma contribuição para a análise espacial da educação, pois acreditamos que nenhum processo de transformação social ocorre sem envolver efetivamente a participação da educação formal, que se concretiza através das escolas, seja no campo ou na

¹ Ver os anais do XX e XIX ENGA em : < <https://sites.google.com/site/xxenga/> > e < <http://www.geografia.flch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/trabalhos.htm> >.

cidade. Logo, a Geografia deve se inserir no debate com o que tem de mais precioso: a análise da organização do espaço.

Com exceção desta parte introdutória, que ainda conta com a explanação dos procedimentos metodológicos, o trabalho está dividido em quatro capítulos. No segundo capítulo discutimos categorias e conceitos que serão utilizados no decorrer da dissertação como: organização espacial; território; e representação social. Posteriormente, trabalhamos os atores e os papéis que demarcam a educação no campo. Começamos por apresentar um breve histórico da educação brasileira nas zonas rurais, para posteriormente detalhar alguns atores envolvidos neste tipo de educação e que são relevantes para a mesma: os discentes (crianças, adolescentes e jovens), a família dos alunos e os docentes.

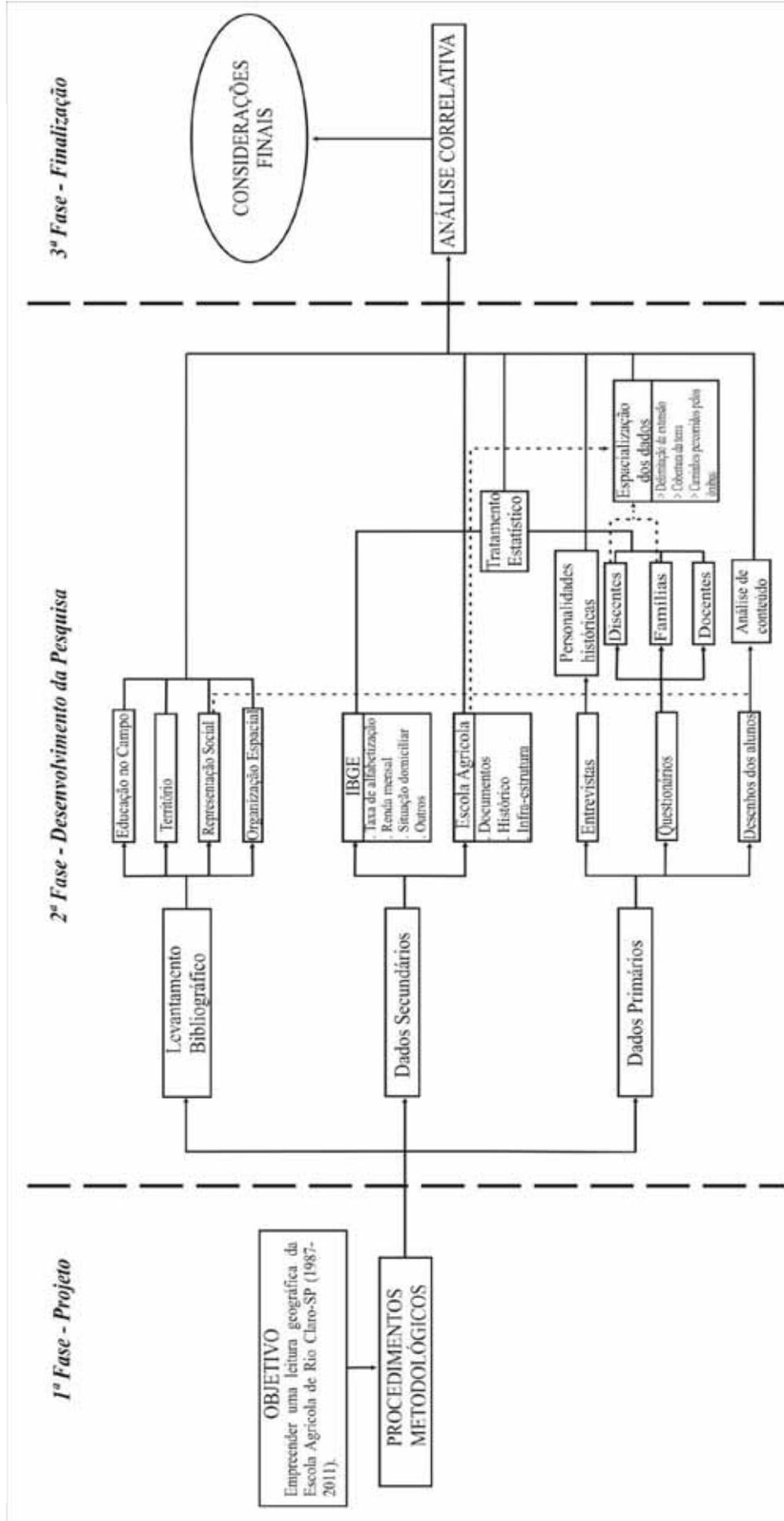
O quarto capítulo trata da forma e conteúdo de nosso objeto de estudo: a Escola Municipal Agrícola "Engº Rubens Foot Guimarães" de Rio Claro-SP. Abordamos o histórico e a caracterização da instituição, o perfil dos alunos, das famílias e dos professores da unidade escolar em comparação com os dados nacionais. Através da coleta de informações espaciais referentes ao âmbito escolar, elaboração de tabelas, quadros, gráficos e mapas, tentamos reafirmar nosso pressuposto. Por fim, no último capítulo, amarramos as ideias apresentadas no decorrer do trabalho com os dados obtidos na pesquisa.

1.1 Procedimentos metodológicos - aspectos teóricos, históricos e dinâmicos da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma análise dividida em três aspectos que nortearam a pesquisa: teóricos, históricos e dinâmicos. O fluxograma (Figura 1) permite o entendimento da pesquisa de forma sintética.

Os *aspectos teóricos* se deram por meio do aprofundamento bibliográfico em livros e artigos acadêmicos contextualizados em relação às questões pertinentes ao trabalho como: educação no campo/educação em áreas rurais e educação rural; organização espacial; território; análise espacial; representação social.

Figura 1 - Fluxograma síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa.



Organização: O Autor.

Os *aspectos históricos* foram divididos em duas escalas de análise, uma local e outra nacional. Na escala local os aspectos históricos permitiram resgatar o contexto em que a Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP foi fundada. Para isso foi necessário pesquisar a elaboração e o desenvolvimento do projeto da escola agrícola, recorrendo a documentos e a entrevistas com pessoas contemporâneas à gênese da unidade escolar, ou seja, dados secundários e primários. Inicialmente seriam realizadas entrevistas com todos os diretores e demais personalidades relevantes na história da escola. No entanto, a entrevista realizada com a Prof^a Edna Sakon Banin² nos trouxe elementos que permitiram a reconstrução desta história³.

Em escala nacional, investigando aspectos históricos, buscamos compreender a trajetória da educação nas áreas rurais brasileiras. Para isso foi realizada a leitura de documentos do Ministério da Educação (MEC) e trabalhos de diversos autores, de diferentes áreas e em tempos distintos com intuito de embasar uma compreensão da atual educação no campo.

Em ambas as escalas levou-se em consideração o papel de duas variáveis significantes: os atores ou agentes envolvidos (agricultores, professores, pensadores, alunos, etc.) e o momento histórico (políticas nacionais, estaduais, municipais da época, demandas das cidades, contexto econômico, etc.).

Os aspectos de *análise da dinâmica* consistiram em duas etapas, com base em dados primários e secundários: 1^a) traçar o perfil da escola e dos agentes que a constituem (discente, família dos discentes e docentes), estes últimos em comparação à população nacional⁴; 2^a) analisar a organização espacial da escola através do mapeamento das informações obtidas durante a pesquisa.

Para traçar o perfil da escola foram realizadas uma caracterização da mesma e uma breve análise nos Planos de Ensino de algumas disciplinas que julgamos pertinentes (Geografia, Agropecuária, Criações e Agroindústria), no intuito de relacionarmos como parte do entendimento de que a: Escola Agrícola de Rio Claro, por ser uma escola localizada no

² Professora concursada da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro que leciona matemática desde 1994. A professora Edna também desenvolveu uma pesquisa de doutorado em Educação Matemática (BANIN, 2012) tendo como objeto de estudo a escola, por isso realizou entrevistas com grande parte das personalidades históricas da mesma.

³ Outras pessoas foram procuradas, mas as informações oferecidas já estavam contempladas na entrevista citada.

⁴ Tivemos esta preocupação para que estes agentes não ficassem soltos e sem contexto, por isso realizamos esta comparação em dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

campo, é um agente organizador do espaço que prima pela educação formal, técnica agrícola e fortalecer a vida cultural rural.

A investigação sobre os discentes matriculados foi desencadeada pela aplicação de questionários realizados em parceria com a própria escola que também necessitava dos dados atualizados no prontuário dos alunos. O primeiro questionário foi sobre diversidades com ênfase socioeconômica (APÊNDICE A) e o segundo sobre preferências em relação à escola (APÊNDICE B). Este último fora aplicado em 191 alunos, já o primeiro em 221 alunos⁵. Essa caracterização forneceu os locais de origem dos alunos (cidade/campo ou distante/próximo) assim como um breve perfil das famílias, destacando aspectos demográficos e fundiários.

No entanto, para tentar captar as representações sociais dos alunos, o uso dos formulários contendo questões semi-estruturadas não foi suficiente. Julgando ser mister a apreensão destas representações para tentar captar o que os discentes entendem por campo/cidade e rural/urbano e que adjetivos atribuem a estes conceitos. Essa apreensão foi realizada através de um procedimento de análise de conteúdo, em desenhos de uma amostra de alunos. Análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, p. 48) “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem”.

Para a realização da atividade proposta, foram selecionadas duas turmas como amostra, uma do 4º ano e outra do 8º ano, médias de idades de 9 e 13 anos, respectivamente. Nos dias 27 e 28 de setembro de 2010 foram coletados os dados, em aulas duplas (duração de 1h. 40min.). Abaixo a descrição do procedimento da atividade realizada, de igual modo, nas duas classes:

1. apresentação de dois vídeos, de cinco minutos cada, com o personagem Chico Bento, abordando a questão das contraposições entre a cidade e o campo⁶. O intuito era despertar e situar o aluno para o assunto;
2. após a exibição dos vídeos, por 15 ou 20 minutos, foi realizado um debate com os alunos sobre as diferenças observadas entre o campo e a cidade. Três questões foram propostas para as duas classes: “Por que existem grandes diferenças entre

⁵ Tamanho de amostra confiável em relação ao tamanho da população pesquisada. Ver: Gerardi e Silva (1981, p. 20).

⁶ O primeiro vídeo conta a história do primo do Chico Bento que mora na cidade grande e veio passar as férias no campo. <http://www.youtube.com/watch?v=X588TuX1Wv0&feature=related>
O segundo mostra a visita de Chico Bento, junto com seu primo da cidade, ao Shopping Center <http://www.youtube.com/watch?v=ntXCiB0Ehfk>

Chico Bento e o seu primo?"; "Posso afirmar que o campo é melhor ou pior que a cidade?"; "Quais são as vantagens e desvantagens do campo e da cidade?". O objetivo foi chamar ainda mais a atenção do aluno para o tema;

3. na fase seguinte, foram entregues duas folhas para cada aluno, nas quais deveriam representar, através do desenho, o campo em uma folha e a cidade em outra. Tivemos 42 desenhos no 4º ano e 28 desenhos no 8º ano⁷. Essa fase durou 50 minutos;
4. antes da entrega dos desenhos possibilitou-se, a quem quisesse, a apresentação do mesmo com as explicações necessárias;
5. com os desenhos em mãos, os dados foram analisados e tabulados conforme os Quadros 4 e 5.

É interessante ressaltar que a razão de realizarmos o trabalho com duas séries diferentes nos permitiu uma análise comparativa. A escolha do 4º e 8º anos (antiga 3ª e 7ª série) foi para que a análise não se polarizasse nem no começo nem no final do ensino fundamental, já que poderíamos encontrar uma heterogeneidade grande nas séries iniciais e a dificuldade de trabalhar nos anos seguintes com alunos que já concluíram o ensino fundamental. Com a análise comparativa verificamos as discrepâncias nas representações sociais, de campo e cidade, no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II apresentadas pelos discentes, assim como a visão de mundo sobre estes espaços.

Nos dois quadros (4 e 5) fizemos uma categorização para facilitar a análise. Categorização é uma operação de classificação de "elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos" (BARDIN, 2009, p. 145). O critério de categorização foi semântico⁸ e as categorias definidas nos dois quadros foram: homem, natureza, atividades, objetos e construções (apenas no campo acrescentamos a categoria "animais")

Uma vez compreendidas as representações de campo e cidade dos alunos, juntamente com a análise do questionário aplicado aos mesmos, emergiu a necessidade de caracterizar mais a fundo a compreensão que a família dos discentes tem da escola agrícola. Ao falarem

⁷ No dia 28 de setembro, devido a uma forte chuva, parte dos alunos residentes do campo, não puderam ir à aula. O que justifica o número reduzido de desenhos do 8º ano.

⁸ Os critérios de categorização podem ser semânticos (categorias temáticas); sintáticos (os verbos, os adjetivos); léxicos (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos); e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2009).

sobre a escola, conseqüentemente, falaram sobre suas prioridades em relação à formação dos filhos (no caso dos pais) em uma escola no campo. Para esta caracterização foi aplicado um questionário (APÊNDICE C) a 110 responsáveis pelos discentes - representando mais 35% da totalidade⁹ - e, concomitantemente, realizada uma comparação com a população nacional em dados do IBGE (2008 e 2010).

A aplicação de questionários, de igual modo, foi imprescindível tanto para todos os funcionários (APÊNDICE D), como somente para os professores (APÊNDICE E). Os questionários aplicados junto aos funcionários foram realizados em parceria com a Escola Agrícola, contabilizando um total de 44 (22 aos professores e 22 aos demais funcionários) já os específicos para os docentes - total de 15 - foram aplicados para os fins da presente pesquisa. Estes últimos foram comparados com dados do INEP.

No total, foram elaborados, aplicados e analisados 580 questionários que se encontram na unidade escolar, pois a condição imposta pela escola para a aplicação dos mesmos seria sua permanência como documento de auxílio para a administração escolar. Assim, para toda consulta nos questionários, foi preciso o deslocamento até a escola.

Ainda nesta etapa do entendimento da dinâmica da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, a observação da paisagem (objetos, localização, etc.) e das ações cotidianas (atividades extracurriculares, recreio, etc.) permitiu complementações sobre o entendimento da organização espacial escolar. Durante o ano de 2010 acompanhamos todos os HTPCs - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - que eram realizados nas sextas-feiras, isto nos permitiu uma aproximação com os professores e a coordenação da escola. No ano de 2011, nas terças e quintas-feiras, realizamos a aplicação e análise dos questionários. Durante este período almoçávamos com os alunos e observávamos suas relações na e com a escola. Também tivemos a oportunidade de participar e ajudar nos eventos sociais promovidos pela unidade escolar nos anos de 2010, 2011 e 2012 (como exemplo a Festa Julina), com o intuito de observarmos a relação dos pais ou da população local com a escola.

Já na segunda etapa - analisar a organização espacial da escola por meio do mapeamento - foi necessário um processo de coleta de informações primárias e secundárias que subsidiaram a formação de representações cartográficas para a análise espacial. Assim, localizou-se a escola - que é um "fenômeno cultural", social e educacional (MOREIRA, 2007, p. 117) - na paisagem. O conjunto das localizações de residência dos alunos em relação à escola nos proporcionou um quadro da distribuição, e com o uso do mapa pudemos perceber

⁹ Alguns eram responsáveis por mais de um aluno na escola.

as distâncias entre as localizações dentro da distribuição. Com a conexão das distâncias foi obtida uma rede que nos permitiu ver a extensão e escala de abrangência do fenômeno, verificando assim como ela se organiza no espaço.

A análise espacial ainda foi complementada com o mapa de cobertura da terra da extensão da escola em três anos distintos, além dos trajetos realizados pelas linhas de ônibus. A seguir descrevemos com mais detalhes a construção e os tipos de mapas presentes no trabalho.

1.2 Pressupostos e técnicas para elaboração e interpretação dos mapas

Segundo Almeida (2004, p. 13), o mapa é:

uma representação da superfície da Terra, conservando com esta relações matematicamente definidas de redução, localização e de projeção no plano. Sobre um mapa-base, assim obtido, pode-se representar uma série de informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais diversas ordens: política, econômica, militar, científica, educacional etc.

Portanto, o processo de representação cartográfica, partindo da coleta de dados, envolve estudo, análise e observação de fenômenos pertinentes a diversos campos científicos associados à superfície terrestre. Nesse sentido, os mapas devem ser estabelecidos de acordo com algumas características ou critérios essenciais para que haja a representação e o posicionamento geográfico de elementos espaciais em estudo.

Sendo assim, nas representações cartográficas para estruturação deste trabalho foram estabelecidos os seguintes parâmetros:

- Projeção Universal Transversa de Mercator (UTM);
- Datum horizontal Córrego Alegre - MG, zona 23S e datum vertical o Marégrafo de Imbituba - SC.

Para a elaboração dos mapas temáticos foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos:

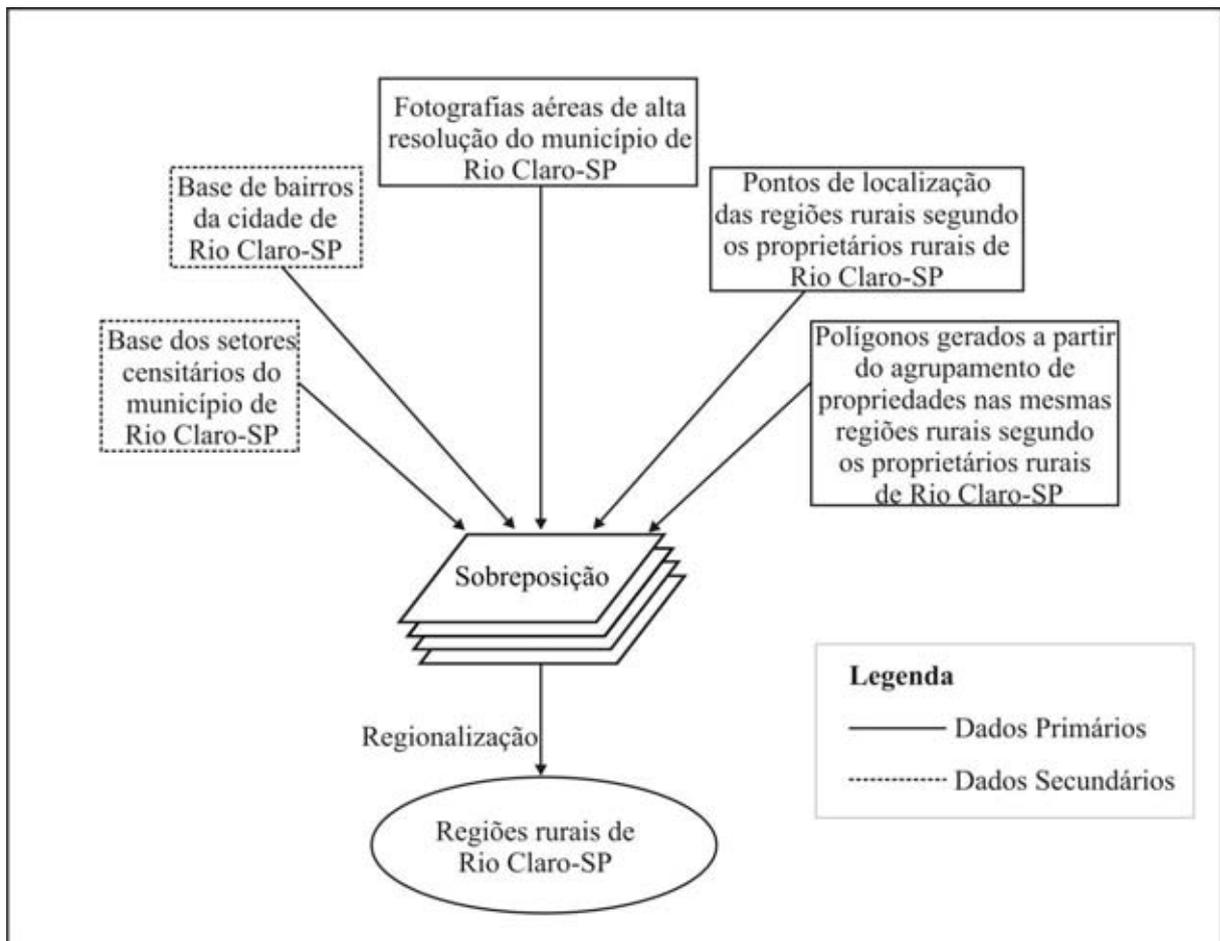
- Computador *Dell Vostro 3500* - Processador *Intel i5*.
- Softwares: *ArcGIS 9.3*, *AutoCAD 2011*, *Spring 5.2* e *CorelDRAW X3*.

- Aparelho GPS (Sistema de Posicionamento Global) - modelo *Garmin Etrex*.
- Planta Cadastral em formato digital da cidade de Rio Claro-SP, obtidas junto ao CEAPLA (Centro de Análise e Planejamento Ambiental), na escala de 1:10.000, referente aos anos de 1988 e 1998.
- Planta Cadastral em formato digital da cidade de Rio Claro-SP, fornecida pelo DEPLAN (Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento), na escala de 1:10.000, do ano de 2007, com atualização de 2010 junto à prefeitura de Rio Claro-SP.
- Imagens aerofotogramétricas do município de Rio Claro-SP - aerolevanteamento de 2010, na escala 1:2.500, disponibilizadas pelo DEPLAN.
- Imagens orbitais *Landsat 5TM* do município de Rio Claro-SP - série temporal dos anos: 1988, 1998 e 2010. Obtidas no *site* do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais).

Abaixo, apresentamos conceitos e rotinas utilizadas, justificando nossas escolhas para a construção dos mapas:

1. O primeiro passo foi elaborar o mapa de localização das residências dos alunos. Mesmo cientes da "perda de informação resultante da classificação dos dados potencializada pela agregação de informações" (GERARDI; TEIXEIRA; FERREIRA, 1991, p. 50), optamos por fazer uma regionalização. Segundo Ceron (1972, p. 61), "regionalização constitui, basicamente, um trabalho de agrupamentos de unidades espaciais", ou seja, uma classificação espacial. Os motivos para a regionalização foram: a disponibilização, pela escola, apenas dos dados dos bairros de residência dos alunos; dificuldade de ir à casa de cada discente para o registro no GPS, uma vez que a maioria mora na zona rural; impossibilidade de georreferenciar os locais de residência dos alunos mais antigos. Outra dificuldade encontrada foi que, legalmente, existem apenas os bairros urbanos, já que os "bairros rurais" existem no senso comum. Diante disto a regionalização da zona rural se mostra como uma alternativa possível. Este processo é ilustrado pela Figura 2.

Figura 2 - Fluxograma do processo de regionalização da zona rural de Rio Claro-SP.



Organização: O autor.

- Realizamos um trabalho de mosaicagem das fotografias aéreas de alta resolução (1:2.500) de todo o município de Rio Claro para obtermos uma compreensão da paisagem do mesmo (Figura 3). Mosaico é a "montagem feita com fotografias aéreas, imagens ou mapas que se juntam para proporcionar uma representação contínua de uma parte da superfície da Terra" (TEIXEIRA; CHRISTOFOLETTI, 1997, p. 164). Após o georreferenciamento do mosaico, sobrepomos com a informação dos setores censitários referentes ao município de Rio Claro (Figura 4). Setor Censitário, segundo o IBGE¹⁰, "é unidade territorial de coleta das operações censitárias, definido pelo IBGE, com limites físicos identificados, em áreas contínuas e respeitando a divisão político-administrativa do Brasil". Também foi sobreposta a informação dos bairros urbanos segundo o Plano Diretor (2008) da Cidade de Rio Claro-SP (Figura 5).

¹⁰ Ver: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_agregado.shtm>. Acesso em 16 de julho de 2012.

3. Por meio da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira e executada pelo NEA (Núcleo de Estudos Agrários)¹¹, foi realizado - em trabalho de campo - o levantamento georreferenciado das propriedades rurais através do GPS, bem como a identificação das regiões rurais segundo a população residente no campo (Figura 6). Por meio destes dados discretos, traçamos um polígono agrupando as áreas de mesmo nome para, assim, termos os dados disponibilizados de forma contínua (Figura 7). Sobreposmos este produto ao anterior (Figura 8) e no SIG fizemos a regionalização da zona rural de Rio Claro (Figura 9). É importante ressaltar que optamos por não utilizar a denominação bairro rural por implicar em um conceito da Sociologia e porque realizamos um processo de regionalização, tendo as regiões como produto.
4. Com as regiões e os bairros definidos veríamos a distribuição dos alunos no município através de mapas coropléticos, ou seja, "mapa formado por áreas de igual valor (discretas) separada por limites bem definidos, que representam atributos [...] do fenômeno geográfico estudado, agrupados de forma homogênea por processos de classificação" (TEIXEIRA; CHRISTOFOLETTI, 1997, p. 60). Para definirmos o número de classes e os valores dos intervalos por cores, inicialmente, usaríamos a fórmula de Sturges (GERARDI; SILVA, 1981, p.34 e 35), mas como os números são muito heterogêneos os valores das classes eram altos gerando problemas como: classes intermediárias vazias e predomínio de classes iniciais, perdendo acurácia na análise espacial. Mesmo com a alternativa de utilizar a amplitude útil para corrigir este problema, optamos por criar as classes sem a preocupação sistemática.
5. O trabalho priorizou, como amostra, três anos distintos: 1988 (início da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro), 1998 (por causa da planta cadastral digital de Rio Claro) e 2010 (início de nossas pesquisas e a disponibilização das fotografias aéreas de alta resolução do município de Rio Claro neste ano). A localização dos alunos de 2010 foram coletadas nos questionários que aplicamos (221 discentes), já os de 1988 (51 discentes) e 1998 (283 discentes) foram coletados no arquivo da escola.

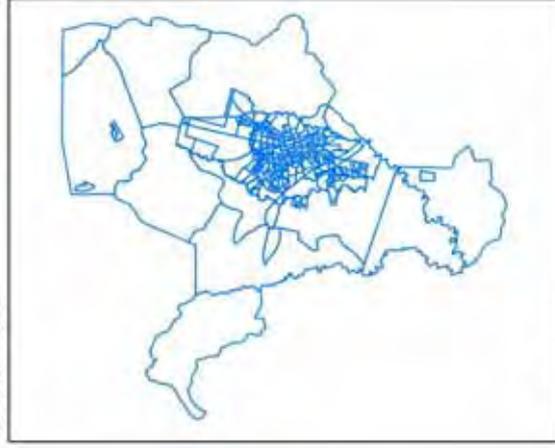
¹¹ Pesquisa financiada pelo CNPq intitulada: "Caracterização do potencial das propriedades rurais familiares em Rio Claro-SP para a multifuncionalidade" - 2010 e 2011.

Figura 3 - Mosaico aerofotogramétrico de alta resolução do município de Rio Claro/SP - 2010.



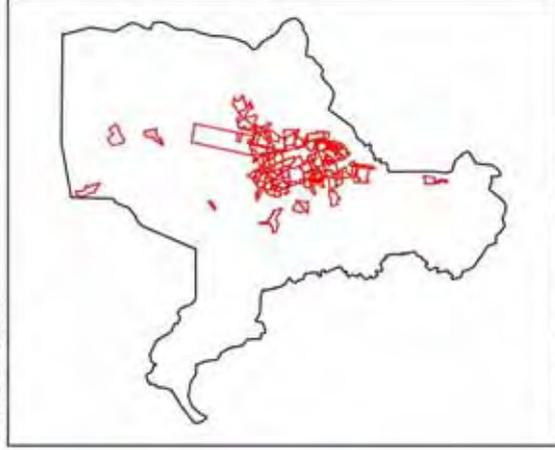
Fonte: CEAPLA, 2012.
Organização: O autor.

Figura 4 - Setores Censitários do município de Rio Claro/SP - 2010.



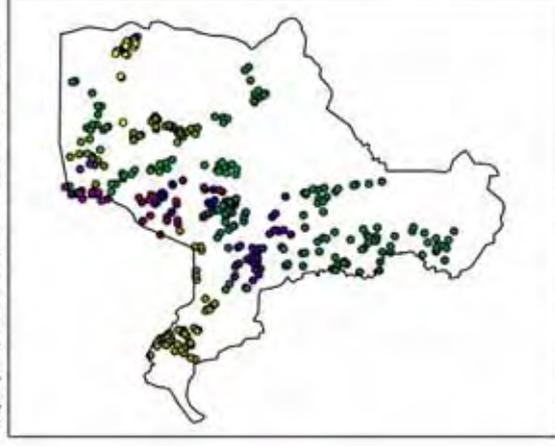
Fonte: IBGE, 2011.

Figura 5 - Divisão de bairros do município de Rio Claro/SP - 2008.



Fonte: CEAPLA, 2011 e Plano Diretor, 2007.

Figura 6 - Localização das regiões rurais segundo os proprietários rurais de Rio Claro/SP - 2011.



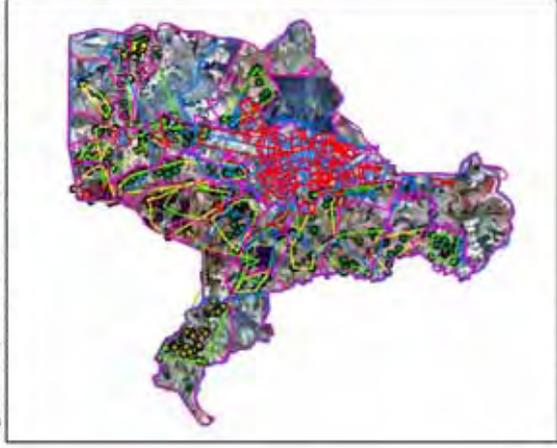
Fonte: Trabalho de Campos, 2011.
Organização: O autor.

Figura 7 - Polígonos gerados a partir do agrupamento de propriedades nas mesmas regiões rurais segundo os proprietários rurais de Rio Claro/SP - 2011.



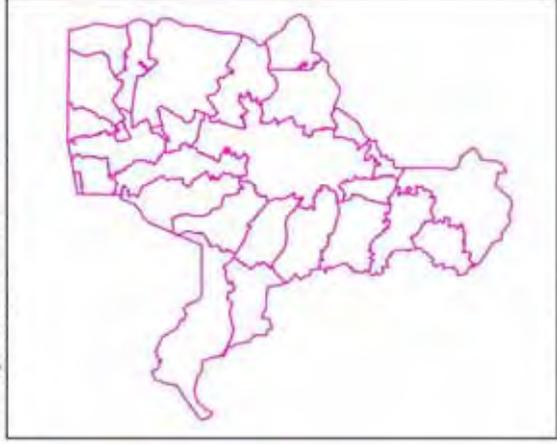
Organização: O autor.

Figura 8 - Layers anteriores sobrepostos para a regionalização da zona rural de Rio Claro/SP - 2011.

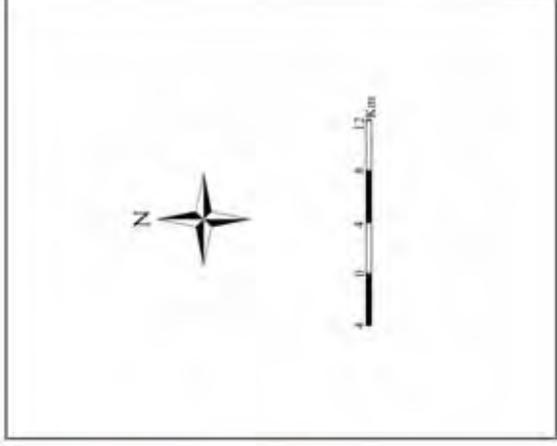


Organização: O autor.

Figura 9 - Regionalização da zona rural do município de Rio Claro/SP - 2011.



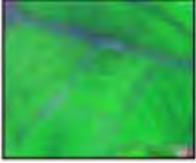
Organização: O autor.



6. Para a realização do mapa de cobertura da terra, utilizamos as bandas 3, 4 e 5 de imagens *Landsat 5* de três anos distintos. O termo *cobertura da terra* será utilizado para identificar o revestimento que está sobre a superfície em um determinado momento.
7. No pré-processamento as imagens foram georreferenciadas e, posteriormente, às cenas foram mosaicadas, pois para cada ano foram utilizadas duas cenas. Não utilizamos a fotografia aérea de 2010 devido a incompatibilidade de escala com as imagens orbitais (as imagens orbitais possuem resolução de 30 metros, compatível com a escala 1:100.000). Para a melhora na qualidade de contraste dos níveis de cinza contido das imagens, no software *SPRING*, executamos a função de *operações aritméticas* na seguinte equação: $C = \text{ganho} * A + \text{offset}$, onde **A** = imagem a ser modificada e **C** = imagem equalizada resultante (ROSSETTI, 2007, p. 43). O recorte das áreas de interesse foi feito após a elaboração do mapa de cobertura da terra para que não houvessem distorções nas bordas.
8. Para a elaboração do mapa de cobertura da terra optamos por uma classificação supervisionada, ou seja, processo no qual o "analista escolhe pequenas áreas de amostras na imagem, contendo poucas centenas de pixels que sejam bem representativos, espectralmente, de padrões ou feições dos alvos por ele reconhecidos" (MENESES; SANO, 2012, p. 198). O método de classificação supervisionada foi o *Bhattacharyya* que "mede a distância média entre as distribuições de probabilidades de classes espectrais" (MENESES; SANO, 2012, p. 216).
9. Desta forma, foi realizada a classificação por regiões, sendo necessário segmentarmos as imagens. Segundo Brites, Bias e Rosa (2012, p. 209) "a segmentação de imagens consiste num processo de agrupamento de pixels que possuem características semelhantes". Realizamos todo este processo - segmentação e classificação - no *Spring*, obtendo resultados satisfatórios e por isto aplicamos em todas as imagens. No Quadro 1 apresentamos as cinco classes utilizadas.
10. A opção por não se criarem mais classes foi devido à baixa resolução espacial das imagens orbitais utilizadas, por isso as generalizações foram grandes. Cabe destacar que na classe *campo* foram agrupadas as pastagens, pequenas áreas de cultivo de demais culturas, solo exposto e as áreas destinadas ao cultivo de cana em repouso ou

depois da colheita. Na classe *mata* consideramos a silvicultura, matas ciliares e florestas.

Quadro 1 - Amostras das classes de cobertura da terra - 2010.

Amostras das Fotografias aéreas	Amostras das Imagens <i>Landsat 5</i>	CLASSES
		Área edificada
		Campo
		Cana
		Mata
		Corpos de água

Organização: O autor.

11. O mapa das linhas de ônibus foi organizado a partir do uso do GPS na opção *track* (trilha). Em outro momento, através do mosaico das fotografias aéreas de alta resolução, foram feitas as correções pelos próprios motoristas.

2 A ESCOLA AGRÍCOLA COMO FENÔMENO GEOGRÁFICO

Nesta seção nos propomos a evidenciar conceitos que são importantes para a leitura da pesquisa realizada. Primeiramente, revemos a discussão sobre a categoria organização espacial, através das noções a que ela nos remete e pela importância que a Geografia possui em nossa análise.

Depois discutimos o conceito de território para tentarmos compreendê-lo no âmbito da Escola Agrícola de Rio Claro. Por fim, aprofundamos o conceito de representação social e as maneiras de capturar essas representações por meio de imagens, para posteriormente compreender e apreender as representações sociais de campo/rural e cidade/urbano dos alunos da escola agrícola estudada.

2.1 Organização Espacial

Conforme explicitado na introdução do presente trabalho, há aqui um esforço de compreensão da educação no campo e sua reprodução, utilizando a ciência geográfica e a categoria organização espacial. Pensando nisso, escolheu-se fazer um trabalho de compreensão da noção de organização do espaço, através de alguns autores selecionados, com o propósito de construir e ampliar um caminho para a análise espacial da educação no campo, ao mesmo tempo em que tornamos claro como trabalharemos esta categoria no decorrer da pesquisa.

Compreendemos a organização espacial ou organização do espaço da mesma maneira que Corrêa (2011, p. 7)¹²:

[...] o conjunto de formas (campos, fábricas, caminhos, casas, etc.) e interações envolvendo pessoas, mercadorias, informação e capital, dispostos espacialmente. As formas e interações espaciais respondem a uma lógica que as tornam funcionais à sociedade que vive nessa organização espacial.

A definição deste conceito é importante porque, segundo Corrêa (2000, p. 52), "o objeto da geografia é a sociedade", mas a objetivação do estudo "faz-se através de sua

¹² No entanto, é preciso salientar que na perspectiva de Christofolletti (1983, p. 14): *Organização espacial* não tem o mesmo significado de *organização do espaço*. A primeira indica a existência de uma unidade resultante, de um produto terminal, passível de ser delimitada na superfície terrestre; a segunda refere-se à dinâmica e aos processos que promovem a organização do espaço, denunciando mecanismos geradores para se atingir um produto.

organização espacial". Ou seja, existe uma lógica de ordenamento espacial dos fenômenos sociais e naturais¹³ e cabe ao geógrafo desvendar esta lógica¹⁴.

Neste sentido, destacamos duas noções vinculadas à organização espacial: a de *ordem* e a de *sociedade*. Mas antes de aprofundarmos cada uma delas, é mister esclarecer que a expressão organização do espaço possui "vários sinônimos: estrutura territorial, configuração espacial, formação espacial, arranjo espacial, espaço geográfico, espaço social ou, simplesmente, espaço" (CORRÊA, 2000, p. 54). De tal forma que no decorrer do trabalho podemos falar sobre a mesma coisa, mas com expressões diferentes.

2.1.1 Ordem e organização espacial

Na distribuição das espécies vegetais que caracteriza tipos de bioma, no processo de êxodo rural, na expansão das cidades, na sedimentação que forma uma praia, na densidade de população dentro de um país ou na distribuição das residências de alunos de uma escola, em qualquer desses fenômenos, há um arranjo espacial coerente e explicativo que é parte da própria natureza do fenômeno. A escola agrícola aqui estudada é um fenômeno com arranjo espacial específico que buscamos identificar.

Segundo Gomes (2009), é através do ordenamento espacial,

que denominamos a idéia de que há um arranjo físico das coisas, pessoas e fenômenos que é orientado seguindo um plano de dispersão sobre o espaço. Há coerências, lógicas, razões, que presidem essa distribuição. Há uma trama locacional que é parte essencial de alguns fenômenos. A análise dessa trama locacional é a especificidade da ciências geográfica. Ela é relevante pois o ordenamento espacial de alguns fenômenos lhes é essencial (p. 25).

Neste sentido, pensando em organização espacial, segundo Christofolletti (1983, p. 12):

O termo *organização* expressa a existência de ordem e entrosamento entre as partes ou elementos componentes de um conjunto. O funcionamento e a interação entre tais elementos são resultantes da ação dos processos, que mantêm a dinâmica e as relações entre eles.

Para Harvey (1980, p. 5) há um "espaço relativo que deve ser entendido como uma relação entre objetos, a qual existe somente porque os objetos existem e se relacionam". Deste

¹³ A compreensão dos fenômenos naturais também serve ao homem para a reprodução da sociedade.

¹⁴ Esta discussão não é nova na Geografia, datada desde o final da II Grande Guerra. Ver: Moro, 1990, p. 3.

modo, o valor de cada elemento no espaço se dá na relação com o observador e no que este julga ser relevante, uma vez que seria impossível selecionar todos os elementos espaciais. Assim, podemos mapear os fenômenos espaciais selecionados para explicar o seu ordenamento. Neste sentido, selecionamos alguns elementos para serem mapeados no contexto da escola agrícola aqui pesquisada, como por exemplo: as linhas de ônibus escolares, as residências dos alunos e a cobertura da terra na extensão da escola.

No entanto, o que explica cada organização espacial não é derivado de uma mesma conexão. Por exemplo, o jogo das interações dentro de um bioma gera um plano de distribuição que não tem rigorosamente a mesma causalidade lógica para explicar a densidade de população do campo ou de uma aglomeração urbana. Assim, para a compreensão dos planos de dispersão de determinados elementos ou fenômenos, "os instrumentos mobilizados para explicá-los são necessariamente muito diversos e variados" (GOMES, 2009, p. 26).

Aquilo que instrumentaliza teoricamente uma ciência em suas representações é o arcabouço lógico-metodológico que ela emprega. O arcabouço da Geografia são os princípios lógicos de: localização, distribuição, distância, extensão, posição e escala. Segundo Moreira (2007, p. 118), "já algum tempo esses princípios foram abandonados. Por isso, antes tínhamos uma geografia com forma e sem conteúdo. Hoje temos uma geografia com conteúdo e sem forma".

A adjacência existente entre a organização espacial e a ordem pode causar algumas armadilhas: fazendo com que outras ordens explicativas - não geográficas - sejam sempre reforçadas e, paralelamente, "significa um empobrecimento da compreensão das múltiplas possibilidades analíticas e simplificação na interpretação dos fenômenos e eventos" (GOMES, 2009, p. 27).

"A relação homem-meio é o eixo epistemológico da geografia. Todavia, para adquirir uma feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada do espaço" (MOREIRA, 2007, p. 116). Logo para interpretar a sociedade através do espaço é preciso entender essa "forma combinada", ou seja, a organização do espaço.

2.1.2 Organização do espaço e sociedade

Outra noção a qual o conceito de organização do espaço nos remete, é sua relação intrínseca com a sociedade. Segundo Harvey (2008), podemos afirmar que a concepção de espaço é criada necessariamente por meio de práticas e processos materiais que servem à produção da vida social:

Os índios das planícies ou os nueres africanos objetificam qualidades de espaço tão distintas entre si quanto distantes das arraigadas num modo capitalista de produção. A objetividade do espaço advém de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o espaço social é construído diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos de espaço (p. 189).

"Como o capitalismo foi - e continua a ser - um modo de produção em que práticas e processos materiais de reprodução social se encontram em permanente mudança, segue-se que tanto as qualidades objetivas como os significados do espaço se modificam" (HARVEY, 2008, p. 189). Um exemplo é que em um mesmo município e em uma sociedade capitalista, pode haver famílias rurais que atribuem significados diferentes ao campo em relação à uma família urbana¹⁵.

Corrêa (2011, p. 7) destaca o aspecto social ao afirmar que a organização do espaço é:

simultaneamente reflexo social, meio no qual a sociedade existe e condição pela qual a sociedade se reproduz. Reflexo, meio e condição social, a organização do espaço caracteriza-se por ser eminentemente social, prescindindo do termo social para designá-la. Nesse sentido organização sócio-espacial constitui uma expressão marcada pela redundância.

Na obra de Milton Santos percebemos, também, a importância da sociedade em sua concepção espacial¹⁶. Para o autor é necessário compreender o espaço como uma totalidade, o que significa que seu pensamento funda-se no entendimento da sociedade como indissociável do espaço (SANTOS, 2004).

Mesmo na definição mais referenciada de espaço de Milton Santos (1996) - espaço como sendo o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações -

¹⁵ Atribuem significados diferentes também à cidade. Na pesquisa de campo antropológica de Brandão (1990), pode-se verificar como as famílias rurais do distrito de São Pedro da Catuçaba - localizada no município de São Luís do Paraitinga/SP - possuem valores culturais muito discrepantes em relação às famílias urbanas desde o final da década de 80.

¹⁶ Ver Cassab, 2008.

encontramos a proximidade com o social, pois os objetos se distinguem das coisas, na medida em que estas são de elaboração natural, e os objetos são produtos da ação do homem. Assim, "a natureza se transforma em um verdadeiro sistema de objetos e não mais de coisas"(p. 53).

Já as ações, por sua vez, constituiriam um comportamento orientado para se chegar a determinados fins e objetivos. Ou seja, a ação é algo que se coloca em movimento no espaço, orientada por um fim e a partir de uma intencionalidade e de um projeto (SANTOS, 1996). Então a ação do homem é um processo dotado de propósito e se direciona não apenas para a mudança de alguma coisa - criando objetos e transformando-os -, mas também para a mudança do próprio homem.

No entanto, ressalta Santos (1994, p. 100) que, no tempo atual cada vez mais os sistemas de objetos são artificiais e as ações são estranhas aos homens e ao lugar, pois "de um ponto de vista do lugar e seus habitantes, a remodelação espacial se constrói a partir de uma vontade distante e estranha, mas que se impõe à consciência dos que vão praticar essa vontade".

Nas últimas décadas percebemos uma ação baseada na lógica urbano-industrial, que atribui ao campo um caráter estritamente de produção, esvaziando o sentido da vida rural, expulsando as famílias agrícolas para as cidades e artificializando o campo com objetos que aumentam a produção agroindustrial. Ou seja, uma ação estranha ao homem e ao espaço rural que ali se encontravam.

Assim, como podemos cair na armadilha de fazer uma análise dos fenômenos estritamente locacional e negligenciando outras lógicas explicativas, também podemos cair na cilada de entender os fenômenos somente pelo viés social. Desta maneira, a análise geográfica pode vir a ser estritamente sociológica. Claro que até mesmo os estudos da Sociologia possuem um objeto presente no espaço, pois nada materialmente existente escapa a ele. Mas, diferente da Geografia, a Sociologia não interpreta a sociedade através da organização do espaço. Esta missão pertence ao geógrafo, ou pelo menos deveria pertencer.

2.1.3 Proposta de análise espacial da escola

Nos últimos anos com o crescimento do uso das tecnologias há uma proliferação e popularização das ferramentas que permitem ao geógrafo analisar as organizações espaciais, são elas: *softwares*, satélites, GPS's etc. Neste sentido, o conceito de análise espacial, também, tem crescido, pois, segundo Rosa (2011, p.275):

A análise espacial está obrigatoriamente associada à Geografia, corresponde ao estudo da distribuição espacial de qualquer fenômeno, à procura de padrões espaciais. A análise espacial faz a ligação entre o domínio essencialmente cartográfico e as áreas de análise aplicada, estatística e a modelagem, permitindo combinar variáveis georreferenciadas e, a partir delas, criar e analisar novas variáveis.

As tecnologias que possibilitam automatizar a análise espacial são: *Geoprocessamento e Sistema de Informação Geográfica - SIG*.

O Geoprocessamento, segundo Teixeira e Christofolletti (1997, p. 121) é a "tecnologia que abrange o conjunto de procedimentos de entrada, manipulação, armazenamento e análise de dados espacialmente referenciados".

Já o Sistema de Informação Geográfica é o:

Sistema baseado em computador, que permite ao usuário coletar, manusear e analisar dados georreferenciados. Um SIG pode ser visto como a combinação de hardware, software, dados, metodologias e recursos humanos, que operam de forma harmônica para produzir e analisar informação geográfica (TEIXEIRA; CHRISTOFOLETTI, 1997, p. 119).

Uma vez definida a análise espacial, propomos nesta seção uma leitura da organização espacial da escola que contemple tanto a noção social como locacional/ordenada.

Para Dayrell (1996, p. 2), que prima por um olhar social-educacional,

a escola como espaço sócio-cultural, é entendida, como um espaço social ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de acordos.

Porém, tanto a dimensão institucional como a dimensão cotidiana se realizam no espaço, possuindo assim uma geografia, ou seja, uma ordem espacial. Segundo Moreira (2007), perceber um fenômeno em sua dimensão geográfica é localizar, distribuir, medir a distância, delimitar a extensão, verificar a posição e a escala de sua manifestação no espaço.

Nesse sentido, fazemos esse exercício de leitura geográfica da escola agrícola pesquisada¹⁷, facilitando a criação dos mapas, pois o conjunto das localizações das residências dos alunos em relação à escola nos proporcionou um quadro da distribuição dos mesmos no espaço municipal e, com o uso dos mapas, pudemos perceber as distâncias entre as localizações dentro da distribuição. Com a conexão das distâncias temos uma rede que nos permite ver a extensão e escala de abrangência - ou território - da escola estudada.

2.2 Território

Nos últimos anos um dos conceitos mais estudados pelos geógrafos é o de território. Não temos o objetivo de retomar a discussão do conceito, mas faremos aqui uma breve explanação sobre ele, procurando situá-lo em nosso trabalho.

A origem do termo território se deu nas ciências naturais. Segundo Andrade (1994, p. 213):

O território seria a área de influência e dominação de uma espécie animal que exerce o domínio da mesma, de forma mais intensa no centro e que perde esta intensidade ao se aproximar da periferia, onde passa a concorrer com domínios de outras espécies.

Nas ciências sociais é muito utilizado relacionando-se com o conceito de Estado, como diria Friedrich Ratzel e Milton Santos. Porém, Santos (1994, p.15) expande sua noção de território ao afirmar que:

É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida.

Como o próprio autor nos fala, trata-se de um conceito "híbrido" e que às vezes pode se tornar confuso. No entanto, para além da concepção de Estado, Souza (1995, p. 78 e 81) é mais didático ao dizer que:

O território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder [...]. A bem da verdade, o território pode ser entendido também à escala nacional e em associação com o Estado como

¹⁷ Ver o tópico: 1.1 Procedimentos metodológicos - aspectos teóricos, históricos e dinâmicos da pesquisa, p. 9.

grande gestor (se bem que, na era da globalização, um gestor cada vez mais privilegiado). No entanto, ele não precisa e nem deve ser reduzido a essa escala ou associação com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., a rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica.

Embora muitos geógrafos confundam o território com outros conceitos ou simplesmente o adotam como o objeto da Geografia, Andrade (1994, p. 213) diz que:

O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à idéia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Assim, deve-se ligar sempre a idéia de território à idéia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.

Além da noção de poder o território também carrega a noção de identidade, ainda segundo Andrade (1994, p. 214):

A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentimento de territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre as mesmas [...]. Admitimos que a expressão territorialidade pode ser encarada tanto como o que se encontra no território e está sujeita à gestão do mesmo, como, ao mesmo tempo, ao processo subjetivo da conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar ao território.

Em contexto nacional, um dos geógrafos que mais pesquisaram o território na última década foi Haesbaert (2004, p. 91), afirmando que o conceito se manifesta na expressão de poder/influência vinculado a três concepções, que podem se revelar integradamente ou não, são elas:

- 1^a) Política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídica-política (relativa a todas as relações espaço-poder institucionalizadas);
- 2^a) Cultural ou simbólico-cultural (prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido);
- 3^a) Econômica (ênfata a dimensão espacial das relações econômicas).

Fazendo a interação com a educação no campo, Fernandes e Molina (2004, p. 60 e 61) afirmam que

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação. Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

No decorrer de nossa pesquisa verificaremos se o conceito de território é aplicado na Escola Agrícola de Rio Claro. Identificaremos se ela expressa uma área de influência cuja a identidade (ou poder cultural) seja uma marca, ou então cujo poder político e/ou poder econômico sejam notáveis ao ponto de constituírem um território.

2.3 Representação Social

Tendo em vista a discussão proposta na dissertação, nossa preocupação nesta seção volta-se para instrumentos, teóricos e práticos, de como avaliar o que os indivíduos entendem por campo/cidade e rural/urbano. No arcabouço de escolhas, optamos pelo conceito de representação social.

Japiassu e Marcondes (1990) informam que apenas representação - do latim *repraesentatio* - é a:

Operação pela qual a mente tem presente em si mesma uma imagem mental, uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo. A função da representação é exatamente a de tornar presente à consciência a realidade externa, tornando-a um objeto da consciência. A noção de representação, geralmente, define-se por analogia com a visão e com o ato de formar uma imagem de algo, tratando-se no caso de uma "imagem não-sensível, não-visual". Esta noção tem um papel central no pensamento moderno, sobretudo no racionalismo cartesiano e na filosofia da consciência. Sobre vários aspectos, entretanto, a relação de representação parece problemática, sendo por vezes entendida como uma relação causal entre o objeto externo e a consciência, por vezes, como uma relação de correspondência ou

semelhança. A principal dificuldade parece ser o pressuposto de que a consciência seria incapaz de apreender diretamente o objeto externo (p. 213).

Já a representação social, compreendemo-la da mesma forma que Salles (1998, p. 30), ou seja, como o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre sua realidade, mas que, “embora seja incorporada como visão pessoal da realidade, constrói-se a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais”. A realidade é subjetivada pelo indivíduo nessa relação entre o social - dado pelas significações - e o individual - dado pela elaboração e transformação pelos indivíduos dessas significações, de acordo com as experiências pessoais.

Durkheim (apud SALLES, 1998, p. 20) foi um dos primeiros cientistas a se voltar para a problemática da representação. Entendia a consciência coletiva

como um sistema de representações coletivas geradas pela sociedade e, até certo ponto, independentes dos indivíduos, já que “são exteriores em relação às consciências individuais”. Para ele, os fenômenos sociais, como as crenças, as práticas religiosas, as regras de moral, o direito, ou seja, as manifestações da vida coletiva se impõem aos indivíduos. Essas representações coletivas não se reduziriam com as representações individuais que os homens têm sobre um objeto social ou sobre a realidade coletiva.

Se em um primeiro momento a representação coletiva foi entendida como exterior à consciência individual porque não derivaria do indivíduo isolado, mas de sua cooperação, nos anos 60, Moscovici (apud SALLES, 1998, p. 21)

conceituou a representação social como processo de assimilação e construção da realidade pelos indivíduos. Essas representações estão vinculadas a um sistema de valores, noções e práticas que dão ao indivíduo formas de se orientar no meio social e material e o dominar, oferecendo-lhe referencial comum, instituindo uma realidade consensual. Se qualifica como representação social por ser produzida coletivamente e ser compartilhada, o que dá sentido ao comportamento. O autor procura captar a relação entre indivíduo e sociedade e não mais entender a representação social como algo externo, que seria imposto ao indivíduo, como propusera Durkheim.

Uma vez definido o conceito de representação social, o problema que emerge, devido à dificuldade, é a captura dessa representação nos indivíduos. Nesse sentido, Salles (1998, p. 41) diz que estudar:

[...] a representação social é captar os seus determinantes sociais. Como processo de mediação da relação do homem com o mundo, ela deve ser analisada levando-se em conta não só o processo de produção de idéias na sociedade, mas também a forma pela qual essas idéias são apropriadas pelo indivíduo, no seu psiquismo. Ela é determinada pelo discurso ideológico que se refere à práxis, bem como pelo cotidiano da vida, no pensamento do homem no seu dia-a-dia, em que impera o discurso prático e no qual as coisas têm sua significação na utilidade.

Realizando pesquisa bibliográfica que objetivou a busca de trabalhos que tratassem do cotidiano, do discurso prático e da apropriação das idéias pelo indivíduo, observamos que estas abordagens são mais raras em temas como campo e cidade. A exceção fica para os livros de literatura.

Há uma obra de Raymond Williams (1990), que examina os reflexos do modo de vida no campo e na cidade a partir da literatura inglesa do século XVI até o século XX, contrastando-os com as mudanças que efetivamente ocorreram na sociedade. Portanto, é um trabalho que leva em conta a apropriação das idéias de campo e cidade construídas pelos diferentes autores individualmente e comparando-as com as mudanças sociais presentes ao longo do período estudado. O Quadro 2 sintetiza suas considerações:

Quadro 2 - Síntese das diferenças de campo e cidade na obra de Raymond Williams.

Campo	Forma natural de vida; paz; inocência; virtudes simples; lugar de atraso, limitação e ignorância; passado; tradição, costumes humanos e naturais; agroindústrias; camponês; comuna rural.
Cidade	Centro; realizações; saber; comunicações; luz; lugar de mundanidade, barulho e ambição; futuro; progresso; modernização; desenvolvimento; centro administrativo e comercial; base militar.

Fonte: Willians (1990).

Organização: O autor.

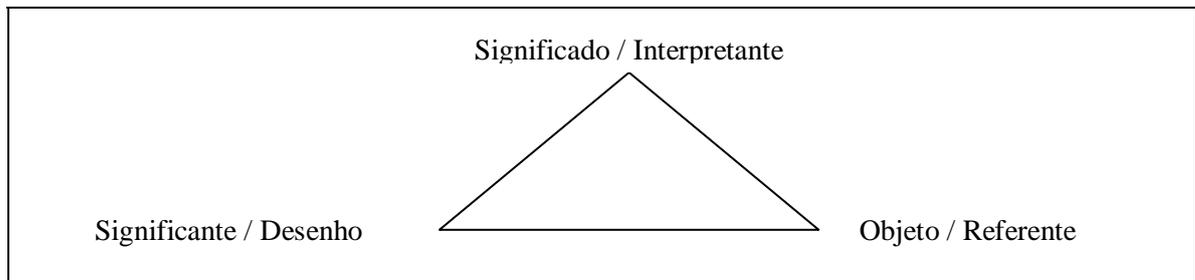
Parte das definições de campo e cidade, explícitos no quadro, estão sob a ótica do senso comum, ou seja, conhecimentos que adquirimos em virtude da experiência cotidiana que permite orientação num ambiente determinado. O modo como o indivíduo se apropria de sua realidade constitui a representação social, e o pensamento cotidiano é a base dela.

2.3.1 Imagens como mensagens das representações sociais

Na tentativa de captar a representação de campo/cidade e rural/urbano, a análise do discurso torna-se uma importante ferramenta para o pesquisador, pois trabalha com mensagens.

A imagem pode ser considerada uma mensagem, na medida em que representa algo visualmente. Segundo Joly (2003), a imagem é um signo icônico, pois faz analogia qualitativa entre o significante e o referente. Por exemplo: um desenho - *significante* - que apresenta um grupo alegre de pessoas no campo - *referente* - pode significar, de acordo com o contexto, “uma família no campo” - *significado*. A triangulação abaixo representa a dinâmica de qualquer signo (Figura 10), cuja significação depende do contexto de seu aparecimento assim como da expectativa de seu receptor:

Figura 10 - Triangulação explicativa dos signos.



Fonte: Joly, 2003.

Organização: O autor.

Os desenhos em diferentes faixas etárias e níveis socioeconômico-culturais, possibilitam identificar o desenvolvimento gráfico-espacial dos alunos como uma representação do mundo próximo e conhecer não só suas informações sobre lugares, mas também seu imaginário cultural e representações sociais. As imagens geradas dos desenhos oferecem dados aos pesquisadores sobre situações de vida, pensamentos, medos. "É por meio do desenho, em atividade individual ou coletiva, que o não dito se expressa nas formas, nas cores, na organização e na distribuição espacial" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 293).

Levando em conta o arcabouço conceitual de representação social aqui apresentado, foi realizada uma atividade com os alunos da Escola Agrícola, anteriormente citada nos procedimentos metodológicos, cujo objetivo foi verificar as representações de campo/rural e

cidade/urbano dos discentes expressas em forma de desenhos. A análise de conteúdo frequencial, uma das técnicas de análise de conteúdo, permitiu identificar as principais representações sociais presentes nos desenhos dos alunos.

3 EDUCAÇÃO NO CAMPO: ATORES E PAPÉIS

Nesta etapa do trabalho nos aprofundamos na temática da educação no campo, iniciando por um breve panorama histórico da educação brasileira nas zonas rurais, para, em seguida, detalharmos os agentes envolvidos neste tipo de educação e que são relevantes para a mesma: os discentes, seus familiares e os docentes.

3.1 Histórico da educação no campo brasileiro

A educação no campo - ou na cidade - sempre existiu, se partirmos do pressuposto que educação são “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 1993, p. 13). Portanto, acreditamos que os grupos humanos criam e desenvolvem situações, recursos e métodos para ensinar às crianças, adolescentes, jovens e até mesmo aos adultos, o saber, a crença, o trabalho e os gestos que se tornarão um dia o modelo de homem ou mulher que as representações sociais de cada sociedade - ou mesmo cada grupo mais específico, dentro dela - idealiza, projeta e procura realizar.

No entanto, neste momento, trabalharemos com a concepção de uma educação institucionalizada e realizada no campo brasileiro. Um primeiro fator para a compreensão desta educação é que ela sempre esteve marginalizada e tratada com desprezo nas políticas públicas, recebendo uma considerável atenção somente no sec. XXI, como veremos adiante.

A educação na zona rural, ao longo da história do Brasil, funcionou de forma precária, estando sempre a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos em cada época. Segundo Souza (2010, p. 132), no período colonial:

a educação jesuítica tinha por objetivo difundir a fé e a doutrina católica e se destinava apenas à classe dominante, representada pelos senhores de engenho. [...] a educação buscava fazer da classe dominante brasileira uma caricatura da nobreza portuguesa. No período de 1534 a 1850, a educação, com uma concepção elitista, esfacelada, de “aulas avulsas”, que “excluía da escola os camponeses, os negros, os índios e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos”, porque a economia semifeudal e semicolonial não necessitava sequer da educação primária. O Estado se encarregou de manter apenas a instrução superior com o objetivo de referendar a posição social, política e econômica da classe dominante

Ressaltamos que um sistema educacional destinado ao campo só começou a ser cogitado depois da Abolição, e sua implantação e expansão foram lentas durante todo o período da República Velha (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1972). Destacamos três motivos para a marginalização e lentidão do processo de implantação de uma educação institucional no campo.

O *primeiro motivo* seria porque, segundo Queda e Szmrecsányi (1972, p. 275), a ausência de educação escolar para toda a população rural não era apenas resultado, mas antes uma condição essencial do desenvolvimento brasileiro, pois "na economia e na sociedade subdesenvolvida, a ignorância desempenha uma papel fundamental estrutural e perfeitamente definido". Desse modo, as classes dominantes não tinham qualquer interesse em proporcionar uma educação de base para os agricultores familiares, colonos, ex-escravos, posseiros, etc.

O *segundo motivo* era a rusticidade da economia agrária, que exigia das unidades produtivas familiares a presença de todos os membros no trabalho para a manutenção da família, deixando os estudos como uma opção secundária. Novamente, segundo Brandão (1990, p. 57), na vida cotidiana de uma criança rural, "os cuidados caseiros e o lazer com os irmãos e famílias vizinhas, importantes experiências de vida e aquisição do saber, são prioritárias em relação ao tempo de estudo na escola". Tal citação nos remete ao *terceiro motivo*, que era o fato de não haver escolas - nem na cidade e nem no campo - com conteúdos voltados para as zonas rurais, o que tornava a frequência escolar algo irrelevante do ponto de vista familiar rural.

Embora as origens históricas do ensino agrícola no país (ver próxima seção: 3.1.1 As escolas agrícolas), uma instituição de difusão da educação escolar visando especificamente o meio rural são datadas da terceira década do séc. XX, devido à preocupação de alguns círculos mais esclarecidos das classes dominantes. A razão desta inquietação foi resultado das migrações internas, do campo para as cidades e de algumas regiões para outras mais desenvolvidas a partir de 1920, que passaram a constituir uma ameaça à estabilidade da organização econômica e social tradicional (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1972).

Diante dessa situação, começou a tomar corpo uma ideologia reformista segundo a qual era preciso fazer algo para modificar as precárias condições de vida da população rural, a fim de aumentar sua produtividade econômica e reduzir os incentivos à sua mobilidade geográfica. Segundo Queda e Szmrecsányi (1972, p. 277), "o meio imaginado para atingir esses objetivos era o da reforma de algumas instituições, especialmente da educação escolar". Nascia assim o chamado *ruralismo pedagógico*.

Este movimento de ideias teve por precursores alguns pensadores sociais como Sívio Romero e Alberto Torres, e que foi mais tarde aprofundado e difundido por uma série de educadores, notadamente Sud Menucci¹⁸, Joaquim Moreira de Souza e Carneiro Leão¹⁹ (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1972 e SOUZA 2010).

Os expoentes desse movimento pretendiam ruralizar o ensino primário, transformando-o num instrumento de fixação do homem ao campo e de amortização do impacto causado pelos movimentos migratórios, através da modernização da vida econômica e social do meio rural. Tais ideias não tardaram a ganhar adeptos e a exercer considerável influência sobre a política educacional e agrícola dos governos da União e dos Estados. Essa influência se manteve praticamente até a década de 1960, apesar das críticas e da oposição de alguns educadores e intelectuais²⁰.

A crítica ao ruralismo pedagógico afirmava que a fixação do homem no campo atendia aos interesses dominantes tanto no campo como na cidade, isto é, no campo permanecia a mão-de-obra barata que os latifundiários dispunham e o “curral eleitoral” para a manutenção da hegemonia dos mesmos. Na cidade, por sua vez, continha-se o fluxo migratório, os transtornos causados por essa mobilidade e o inchaço das periferias, que preocupava a elite urbana (LOVATO, 2011).

Apesar das críticas, a influência do ruralismo pedagógico foi inevitável para o contexto da época. A administração e a supervisão do ensino primário era atribuição dos governos estaduais - por isso alguns estados se desenvolviam mais nesse quesito -, mas a partir da Revolução de 1930 intensificou-se a participação do governo central em todos os níveis do sistema de educação escolar, sendo, desde então, implantada uma série de medidas que serão fundamentais para a compreensão da educação no campo a partir de agora, porque é resultado da pedagogia liberal norte-americana.

Já em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde; em 1934 foi feita uma nova Constituição que determinava ao governo federal a formulação de um Plano Nacional de Educação, e que suplementaria a atuação dos Estados quando houvesse falta de recursos, mas este plano não chegou a ser organizado (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1972). Porém, em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, cujas investigações resultaram, em 1942, na criação de um Fundo Nacional do Ensino Primário. Através desta iniciativa, somente em 1946 começou a distribuição de recursos federais para o setor.

¹⁸ Ver detalhes de sua bibliografia e obra em : Mattos, 2009.

¹⁹ Ver detalhes de sua bibliografia e obra em: Bezerra Neto; Bezerra, 2009.

²⁰ A maioria dos trabalhos apresentados no VIII Congresso Brasileiro de Educação - em Goiania ,1942 - criticavam o ruralismo pedagógico. Ver: Prado, 1995.

Ainda em 1946 o Governo Federal validou as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal, e por meio desses instrumentos legais foi instituída a obrigação das empresas agrícolas e industriais fornecerem a educação aos seus empregados e filhos. Segundo Souza (2010, p. 142), esta medida foi tomada por submissão aos interesses imperialistas norte-americanos, e desta maneira, "o Estado deixa de oferecer educação elementar como um direito aos camponeses e a delega à iniciativa privada. Logicamente, a educação se tornou ainda mais precária e ausente no campo".

Em 1953, foram firmados novos tratados de cooperação técnica entre Brasil e EUA que resultaram na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e no Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos (ETA). A CNER, criada pelo Decreto nº. 46.378, de 7 de julho de 1959, estava, conforme texto do próprio decreto, "voltada para o desenvolvimento econômico e para a melhoria das condições do nível de vida das populações nordestinas" e para "a organização de uma missão rural de educação, a construção, instalação e funcionamento de um centro de treinamento destinado a técnicos, auxiliares e líderes rurais", e "instalação e financiamento ou custeio de uma emissora de educação rural e de duzentas escolas radiofônicas" (SOUZA, 2010, p. 142). Para Queda e Szmrecsányi (1972, p. 279), a CNER "funcionou de 1952 a 1962, e no plano ideológico, o ruralismo pedagógico atingiu nessa época o seu apogeu".

A partir da década de 1950, foram criadas - através de leis estaduais²¹ - as *escolas isoladas*, que eram unidades escolares unidocentes - efetivos - que visavam atender uma população estável do campo. Para que fossem instaladas era determinado um número mínimo de 30 alunos das três séries iniciais do curso primário. Somente da década de 1960 foi autorizado por lei a criação da 4ª série primária nessas escolas. Juntamente com estas escolas, também eram implantadas as *escolas de emergência*, cuja criação, em caráter provisório, visava acolher uma população flutuante, podendo ser suprimida ou transferida para outro local, em consonância com as demandas da região.

Na prática, porém, o ensino primário rural, principalmente nas regiões mais desenvolvidas do país, não se distinguia do urbano, exceto pela sua persistente insuficiência quantitativa e qualitativa. Embora de forma precária, ele funcionava como agência de urbanização da população rural, completando e reforçando a atuação dos meios de comunicação de massa. O êxodo rural, em vez de reduzir-se, intensificou-se ainda mais, apesar da crescente saturação dos mercados de trabalho urbano. Uma causa importante dessa

²¹ Ver o site do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP): <http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=50&codigo=338>

intensificação foi o processo de modernização do próprio setor agrícola, processo esse que se efetuou sem a participação do sistema de educação escolar.

A educação no campo existente até 1980 se limitava a escolas unidocentes multisseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente não existiu na zona rural. Com as orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as escolas isoladas e de emergência foram sendo substituídas por *escolas concentradas* ou *agrupadas*, "em que as crianças e jovens teriam de se deslocar longas distâncias para terem acesso à escola", pois o objetivo era esvaziar o campo (SOUZA, 2010, p.146). Até hoje esse processo é comum, sendo conhecido por nucleação.

Somente na Constituição de 1988 é que a educação, de uma forma geral, mas principalmente no campo, ganha uma perspectiva mais democrática e estabilizadora. Na análise de Fonseca, Santos e Teixeira (2010, p. 687) sobre a constituição de 1988, dizem que:

a educação como dever do Estado torna-se direito fundamental subjetivo reconhecido, independente de residirem nas áreas urbanas ou rurais, amparado na teoria de colaboração dos entes federados. Inova-se a formulação da gratuidade da educação, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) reabre a discussão da educação do campo. As constituições estaduais e a LDB abre brechas para o tratamento da educação rural na perspectiva do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

A educação nas décadas de 80 e 90, na conjuntura da redemocratização nacional, ganha mais relevância das sociedades política e civil, passando a ser vista como norma jurídica. Parte desta valorização se deve às ações dos movimentos sociais e sindicais do campo e sua pressão para a construção de uma agenda política e educacional que legitimasse a educação no campo, ancorada pelo artigo 28 da LDB:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, cap. 2, seção I).

Nas últimas três décadas, segundo Silva, Morais e Bof (2006, p.76), foram as associações civis e os movimentos sociais do campo, como o "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag), a Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab)", entre outros, que têm, de modo enfático, reivindicado políticas particulares para a educação no campo, chamando a atenção para o desajuste da educação existente frente à realidade e as preocupações das populações do campo. Segundo Silva, Morais e Bof (2006, p.73, grifo nosso), em pesquisa realizada pelo Governo Lula:

Foi da articulação desses movimentos que emergiu a concepção de *educação do campo*, contrapondo-se à visão tradicional de educação rural. Assim, a expressão *do campo* é utilizada para designar um espaço que possui vida em si e necessidades próprias, que é “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. Nessa perspectiva, o campo não é só o espaço do latifúndio, da produção agropecuária e agroindustrial, da grilagem de terras ou esvaziamento decorrente do êxodo rural, que alguns consideram inexorável. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sendo assim, a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano.

No final da década de 90, esses grupos realizaram diversos seminários que promoveram uma maior visibilidade às questões e demandas relativas a políticas públicas específicas para a educação no campo. Podemos citar I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, seguido pela Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Além de denunciar as debilidades da educação no campo em relação à falta de escolas, falta de infra-estrutura e reivindicar alternativas para esses entraves, as sugestões e encaminhamentos lançados nesses eventos direcionavam para a necessidade de uma política de valorização do magistério e apoio às iniciativas de renovação pedagógica no campo, que promoveriam um currículo que fosse condizente com as necessidades daquelas populações e considerassem seu contexto no processo de aprendizagem.

Ainda em 1998, formou-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, integrada por representantes CNBB, MST, Universidade de Brasília, Unesco, Unicef. Em novembro de 2002, a Articulação promoveu o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, com a participação de organizações governamentais e não-governamentais. A partir

da mobilização dos movimentos sociais, o cenário da educação rural nas instâncias oficiais foram mudando. Em 2002 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”²², que colocam em evidência as reivindicações para a chamada política de *educação do campo* (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Então a *educação do campo* caracteriza-se por ser uma política adotada pelo governo brasileiro frente as pressões dos movimentos sociais. Esta é direcionada para as populações menos favorecidas localizadas no campo, cujo objetivo é instrumentalizar as escolas no campo com o reforço da identidade rural, educação formal de qualidade e infraestrutura adequada.

Com o Governo Lula as iniciativas de educação nas zonas rurais ganharam ainda mais espaço e recursos. Isto pode ser exemplificado com as atuais modalidades educacionais voltadas para o campo - Escolas Família Agrícola, Casa Família Rural e Escola Ativa. No entanto, ainda existe a mais antiga modalidade de educação formal no campo: as escolas agrícolas. Como o estudo de caso desta pesquisa é uma escola agrícola, realizamos um histórico à parte desta modalidade de escola.

3.1.1 As escolas agrícolas

As escolas agrícolas possuem uma estreita relação com a assistência técnica agropecuária no Brasil. Por isso, chama a atenção o fato de todos os trabalhos pesquisados que mencionam o termo escola agrícola, o relacionarem com fatores técnicos e de produção agropecuária.

O primeiro órgão público no setor de assistência técnica surgiu com a vinda da Corte portuguesa ao Brasil: Jardim Botânico do Rio de Janeiro, fundado em 1908 com finalidades econômicas e científicas (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1972). Mas com a demanda cada vez mais crescente de assistência técnica no campo, houve incentivo do Império na criação de uma escola agrícola para formar agrônomos.

Nascia assim "o primeiro estabelecimento escolar agrícola, denominado Imperial Escola Agrícola da Bahia, no Engenho de São Bento das Lages, comarca de Santo Amaro, a única escola agrícola de Brasil até 1883" (SOARES, 2010, p.1). A escola iniciou os seus

²² Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002.

cursos em dois graus: o elementar e o superior. O primeiro formava os técnicos agrícolas, e o superior formava agrônomos, engenheiros agrícolas e veterinários.

As escolas implantadas pelo governo posteriormente possuíam o mesmo caráter - formação técnica ou superior. Em 1883 foi fundada a Escola de Agronomia de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, e em 1901 a Escola de Agronomia de Piracicaba, em São Paulo. Entre 1907 a 1830, sob a influência da criação do Ministério da Agricultura e uma nova legislação que formava e reconhecia técnicos agrícolas em diferentes graus, foram inauguradas mais sete escolas agrícolas: Lavras - MG²³; Porto Alegre - RS; Recife - PE; Rio de Janeiro; Fortaleza - CE; Viçosa - MG; e Curitiba - PR²⁴. Contudo, essa expansão era somente de escolas de nível superior.

Com o fim do Estado Novo, os governos estaduais ganham mais autonomia e também fundam escolas agrícolas. Ainda nesse período a população rural era maior ou igual à população urbana, contudo todas as escolas agrícolas - federais e estaduais - atendiam essencialmente alunos advindos da cidade. A razão para isso era que as escolas agrícolas forneciam o ensino profissionalizante - que exigiam alguns conteúdos prévios - e o ensino superior. Então, apenas os alunos que já possuíam o ensino primário poderiam ingressar nas escolas agrícolas, e como expomos no tópico anterior, a formação primária era mais presente na cidade.

Na segunda metade do século XX, sob a influência do ruralismo pedagógico e da revolução verde, vinculou-se a ideia de que as escolas no campo - primárias e agrícolas - deveriam proporcionar um crescimento econômico no meio rural (MALASSIS, 1972). Assim, estes alunos, teriam uma educação que permitiria um desenvolvimento técnico agropecuário que forneceria subsídios para a permanência no campo. A lógica era que o ensino fundamental abarcasse a todos os discentes do campo, preparando-os para o ingresso em escolas agrícolas. O problema é que o ensino primário da época, além de fornecer apenas os três primeiros anos de forma deficiente, estava fora desta lógica ao transmitir conteúdos estritamente urbanos.

Atualmente, muitas das escolas primárias localizadas no campo foram fechadas, sobretudo sob o efeito do êxodo rural, mas as escolas agrícolas ainda resistem. Sua permanência se deve aos incentivos políticos e à demanda por mão de obra especializada em um país que é um dos maiores exportadores de produtos agropecuários do mundo.

²³ Fundada em 1907 por missionários protestantes norte-americanos, foi a primeira escola agrícola particular.

²⁴ Informações adquiridas nos sites das instituições citadas.

Podemos dividir as escolas agrícolas em três categorias de formação: as de ensino fundamental I e II, que é o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro/SP; de ensino médio junto com a formação técnica, exemplificada pelas escolas agrícolas da Fundação Centro Paula Souza no Estado de São Paulo; e por fim, as escolas agrícolas de nível superior, como por exemplo, a Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz".

No espaço rural brasileiro, as escolas agrícolas são as que possuem o maior destaque, seja por infraestrutura, avaliações nacionais ou egressos qualificados. Por outro lado, são vistas como as representantes do capitalismo no campo, na medida em que suas implantações não são resultado de demandas locais, mas impostas de cima para baixo pelo governo ou empresas. Outro fator é que os egressos não permanecem na localidade em que estudaram, ou então não voltam para o local de onde vieram, sendo conduzidos pelo mercado da oferta de empregos a irem para regiões já desenvolvidas, prejudicando assim, a economia e a identidade rural local²⁵.

3.2 Atores envolvidos em uma educação no campo: discentes, família e docentes

Se entendermos o espaço/organização espacial como o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, pressupomos que as ações são desenvolvidas por alguns atores/sujeitos. Nesta seção nos dedicamos a aprofundar as concepções dos atores envolvidos em uma educação no campo - discente, suas famílias e os docente - para compreendermos melhor suas ações.

3.2.1 Discentes: crianças, adolescentes e jovens

Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Ferreira (1986, p. 95), discente é relativo a aluno. Este termo, por sua vez, é oriundo do latim - *alumni* - que quer dizer "criança que se dava para criar". Também há a definição de: "pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimentos de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo, aprendiz".

Uma unidade escolar é constituída e mantida com a função de educar os discentes. Os demais agentes sociais envolvidos na organização espacial escolar são os funcionários que

²⁵ Ver Franco, 1987.

zela pela administração do prédio, os professores que conduzem as aulas e os pais dos alunos. Todos estes mantêm uma relação entre si, tendo o discente como o centro.

Na presente pesquisa trabalhamos com alunos da 1ª a 8ª série (transição para 1º a 9º Ano), algo em torno de 7 a 15 anos de idade, corte que se encaixa nas classificações de crianças, pré-adolescentes e adolescentes nas mais diversas organizações, e inclusive no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (BRASIL, 1990, p. 1).

Porém acreditamos que as definições de limites etários são obviamente arbitrárias e não dão conta das diferenças entre idade biológica e idade social. Por isso, nessa seção há um esclarecimento dos conceitos de *criança*, *adolescente* e *jovem*. Mesmo a escola não trabalhando com jovens especificamente, achamos importante ressaltar esse conceito, porque é na juventude que será refletida a educação oferecida às crianças e adolescentes da escola estudada.

Ao longo das últimas décadas, aumenta o esforço pelo entendimento da *criança* em diversas ciências: nos vários segmentos da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família. Desde que Philippe Ariès publicou, na década de 1970, "seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social" (KRAMER, 2000, p. 2).

Em um breve histórico ocidental da ideia de criança, tendo a Idade Média como ponto de partida, percebemos que o sentimento de infância não existia. O que não significa que elas eram desprezadas, mas que não havia uma particularidade que as distinguiu essencialmente do adulto. Através das imagens iconográficas do séc. XVI percebemos que o personagem principal era a multidão, não anônima, mas como miscelânea. Uma multidão como se todos tivessem saído de casa em conjunto - pais, filhos, primo, avô - caracterizando até o séc. XVII uma vida pública das famílias (ARIÈS, 1981).

"A ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e às mudanças

econômicas e sociais" (Kramer, 2000, p. 3). A infância, do modo como atualmente conhecemos, surgiu no interior das classes médias que se formavam, no interior da burguesia - concomitantemente à intensificação da vida privada. O duplo modo de ver a infância era a ideia de que uma criança precisava ser "moralizada" e "páparicada" (ARIÈS, 1981).

No campo da educação, notamos que a diferença dos colégios da Idade Média para os dos tempos modernos reside na introdução da disciplina, ainda mais pela relevância que questões como a higiene e a saúde física ganham ao longo do tempo. A disciplina escolar das crianças se originou da disciplina eclesiástica/religiosa e teve como função a separação do mundo "livre" dos adultos e da sociedade, tanto que a instituição ideal do séc. XIX seria o internato. Nos últimos séculos houve um triunfo do individualismo sobre as relações sociais anteriores, tornando a família uma sociedade fechada, assim como grupos maiores, por exemplo: burgueses, juristas, eclesiásticos, etc. (ARIÈS, 1981; MANACORDA, 1996).

No entanto, sabemos que há algumas restrições e fatos relevantes a esses acontecimentos citados: a) as crianças do sexo feminino eram excluídas das escolas, casavam-se cedo quando não iam para o convento; b) o núcleo da população escolar era a elite da época, porém a *escola única* - burguesa - foi substituída e dividida por um sistema de ensino duplo: o *liceu* ou *colégio para burgueses* - de longa duração - e a *escola para o povo* - de curta duração; c) fruto da divisão da escola única e a intensificação das relações capitalistas, a justaposição das desigualdades, outrora natural, tornam-se intolerável. d) Essas mudanças ocorriam principalmente na cidade, no espaço rural as mudanças ocorriam mas de forma lenta.

Atualmente, segundo a bibliografia²⁶, a infância passa por dois caminhos distintos. Primeiramente é apontado que nunca as crianças foram tão amadas e esperadas como hoje, nunca tantos adultos, de tantas gerações ao mesmo tempo, deram atenção à uma criança, num contexto no qual a infância fica cada vez mais reduzida - apenas 15% da população têm menos de vinte anos em vários países da Europa. Ao mesmo tempo em que a situação da redução das populações infantis vem à tona, o discurso em defesa dos seus direitos cresce. O segundo caminho aponta para a criança que fica à margem da sociedade, em um contexto de desigualdade e injustiça, convivendo com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam de discursos prontos e demagógicos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria em muitos países (KRAMER, 2000).

²⁶ Kramer (2000) e Peralva (2007).

Ainda sob o aspecto do segundo caminho, no séc. XXI vemos essas contradições - de se falar em direitos para as crianças quando o que menos existem são esses direitos - mais presentes nas zonas rurais brasileiras. Pois há uma demanda por instituições que deem suporte à família do campo para criar seus filhos e criar condições para que eles lá permaneçam. Porém, isso se torna cada vez mais difícil, uma vez que grande parte dessas crianças estuda em escolas da cidade de meio período onde são, cada vez mais, influenciadas por sistemas de comunicação urbanos.

No entanto, como já constatava Antuniassi (1983), esse é um problema mais complexo do que se imagina. Com a mecanização da agricultura, a elevação do preço das terras e a distribuição desigual das tecnologias no campo, a unidade produtiva familiar se vê forçada a compensar com a mão de obra infantil a ausência destes fatores. Outro problema, é que a diária do adulto assalariado nas atividades rurais possui um custo muito superior ao da criança, então o adulto não acha o emprego e incorpora a mão de obra infantil no mercado para reprodução da família.

Em suma, alertamos que atualmente há um processo duplo em relação às crianças no campo. Primeiramente que existe uma preocupação com a formação qualificada. Mas por outro lado, há uma demanda por mão de obra infantil dentro da unidade produtiva familiar, principalmente em regiões menos desenvolvidas.

Como salientamos, na Escola Agrícola de Rio Claro encontramos crianças e *adolescentes*. O conceito de adolescência, difundido hoje em nossa sociedade, não é o mesmo de outras épocas, outros contextos. Ou seja, a adolescência não é um fenômeno universal, natural e eterno, mas um fenômeno que sofre variações no tempo e no espaço, e como tal, só poderá ser compreendido se vinculado à uma dada sociedade. No nosso caso, faremos essa vinculação com a sociedade ocidental (CLÍMACO, 1990).

As teorias sobre a adolescência afirmam que essa é uma fase da vida caracterizada pela busca do ajustamento sexual, social, vocacional, da independência e pela luta de sua emancipação dos pais. O adolescente é associado a lazer e a produtos de consumo específicos. É identificado como aquele que usa MP3 player, jeans e tênis, voltado para a diversão, danças, música. É a época de "curtir" um som, namorar, praticar esportes. Os meios de comunicação e a publicidade enfatizam essa etapa, afirmando que ser adolescente é ter novos

desejos e interesses, até de consumo. Tal percepção se difunde socialmente e o adolescente é visto sob essa ótica, independentemente das classes sociais (SALLES, 1998).

A adolescência é entendida socialmente como estágio intermediário entre infância e a idade adulta - fase de preparação para ser adulto - e como período transitório no qual as responsabilidades são menores. O adolescente se caracteriza pela indefinição de seu papel social, o que resulta num "*status* intermediário e provisório" e, conseqüentemente, passa a "ser tratado de forma ambivalente: como criança e como adulto". O conceito de adolescência e de adolescente é invenção própria da sociedade industrial, considerando-se que não é um conceito universal, como já dito no começo da seção, mas ligado à "sociedade industrial, às leis trabalhistas e ao sistema educacional, que torna o jovem dependente dos pais" (ERIKSON, 1971 *apud* SALLES, 1998, p. 46).

Segundo Salles (1998, p. 47), o adolescente é visto, hoje, como:

[...] ser em desenvolvimento e em conflito, que passa por mudanças corporais, pessoais e familiares, que busca independência e diferenciação da família de origem. As definições usuais de adolescência ou são cronológicas (dos 12 aos 20 anos de idade aproximadamente), ou físicas (puberdade), ou psicológicas (época de reorganização da identidade profissional, sexual e filosófica), ou ainda sociológicas (reencontrar seu papel na sociedade).

Para Piaget (1967), a adolescência é o período das operações lógico-formais, no qual o raciocínio é hipotético e dedutivo. O adolescente é capaz de fazer hipóteses e testá-las, deduzindo as conclusões. Essa capacidade de raciocinar se completa nessa fase da vida e dessa forma, diferentemente da criança, é capaz de estabelecer para si um projeto de vida, uma meta a ser alcançada e uma orientação para sua ação. Caracteriza-se, ainda, pela capacidade de construir ideais e raciocinar sobre proposições contrárias à realidade, o que faz com o que o adolescente creia na capacidade do pensamento de transformar a realidade. Ele chega a conceber uma sociedade ideal e quando compara com sua família, com a religião e a própria sociedade, acha que estas são deficientes. Muito da rebelião do adolescente contra a sociedade adulta origina-se dessa capacidade de construir situações ideais.

A psicanálise afirma que o adolescente, por sentir-se impotente diante da realidade, é impelido a uma onipotência de ideias verificadas no aumento da intelectualização como forma de superar a sua incapacidade de ação. Seria típico do adolescente, por exemplo, a busca de soluções teóricas para o amor, a liberdade, a religião, a educação e outros temas de caráter social. Para planejar sua vida e controlar as mudanças pelas quais tem passado, ele procura

adaptar o meio às suas necessidades, o que leva ao desejo de reformas sociais (SALLES, 1998).

Uma última característica dos adolescentes, que gostaríamos de destacar, é o relacionamento com os amigos, que é o ponto central das relações que o adolescente estabelece com o outro. Há uma busca de companheiros da mesma idade, e as atividades de lazer basicamente se resumem em contatos com os amigos, é com eles que tem maior intimidade e a quem procuram para sair²⁷.

Ao analisar essas características do adolescente, percebemos que aqueles que vivem nas zonas rurais acabam sofrendo alguns problemas devido sua localização, principalmente na realidade brasileira atual. Destacamos dois problemas principais:

- pelo fato dos adolescentes estarem buscando a emancipação dos pais; a publicidade estar relacionando o adolescente como um consumidor de produtos e espaços urbanos; e a necessidade de ter amigos próximos, tornam muitas vezes o campo um lugar não propício a essas realizações e de fuga dos adolescentes rurais, uma vez que para buscar tal emancipação dos pais esse sujeito teria, em muitas ocasiões, que deixar a propriedade e, talvez, deixar a atividade agrícola ou não agrícola; para serem consumidores, segundo a propaganda, a cidade torna-se o lugar ideal para viver e consumir; e os pontos de lazer dos espaços urbanos - por concentrar um maior número de pessoas - como shoppings, clubes, baladas, etc., deixam os espaços rurais pouco atraentes, pelo menos para o adolescente;
- como o adolescente já possui a capacidade de traçar projetos de vida e que esses projetos visam o seu bem-estar, percebemos que é necessário e urgente para as zonas rurais brasileiras, um plano educacional que valorize o homem do campo, que foi desvalorizado no decorrer da história. O adolescente, como vimos, possui um forte anseio pelas reformas sociais, talvez pudéssemos criar políticas públicas que canalizassem a força e ideais desses sujeitos em um só sentido e que somadas a melhorias reais no campo, teriam como resultado uma valorização e transformação dos espaços rurais.

²⁷ No contexto dos adolescentes do campo, segundo Brandão (1990, p. 172), existiam nas zonas rurais os "grupos de irmãos", que eram pequenas e dinâmicas unidades de afiliação voluntária - amigos - que transgrediam os trabalhos na agricultura e a presença na escola. Possuíam um papel fundamental da identidade dos adolescentes por dinamizar saberes como a vida sexual e a "viração na cidade". No entanto, como o campo está cada vez mais rarefeito, esses grupos são cada vez mais raros, criando nos adolescentes o anseio para ir para cidade.

A partir do que foi dito até aqui, o *jovem* rural também ganhou destaque em vários estudos. Primeiramente, no debate sobre juventude em um contexto sócio-histórico, Fernandes e Turra Neto (2007) e principalmente Peralva (2007), apontam a noção de juventude como variável socialmente no tempo e os conteúdos e significados sociais desse processo modificam-se de sociedade para sociedade e até na mesma sociedade²⁸, e também através de suas divisões internas.

Na sociedade ocidental, com as condições alcançadas pelos trabalhadores/operários até o séc. XIX, criaram-se possibilidades de emergência, no século XX, de uma cultura juvenil ampla e internacional. Os costumes já começam a mudar durante os anos de 1960, a partir da descoberta dos anticoncepcionais, que torna o “sexo livre”, e das manifestações de rebeldia dos jovens, expressa em grande parte em torno do *rock and roll*, estilo de música que se torna universal. Segundo Abramo (1994), a juventude nasce como um “amplo contingente social”, justamente quando ocorre o aumento do período escolar e a sua ampliação para outros setores sociais que não só a burguesia.

A década de 1960 presencia uma crescente participação no cenário político de uma série de movimentos sociais que questionam a ordem sociopolítica e cultural imposta. Dentre eles destacam-se os socialistas, comunistas, sociais-democratas e mesmo os anarquistas. Os primeiros grupos juvenis de contestação política surgem nos anos de 1950 como os *teddy boys* na Inglaterra, os *skinheads* na Alemanha e os blusões negros na França, entre outros (FERNANDES e TURRA NETO, 2007).

No Brasil, para Ronsini (2011, p. 6), é o:

Tropicalismo e a Jovem Guarda que permitem irradiar a imagem juvenil nos anos 1960. No final dessa década, os jovens de classe média entram em cena no cenário político com o objetivo de derrotar o regime militar e transformar a sociedade capitalista em socialista.

É nesse cenário que se fixa uma noção de juventude com um conteúdo de rebeldia, contestação e utopia, que permanece como uma imagem mítica desses anos. O jovem se transforma, assim, no ‘herói do século XX’, em que passamos de uma época em que a juventude era desvalorizada a uma época em que a juventude é a idade favorita. Deseja-se

²⁸ Assim como o conceito de criança para Àries (1981), e de adolescência para Clímaco (1990).

alcançá-la cedo e nela continuar por muito tempo. Peralva (2007) reforça e amplia essa ideia ao expor que:

[...] a partir da elevação da esperança de vida, que já dobrou em menos de um século e cujo processo de alongamento tende a continuar [...], a definição das fases da vida sofre uma alteração profunda. O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era, em modelo cultural do presente. A característica marcante desse processo é a valorização da juventude que é associada a valores e a estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. Mais do que isso, a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. A importância dos meios de comunicação de massa como veículo de integração cultural e o crescimento do consumo de massa contribuem para essa juvenização (p. 23).

Porém, mesmo com esse alongamento da juventude, relacionando-a com mercados de consumo, ainda torna-se necessário uma definição mais precisa e pragmática, principalmente para os pesquisadores. A definição de juventude como um período de transição ganha importância na medida em que foi assumida pela UNESCO a partir da Conferência Internacional sobre Juventude, realizada em Grenoble (1964), sendo uma das mais utilizadas por pesquisadores desde então (WEISHEIMER, 2005).

No contexto dos jovens que residem nas zonas rurais do Brasil, nota-se que somado aos problemas já vistos na infância e na adolescência, estes tornam-se vulneráveis nesse período de transição. Muitas vezes essa transição é a dúvida de casar, continuar os estudos ou aceitar um novo emprego, e sobre todas essas dúvidas está presente a questão de sair da propriedade familiar/campo ou não. Alguns jovens - baseado no próprio histórico de militância estudantil e operária - inconformados com sua situação e as desigualdades nas áreas rurais se vinculam a movimentos sociais no campo.

Em virtude da dificuldade de inserção de parcelas significativas desse grupo no mercado de trabalho e da impossibilidade de reproduzirem-se no campo, há um alongamento do período de escolarização, que é visto como condição necessária para viabilizar sua futura inserção no mercado de trabalho urbano (WEISHEIMER, 2005). Pois, por mais que se fale que o campo está urbanizado, é somente nas cidades, onde se localizam os centros econômicos mais dinâmicos, é que o jovem tem a maior possibilidade de um futuro promissor.

Nesse sentido, Camarano e Abramovay (1998, p. 56) afirmam que "os migrantes rurais brasileiros são cada vez mais jovens e, entre eles, é crescente a proporção de moças". E são três as razões para o aumento da migração de jovens do sexo feminino: a relação direta da

oferta de trabalho na cidade "e o predomínio de moças vincula-se à expansão de serviços", principalmente as atividades de babá e doméstica (p. 57); devido aos serviços pesados nas propriedades rurais; e por fim, a valorização da formação educacional feminina no contexto da família, levando a moça para a cidade em prol da continuidade dos estudos não ofertados no campo.

Uma alternativa para o problema das migrações para a cidade e da invisibilidade social é o fortalecimento das instituições no campo em prol das famílias e de sua reprodução. E é exatamente aqui que emerge a necessidade de uma educação no campo que possibilite ao jovem fazer a escolha de permanecer no campo ou ir para a cidade. Seja qual for sua escolha, ele deve ter o suporte necessário para tomar tal decisão.

3.2.2 Família dos alunos: educação e escola

No nascimento tem início o processo de educação do bebê e a formação de um ser social, ou seja, um ator social típico de seu tempo e espaço. No que se refere à educação escolar, ela se cumpre em continuidade à educação familiar. Porém, no contexto brasileiro, sabemos que há uma diversidade - tanto de escolas como de famílias - inerentes aos processos sociais, gerando conseqüentemente diferenças espaciais. Se apenas levarmos em consideração a dicotomia campo e cidade na educação das crianças, constataremos questões como: existe diferença entre o que as famílias - rurais ou urbanas - esperam das crianças? O que estas famílias esperam da escola, seja ela no campo ou na cidade?

Acreditamos que a educação - no campo ou na cidade - sempre existiu, se partirmos do pressuposto que sua definição consiste em "redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado" (BRANDÃO, 1993, p. 13). Portanto, os grupos humanos criam e desenvolvem situações, recursos e métodos para ensinar às crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos, o saber, a crença, o trabalho e os gestos que criarão, um dia, o modelo de homem ou mulher que as representações sociais de cada sociedade - ou mesmo cada grupo mais específico, dentro dela - idealiza, projeta e procura realizar.

O processo de educação pode ser dividido em dois espaços: o primeiro no espaço familiar, formando a socialização²⁹ primária e constituindo a educação informal. O segundo

²⁹ Socialização seria sinônimo de educação na visão de Berger e Luckmann (2011).

espaço é o institucional escolar, criando no sujeito a socialização secundária e constituindo a educação formal.

Referente ao primeiro espaço, Gomes (1993, p. 88), retoma a ideia da *família* enquanto:

local privilegiado e um contexto durável de aprendizagem. Nela, com os familiares, e com as demais pessoas do meio circundante, o indivíduo faz sua iniciação à linguagem, aos valores, atitudes, tradições, costumes e técnicas fundamentais. Aprende, de seu grupo, uma maneira particular de perceber e de julgar o mundo e, sobretudo, de se relacionar com as outras pessoas. Muito embora tais aprendizagens sejam preponderantes na infância, elas se prolongam por toda a existência individual - da infância à maturidade.

O segundo espaço, o *escolar*, é entendido como um local socialmente ordenado em duas dimensões.

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas de transgressão e de acordos (DAYRELL, 1996, p. 137).

Segundo Gomes (1993, p.89) o Estado de "São Paulo, como quase todo o País, viveu, nas últimas décadas, um progressivo, constante e avassalador processo de democratização do ensino". A urbanização nesse período, proveniente de diversos fatores, foi a principal razão. Fez com que uma massa de pessoas oriundas do campo se estabelecesse na cidade, sobretudo nas periferias:

Aliada a outros fatores de ordem político-social, a pressão dessas populações obrigou a expansão de escolas públicas numa escala não só impensável, mas para a qual nem o Estado nem a sociedade estavam preparados. Construíram-se prédios precários quase às pressas; improvisaram-se professores, através da expansão de cursos preparatórios de qualidade discutível. De maneira natural, a qualidade das escolas foi-se diferenciando em função do bairro - o que equivale dizer de seus profissionais, de sua clientela, de sua classe (GOMES, 1993, p. 89).

Atualmente as famílias de classe média/baixa residentes na cidade, devido às influências da globalização, possuem um rápido acesso à informação, no qual os filhos cada

vez mais se aprofundam nos conhecimentos tecnológicos³⁰. Os pais por sua vez, necessitam trabalhar para a manutenção da família, exigindo da escola que eduquem seus filhos cada vez mais cedo e por um maior tempo durante o dia. Na cidade ou no campo, esta é uma realidade.

Até pouco tempo atrás, quem residia no campo estava principalmente atrelado ao trabalho agrícola e pecuário. Porém, dois fatores tornaram precárias as condições de sobrevivência da pequena produção familiar na agricultura: mecanização das culturas e elevação do preço da terra. Este processo levou o trabalhador agropecuário a dois caminhos: abandonar o campo ou intensificar o trabalho no interior da unidade familiar, ou seja, incorporação dos filhos ao trabalho (ANTUNIASSI, 1983).

Em relação ao abandono do campo, nas pesquisas de Camarano e Abramovay (1998, p. 46) sobre o êxodo rural, nas décadas recentes está havendo um "envelhecimento e masculinização da população que vive no campo", devido à migração sobretudo de jovens e mulheres para a cidade. Destacam três hipóteses básicas para tal fenômeno: "oferta de trabalho no meio urbano; redução das chances das moças poderem se estabelecer como agricultoras ou esposas de agricultores; e a ligação entre o processos migratórios e formação educacionais" (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1998, p. 57).

Já em relação à incorporação do trabalho na vida dos filhos, tem como consequência a evasão e a repetência escolar, refletindo a manifestação concreta das condições de exploração da força de trabalho na sociedade rural. Alheios a esta percepção, os próprios pais agricultores reproduziam esta lógica. Segundo Brandão (1990, p. 57), na perspectiva dos pais, na vida cotidiana de uma criança rural: "os cuidados caseiros e o lazer com os irmãos e famílias vizinhas, importantes experiências de vida e aquisição do saber, são prioritários em relação ao tempo de estudo na escola".

O acesso às escolas de qualidade no campo também se torna um limitante à educação formal de filhos de pais residentes nas zonas rurais. Muitas vezes, as famílias fazem grandes esforços de mobilidade para levar os filhos a estudarem, nem que seja na cidade.

Atualmente as famílias no campo passaram por algumas renovações, resultado da própria modificação do rural. Segundo Wanderley (2001, p. 22), "fala-se de uma agricultura familiar como um novo personagem, diferente do camponês tradicional, que teria assumido sua condição de produtor moderno", apropriando-se do discurso da pluriatividade e da multifuncionalidade. Também existem as famílias que residem no campo devido aos problemas urbanos, mas que trabalham na cidade, realizando um movimento pendular diário.

³⁰ Mesmo sendo de famílias de classe média e baixa, o acesso a tecnologia é facilitado pelos produtos de marcas populares e sem nota fiscal.

Devido a estes fatores, as famílias residentes nas zonas rurais, passam cada vez mais a incentivar os estudos dos filhos, seja em escolas na cidade ou no campo.

3.2.3 Docentes e suas práticas nas zonas rurais

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2011), até o dia 25/05/2011 haviam 2.045.350 professores na educação básica, ou seja indivíduos que estavam em efetiva regência de classe no Brasil. Estas pessoas são responsáveis pela educação formal de 50.972.619 alunos matriculados na educação básica - infantil, fundamental, ensino médio, profissional, especial e EJA³¹.

Neste sentido, o professor ganha evidência não apenas pela importância profissional numérica no Brasil, mas pelo próprio significado da palavra: "do latim *professore*", que quer dizer, "aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina" (FERREIRA, 1986, p. 1398). Para Floden e Buchmann (apud GARCIA, 1999, p. 23 e 24), ser professor "implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)".

Nas duas definições, as frases: "ensina uma ciência, arte, técnica, disciplina" e "trabalham para que os alunos aprendam algo", ressaltam a ação dos professores que o legitimam como tal: a prática docente. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional corroboram tal afirmação, pois de acordo com Cury (2005, p. 20, grifo do autor), a LDBEN "denomina de *professores* ou de *docentes* os que, em qualquer composição da educação escolar com seus níveis e etapas, estão em efetivo exercício da docência como é o caso do ensino presencial em sala de aula".

Parte significativa dos docentes brasileiros lecionam nas áreas rurais, segundo o INEP (2011), haviam 343.193 professores trabalhando em diversos tipos de escolas no campo, como por exemplo escolas municipais, estaduais e federais agrícolas. Neste contexto, ganham destaque as escolas vinculadas à política de Educação do Campo, devido ao que as suas diretrizes orientam:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização

³¹ Educação de Jovens e Adultos.

complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (CNE, 2001, p. 25).

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo [...].

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (CNE, 2008, p. 2).

A prática docente no campo é um desafio devido a uma série de limitantes: influência da urbanização e o anseio por trabalhar em escolas da cidade, dificuldade de acesso à escola, necessidade do trabalho dos alunos na unidade produtiva familiar, problemas em participar de programas de aperfeiçoamento profissional. Por isso, as diretrizes da Educação do Campo podem parecer distantes ao delinearem práticas docentes como: propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida. Sem contar que primam por uma formação pedagógica apropriada à Educação do Campo.

Não há dúvidas de que se estas diretrizes fossem alcançadas por todas as escolas no campo, teríamos no espaço rural, a possibilidade de ter uma organização espacial mais justa do campo a médio e longo prazo. Pois como o próprio significado indica, o professor ensinaria ao aluno a técnica, a ciência e a disciplina de se reproduzir socialmente no campo. Mas será que esta reprodução social depende apenas da relação professor-aluno? Será que todos os professores que lecionam nas escolas rurais possuem uma formação que valorize o homem do campo? Será que a política da Educação do Campo pauta a atividade docente de todas as escolas do campo?

Para todas estas perguntas a resposta provável é não. Assim, com o intuito de comprovar esta hipótese, evidenciamos em uma escala municipal o perfil dos docentes e suas práticas na Escola Agrícola de Rio Claro-SP. Além disto, desenvolvemos no próximo capítulo o estudo deste fenômeno espacial.

4 DO CURRÍCULO À ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

As evidências empíricas aqui apresentadas foram baseadas na pesquisa realizada na Escola Municipal Agrícola "Engº Rubens Foot Guimarães" de Rio Claro-SP e permitiram um aprendizado prático e relacional com a teoria. Através dessa vivência, tivemos um acesso privilegiado a dados secundários e, também, pudemos coletar uma série de dados primários, ou seja, aqueles específicos do nosso objeto de estudo que facilitaram a construção de vários mecanismos de análise - mapas, quadros, etc. - da organização espacial escolar.

Dividimos esta seção em seis partes que nos auxiliaram na compreensão da dinâmica escolar. Primeiramente resgatamos o histórico da Escola Municipal Agrícola. Na segunda parte é realizada uma caracterização da unidade escolar. Estes dados foram coletados durante as pesquisas de campo e o nosso tempo de vivência na escola. Também há uma breve análise do Plano de Ensino de algumas disciplinas referente ao ano de 2010, que nos auxiliou no pressuposto do trabalho.

Em seguida, na terceira etapa, analisamos os discentes da escola sob duas óticas. Na primeira é traçado o perfil do aluno - através da aplicação de questionários - e feito uma comparação com a realidade dos alunos brasileiros. Na segunda, é realizada uma análise de conteúdo nas representações de campo e cidade dos discentes.

Posteriormente é realizado um diagnóstico do perfil dos familiares dos alunos - através da aplicação de um questionário - e comparando com a população brasileira. Na quinta parte, é realizada uma análise dos docentes da escola através da aplicação de dois questionários: o primeiro busca traçar o perfil do professor comparando-o com os demais professores do Brasil; no segundo questionário tentamos apreender algumas representações sociais para relacioná-las com suas práticas docentes.

Por fim, na sexta etapa, fizemos uma análise espacial dos dados obtidos ao longo da pesquisa, com intuito de proporcionar um viés geográfico da educação realizada no campo, através da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP.

4.1 Histórico da Escola Agrícola de Rio Claro

O embrião da Escola Agrícola de Rio Claro foi um núcleo criado em 1985, no Horto de Ajapi, pela gestão do prefeito Lincoln Magalhães (1983-1987), cujo objetivo era a reunião

dos agricultores a fim de orientá-los quanto às práticas agrícolas. Segundo o Prof. Antonio Gennari³² (apud BANIN, 2012, p. 67 a 71):

Neste núcleo havia máquinas agrícolas que a prefeitura emprestava ou alugava para os agricultores que precisassem e que, naturalmente não tinham condições de comprá-las. Era um núcleo de orientação a pequenos agricultores. Para que aquele ambiente não ficasse abandonado porque as reuniões não eram assíduas, Lincoln Magalhães achou melhor usar aquele espaço para atender alunos da periferia de Rio Claro após o período escolar [...]. Não havia necessidade premente da existência de uma escola agrícola na cidade. Mas, esta escola foi criada partindo do princípio daquele núcleo de pequenos agricultores, que tinham sítios, chácaras e não sabiam como administrar e o que fazer com a terra que eles possuíam [...]. Havia um grupo de professores do Estado à disposição desse núcleo para orientar estes alunos, da periferia de Rio Claro, com ações como o reforço escolar. Tínhamos professor de Matemática, de Português, História, Geografia e até um professor de Educação Física! Estes professores eram “efetivos” do Joaquim Ribeiro³³, que por solicitação do prefeito ao Governo do Estado estavam à disposição da prefeitura neste núcleo agrícola, no atendimento de recuperação desses alunos.

A Escola Municipal Agrícola de Rio Claro foi criada pela lei municipal nº 2157 em 04/09/1987. Com o objetivo inicial de atender menores carentes da zona rural e de bairros periféricos da cidade, oferecendo aulas práticas de agricultura e aulas de reforço de português e matemática. Devido a estes objetivos a escola manteve convênio com a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor – FUNABEM, e principiou suas atividades com 27 alunos em regime de estudos não seriados.

A princípio havia a intenção de uma aproximação com a Fundação Mokiti Okada³⁴ que possui uma área ao lado da escola em convênio com a prefeitura de Rio Claro. Assim, a fundação poderia ensinar técnicas de cultivo natural aos alunos. Porém, no decorrer dos anos, esta aproximação não se concretizou, a não ser por visitas esporádicas dos discentes.

Em relação às dificuldades no início da escola, a Prof^a. Maíza Cristina Roseira Ferro³⁵ (apud BANIN, 2012, p. 95) lembra que:

Quando comecei a escola ainda estava bem no seu início. Não tínhamos lousa, escrevíamos na parede e apagávamos com pano úmido, por que a escola ainda estava se estruturando. Inicialmente, na Escola Agrícola trabalhava-se em período inverso ao escolar, com alunos que iam para lá e

³² Ex-diretor/gestão: 28/12/1987 a 08/09/1989.

³³ “Escola Estadual Joaquim Ribeiro”- de Ensino de 1º e 2º Graus, atual Ensino Fundamental e Médio.

³⁴ A fundação desenvolve cultivo e pesquisas voltadas à agricultura natural. Ver: <www.fmo.org.br/>.

³⁵ Ex-professora de Matemática e Ex-Diretora/gestão: 24/02/1988 – 05/02/1990.

ficavam no período da tarde, essa fase foi logo no início, a gente dava “reforço” buscando sanar as dificuldades.

Ao questionar o objetivo da escola nos anos iniciais, a Prof^a. Maria Regina de Negreiros³⁶ (apud BANIN, 2012, p. 108), comenta:

Qual deveria ser o público alvo? Os pequenos agricultores ali do entorno da escola. No entanto, você não tinha um aluno se quer, do entorno, lá. Todos eram de Rio Claro, oriundos e alunos problema das outras escolas. Tudo porque ela foi criada com essa conotação de ser assistencialista. O público alvo que vinha da zona urbana de Rio Claro com custo muito alto, porque vinham de todos os bairros da cidade, de ônibus. O ônibus passava pela cidade inteira, levava os alunos para escola, um espaço delicioso, incrivelmente mal aproveitado, e sem objetivo educacional.

Neste sentido, segundo o Prof. José Carlos Wurthmann Ribeiro³⁷ (apud BANIN, 2012, p. 79), "nós arrumamos um ônibus que buscava as crianças no bairro do 'Cervezão', onde fica a escola 'Nelson Stroili' e em outro bairro que não me lembro o nome". Ou seja, mesmo sendo uma escola agrícola, os alunos provinham da cidade.

Em 1988 a FUNABEM passa a designar-se FEBEM³⁸ (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), e conseqüentemente houve a finalização do convênio com escola que passa a oferecer o sistema seriado, com a formação de duas classes de 5^a série com um total de 55 alunos. A partir deste momento a Prefeitura Municipal torna-se a única mantenedora da escola, cujo nome altera-se para “Escola Municipal Agrícola de Ensino Fundamental Eng^o Rubens Foot Guimarães” (APÊNDICE F).

No ano de 1989 a escola iniciou suas atividades com duas classes de 5^a série e uma de 6^a série, totalizando 93 alunos. Nos anos seguintes, o mesmo processo foi estabelecido para constituir as demais séries sucessivas. No entanto, para a ex-diretora Maria Regina, era necessário uma construção da identidade da escola, por isso, foi elaborado um símbolo para a mesma (APÊNDICE G); houve a desvinculação do Horto de Ajapi da escola, pois até então a escola também administrava o horto; e por fim, a divisão das aulas do campo (agricultura, criações, etc.) das aulas curriculares formais, sendo as do campo no período da tarde (BANIN, 2012, p. 115).

³⁶ Ex-diretora/gestão: 01/11/1989 a 14/01/1991.

³⁷ Ex-diretor /gestão: 01/04/1987 a 18/12/1987.

³⁸ Atualmente é conhecida como Fundação CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. É uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda nesta fase inicial, outros personagens foram importantes para a história da escola: Luiz Carlos Kal Iamondi Machado (vice-prefeito na gestão de Lincoln Magalhães, que assumiu a administração do município após o titular ser eleito deputado estadual); Azil Brochini (ex-prefeito na gestão de 1989 - 1992); Maria Nilde Mascellani (ex-secretária da educação no período de 09/12/1989 a 08/06/1990); Maria Cecília de Oliveira Micotti (Professora Titular do Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro, ex-secretária da educação no período de 1990 a 1992); Helmut Troppmair (Professor Titular de Geografia da UNESP de Rio Claro, ex-secretário municipal de negócios da educação, cultura, esportes e turismo de 01/01/1989 a 23/08/1989 e 2ª gestão 1993 - 1996).

Até 1997 houve um crescimento significativo da escola, pois nos dizeres da Profª Maria Creusa Garcia Andriolli³⁹ (apud BANIN, 2012, p. 130):

Eu não sei dar dados precisos, faz muito tempo que saí de lá. Mas se eu não me engano, quando eu entrei lá, havia aproximadamente uns cento e poucos alunos. Uns cem, uns oitenta, eu não me lembro precisamente, mas eu a deixei com quase seiscentos alunos. Se não me engano quinhentos e quarenta a quinhentos e sessenta alunos.

Neste período, mais especificamente no final de 1997, houve um projeto para a implantação do ensino técnico profissionalizante juntamente com o ensino médio na escola. Partes da unidade escolar foram até desocupadas para as ampliações, mas devido à mudança de gestão na prefeitura esta implementação não ocorreu. A justificativa para o ensino médio profissionalizante era para fazer com que os alunos interessados nos conteúdos do campo não precisassem mudar de cidade para se formarem em técnicos agrícolas.

As classes do ensino fundamental I e II (1ª a 4ª série) existiam desde 1997, porém eram multisseriadas. No decorrer dos anos, por não ter muita procura, acontecia um revezamento de ora ter 1 sala multisseriada, ora 2 salas. Apenas em 2008 foi oferecido pela escola agrícola, devido à demanda, 4 salas para o ensino fundamental I e II, uma para cada série.

Concomitantemente a estes fatos a política educacional de Rio Claro passou por algumas transformações que se refletiam na escola agrícola. Um exemplo disto é a lei 2081/86 de 31/10/1986 que foi o 1º Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro. Graças a este estatuto foi realizado o primeiro concurso público para professor e diretor no município. Alguns professores foram lecionar na Escola Municipal Agrícola, mas a direção da escola era

³⁹ Ex-diretora/gestão: 19/04/1992 a 22/04/1997.

indicada pela prefeitura até 1996. Posteriormente foi realizado um concurso que efetivou a Profª Maria Creusa Garcia Andriolli. Outro fato relevante foi a criação do COMERC (Conselho Municipal de Educação de Rio Claro) em 1995, que é um órgão deliberativo para o funcionamento do sistema municipal de ensino. O COMERC foi e é constituído por uma diretoria eleita que deu mais autonomia para a escola.

Em meados de 1997 a ex-diretora Maria Creusa foi afastada por problemas de saúde, fazendo com que uma série de professoras fossem designadas para o cargo da direção até 2005, quando foi efetivada a Profa. Adriana Sarti⁴⁰. Com a mudança de gestão municipal, em 2009, a Profa. Adriana assume cargo administrativo na prefeitura, vindo a ser substituída temporariamente pela então vice-diretora: Profa. Márcia Regina Bonafé. Finalmente, por meio de um concurso a atual diretora, Profa. Andréia Urbancic, foi efetivada no início de 2011.

Na opinião da professora Adriana Sarti:

Talvez o maior feito na minha gestão foi a organização e a dinamização de projetos que permitiam aos alunos da Escola Municipal Agrícola uma complementação na formação além de proporcionarem a eles algo que até então eles nunca tivessem visto. Por exemplo projetos como: corte e costura, poesia, idiomas, culinária, música etc. Podíamos ainda contar com toda a infraestrutura privilegiada que a escola nos fornecia.

Cabe ainda apresentar três fatos importantes para as escolas municipais de Rio Claro atrelados às políticas e leis que conseqüentemente refletiram na escola agrícola: a implementação dos HTPC's, a municipalização da educação básica e a regionalização das escolas. As reuniões dos professores já existiam desde o início da escola, porém sem um caráter legal e deliberativo. Mas com o Decreto nº 6262 de julho de 2000, o HTPC passa a contar como hora de trabalho e como um instrumento democrático permitindo que os professores participassem mais dos planejamentos escolares.

O segundo fato destacado é referente aos anos de 2004 e 2005, onde ocorreu o processo de municipalização do ensino, desvinculando-se da Secretaria Estadual de Educação de Limeira. Primeiramente com a criação do Sistema Municipal de Ensino, por meio da Lei nº 3427, de 2004. Posteriormente em meados de 2005 ocorre efetivamente a municipalização - processo que aconteceu em todo o Estado de São Paulo.

O terceiro fato foi à regionalização das escolas através de uma política municipal que entrou em vigência a partir de 2006. A justificativa era que o custo com o transporte escolar estava excessivo na cidade. No entanto, esta política ajudou a aumentar o número de

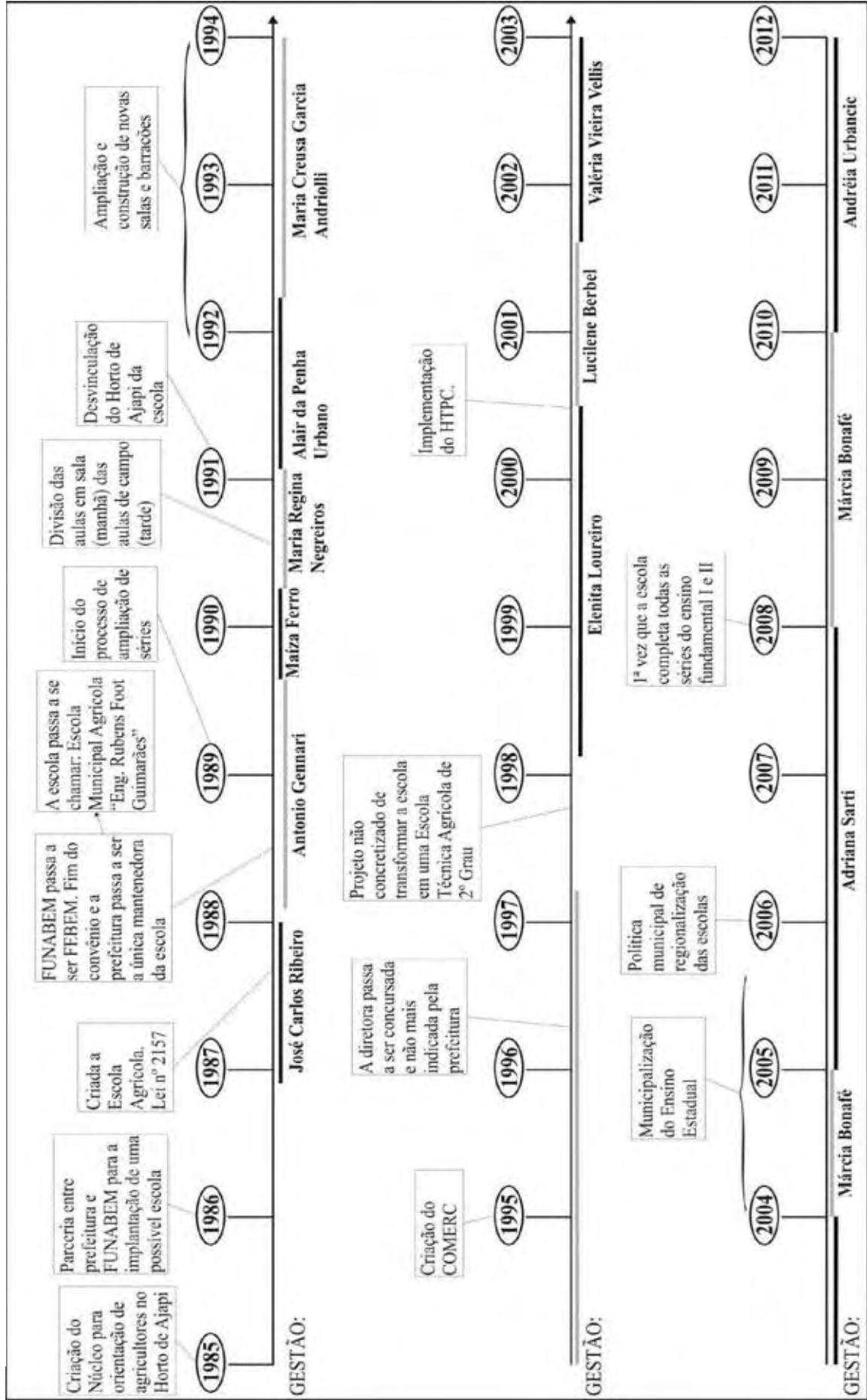
⁴⁰ Ex-diretora/gestão: 2005 a 2010.

matriculados residentes no campo, uma vez que não existe uma regionalização oficial da zona rural de Rio Claro.

Na Figura 11 apresentamos uma linha do tempo que busca sintetizar a história da escola e o Quadro 3 pode ajudar no entendimento das mudanças no decorrer dos anos, complementando a linha do tempo. O quadro apresenta, segundo a fala dos próprios diretores, os diversos objetivos e critérios para matrícula dos alunos da Escola Agrícola. Nesse sentido, notamos que há uma mudança ao longo dos anos, variando de acordo com a gestão escolar e municipal.

Concluimos esta seção constatando que a história da escola pesquisada é diferente da maioria das escolas localizadas no campo, sobretudo por ser tão vinculada à gestão municipal que se altera em um curto espaço de tempo.

Figura 11 - Linha do Tempo evidenciando os principais fatos históricos da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro/ SP - 1985 a 2012.



Organização: O Autor.

Quadro 3 - Síntese dos diretores, objetivos e critérios para a matrícula da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro/SP - 1987-2012.

Diretor(a)	Período	Objetivo da Escola	Critério para matrícula na escola	Gestão Municipal
José Carlos Wurthmann Ribeiro	1987	O objetivo era oferecer uma formação agrícola para aquelas crianças, e como em uma escola de primeiro grau, não podíamos formar um técnico naquela idade, só ensinávamos algumas práticas agrícolas. Para que a criança ajudasse o pai a fazer uma horta em casa, criar galinhas, coelhos...	Alunos com dificuldades escolares que precisariam de reforço.	>Lincoln Magalhães
Antonio Gennari	1987-89	O principal objetivo era formar a mentalidade do aluno na parte agrícola e não só de cultura de plantas, mas de animais como aves, de como era a formação de uma granja.	Carência econômica e residir na zona rural.	>Luiz Carlos Kal Iamondi Machado >Célio Rodrigues
Maíza Cristina Roseira Ferro	1988-90	Inicialmente, na Escola Agrícola trabalhava-se em período inverso ao escolar, com alunos que iam para lá e ficavam no período da tarde, essa fase foi logo no início, a gente dava “reforço” buscando sanar as dificuldades. Como objetivo inicial, a ideia era que eles adquirissem noções básicas de agricultura, de zootecnia, enfim que eles não tivessem só as disciplinas regulares, mas também trabalhassem com essa parte teórica e prática agrícola.	A escola passou a ter uma grande procura por vagas e era necessário uma solução adequada. Fazíamos uma entrevista com a família e escolhíamos os alunos com perfil mais adequado para a escola.	>Luiz Carlos Kal Iamondi Machado >Azil Brochini
Regina de Negreiros	1989-91	Transformar a perspectiva assistencialista da escola em uma perspectiva ambiental.	Prova e entrevistas priorizando alunos com interesse em conhecimentos agrícolas.	>Azil Brochini
Maria Creusa Garcia Andriolli	1992-97	O objetivo nosso, tanto do prefeito na época, como meu, era dar ao homem do campo, subsídios para que ele tocasse melhor a vida no campo. Tanto é que a nossa prioridade eram os meninos, filhos de pequenos agricultores. Para que eles pudessem executar as técnicas aprendidas na Escola Agrícola... Para que eles pudessem ajudar os pais no futuro, aplicando na própria propriedade o que a gente desenvolvia lá dentro.	Preferência para meninos (filhos de pequenos agricultores) e sorteio.	>Dermeval da Fonseca Nevoeiro Junior >Claudio Antonio de Mauro > Claudio Zerbo
Elenita Loureiro	1998-00	O principal objetivo era a gente dar essa formação, não somente para formar técnicos, não para formar alunos	Sorteio.	

para essa área, porque nós sabemos que a maioria, depois, vai para o ensino médio e nem tem a oportunidade de continuar. E naquela época, não eram alunos da zona rural, eram alunos aqui de Rio Claro, da zona urbana.

Valéria Aparecida Vieira Vellis	2001-04	O objetivo era e acho que continua sendo até hoje, estabelecer a Escola Agrícola como uma escola que atende o ensino regular, com os conteúdos e metodologia. Mas que tem esse algo a mais, que é a parte técnica e agrícola. Eu acho que o maior objetivo que a gente tinha e que deve permanecer, é o de fazer a integração com a parte prática, de vivência no campo. Pode se conciliar com a questão dos conteúdos, com a questão curricular. Eu acho que esse é o maior objetivo da escola, é mostrar que você pode, a partir de uma prática, uma experiência, inserir o conteúdo.	Primeiramente buscava atender os alunos que já eram da escola de 1ª a 4ª série, depois atendíamos os da área rural e dos distritos e dos distritos (Batovi, Ajapí, Ferraz e Assistência). Depois que as vagas eram preenchidas abríamos para a zona urbana, se houvesse muitos candidatos, era feito sorteio.	>Claudio Antonio de Mauro > Claudio Zerbo
Adriana Sarti	2005-10	Formação de qualidade do aluno, através de projetos variados além das aulas normais. Utilização do espaço rural da escola para desenvolver o cognitivo do aluno, e não formar um "técnico agrícola".	Inscrição e proximidade da escola.	> Dermeval da Fonseca Nevoeiro Junior
Andréia Urbancie	2011-12	Nossa proposta visa enfatizar o vínculo entre o homem e a Terra (planeta e solo). Expressa assim a intenção de educar para uma sociedade sustentável e que valoriza a cultura humana e os valores éticos, sem perder de vista as necessidades educacionais contemporâneas. Procura também superar o desafio de integração da família e escola, valorizando as questões ambientais, morais, políticas e culturais que cercam o educando e a importância das atividades agropecuárias para a sociedade ⁴¹ .	Preferência para quem reside na zona rural e bairros urbanos próximos a escola.	>Palmínio Altimari Filho

Fonte: Trabalho de campo e BANIN, 2012.

Organização: O autor.

⁴¹ Retirado da Proposta Pedagógica da escola.

4.2 Caracterização da Escola Agrícola de Rio Claro, SP

Por sua localização no campo e área privilegiada em tamanho, as características físicas da Escola Municipal Agrícola são distintas das outras escolas de ensino público na cidade (Figura 12). Sua paisagem diversificada conta com uma área destinada à agricultura para cultura de milho, legumes e hortaliças (Figura 13); uma área destinada à suinocultura, outra à ovinocultura (Figura 14). As salas de aulas foram construídas gradativamente, de acordo com a demanda, contando hoje com 12 salas de aula, sendo 4 delas destinadas às séries iniciais, e 8 salas-ambiente (Figura 15). Possui uma biblioteca, uma sala multimídia-brinquedoteca, um amplo refeitório, uma sala de informática, uma quadra poliesportiva (Figura 16), 1 campo de futebol, 2 galpões de eventos, uma cantina, uma sala para diretoria, coordenadoria pedagógica, e outra para secretaria, além de um amplo espaço de lazer arborizado, com mesas e bancos fixos, muitas vezes utilizada como “sala de aula” alternativa (Figura 17).

A localização da escola é próxima ao Distrito de Ajapi, mais precisamente no Km 07 da Estrada Municipal Rio Claro – Ajapi (Figura 18). A Prefeitura Municipal oferece transporte escolar para todos os alunos, contando com 10 linhas de ônibus (Figura 19), que circulam pela cidade por pontos próximos às residências dos alunos.

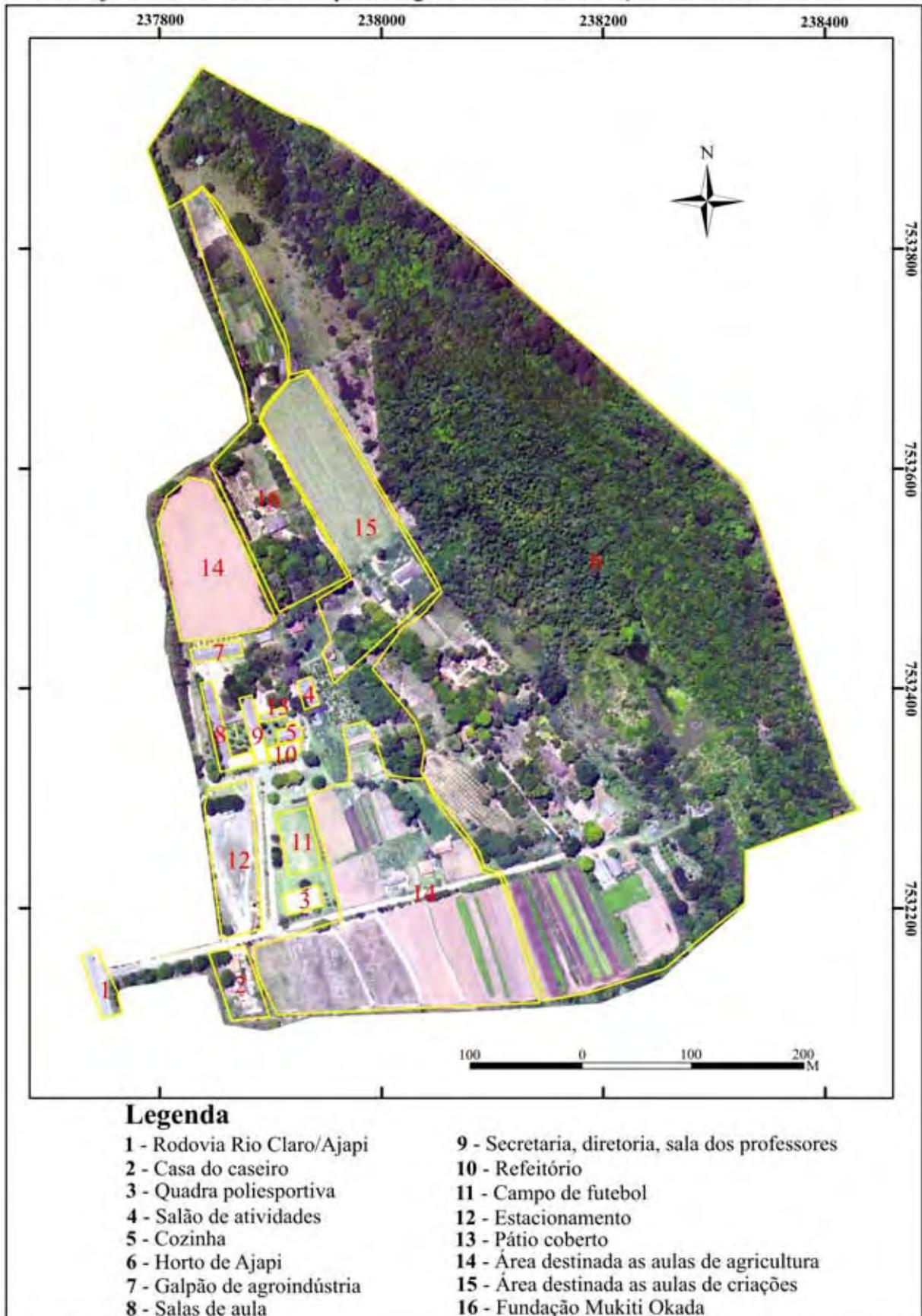
A escola possui diferenças significativas quando comparada às outras escolas agrícolas. Primeiramente, destaca-se o fato de ser uma instituição de ensino municipal, contrastando com as demais que normalmente são federais e estaduais cujo objetivo é a formação de técnicos, como exemplo o Colégio Técnico Agrícola "José Bonifácio"⁴².

Outra diferença está relacionada ao fato de ser uma escola de ensino fundamental, que atende aos ciclos I, II, III e IV, sendo que os ciclos I e II em regime de tempo parcial das 7 horas e 30 minutos às 12 horas e os ciclos III e IV em regime de tempo integral das 7 horas e 30 minutos às 16 horas e 20 minutos, de segunda à quinta-feira, e das 7 horas e 30 minutos às 12 horas às sextas-feiras, ministrados em 200 dias de efetivo trabalho escolar.

A faixa etária dos alunos varia de 6 a 15 anos. Como já dissemos, as escolas federais e estaduais são, em sua grande maioria, centros que fornecem uma formação técnica para discentes do ensino médio.

⁴² Vinculado a Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinária da UNESP, campus Jaboticabal. Ver: < <http://www.fcav.unesp.br/#!/colegio-agricola/>>

Figura 12 - Fotografia aérea do terreno municipal onde a Escola Agrícola de Rio Claro está inserida juntamente com o destaque de algumas áreas e construções da escola - 2010.



Organização: O autor.

Figura 13 - Área destinada ao plantio de legumes e hortaliças na Escola Agrícola de Rio Claro - 2009.



Fonte: Edna Sakon Banin, 2009.

Figura 14 - Professor da Escola Agrícola de Rio Claro alimentando os filhotes de cabrito durante a aula de criações/ovinocultura - 2006.



Fonte: Edna Sakon Banin, 2006.

Figura 15 - Pátio principal da Escola Agrícola de Rio Claro, onde convergem as salas de aula e o refeitório - 2010.



Fonte: Trabalho de campo, 2010.

Figura 16 - Quadra poliesportiva da Escola Agrícola de Rio Claro, SP - 2010.



Fonte: Trabalho de Campo, 2010.

Figura 17 - Professor da Escola Agrícola de Rio Claro utilizando a horta como sala de aula - 2010.



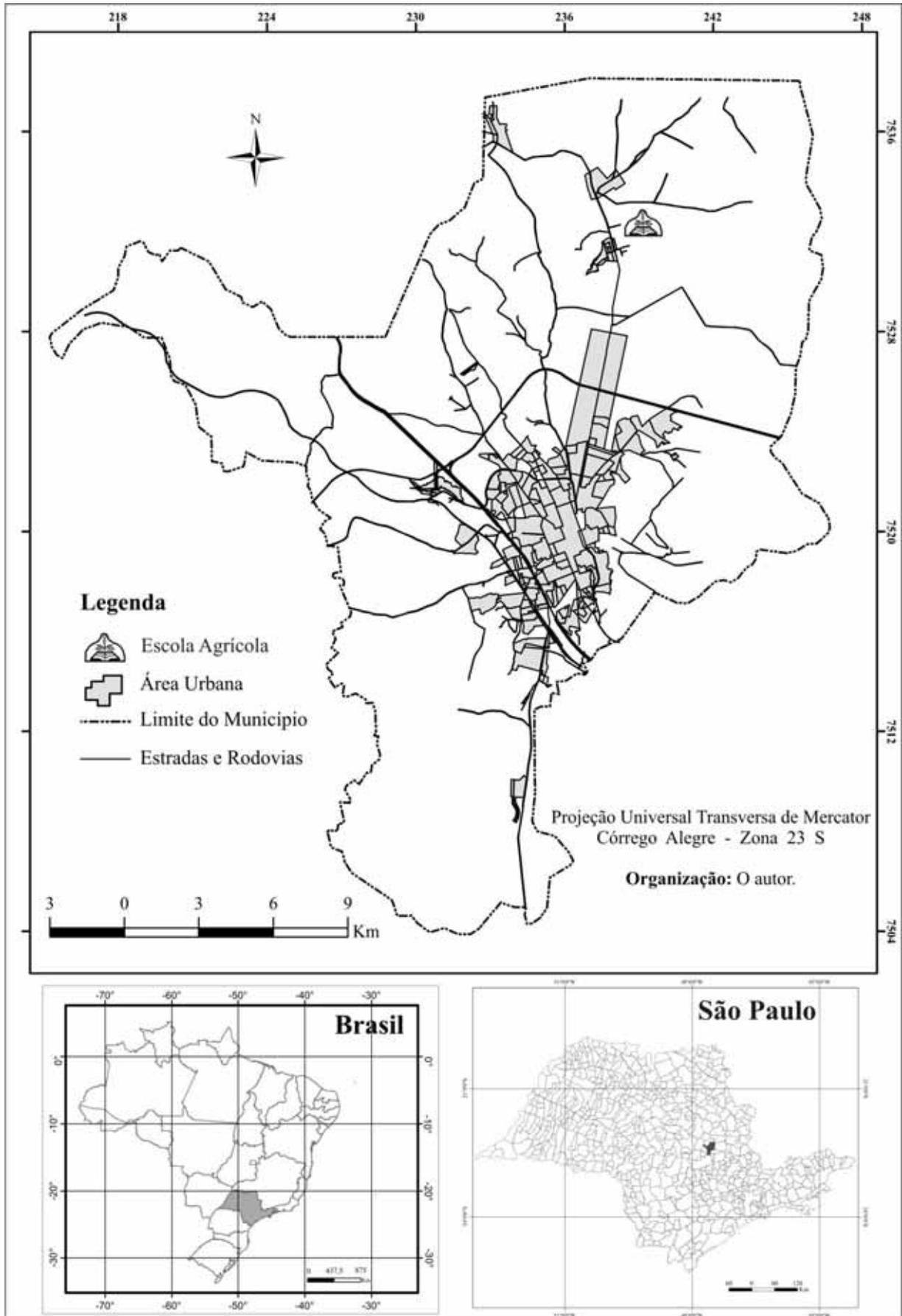
Fonte: Trabalho de Campo, 2010.

Figura 19 - Ônibus aguardando o término das aulas para levarem os alunos da Escola Agrícola de Rio Claro para seus lares - 2010.



Fonte: Trabalho de Campo, 2010.

Figura 18 - Mapa de localização da Escola Agrícola e do município de Rio Claro/SP - 2012.



A escola atende 320 alunos de 1º ano à 8ª série⁴³, com aulas do ensino regular, disciplinas de técnicas agrícolas (Agroindústria, Culturas, Criações) e projetos diferenciados (de Linguagem e Letramento, Alfabetização Matemática com jogos dirigidos, Saúde, Sociedade e Meio ambiente, Teatro e música, Cultura e Diversidade Étnica, Espanhol, Modalidades Esportivas e Expressão Corporal e Dança).

Entre os projetos, a escola inovou em 2010 oferecendo cursos de capacitação aos pais de alunos, abrindo um espaço de integração entre a comunidade e a escola. O primeiro curso foi de panificação, ministrado pela professora de Agroindústria, sendo o ponto de partida para outros que a escola pretende ministrar à comunidade no decorrer dos próximos anos. A unidade escolar também possui cerca de 50 professores e funcionários.

O início das aulas se dá depois do café da manhã servido aos alunos da escola. Após as três primeiras aulas há um intervalo para o lanche que também é servido no refeitório. Às 12:00h o almoço é servido e o cardápio varia de acordo com a oferta da merenda escolar e dos alimentos produzidos pela própria escola.

Um dos destaques da escola são os eventos abertos promovidos para a comunidade escolar e ao público local, que além de serem meios de integração da unidade escolar com os pais dos alunos, também são práticas culturais que tentam reforçar a identidade rural. O maior exemplo disso é a “Festa Julina da Escola Agrícola”, realizada no período da noite durante anos. Famosa e tradicional por seus pratos típicos e atrações, traz um grande número de residentes no campo, visitantes, inclusive das cidades vizinhas. Em 2012 a festa passou a ser realizada durante o dia para que os alunos novos pudessem participar mais⁴⁴. Os lucros gerados pela realização do evento são revertidos para gastos da escola.

Acreditamos que uma caracterização mais aprofundada da escola pode ser feita através da análise dos planos de ensino realizada pelos professores, o que nos indicará realmente se é uma escola que objetiva a educação formal, a técnica agrícola e a fortalecer a vida cultural rural.

⁴³ A escola está passando por um processo de transição de série para ano, em que nos próximos anos será suprimida a denominação de 1ª a 8ª série, em função da denominação 1º a 9º ano.

⁴⁴ Anteriormente a festa começava a partir das 19 horas e terminava tarde, impossibilitando os alunos mais novos, do Ensino Fundamental I, de participar de toda a festa.

4.2.1 Planos de Ensino da Escola Agrícola: breve análise

Na introdução deste trabalho expomos o entendimento que as escolas localizadas no campo são agentes organizadores do espaço que objetivam a *educação formal*, a *técnica agrícola* e *fortalecer a vida cultural rural*, no entanto com a intensificação da urbanização, nem sempre conseguem atingir seus objetivos. Nesta seção nos propomos a analisar, sinteticamente, parte dos planos de ensino com intuito de verificar se realmente a escola, busca os objetivos citados em sua organização curricular, para em outras seções expormos se estes objetivos são ou não colocados em prática.

Um plano de ensino é um instrumento de trabalho, amplo, geral e abreviado. Serve de base para as atividades de ensino-aprendizagem que ocorrerão durante o decorrer de uma disciplina. Nele estão contidos os objetivos gerais e específicos; os conteúdos das aulas a serem ministradas; e uma relação com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Segundo Fusari (1990, p. 46):

O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano.

A seguir apresentamos na íntegra alguns planos de ensino que corroboram nosso entendimento e em seguida as análises. Primeiramente, na Figura 20, temos os conteúdos programáticos de Geografia do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I, referente ao ano de 2010. Selecionamos o de Geografia porque esta dissertação pertence a esta área de conhecimento, mas poderíamos escolher qualquer outra disciplina que teríamos o mesmo resultado: os conteúdos estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Logo, no quesito *educação formal* a escola cumpre seu objetivo. Até porque nos HTPCs é unânime o discurso dos professores: "nossa escola deve ser um diferencial na educação formal"⁴⁵.

Já em relação à *técnica agrícola* a escola também busca cumprir seu papel, ao colocar seus objetivos gerais e específicos nos planos de ensino das disciplinas de Agropecuária (Figura 21), Criações (Figura 22) e Agroindústria (Figura 23). Embora, a técnica agrícola não seja tão presente como nas escolas técnicas de ensino médio, nos seus objetivos já fica claro que há o intuito de transmitir os conhecimentos técnicos visando até mesmo o lucro nas atividades do homem do campo (3º parágrafo Figura 23).

⁴⁵ Parte deste discurso deve-se ao fato da escola possuir as maiores despesas da rede municipal de ensino.

Figura 20 - Conteúdo programático de Geografia do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I da Escola Agrícola, referente a 2010.

EMA "Engº Rubens Foz Guimarães" Estrada Rio Claro - Ajapi, Km 07 Fone (19) 3527-0870 / 3538-3022	
GEOGRAFIA	
1º ANO	2º ANO
<p>Geografia</p> <ol style="list-style-type: none"> O lugar de vivência do aluno Origem, idade, sexo, cor, religião, profissão e local de trabalho dos membros da família Lugar geográfico: moradia do aluno A casa, a rua e o bairro O aluno como parte da sociedade O lugar da sua vivência e de seus colegas A escola como espaço de relações A sala de aula como espaço comum e alunos diferentes; A sala de aula como parte do espaço da escola; As diferentes partes da escola como lugar de exercício de profissões diferentes; A escola como parte da sociedade. 	<p>Geografia</p> <ol style="list-style-type: none"> O lugar de vivência do aluno Origem, idade, sexo, cor, religião, profissão e local de trabalho dos membros da família Lugar geográfico: moradia do aluno A casa, a rua e o bairro O aluno como parte da sociedade O lugar da sua vivência e de seus colegas A escola como espaço de relações A sala de aula como espaço comum e alunos diferentes; A sala de aula como parte do espaço da escola; As diferentes partes da escola como lugar de exercício de profissões diferentes O processo de representação do espaço Noções preliminares de posição, distância, direção, orientação, movimento aparente do Sol O itinerário casa-escola e arredores da escola Características, localização, histórico, espaços da natureza, trajeto casa-escola (verificar a existência de indústrias, serviços públicos e gerais, topografia, vegetação, meios de circulação, diferenças entre os bairros e a cidade)
3º ANO	4º ANO
<p>Geografia</p> <ol style="list-style-type: none"> O lugar de vivência do aluno Origem, idade, sexo, cor, religião, profissão e local de trabalho dos membros da família Lugar geográfico: moradia do aluno A casa, a rua e o bairro O aluno como parte da sociedade O lugar da sua vivência e de seus colegas A escola como espaço de relações A sala de aula como espaço comum e alunos diferentes; A sala de aula como parte do espaço da escola; As diferentes partes da escola como lugar de exercício de profissões diferentes O processo de representação do espaço Noções preliminares de posição, distância, direção, orientação, movimento aparente do Sol O itinerário casa-escola e arredores da escola Características, localização, histórico, espaços da natureza, trajeto casa-escola (verificar a existência de indústrias, serviços públicos e gerais, topografia, vegetação, meios de circulação, diferenças entre os bairros e a cidade) 	<p>Geografia</p> <ol style="list-style-type: none"> A Cidade e o Campo (Município - Rio Claro) O lugar do aluno; noções de lugar, posição em relação a outros lugares. Relação entre Cidade - Campo (Município - Rio Claro) Trabalho, diversões e concentração rural e urbana; Sectores atividades em nível técnico e social. O Trabalho Coletivo (Município - Rio Claro) As profissões; Áreas de produção; Produção agrícola, pecuária, extrativismo vegetal; Indústria. A Natureza (Município - Rio Claro) A relação entre a sociedade e a natureza. Dinâmica e mecanismos; Noções sobre relevo, hidrografia e vegetação; Preservação e conservação.
5º ANO	5º ANO
<p>Geografia</p> <ol style="list-style-type: none"> O Estado de São Paulo Quadro Natural; População; Aspecto Sócio - Econômico; A relação sociedade/natureza se faz pela mediação do trabalho; A produção do espaço na cidade e no campo; As transformações no campo e na cidade ao longo do tempo Planeta Terra Forma e movimento; Mapas; Oceanos e Continentes; Localização no planeta - paralelos e meridianos; Hidrografia brasileira, Clima brasileiro, Relevo brasileiro. 	<p>Geografia</p> <ol style="list-style-type: none"> O Estado de São Paulo Quadro Natural; População; Aspecto Sócio - Econômico; A relação sociedade/natureza se faz pela mediação do trabalho; A produção do espaço na cidade e no campo; As transformações no campo e na cidade ao longo do tempo Planeta Terra Forma e movimento; Mapas; Oceanos e Continentes; Localização no planeta - paralelos e meridianos; Hidrografia brasileira, Clima brasileiro, Relevo brasileiro.

Fonte: Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, 2011.

Referente ao *fortalecimento da vida cultural rural*, podemos considerar este o objetivo mais fragilizado desta escola localizada no campo. Em primeiro lugar é bom ressaltar que isso fica difícil de ser observado explicitamente em um plano de ensino, por isso há evidências deste fortalecimento nos planos já apresentados (Figuras 20, 21, 22 e 23), no entanto, de maneira não categórica. Levando em conta que o professor deve ser mais abrangente do que está registrado no seu plano de ensino, ao trabalhar os conteúdos de Geografia do 4º ano (Figura 20), o professor da escola agrícola pode usar o tema da "Cidade e o Campo", como exemplo, para o fortalecimento da cultura do homem que vive no campo.

Neste sentido, através da escrita dos objetivos das aulas de campo, também podemos pressupor que este momento seria um fortalecimento da cultura rural, pois se levarmos em consideração os seguintes fatores: ensinamentos técnicos para melhorar a produção do homem do campo, aula no próprio campo, prática desenvolvida pelo discente em aula e a presença de vários outros alunos; talvez estas aulas de campo possam reforçar para o aluno, mesmo aquele residente na cidade, que a zona rural e sua cultura podem ser um contraponto ao viver urbano.

Figura 21 - Objetivos gerais e específicos da disciplina de Agropecuária para a 5ª Série/6º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, referente a 2010.

Culturas - 5º serie

Geral: Despertar o estudante para área de horticultura demonstrando a importância da mesma dentro do contexto socioeconômico regional fornecendo-lhe os princípios da produção hortícola, necessários para a melhor compreensão das disciplinas específicas a serem cursadas posteriormente.

Específicos:

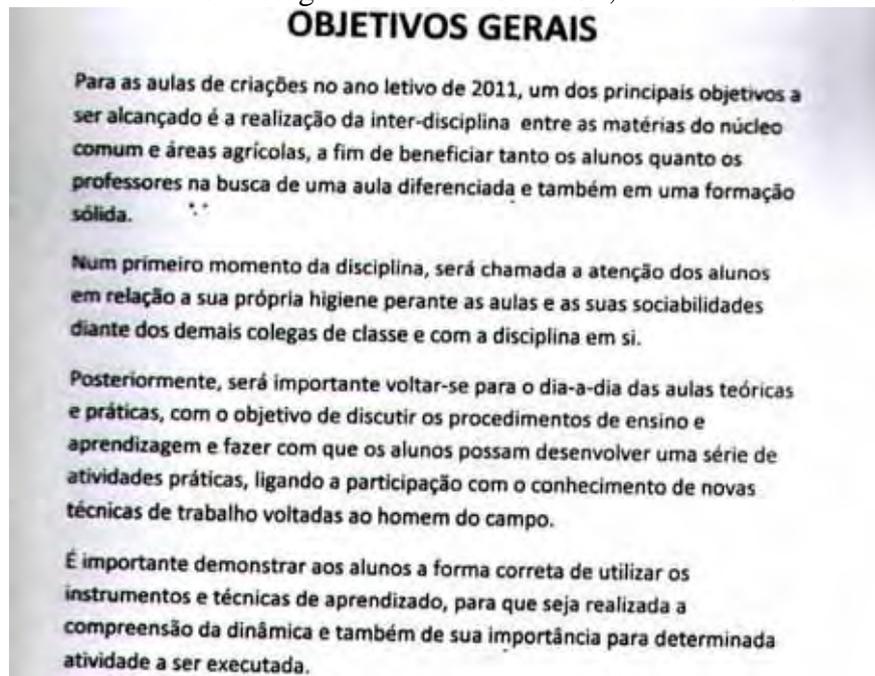
- Oferecer aos estudantes conhecimentos básicos relacionados ao cultivo de plantas horticolas quanto a organização das áreas de produção, estruturas, substratos, propagação e cultivo de plantas em viveiros;
- Fornecer aos estudantes os princípios do cultivo de plantas em ambiente protegido:

Apresentação dos princípios da manipulação de organismos vegetais e algumas das aplicações da biotecnologia na horticultura.

Serão apresentados e discutidos os principais aspectos inerentes a produção de plantas horticolas envolvendo os aspectos econômicos de cada setor, estruturas necessárias, substratos, formas de propagação e manjo da produção para a obtenção de produtos de qualidade oferecendo aos estudantes uma base sólida para melhor compreensão e acompanhamento das disciplinas das áreas específicas dentro da horticultura a serem cursadas posteriormente

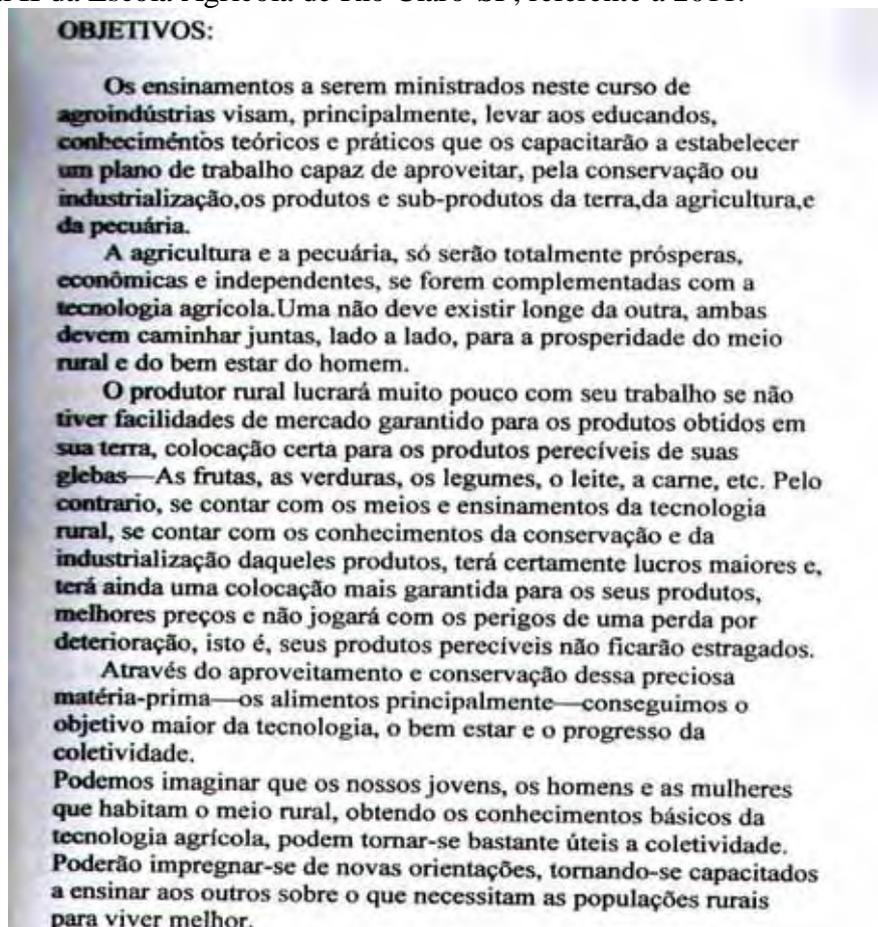
Fonte: Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, 2011.

Figura 22 - Objetivos da disciplina de Criações para a 6ª Série/7º Ano e 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, referente a 2011.



Fonte: Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, 2011.

Figura 23 - Objetivos da disciplina de Agroindústria para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, referente a 2011.



Fonte: Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, 2011.

Nesta caracterização procuramos mostrar como a escola funciona atualmente, sua localização, a infraestrutura, algumas imagens e os planos de ensino. Estes últimos parecem ser coerentes com uma escola localizada no campo, uma vez que objetiva a educação formal, a técnica agrícola e o fortalecimento da cultura rural. No entanto, será que na prática isto se concretiza? Será que os alunos e seus familiares têm interesse nos conteúdos agrícolas e no fortalecimento da vida cultural no campo? Tentaremos responder estas questões nos tópicos a seguir.

4.3 Perfil dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro

Segundo o IBGE (2010), a população total no Brasil é de 190.732.694 da qual 15,07% residem nas zonas rurais. Na população do Estado de São Paulo, cujo número de habitantes é de 41.252.160, a porcentagem dos que residem no campo cai para 4,12%. Em Rio Claro-SP, esta porcentagem cai quase pela metade (2,43%), pois a população municipal total é de 186.299, da qual 4.533 residem na zona rural.

Dos alunos que estão matriculados na Escola Agrícola de Rio Claro, 54,75% residem no campo com suas famílias, ao passo que 45,25% residem na cidade. Este dado nos chama atenção por concentrar em um município extremamente urbano a maioria das crianças da zona rural, tornando a unidade escolar um ponto de pesquisa promissor dos jovens rurais no século XXI, já que há uma tendência de intensificação da urbanização em algumas áreas do país.

Os dados da caracterização do perfil dos discentes da escola agrícola são resultado da análise de dois questionários aplicados juntamente com a escola: o primeiro de diversidades com ênfase socioeconômica (APÊNDICE A), o segundo sobre preferências em relação à escola (APÊNDICE B). Tentaremos analisar estes dados, contextualizando com o Brasil, para verificar se Rio Claro segue o padrão nacional.

A faixa etária que selecionamos para a visualização na Tabela 2 corresponde à idade dos matriculados na unidade escolar agrícola de rio Claro. Notamos que, em números relativos, o Sudeste possui a menor porcentagem de crianças e adolescente do Brasil, e logo atrás vem à região Sul. No entanto, possui a maior taxa de escolarização relativa na faixa etária de 7 a 14 anos, também seguida do Sul. Ambas as regiões são as únicas que possuem uma taxa de escolarização acima da média nacional. Com base na tabela, podemos afirmar

como em uma razão inversa, que quanto menor a quantidade relativa de jovens maior será a taxa de escolarização por região.

Tabela 2 - População residente, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e taxa de escolarização - 2009.

Grupo de idade	População residente em números relativos (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
5 a 9	8,1	10,7	9,1	7,2	7,4	8,4
10 a 14	9,1	10,8	10,1	8,3	8,4	8,9
15 a 19	8,8	9,9	9,6	8,1	8,7	9,1
Taxa de escolarização⁴⁶	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
7 a 14	98,1	97,3	97,8	98,4	98,2	98,0

Fonte: IBGE, PNAD, 2009.

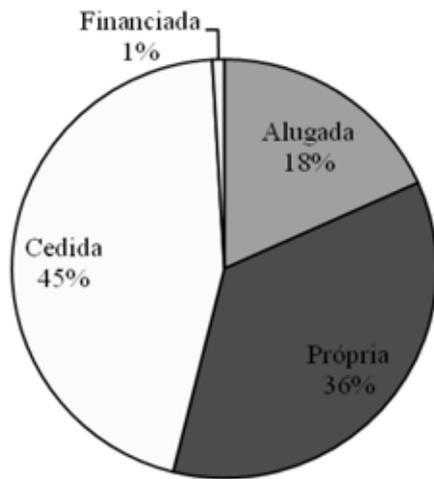
Organização: Silas Nogueira de Melo, 2012.

O destaque negativo é a região Norte que possui o maior índice relativo de crianças e adolescentes, porém a menor taxa de escolarização. Vale ressaltar que os dados do Norte são correspondentes apenas à zona urbana da região. Caso fosse pesquisado as zonas rurais dos estados excluídos, fatalmente teríamos uma média pior de escolarização até mesmo para o Brasil. O que vem ajudando o país a melhorar estes índices são os programas condicionais de transferência direta de renda, como por exemplo, o Bolsa Família.

A maioria dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP pertence a famílias de classe média baixa: 26% tem um rendimento mensal de 1 salário mínimo; 65% possuem uma renda de 2 a 4 salários mínimos; e 8% recebem a partir de 5 salários. Estes dados refletem a situação domiciliar dos alunos (Gráfico 1) e os bens de consumo em suas casas (Tabela 3). De igual modo, também podemos verificar os dados a nível nacional de residentes em domicílios particulares, por Grandes Regiões, segundo a classe de rendimento mensal (Tabela 4); e percentual de alguns bens duráveis existente por domicílios particulares permanentes (Tabela 5).

⁴⁶ Exclusive as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Gráfico 1 - Situação domiciliar das famílias dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011.



Organização: O autor.

Tabela 3 - Bens de consumo das famílias dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011.

Bens de consumo	Nº de Alunos que possuem
Geladeira	220
Fogão	209
Celular	208
Televisor	206
DVD	177
Carro	144
Máquina de lavar	134
Aparelho de som	114
Vídeo game	109
Micro-ondas	95
Moto	77
Microcomputador	72
Freezer	58
Telefone fixo	57

Organização: O autor.

Tabela 4 - Famílias residentes em domicílios particulares, por Grandes Regiões, segundo a classe de rendimento mensal - 2009.

Classe de rendimento mensal familiar em salários mínimos	Famílias residentes em domicílios particulares (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1 a 2	24,8	18,8	15,0	29,0	32,3	25,9
2 a 3	8,3	5,5	4,1	10,2	11,6	8,1
3 a 5	6,0	3,7	2,7	7,7	8,1	6,1
Mais de 5	5,1	2,5	2,5	6,3	6,4	7,0

Fonte: IBGE, PNAD, 2009.

Organização: O autor.

Tabela 5 - Percentual de famílias que possuem alguns bens duráveis por domicílios particulares permanentes - Brasil 2010.

Bens duráveis existentes no domicílio	Percentual
Televisão	95,04
Geladeira	93,66
Rádio	81,41
Máquina de lavar roupa	47,24
Automóvel para uso particular	39,46
Microcomputador	38,27
Motocicleta para uso particular	19,45

Fonte: IBGE, Censo demográfico, 2010.

Organização: O autor.

Em relação à casa própria, a média nacional se encontra melhor do que a da família dos alunos da escola agrícola, pois se somarmos as classes de rendimentos mensais de 1 a 5 salários mínimos verificaremos que 44,2% da população relativa a esta faixa salarial possuem casa própria. Enquanto que apenas 36% das famílias que tem membros na escola possuem casa própria. Esta diferença eleva-se 9% comparando apenas com os dados da região Sudeste. No entanto, em se tratando de uma escola agrícola cuja parte considerável do corpo discente reside no campo, o fato de 45% dos alunos possuírem casa cedida nos chama atenção.

Na região em que o município de Rio Claro está localizado há uma forte presença de chácaras cuja única função é o lazer dos proprietários, que se deslocam para as chácaras⁴⁷ nos fins de semana ou feriados. Para que a propriedade não fique vazia durante a semana é contratado o caseiro⁴⁸. Parte significativa das crianças e adolescentes que moram no campo e estudam na escola agrícola são filhos de caseiros⁴⁹.

Dos 221 alunos que responderam ao questionário podemos notar que os bens duráveis, ou seja, aqueles que são tangíveis e persistem por um período razoável de tempo, estão presentes acima da média nacional. Transcrevendo em porcentagem as variáveis mais significativas temos: geladeira 99,5%, fogão 95,%, celular 94,1%, televisão 93,2%. Os dois únicos dados das famílias dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP que ficam abaixo da média nacional é o microcomputador e o rádio/ aparelho de som, respectivamente 5,7% e 29,8% a menos.

Porém para estes dois resultados há explicações diferentes: em relação ao microcomputador cabe ressaltar que os dados nacionais são referentes a domicílios particulares permanentes, já os dados dos alunos da escola também abrangem casas alugadas, cedidas e financiadas. Se levarmos em consideração a porcentagem apenas dos alunos com casa própria, teríamos um aumento relativo de quase 100% dos dados. Já em relação a variável rádio, a discrepância foi maior devido a uma diferença de termos na hora da pesquisa, pois os alunos da escola agrícola apenas marcaram se tinham aparelho de som do tipo *Micro System* e *Mini System*, independentemente de rádio, enquanto a pesquisa do IBGE levou em consideração todos os domicílios com rádio AM e FM.

A comparação entre os dados nacionais e os locais indica que o aluno da Escola Agrícola de Rio Claro-SP não apenas se encontra melhor socioeconomicamente que a média

⁴⁷ São assim chamadas a maioria das pequenas propriedades no município.

⁴⁸ Constatação da pesquisa, vinculada ao CNPq, coordenada pela Profª. Dra. Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira no campo do município de Rio Claro-SP. Ver também: Ferreira; Romanatto; Maia e Ferreira, 2012.

⁴⁹ Não pudemos revelar a quantidade exata por uma questão de sigilo da escola.

nacional, mas também possui significativo grau de urbanização. Percebe-se que mesmo residindo no campo, instrumentos do meio técnico-científico-informacional estão presentes como celular, televisão, DVD, máquina de lavar, vídeo game e micro-ondas. Porém mesmo com o aumento da técnica e a intensificação da globalização, verificamos que o campo ainda pode ser um empecilho para sua proliferação ideal, pois os telefones fixos estão presentes em 25,8% das casas dos alunos, apenas nas residências urbanas.

Uma publicação voltada para o turismo e realizada pelo IBGE (2002-2003) indica as Unidades da Federação que tiveram gastos com viagens não rotineiras por famílias. Destacaram-se os estados de "São Paulo (27,8%), Minas Gerais (12,5%) e Rio de Janeiro (10,2%) responsáveis por 50,5% do total desse tipo de gasto". Enquanto que os estados mais rurais como Amapá, Roraima, Acre, Tocantins e Sergipe tiveram em torno de 0,1% de famílias que gastaram com viagens não rotineiras. No Gráfico 2 apresentamos a frequência dos discentes da Escola Agrícola de Rio Claro-SP que viajam:

Gráfico 2 - Frequência de viagens realizadas pelos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP - 2011.



Organização: O autor.

Primeiramente é necessário explicar que 19% dos alunos que responderam esporadicamente se enquadram na categoria de viagens não rotineiras. Dos 60% que responderam que nunca viajam ou somente nas férias, a maioria é residente na zona rural. Mais do que uma elucidação a respeito de dados socioeconômicos, esta informação nos permite inferir que aqueles que moram no campo viajam menos devido aos compromissos com a unidade produtiva familiar, afinal mesmo morando em propriedades de lazer, sempre há o espaço para as criações e para a plantação. Sem contar, que mesmo que haja um crescimento deste tipo de propriedade no município de Rio Claro, ainda existem unidades

produtivas agropecuárias e estas atividades necessitam de manutenção constante, sendo utilizada a mão de obra do jovem sempre que necessário (ANTUNIASSI, 1983).

Dos discentes da escola agrícola que nunca viajam e que moram no campo, podemos inicialmente supor que uma migração para a cidade de Rio Claro ou outra cidade seria improvável tendendo à uma reprodução da família no campo e, por conseguinte da organização espacial. No entanto, a lógica urbana é tão intensa que fica difícil prevermos tal situação, ainda mais com as atividades de lazer dos alunos (Tabela 6), os programas de TV favoritos (Tabela 7) e a quantidade de horas que ficam na televisão (Gráfico 3).

Tabela 6 - Preferência de atividades de lazer dos alunos da Escola Agrícola - 2011.

Atividades de Lazer	Nº de Alunos
Televisão	196
Filmes	115
Rádio	79
Computador	67
Shopping	57
Internet	41
Outros	28
Atividades ligadas ao campo	12
Atividades de rua	12
Clube	8
Teatro/ discoteca	4

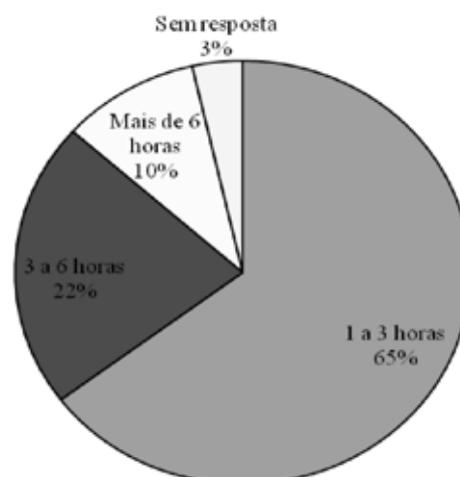
Organização: O autor.

Tabela 7 - Preferências de programas de televisão dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011.

Programas de Televisão	Nº de Alunos
Desenho animado	174
Filmes	156
Novelas	122
Programas humorísticos	60
Jornais	50
Shows	30
Entrevista	21
Debate	6

Organização: O autor.

Gráfico 3 - Tempo gasto pelos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP com televisão e/ou computador por dia - 2011.



Organização: O autor.

Nestes dados podemos notar a intensidade da globalização e das propagandas midiáticas na escola estudada. A começar pela televisão, com 88,7%, ser a principal fonte de lazer dos estudantes. A preferência de programas são desenhos, filmes e novelas, que respectivamente correspondem ao percentual de 78,7%; 70,5%; e 55,2%. Caso assistam a TV aberta, o que é mais provável, a quantidade de propagandas e comerciais é elevada, influenciando crianças e jovens que tem sido um público cada vez mais em ascensão.

Mas o dado mais alarmante, principalmente do ponto de vista da educação destas crianças e adolescentes, é o fato de que 10% ficam mais de 6 horas em frente ao computador e/ou televisão por dia; 22% ficam de 3 a 6 horas diárias e 65% de 1 a 3 horas. Os dados ficam ainda mais em evidência se levar em consideração que os discentes do ciclo III e IV passam 8 horas por dia na escola. A maioria dos alunos que residem na zona rural fica na faixa de 1 a 3 horas em tempo gasto em televisão e/ou computador, enquanto as maiores porcentagens são dos discentes citadinos e mais novos, do ciclo I e II.

As atividades de lazer que envolvem lugares e deslocamentos: shopping, clube, discoteca e teatro são preferências tanto dos alunos que residem no campo como dos que residem na cidade, ficando a divisão em torno de 50%. No entanto, como a maioria dos entrevistados pertence à zona rural, relativamente o deslocamento para estes locais são mais comuns aos alunos que moram no campo.

As classes "atividades ligadas ao campo" e "atividades de rua" na Tabela 6, foram criadas para evidenciar deslocamento no entorno do local de residência. Na classe ligada ao campo encontramos respostas como: "nadar no rio", "pescar", "brincar com os animais", etc. Na classe vinculada à cidade vimos respostas do tipo: "soltar pipa", "futebol na rua", "andar de 'carrinho' de rolimã", etc. É interessante notarmos que apenas 8,7% dos que residem no campo se interessam por estas atividades, e curiosamente no imaginário da população a impressão é que estas são as principais atividades de lazer do jovem no campo. Já os discentes que residem na cidade, 14% tem as atividades de rua como preferência. Relativamente, é um percentual baixo e prováveis causas são o aumento da violência nas ruas e a televisão e/ou computador, que fazem os jovens permanecerem nas casas.

Na Tabela 8 podemos verificar o percentual nacional das pessoas que utilizam celulares e internet por grandes regiões. Esta tabela pode ser analisada junto com as Tabelas 3 e 5, por isso selecionamos, além da população total, os grupos de idade entre 10 a 14 anos e 15 a 17 anos, mesmo grupo de idade dos alunos mais velhos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP.

Tabela 8 - Percentual das pessoas com celular para uso pessoal e que utilizaram a internet nos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade por grandes regiões (%) - 2009.

Grupos de idade	Grandes Regiões					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Celular						
10 a 14	29,4	17,2	19,9	35,8	38,2	36,9
15 a 17	52,0	36,6	38,7	59,3	66,2	62,9
Pop. total	57,7	49,0	45,4	62,7	65,5	68,5
Internet						
10 a 14	58,8	39,9	41,8	71,1	70,2	70,3
15 a 17	71,1	60,0	55,1	82,1	80,6	79,5
Pop. total	41,7	34,3	30,2	48,1	45,9	47,2

Fonte: IBGE, PNAD, 2009.

Organização: O autor.

Tanto o celular como a internet são instrumentos que proliferam a informação de maneira cada vez mais rápida e em formatos diferentes, principalmente nos últimos anos em que os dois estão integrados em um único aparelho digital. Cada vez mais os grupos de idades menores estão demandando estas ferramentas, seja pela facilidade da compra ou pela facilidade que eles possuem para mexer em novas tecnologias.

No Brasil verificamos que as crianças e adolescentes que mais possuem celulares relativamente são da região Sul e Centro-Oeste, enquanto a região Sudeste fica em terceiro lugar com 35,8% na faixa de 10 a 14 anos e 59,3% na faixa de 15 a 17 anos. O Norte e Nordeste ficam bem abaixo da média nacional, principalmente na faixa etária de 10 a 14 anos. Em relação ao uso da internet, o Sudeste é líder em todas as faixas etárias, seguido pelo Centro-Oeste e Sul. No caso da internet, claramente podemos verificar que as faixas etárias de 10 até 17 anos em cada região são relativamente superior as da população total.

Na Escola Agrícola de Rio Claro-SP, cerca de 94,1% dos discentes utilizam celular, mas nem todos são de uso pessoal, pois os que possuem o aparelho são os de faixa etária acima de 11 anos, e ficam acima da média da nação e da região com 50%. Na tabela 6 vimos que 15,5% dos alunos, de todas as idades, utilizam a internet como fonte de lazer frequente. Se formos comparar com a pesquisa do IBGE, ou seja, a utilização da internet nos últimos três meses e na faixa dos alunos acima de 10 anos, esta porcentagem fica perto dos 100%.

A influência da urbanização impulsionada pela globalização faz frente em todo território nacional, mas como podemos ver nos dados, principalmente na região Sudeste, e mais especificamente em municípios do estado de São Paulo como Rio Claro. As questões que permeiam ao se analisar os discentes da escola agrícola do município são: como os alunos veem a escola, ou que a esta escola localizada no campo representa (Tabela 9)? Que tipo de

aulas eles preferem (Gráficos 4 e 5)? Onde os discentes pretendem estudar posteriormente (Gráfico 6)?⁵⁰

Tabela 9 - Avaliação da Escola Agrícola de Rio Claro-SP pelos alunos - 2011.

Respostas	Nº de respostas
Escola boa pela infraestrutura e por ser no campo	67
Escola boa pelo ensino de qualidade	45
Escola boa pela alimentação e amizades/ 2ª casa	32
Escola ruim	19
Escola boa por oferecer o ensino agrícola	13
Escola normal	8
Sem opinião	14

Organização: O autor.

Criamos estas classes de acordo com as respostas dos discentes e como maneira de sistematizar o que a escola representa para os discentes. Dos 191 alunos que responderam ao questionário, 157 acham que a Escola Agrícola de Rio Claro é uma escola boa, ou seja, 82,2% gostam da escola. Porém para que houvesse uma melhor apreensão das representações, subdividimos esta categoria em 4 outras subcategorias que especificam o "porquê" da escola ser boa.

A maioria, 35,1%, atribui à infraestrutura e o fato de estar localizada no campo a condição de ser uma boa escola. Porém apenas 6,8% consideram uma boa escola por oferecer um ensino agrícola, das 13 respostas 10 alunos eram residentes no campo. Por acharem que oferece ensino de qualidade, 32,5% dos alunos julgam a escola boa. E por fim, criamos a classe em que os alunos gostam da escola por esta significar uma continuação de seus lares, seja pela alimentação ou pelos laços afetivos com amigos e professores ou as duas coisas. Este tipo de resposta foi dada por 16,7% dos discentes, no qual, a maioria é residente no campo. Acreditamos que esta resposta ganha evidência a partir do momento em que os alunos fazem as mesmas atividades que fazem em suas casas, e por atribuir um grande valor ao fato de encontrar outros jovens da mesma idade, uma vez que nas propriedades rurais isto não é tão frequente.

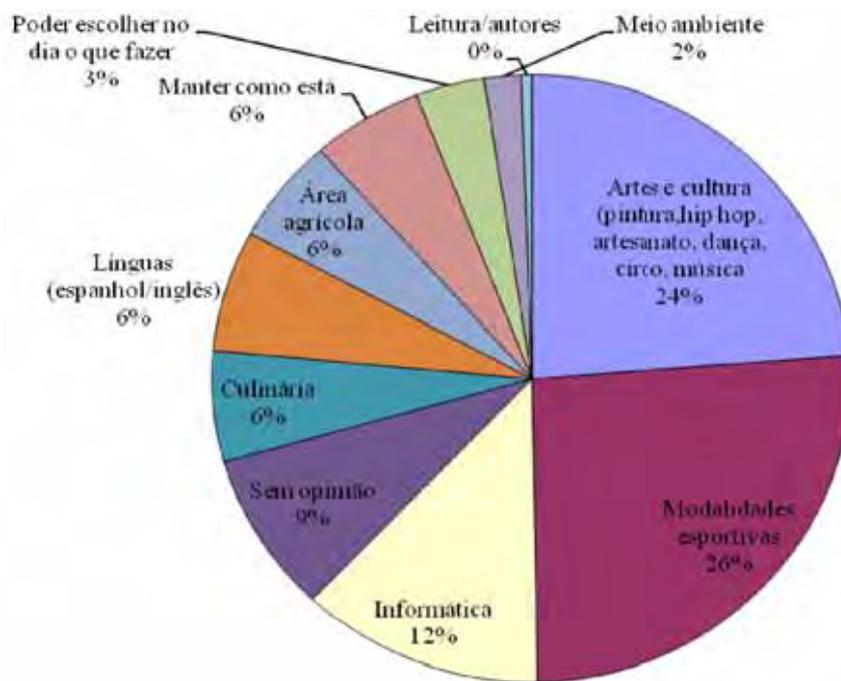
Dos alunos que consideram a escola ruim ou normal, totalizando 14,1%, a maioria é residente na cidade. E 7,3% dos discentes não responderam ou não possuem uma opinião

⁵⁰ Devido à especificidade do município de Rio Claro e à singularidade da escola agrícola localizada neste município, não encontramos dados semelhantes no contexto nacional.

formada sobre a escola agrícola. Da Tabela 9, podemos inferir que a grande maioria gosta da escola. Porém, as classes com respostas relativamente mais homogêneas dos alunos que moram no campo ou na cidade indicam que o ensino agrícola, por ser continuação de suas casas faz com que a escola seja boa para os discentes moradores do campo. Já os que residem na cidade, gostam mais da escola pelo ensino de qualidade, não gostam da escola ou acham uma escola normal.

Durante o período da tarde são desenvolvidos os projetos, que são aulas ou atividades extracurriculares com intuito de proporcionar ao aluno uma formação mais completa que a convencional. A Escola Agrícola de Rio Claro-SP possui projetos em todas as temáticas e em séries variadas, por isso a intenção do Gráfico 4 foi evidenciar quais tipos de projetos os discentes preferem ter.

Gráfico 4 - Temas de interesse para aulas de projeto no período da tarde para os alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em 2011.



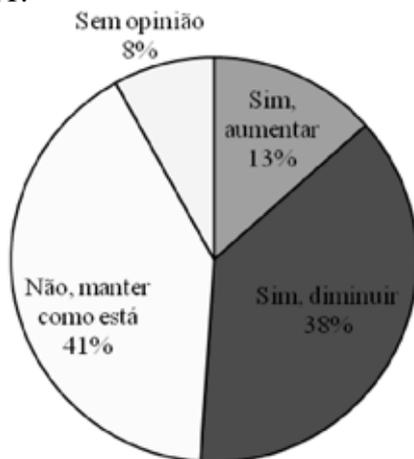
Organização: O autor.

As duas classes que mais ganham visibilidade são: "artes e cultura" com 24% da preferência dos alunos; e "modalidades esportivas" com 26%. No primeiro tipo de resposta constatamos uma ânsia pós-moderna de conhecer diferentes tipos de dança, artesanato, música e outras coisas. Já na segunda resposta verificamos que havia uma demanda de utilizar todo o espaço que a escola oferta para atividades esportivas.

Com 12% de preferência os discentes gostariam de ter aulas de projeto voltadas para área de informática, principalmente os adolescentes, reforçando a intensidade da globalização e a necessidade de saber utilizar as tecnologias para o mercado de trabalho. Ainda no mesmo sentido 6% gostariam que tivesse mais aulas de línguas/idiomas. E apenas 6% dos discentes gostariam de ter mais aulas de projeto voltadas para área agrícola, todos eles residentes no campo.

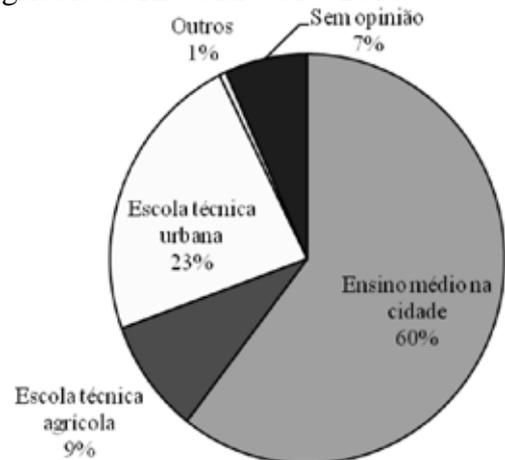
Analisando os Gráficos 5 e 6 podemos identificar o interesse dos alunos pelo o ensino agrícola. Apenas 13% desejam aumentar o número de aulas agrícolas, enquanto 38% gostariam que elas diminuíssem. Em relação à continuidade dos estudos, 60% dos discentes afirmam que pretendem cursar o ensino médio na cidade em escolas estaduais, e 23% na escola técnica urbana que normalmente é voltada para a indústria. Apenas 9% gostariam de continuar os estudos em uma escola técnica agrícola. Há que se levar em consideração que o município de Rio Claro não possui escola agrícola em nível médio, restando ao aluno ter que se mudar para continuar os estudos, isto pode influenciar na tomada de decisão. No entanto, não podemos deixar de considerar que a preferência, mesmo com a maioria morando na zona rural, é pelo ensino na cidade.

Gráfico 5 - Temas de interesse dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro-SP em modificar o número de aulas no campo-2011.



Organização: O autor.

Gráfico 6 - Tipo de escola em que os alunos pretendem estudar após a Escola Agrícola de Rio Claro-SP - 2011.



Organização: O autor.

Com base nos questionários aplicados nos discentes da Escola Agrícola de Rio Claro-SP, vimos que a técnica agrícola é um interesse para os discentes que residem na zona rural, não que seja o interesse principal na formação, mas um elemento significativo que pode ajudá-lo na renda mensal futura e/ou o ajuda no presente.

Na subseção a seguir apresentamos as representações sociais de campo e cidade dos alunos da escola pesquisada. Isto nos dá indícios da importância dada por estes alunos para o modo de vida no campo.

4.3.1 Representações sociais de campo/rural e cidade/urbano dos alunos⁵¹

No limiar do século XXI, como esperado, vemos um mundo cada vez mais globalizado, fluído e rápido, cuja dinâmica é ditada pela influência dos grandes centros econômicos, ou então, dito de outra forma, das grandes cidades. Essa influência citadina, longe de ser apenas econômica, mas, sobretudo cultural, afeta o campo e os que ali residem. Como muitos autores têm indagado, a pergunta que emerge é: em que medida a urbanidade está presente no campo?

Para responder à questão é necessário fazer um recorte na análise, tanto espacial quanto temporal, pois a captura da cultura urbana, em seus diversos aspectos de influência, no campo é algo complexo. Torna-se, também, necessária a leitura do procedimento metodológico (seção 1.1) e o esclarecimento do conceito de representação social (seção 2.3).

Neste sentido, a presente seção objetiva apresentar uma discussão relativa ao conjunto de representações sociais de campo e cidade aos alunos da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP “Engenheiro Rubens Foot Guimarães” que, em sua maioria, residem na zona rural. Através dessas representações poderemos identificar, segundo os discentes, elementos que dão sentido ao campo e à cidade.

Os elementos que mais ganharam destaque nos desenhos foram: a árvore para o quadro sobre o campo (Quadro 4), e o prédio para o quadro sobre a cidade (Quadro 5). Em um total de 35 desenhos para o campo a árvore aparece 29 vezes, enquanto para o mesmo número de desenhos para a cidade o prédio aparece 22 vezes. Constatamos uma convergência com a análise de Williams (1990), já que o campo é a forma natural da vida e a cidade o progresso, e nos elementos de sua pesquisa quase tudo na categoria de cidade tem uma estreita relação com edificações e no campo a natureza vem travestida pela árvore.

⁵¹ Uma versão preliminar desta seção foi publicada em: Melo e Ferreira, 2011.

Quadro 4 – Elementos frequentes nas representações de campo e rural dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.

Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Homem	12	3
Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Animais	23	15
Cavalo	4	1
Vaca	7	2
Porco	0	1
Galinha	7	2
Pássaro	2	3
Pato	0	2
Peixe	0	2
Outros	3	2
Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Construções	28	16
Casa	9	6
Chiqueiro	1	1
Paio	1	1
Galinheiro	7	1
Cerca	4	2
Curral	5	0
Campo de futebol	1	0
Pista	0	1
Estrada	0	4

Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Natureza	47	26
Árvore	18	11
Flor	5	1
Fruta	5	2
Rio	1	1
Lago	1	2
Sol	9	6
Nuvem	8	3
Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Objetos	10	6
Enxada	2	0
Chapéu	4	1
Carroça	3	0
Barco	0	1
Carro/ônibus	0	2
Antena	1	0
Placa	0	2
Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Atividade	5	9
Plantação	1	4
Horta	3	2
Terra para cultivo	1	1
Pesca	0	1
Comércio	0	1

Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2010.

O elemento antena, na categoria “objeto” da cidade, ganha destaque nos discentes mais velhos. Enquanto o 4º ano, mesmo com mais desenhos, aparece apenas 3 vezes a antena, no 8º ano ela tem 10 aparições. Pode-se considerar a antena como um signo do meio técnico-científico-informacional, em função de sua utilidade para as telecomunicações e informações, e quanto mais velho for o aluno melhor será sua compreensão dos efeitos deste signo.

Deparamo-nos com um problema de análise: até que ponto as representações de campo e cidade estariam realmente representando o que os alunos entendem pelo assunto ou então reproduzindo o que passamos no vídeo ou discutimos em sala antes de desenhar? A questão é muito complexa para ser respondida pelos dados que obtivemos. Porém

identificamos que os alunos do 4º ano colocaram muito mais elementos presentes nos filmes do que os alunos do 8º ano. Um exemplo disso é o maior número de animais no quadro sobre o campo, e na categoria “objetos” do quadro da cidade há 5 desenhos que aparecem a fonte d’água. Ora, nos filmes do Chico Bento os animais são muito presentes no campo, enquanto no shopping há uma grande fonte d’água.

Quadro 5 – Elementos frequentes nas representações de cidade e urbano dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.

Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série	Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Homem	9	4	Natureza	10	10
Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série	Árvore	4	2
Atividade	5	5	Flor	1	1
Comércio	3	3	Sol	2	3
Indústria	1	1	Lua	0	1
Polícia	1	1	Nuvem	3	3
Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série	Nº de desenhos	3ª Série	7ª Série
Construções	36	19	Objetos	24	26
Casa	11	1	Carro/caminhão/ônibus	12	4
Prédio	12	10	Avião	0	2
Condomínio	1	0	Helicóptero	0	2
Fábrica	1	1	Placa	1	3
Loja	1	0	Semáforo	1	0
Shopping	2	3	Fonte d’água	5	0
Escola	1	0	Poste de luz	2	3
Rua	7	4	Antena	3	10
			Telefone	0	1
			Arma	0	1

Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2010.

Através dessas identificações, podemos afirmar que as representações sociais são muito mais estereotipadas nas crianças mais velhas, pois se observarmos as representações dos discentes mais novos, perceberemos que há um número maior de elementos tanto para cidade como para o campo. Já para os alunos do 8º ano as representações têm menos elementos, mas com uma maior homogeneidade e significados. As imagens, geradas por esses últimos alunos, ganham cada vez mais o caráter de ícone, na medida em que possuem um significado com uma relação analógica com o que representa (JOLY, 2003).

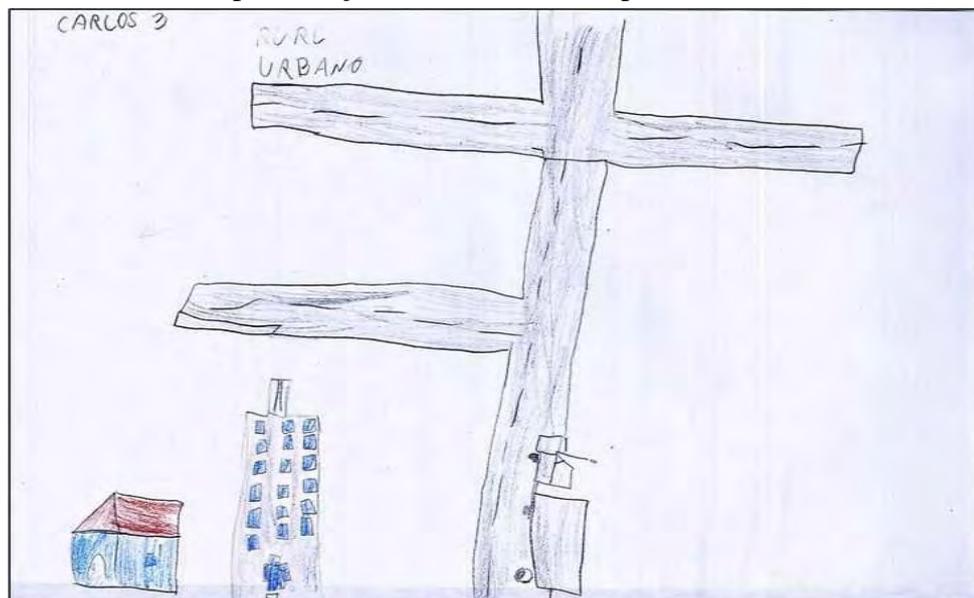
Nas Figuras 24 e 25 apresentamos a representação social campo e rural e cidade e urbano de um mesmo aluno da 3ª série/4º ano do ensino fundamental I. No primeiro desenho verificamos que sua concepção de campo apresenta elementos de uma pequena propriedade familiar como cavalo, carroça, chiqueiro, paiol, lago e árvores. Mas o elemento que mais chama a atenção é a presença da casa, simbolizando morada. Já no segundo desenho, constatamos que há a presença de elementos artificiais: estrada, prédio, caminhão, casa. A impressão de movimento é muito mais presente neste desenho.

Figura 24 - Desenho da representação de campo/rural para um aluno da 3ª série/4º ano.



Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2010.

Figura 25 - Desenho da representação de cidade/urbano para mesmo aluno da 3ª série/4º ano.

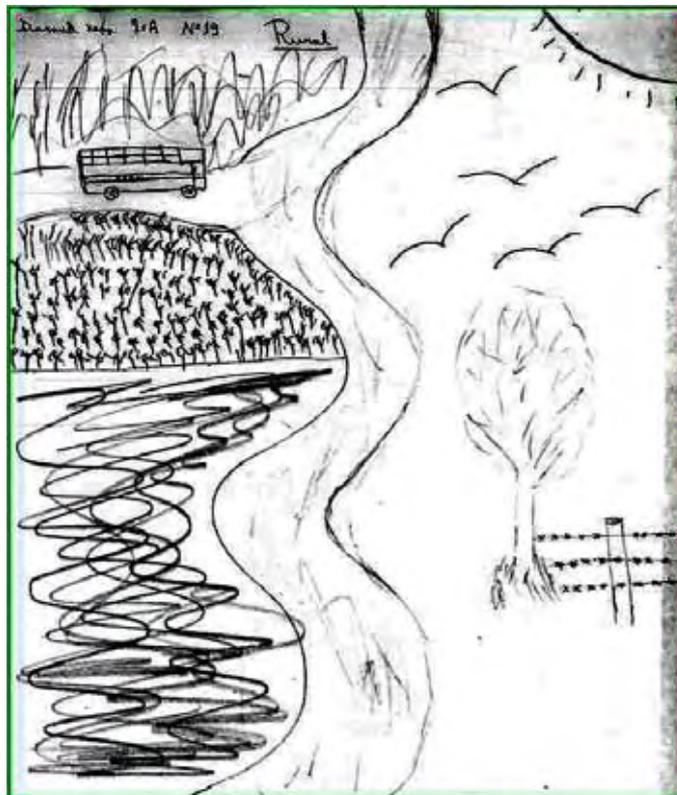


Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2010.

Nas Figuras 26 e 27, trazemos as representações sociais de campo e rural e cidade e urbano de dois discentes da 7ª série/8º ano do ensino fundamental II. Na concepção de campo/rural do desenho notamos que não há o elemento casa e a monocultura predomina na paisagem. O solo exposto dá ao campo a impressão de falta de vida. A presença da cerca demonstra a capacidade dos discentes em identificar a divisão de terras, e o ônibus escrito "rural" representa o movimento pendular dos boias-frias no corte da cana-de-açúcar presente no campo da região. A imagem do campo na representação social desta criança não é romântica.

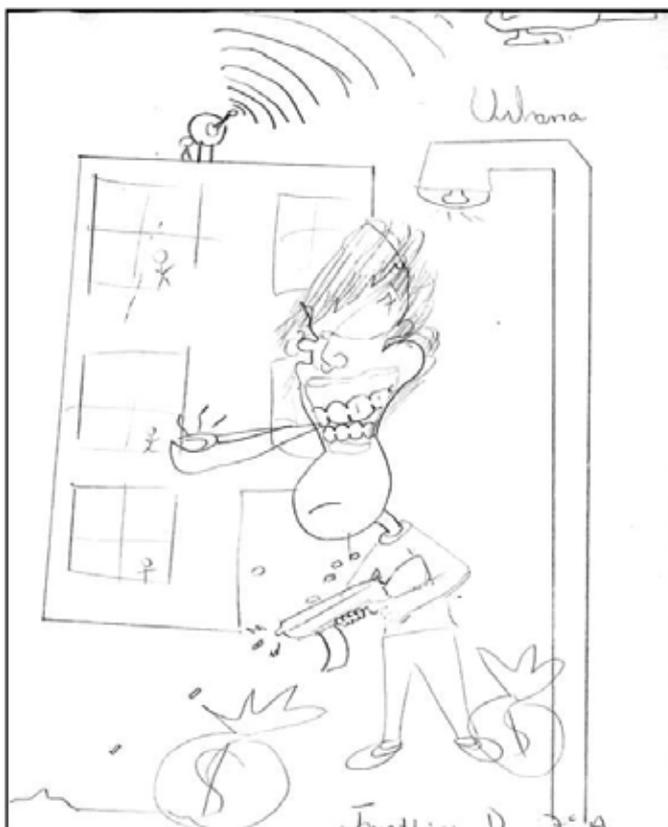
Já no segundo desenho, feito por outro aluno, identificamos novamente a presença de elementos artificiais: prédio, iluminação pública, etc. Mas neste desenho há também a presença do homem: em primeiro plano um assaltante com uma arma na mão, e ao fundo os moradores do prédio. A imagem da violência é bem presente, assim como a de movimento. A tecnologia também se destaca na representação, tanto pela presença do helicóptero, como da antena transmitindo o sinal. Para o aluno, sua representação do urbano/cidade é negativa.

Figura 26 - Desenho da representação de campo/rural para um aluno da 7ª série/8º ano.



Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2010.

Figura 27 - Desenho da representação de cidade/urbano para um aluno da 7ª série/8º ano.



Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2010.

Se a representação social é compreendida como o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre sua realidade e que também se constrói a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais, acreditamos que a melhor maneira de capturá-la é através da análise do processo de produção de idéias na sociedade, mas também da forma pela qual essas idéias são apropriadas pelo indivíduo. Por meio da análise de conteúdo de desenhos em alunos do 4º e 8º anos de uma escola agrícola, tentamos entender o discurso prático de campo e cidade.

Uma primeira consideração, com base nas divergências de elementos freqüentes entre as duas turmas, é que os alunos mais velhos possuem uma representação social mais clara e homogênea de campo e cidade, enquanto para os alunos mais novos apresentam mais variações. Isto não é novidade, já que existem trabalhos mais significantes na psicologia e na educação afirmando a mesma coisa⁵². No entanto, mesmo levando em consideração o desenvolvimento de cada faixa etária, os alunos mais novos enxergam o campo mais como

⁵² Ver: Moscovici, 1978.

seu lugar de morada, isso pode ser comprovado pela maior frequência de elementos como homem e casa no campo. Já os alunos mais velhos representam o rural com uma imagem mais negativa.

4.4 Perfil das famílias dos discentes da Escola Agrícola de Rio Claro

A Tabela 10 e a Tabela 11 nos dão alguns indicativos de prioridades dos pais em relação aos filhos e à escola. Antes de analisá-las, é importante ressaltar que, devido as políticas da escola, não pudemos saber qual a ocupação dos membros da família por meio do nosso questionário (APÊNDICE C). Por isso não afirmaremos que todas as famílias residentes no campo exercem a agricultura.

Tabela 10 - Motivos pelos quais os pais matricularam os filhos na escola agrícola - 2010.

Respostas	Nº de respostas
Pelo transporte gratuito que contempla lugares mais distantes	11
Por ser de período integral	15
Por ser agrícola	42
Pela qualidade do ensino	97
Outros	2

Organização: O autor.

Tabela 11 - Que tipo de formação é esperada pelos pais - 2010.

Respostas	Nº de respostas
Formação para continuar em outra escola agrícola	21
Formação para cursar um bom ensino médio	36
Formação para viver na propriedade rural	12
Formação para a vida (informal)	91
Outros	1

Organização: O autor.

Referente ao motivo pelo qual os pais matricularam os filhos na escola, 58% dos pais destacaram a qualidade do ensino. O fato de ser agrícola é o segundo plano com 25% do total de respostas. Em terceiro lugar com 9%, há a justificativa de ser uma escola de tempo integral. Esta última resposta, em específico, atende somente as demandas dos pais citadinos que trabalham na indústria e no comércio e não tem onde deixar os filhos. Já os agricultores familiares preferem contar com a mão de obra dos filhos nas propriedades como constatou Antuniassi (1983)⁵³.

Já a expectativa do que os pais esperam da escola em relação a formação de seus filhos, também há uma desvalorização da agricultura familiar e do rural, porque apenas 7,5% das respostas foram destinadas ao permanecimento em estabelecimentos rurais, reforçando a

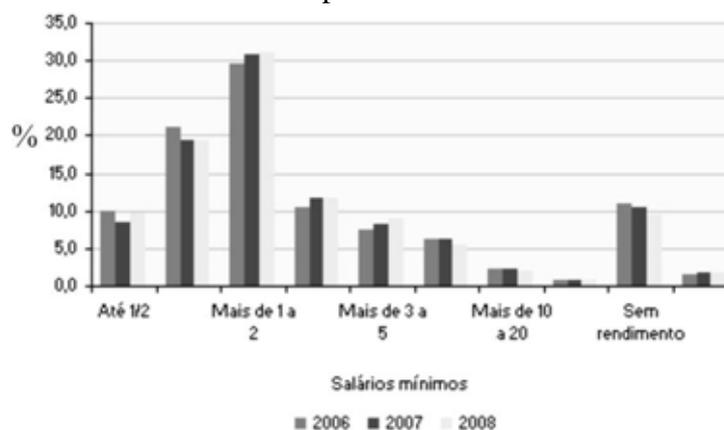
⁵³ Ver também no presente trabalho: Seção 3.2 p. 44 e 52.

hipótese de Camarano e Abramovay (1998), em que há um estímulo familiar para migração, sobretudo das moças, em busca de chances mais estáveis de vida. 13% dos pais esperam que os filhos continuem em uma escola agrícola, mas com o intuito de se formarem como técnicos e trabalharem para indústrias ou para o governo. O que ganha destaque na Tabela 11 com 56,5% das respostas, é a esperança de que a escola prepare seus filhos para a vida. De uma maneira geral, esta resposta "informal" nos indica, que independentemente do local - campo ou cidade - os pais esperam que a escola forneça subsídios - princípios, conhecimento formal, cultura, técnica agrícola, etc. - para que os filhos possam se reproduzir socialmente.

Em ambas as tabelas, notamos que grande parte dos pais residentes na zona rural, agricultores ou não, não se preocupa mais com o conhecimento técnico agrícola como afirmava Brandão (1990, p.57). Atualmente, devido a uma série de problemas estruturais para o sucesso da agricultura nas pequenas e médias propriedades, e o fato da cidade ser convidativa para os jovens, apontam para um enfraquecimento da agricultura familiar. Isto pode ser comprovado nas pesquisas de Camarano e Abramovay (1998), em que segundo a análise de vários censos demográficos do IBGE, a *razão de dependência*⁵⁴ é mais elevada no campo do que na cidade.

Talvez os rendimentos mensais das famílias nos ajudem a compreender esta lógica recente. No contexto nacional, a média salarial dos domicílios⁵⁵, referente aos anos de 2006, 2007 e 2008 estão expressas no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Rendimento mensal do brasileiro por domicílio - 2008.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2008.

Organização: O autor.

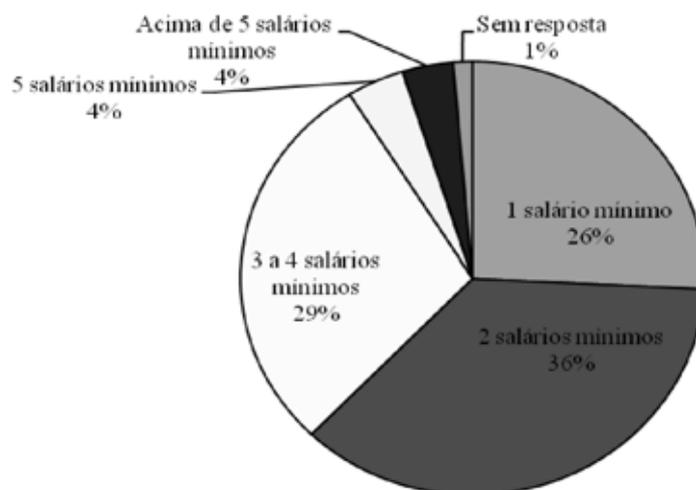
⁵⁴ "A razão de dependência relaciona a população considerada demograficamente dependente (menor de 15 anos e maior de 64 anos) com a demograficamente considerada ativa (entre 15 e 65 anos). Quanto mais alto a razão maior é a carga que recai sobre a população ativa" (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1998, p. 50).

⁵⁵ Sabemos que na realidade, nem sempre as pessoas residentes em um domicílio são representantes da mesma família. No entanto, o IBGE trabalha com a renda por amostra de domicílios, e nós com a renda familiar. Por isso, consideraremos neste trabalho, a renda familiar o mesmo que a renda por domicílio.

Durante os três anos analisados não constatamos nenhuma discrepância, dentro da mesma faixa salarial, digna de atenção. Porém encontramos algumas nuances interessantes, como por exemplo, a diminuição da população sem renda e o aumento das famílias que ganham de 1 a 5 salários mínimos em razão da diminuição das famílias que ganham entre 1/2 e 1 salário e das famílias com mais de 10 salários. Nota-se que o Brasil é um país com uma péssima distribuição de renda, com aproximadamente 60% das famílias vivendo com até 2 salários mínimos, 25% na faixa de mais de 2 a 10 salários, 10% sem declarar ou sem rendimento mensal, e menos de 5% ganhando mais de 10 salários mínimos. Mesmo assim, percebemos ligeira melhora nos anos pesquisados.

No Gráfico 8 temos a renda das famílias que possuem membros que estudam na Escola Agrícola de Rio Claro. Há algumas diferenças consideráveis, como por exemplo, não existem famílias que ganham menos de 1 salário mínimo; somente 4% possuem uma renda acima de 5 salários; e a maioria das famílias (65%) recebe entre 2 a 4 salários mínimos. No entanto, mesmo com algumas melhorias em relação aos dados nacionais, a situação das famílias assistidas pela escola não se encontra em situação confortável, com 26% ganhando 1 salário.

Gráfico 8 - Rendimento mensal das famílias dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro/SP - 2010.



Organização: O autor.

Porém, capturamos um dado relevante que faz uma relação direta entre os rendimentos familiares e a escola agrícola rio-clarense. A maior parte do período da tarde é constituída de projetos e na Tabela 12 expomos as preferências segundo os pais dos alunos.

Tabela 12 - Aulas de projeto consideradas importantes pelos pais dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro/SP - 2010.

Respostas	Nº de respostas
Área agrícola	81
Meio ambiente	4
Informática	21
Línguas	2
Valores, ética, religião	1
Modalidades esportivas	58
Artes e cultura	68
Leitura	1
Método kumon	1
Sem opinião	6

Organização: O autor.

Os projetos vinculados à área agrícola correspondem a 30,5% da preferência dos pais, ou seja, é a resposta mais frequente. Estas respostas parecem contraditórias em relação às Tabelas 10 e 11, onde a preferência pelo agro ficava de forma secundária. Contudo, devemos levar em consideração que antes estávamos falando da educação formal e o que esperavam da escola, mas agora falamos de um conhecimento secundário por ser extracurricular.

Agricultores ou não, as famílias residentes da zona rural sempre possuem uma horta, um pomar ou uma criação que gera um produto, e que conseqüentemente ele deixa de comprar certos alimentos, ao contrário das famílias que moram na cidade. Acreditamos que neste quesito os projetos voltados para a agropecuária sejam importantes, sobretudo para os residentes no campo, porque aprimoram a técnica de aragem, cultivo, adubação, etc. da produção.

Artes, culturas e informática foram os demais projetos citados como importantes para os pais. Devido ao fato deles terem vivido em outro contexto histórico onde estas disciplinas eram raras e o acesso a tais disciplinas torna-se uma vantagem mediante a competição do mercado. Na Tabela 13 apresentamos os dados da taxa de analfabetismo funcional das pessoas acima de 15 anos no Brasil por sexo e por situação do domicílio, e no Gráfico 9 apresentamos o grau de escolaridade por sexo dos pais dos alunos da escola agrícola pesquisada.

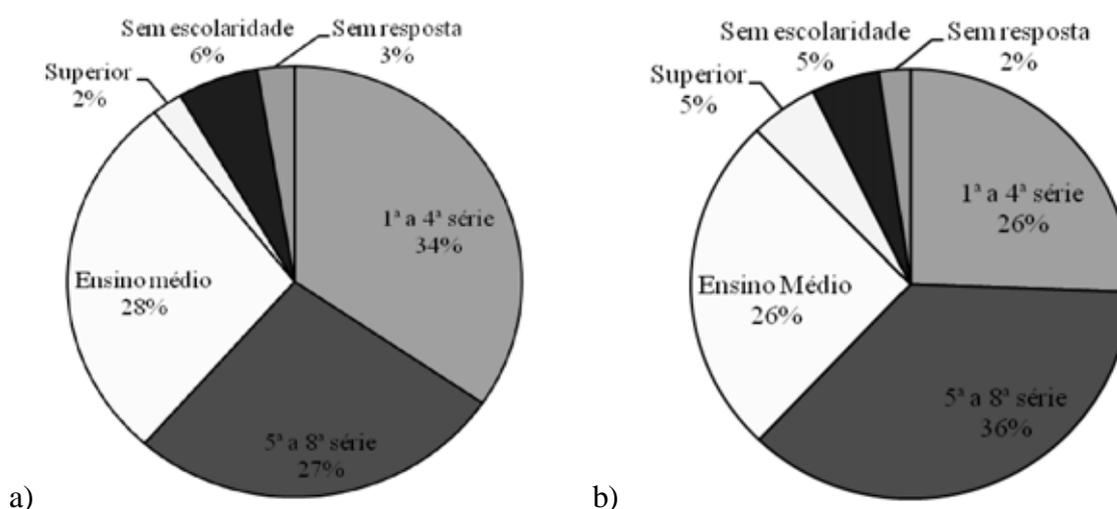
Os números da taxa de analfabetismo no Brasil não são nada animadores, com 21,7% de analfabetismo funcional em todo o país. Mas quando olhamos para a situação dos domicílios da zona rural o problema se agrava, com um aumento relativo de aproximadamente 25% dos analfabetos em relação aos domicílios urbanos.

Tabela 13 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por características selecionadas, segundo as Grandes Regiões - 2007.

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)				
	Total	Características selecionadas			
		Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
Brasil	21,7	22,3	21,1	17,8	42,9
Norte	25,0	27,1	23,0	20,5	40,9
Nordeste	33,5	36,3	30,8	26,1	53,2
Sudeste	15,9	15,2	16,6	14,4	35,5
Sul	16,7	16,1	17,3	14,7	26,6
Centro-Oeste	20,3	21,1	19,5	17,7	37,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2008.

Gráfico 9 - Grau de escolaridade dos pais (a) e mães (b) dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.



Organização: O autor.

Na região sudeste e sul, ao contrário das demais, a taxa de mulheres analfabetas é menor em relação aos homens, reforçando a ideia de Camarano e Abramovay (1998, p. 57), em que "valoriza-se mais o estudo das moças (com a perspectiva que saiam do campo) que a dos rapazes". O sudeste possui a menor taxa total de analfabetos com 15,9%, porém, a zona rural da região sul apresenta uma taxa ainda menor, apontando para um campo mais alfabetizado no sul e sudeste.

Nos critérios da pesquisa do IBGE, a atribuição do analfabetismo funcional é feita de dois modos: primeiramente pela pergunta ao entrevistado se os residentes ao domicílio sabem ler e escrever; e depois pelo número de anos que passaram na escola. No questionário de

nossa pesquisa, apenas perguntamos o grau de escolaridade dos pais dos alunos. Segundo Ribeiro (1997), nos países em desenvolvimento é comum identificar o analfabetismo funcional entre aquelas pessoas que frequentaram menos de três ou quatro anos de estudo. Por isso, consideraremos analfabetos funcionais os pais com até 4ª série do ensino fundamental.

Os pais dos alunos, com 40% de taxa de analfabetismo funcional, se encontram em situação pior do que a das mães, com 31%. As mulheres também possuem um quadro melhor no ensino superior, com 3% de diferença dos homens. No segundo ciclo do ensino fundamental, as mães dos alunos continuam sendo maioria com cerca de 9% a mais que os pais. Estes possuem dados melhores, porém de apenas 2% de diferença, no ensino médio.

No quesito educação, os pais dos alunos da Escola Agrícola de Rio Claro aparecem abaixo da média brasileira. Com uma taxa 3 vezes maior de analfabetismo funcional, principalmente dos chefes de família. Já as mães podem se colocar em vantagem somente se considerarmos os domicílios rurais da região sudeste, na qual estão inseridas. Se somarmos as taxas de pais e mães, teremos uma média de 35,5% da população analfabeta. Média semelhante aos domicílios rurais do sudeste.

Através da análise das famílias dos alunos da Escola Municipal Agrícola "Engº Rubens Foot Guimarães", localizada no município de Rio Claro-SP, em comparação com a população brasileira, chegamos a duas perspectivas em relação aos familiares dos discentes.

Da perspectiva dos familiares dos discentes que residem na zona rural, o fato de serem uma minoria no campo em diferentes escalas - nacional, estadual e municipal -, somado a uma renda mensal pouco satisfatória e com uma taxa de alfabetização relativamente pior que a média nacional, faz com que matriculem seus filhos na Escola Agrícola esperando que ela os forme com qualidade, preparando-os para a vida tanto no campo como na cidade. Para isso, deixam de contar com a mão de obra dos filhos durante o dia. No entanto, estes pais fazem questão de que os filhos tenham o conhecimento técnico agropecuário, principalmente porque é um complemento da renda mensal.

Do ponto de vista dos pais dos alunos que moram na cidade, a escola de tempo integral é uma excelente alternativa para o cuidado dos filhos enquanto trabalham, ainda mais quando a escola apresenta uma boa infraestrutura, ensino de qualidade e alimentação privilegiada. Porém, os pais esperam que a escola não dê tanto enfoque à área agrícola e

pecuária, principalmente porque residem em uma região urbanizada onde estas atividades não parecem tão convidativas.

4.5 Perfil dos docentes da Escola Agrícola de Rio Claro

Esta seção divide-se em duas partes na exposição do perfil dos professores da escola pesquisada. Na primeira etapa comparamos os dados dos professores da escola - retirados de um questionário aplicado a 15 docentes em 2011 (ANEXO E) - com os dados dos professores brasileiros - retirados do INEP.

Na segunda parte procuramos evidenciar questões mais singulares sobre o professor em relação aos demais funcionários, suas representações sociais e de que maneira estas representações podem influenciar na prática docente da escola analisada, dados que não encontramos em escala nacional (ANEXO D). Para isto aplicamos e analisamos um questionário a 44 integrantes da equipe escolar, sendo 22 docentes e 22 demais funcionários, da Escola Agrícola de Rio Claro em 2010, mas com ênfase no professor. Estes questionários tiveram perguntas abertas e respostas amplas, porém para a interpretação destas respostas fizemos uma classificação das mesmas e colocando em tabelas para a análise.

4.5.1 Professores da Escola Agrícola de Rio Claro no contexto brasileiro

Primeiramente, é interessante ressaltar que no Brasil existem 1.762.218 docentes morando nas cidades enquanto que 343.193 residem nas zonas rurais (INEP, 2011). Já a Escola Agrícola de Rio Claro-SP não possui nenhum professor residindo no campo. Claro que a maioria da população brasileira é urbana, mas será que o professor residindo na cidade está ciente da realidade do homem do campo? Tentaremos responder a questão ainda mais adiante ao examinar as práticas docentes.

Na Tabela 14 temos a faixa etária do número de docentes da educação brasileira juntamente com a faixa etária do número de professores da escola agrícola pesquisada. Colocando os números absolutos em porcentagens para a comparação, vemos que em escala nacional, a faixa etária mais significativa é a 41 a 50 com 29,4%. Enquanto na Escola Agrícola de Rio Claro é a faixa etária de 25 a 32 que ganha evidência com 40% dos professores. Então, enquanto no cenário nacional notamos um envelhecimento dos educadores, na escola que estamos trabalhando há uma maioria de professores jovens.

Tabela 14 - Número de Funções Docentes da Educação Básica por Faixa Etária no Brasil e na Escola Agrícola de Rio Claro - 2011.

Unidade da Federação	Total	Faixa Etária				
		Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	2.045.350	104.868	492.111	563.363	601.242	283.766
Escola Agrícola -RC	15	1	6	4	2	2

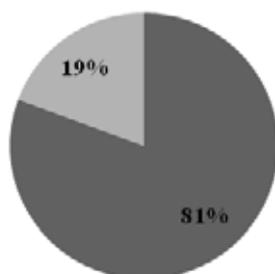
Fonte: INEP, 2011.

Organização: O autor.

Nos Gráficos 10 e 11 temos a porcentagem por sexo dos professores brasileiros e os da escola agrícola. Em ambos os casos há uma predominância de docentes do sexo feminino, apenas com um aumento de 8% de professores do sexo masculino na média nacional.

Gráfico 10 - Porcentagem das Funções Docentes na Educação Básica por Sexo no Brasil - 2011.

■ Feminino ■ Masculino

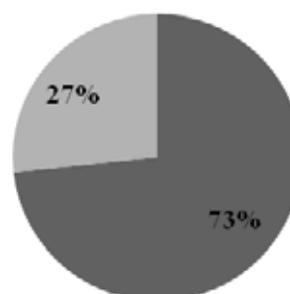


Fonte: INEP, 2011.

Organização: O autor.

Gráfico 11 - Porcentagem de Funções Docentes por Sexo da Escola Agrícola de Rio Claro - 2011.

■ Feminino ■ Masculino



Organização: O autor.

Para trabalharmos o grau de formação dos docentes, geramos a Tabela 15 - com dados da Escola Agrícola - e a Tabela 16 - com dados do Brasil. Nesta última, não conseguimos os dados detalhados de que tipo de complementação à graduação do professor. No entanto, este dado corresponde relativamente a 8,7% do total de professores brasileiros, enquanto que se somarmos os docentes graduados com complementação - especialização, mestrado e doutorado - da Escola Agrícola de Rio Claro, teremos 53,3%. Através de alguns indícios, podemos atribuir, a princípio, esta discrepância a dois fatores: primeiramente à

proximidade do município de Rio Claro de centros de atualização de formação docente. Outro fator seria o anseio do profissional de complementar a renda com os benefícios salariais destes cursos, pois o custo de vida em regiões mais urbanas, como Rio Claro, é superior ao das demais localidades. Porém, é necessário um aprofundamento da investigação para que possamos sustentar esta hipótese com propriedade.

Tabela 15 - Grau de formação dos professores da Escola Agrícola de Rio Claro - 2011.

Grau de formação	Número de professores
Graduação com Especialização	6
Graduação	4
Magistério	2
Doutorado	1
Mestrado	1
Técnico	1

Organização: O autor.

Tabela 16 - Grau de formação dos professores da Educação Básica no Brasil - 2011.

Grau de formação	Número de professores
Graduação	1.126.064
Técnico	518.665
Magistério	387.583
Graduação com Complementação	194.629

Fonte: INEP, 2011.

Organização: O autor.

A quantidade de aulas que um professor ministra em uma determinada escola, indica sua proximidade com os mesmos alunos, professores e comunidade. Na Tabela 17, observamos que o número máximo de aulas semanais por professor na escola estudada é 25, e corresponde 13,3%. A maioria dos docentes, com 40%, leciona 12 aulas semanais e 66,7% deste número não lecionam em outras escolas. Para o cenário nacional não conseguimos os dados na mesma disposição, porém segundo o INEP (2011) 39,6% dos professores lecionam mais de 25 horas semanais. Este dado é impreciso por não informar se é em uma mesma unidade escolar. Também não encontramos dados nacionais recentes sobre o tempo de docência do professor em uma mesma unidade escolar. Já na Escola Agrícola de Rio Claro (Tabela 18), 66,6% dos docentes estão na unidade há menos de 4 anos, e deste total 30% está há menos de 1 ano.

Tabela 17 - Quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes da Escola Agrícola - 2011.

Número de aulas por semana	Número de docentes
25	2
24	3
20	3
16	1
12	6

Organização: O autor.

Tabela 18 - Tempo de docência na Escola Agrícola - 2011.

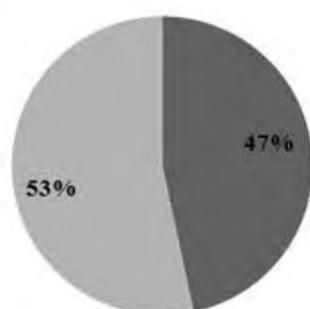
Tempo de docência por Ano	Número de docentes
< 1	3
≥ 1 - 2	3
> 2 - 4	4
> 4 - 7	1
> 7 - 10	2
> 10 - 14	2

Organização: O autor.

Agora indicando o total de professores que lecionam em outras escolas (Gráficos 12 e 13), há uma diferença significativa dos docentes da escola pesquisada com os do restante do Brasil. Em ambos os casos o predomínio é de professores que trabalham em apenas uma escola, 53% na Escola Agrícola de Rio Claro⁵⁶ e 78% na média nacional. Esta diferença pode ser atribuída ao fato da escola que estamos analisando ser de período integral, ou seja, as turmas de alunos são as mesmas de manhã e a tarde e conseqüentemente o número de aulas é menor do que os das escolas urbanas, que na maioria das vezes possuem aulas de manhã, tarde e noite em diferentes turmas. Neste raciocínio, como a Escola Agrícola de Rio Claro não oferta muitas aulas como a maioria das escolas públicas brasileiras, os professores do município procuram lecionar em outras escolas.

Gráfico 12 - Porcentagem de professores da Escola Agrícola de Rio Claro que lecionam em demais escolas - 2011.

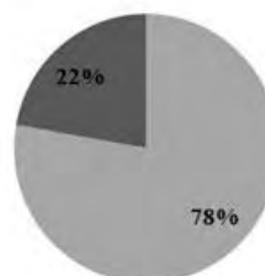
■ Lecionam em outras escolas
 ■ Lecionam apenas na Escola Agrícola



Organização: O autor.

Gráfico 13 - Porcentagem dos professores brasileiros que lecionam em uma ou mais escolas - 2011.

■ Leciona em apenas 1 escola
 ■ Leciona em mais de 1 escola



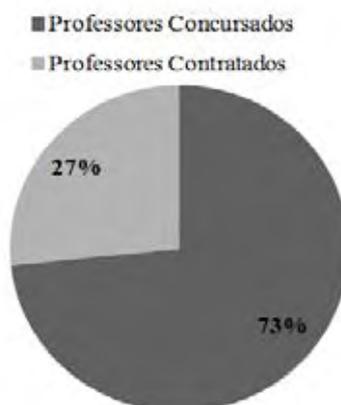
Fonte: INEP, 2011.

Organização: O autor

⁵⁶ Constata-se uma incoerência com os dados da Tabela 17, resultado da própria resposta dos professores.

Ao analisarmos a situação contratual a que o profissional está sujeito, classificamos os professores da Escola Agrícola de Rio Claro em duas classes: concursados e contratados temporariamente. No Gráfico 14 verificamos que 27% dos docentes são contratados temporariamente. No âmbito nacional, encontramos dados do vínculo empregatício dos professores na Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 (INEP, 2006, p. 37), o qual coloca os professores concursados em duas categorias: estatutário - previsto em lei municipal, estadual e federal - e celetista - regido pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Então, se somarmos os dois tipos de professores concursados temos aproximadamente 80,3%, enquanto os que prestam o serviço temporariamente são 19,3%. Parte do corpo docente da escola examinada ocupa cargo na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro ou estavam de licença no período das entrevistas, o que justifica o maior número de professores contratados temporariamente em relação a média nacional, que leva em conta os professores em outros cargos e afastados.

Gráfico 14 - Representação do número de docentes concursados e contratados temporariamente da Escola Agrícola de Rio Claro - 2011.



Organização: O autor

4.5.2 Professores da Escola Agrícola de Rio Claro: representações sociais e prática docente

Antes da análise das tabelas é importante lembrarmos que a representação social é o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre sua realidade, mas que, “embora seja incorporada como visão pessoal da realidade, constrói-se a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais” (SALLES, 1998, p. 30). Neste sentido, tentaremos apreender as representações sociais dos professores porque acreditamos que elas

indicariam se a cultura e as determinações sócio-históricas do sujeito influenciam as práticas docentes. Estas práticas refletirão na organização espacial no campo do município, uma vez que parte dos alunos é advinda da zona rural. No entanto, deixamos claro que apresentaremos nossa interpretação sobre as representações sociais, com base nas respostas do questionário.

Em relação à identidade dos funcionários da escola pesquisada, das 44 respostas distintas sintetizamos em 6 grandes respostas que convergiam em algum aspecto. Na Tabela 19 pode-se observar como os professores e os demais funcionários se veem no espaço escolar. A primeira resposta - "profissional comprometido com a educação e com a formação humana" - foi a mais frequente entre os professores, com 31,9%. Chama a atenção a esta resposta que o docente se enxerga com o compromisso de educar e formar a humanidade, dando a impressão de uma escala global e negligência ao local. Em segundo lugar entre os professores, com 27,3%, está: "profissional em aprendizagem e transformação", onde se veem com a necessidade de aperfeiçoamento na formação. Esta parcela chamou a atenção por reconhecer que em uma escola tão específica e com a maioria do alunado residente no campo, precisavam aperfeiçoar as práticas como docentes urbanos.

Tabela 19 - Como o professor e os demais funcionários da Escola Agrícola de Rio Claro se veem no espaço escolar - 2010.

Resposta	Professor	Demais funcionários
Profissional comprometido com a educação e com a formação humana	7	3
Profissional em aprendizagem e transformação	6	2
Educador e Articulador de conhecimentos e saberes	3	0
Educador, membro da família da escola agrícola	3	3
Sou o que faço na escola	0	10
Pessoa importante dentro da escola que trabalha com amor/dedicação	2	4

Organização: O autor.

O grupo de respostas que mais pareceu próximo das questões da escola e do aluno do campo, foi o que se viu como "parte da família" da escola agrícola, com 13,7% tanto de professores como de funcionários. Em relação aos demais funcionários, a resposta mais frequente, com 45,5%, foi: "sou o que faço na escola"; evidenciando a sua identidade na escola como a função que desempenha. Nenhum professor apresentou alguma resposta parecida, deixando esta como o ponto de maior divergência entre funcionários e docentes nesta questão.

Em relação ao que a escola representa para o professor e os demais funcionários, na Tabela 20 é exposto que classificamos a 7 respostas gerais. A mais comum entre os

professores, com 31,9%, faz uma relação do local de trabalho e a possibilidade de uma vida saudável. Elementos como: oferecimento de uma refeição boa e balanceada, ar puro, plantar e colher, cuidar dos animais, natureza etc., foram citados inclusive pelos funcionários que escolheram esta resposta. No entanto, não chamaram a atenção para o fato da escola no campo poder representar uma instituição comprometida com as populações rurais. A resposta mais próxima disto foi: "além de trabalho, um ideal a ser alcançado", onde encontramos elementos como: educar alunos residentes no campo e esperança de uma sociedade mais justa. Porém, apenas 13,6% dos docentes enxergam a escola desta maneira.

Tabela 20 - O que a Escola Agrícola de Rio Claro representa para o professor e para os demais funcionários - 2010.

Resposta	Professor	Demais Funcionários
Local de trabalho e vida saudável	7	3
Lugar diferenciado que possibilita a aprendizagem	6	3
Local de realização profissional	4	2
Além de trabalho, um ideal a ser alcançado	3	1
Espaço escolhido para trabalhar	1	1
Trabalho	0	10
Trabalho ingrato	0	2

Organização: O autor.

A segunda resposta mais escolhida entre os professores, com 27,3%, foi: "lugar diferenciado que possibilita a aprendizagem", onde também ressaltaram os atributos de ser uma escola no campo, e que por isso existe a possibilidade de aprendizado de uma nova realidade. Curiosamente esta foi a única resposta em que não há ligação da escola com trabalho docente. Especificamente em relação aos funcionários, foram os únicos que viam a escola como um trabalho ingrato. Mas a maioria deles, com 45,5% das respostas, compreendem a escola simplesmente como trabalho.

Quando tratamos da questão referente ao tipo de escola que os professores e os demais funcionários desejavam, obtivemos as 44 respostas distintas, as quais, para facilitar a análise, categorizamos em 4 tópicos (Tabela 21). Contudo, parte destas respostas - 2 de docentes e 3 de outros empregados - foram excluídas por serem muito discrepantes das demais. Quanto as respostas dos docentes, tivemos duas respostas mais frequentes, com 36,4% cada: "uma escola reconhecida como centro de excelência" e "uma escola que forme alunos críticos". A primeira também foi maioria entre os demais funcionários, com 59,1% de respostas, indicando o desejo de ser um destaque entre as escolas da região. Muitas comparações com outras escolas foram feitas, assim como o levantamento de potencialidades

da escola que poderiam ser estimuladas. Acreditamos que este grupo de funcionários esteja interessado em trabalhar em uma escola que confira um bom status social.

A segunda resposta indica os professores que desejam uma escola responsável pela formação crítica dos seus discentes, entendida como propiciadora de condições do aluno de interpretar o mundo em que vive e ser um cidadão consciente. Esta foi a única resposta centrada no aluno. Mas a resposta mais centrada no próprio professor, com 9%, foi: "uma escola que atenda os interesses dos alunos e dos funcionários", onde descreviam benefícios para alunos e professores, porém com ênfase no professor. Também com 9%, tanto de docentes como dos outros empregados, a resposta que mais se preocupou com as demandas da comunidade rural.

Tabela 21 - Tipo de escola desejada por funcionários e docentes da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.

Resposta	Professor	Demais funcionários
Uma escola reconhecida como centro de excelência	8	13
Uma escola que forme alunos críticos	8	1
Uma escola que atenda os interesses dos alunos e dos funcionários	2	3
Uma escola que atenda as demandas da comunidade rural	2	2

Organização: O autor.

Na comparação dos dados alusivos à preferência de aulas e projetos dos docentes apresentamos as Tabelas 22 e 23. Na primeira tabela os professores e demais funcionários poderiam optar por dois projetos que achavam que deveria estar presente ou já estando presente, ter ainda mais. A maioria dos professores, com 40,9%, acha que deveria existir mais aulas na área agrícola, e com 31,8%, projetos de educação ambiental. Estas duas respostas são coerentes se levarmos em consideração que se trata de uma escola agrícola localizada no campo, onde os aspectos ambientais ficam fáceis de serem evidenciados. Outro projeto que ganha relevância por parte dos docentes é o de informática, com 22,8%, justificando a necessidade de conhecimentos tecnológicos no presente.

Tabela 22 - Preferência de projetos a serem implementados na Escola Agrícola de Rio Claro segundo seus funcionários e professores - 2010.

Resposta	Professor	Demais funcionários
Área agrícola/campo	9	2
Educação ambiental	7	1
Informática	5	6
Expressão corporal e dança	4	8
Leitura	3	0
Música	2	4

Arte e Cultura	2	8
Modalidades esportivas	2	8
Valores e ética	2	1
Marcenaria	1	0
Sem opinião	5	4

Organização: O autor.

Já os demais funcionários não se preocuparam com tais questões, sendo para eles, o essencial, projetos de: expressão corporal e dança; artes e cultura; modalidades esportivas - cada um deles com 36,3%. Porém ao compararmos estes dados com os da Tabela 23, identificamos uma incoerência, pois mesmo não ressaltando a importância de projetos em áreas agrícolas, 50% dos funcionários acham estes insuficientes. Os professores também apresentaram a mesma contradição, mas em uma escala menor. No entanto, chama à atenção que 18,2% dos professores são indiferentes às aulas de campo e agricultura, e 22,7% não possuem uma opinião relativa aos projetos que deveriam ter na escola. Estes números são respectivamente iguais e menores aos dos demais funcionários.

Tabela 23 - O que os funcionários e docentes da Escola Agrícola de Rio Claro acham sobre a quantidade de aulas de campo/agricultura dos alunos - 2010.

Resposta	Professor	Demais funcionários
Insuficiente	12	11
Suficiente	6	7
Indiferente	4	4

Organização: O autor.

Em relação a opinião dos funcionários do que a escola representa para a comunidade, apresentamos a Tabela 24, na qual classificamos em três respostas gerais. Ganhando destaque tanto dos professores como dos demais empregados - respectivamente 54,5% e 50% - a resposta: "ensino/educação formal de qualidade". Embora seja a resposta mais frequente, foram às respostas mais simplificadoras, na qual os entrevistados não justificaram suas respostas.

Tabela 24 - O que a Escola Agrícola de Rio Claro representa para a comunidade segundo os docentes e demais funcionários - 2010.

Resposta	Professor	Demais funcionários
Ensino/educação formal de qualidade	12	11
Do lado do aluno um local desinteressante, e do lado dos pais um lugar ideal (ensinamentos agrícolas e período integral)	6	7
Uma oportunidade para a comunidade local/rural	4	4

Organização: O autor.

A segunda resposta foi a que mais chamou a atenção por apresentar uma concepção mais homogênea do que a escola representa para a comunidade: "do lado do aluno um local desinteressante, e do lado dos pais um lugar ideal (ensinamentos agrícolas e período integral)". Tanto os professores - com 27,3% - e os demais funcionários - com 31,8% - destacaram que a escola e os conteúdos disciplinares não eram interessantes principalmente para os alunos que se interessavam pelas coisas da cidade. Na perspectiva dos pais é uma alternativa para deixar os filhos enquanto trabalham, pois a escola é de período integral. Esta situação deixa o professor em uma situação desconfortável, na medida em que os alunos ficam dispersos e os pais não se empenham em acompanhar a vida escolar dos filhos.

Em terceiro lugar, com 18,2% das respostas tanto de professores como dos outros funcionários, está a relevância da unidade escolar para os residentes da zona rural. Nesta categoria, encontramos respostas que tinham elementos como: capacitação técnica para agregar valor a renda familiar; conscientização de produzir no campo e ao mesmo tempo salientar a sustentabilidade; educação que extrapole a dicotomia rural-urbano; etc. Surpreendeu-nos o fato desta resposta ser a menos frequente em uma escola agrícola localizada no campo que tem como preferência os alunos residentes na zona rural.

Constatamos uma desvalorização do homem do campo nas representações da maioria dos docentes. Talvez uma possível solução para este quadro seja a execução da diretriz da Educação Básica do Campo que diz: "a admissão e a formação inicial [...] dos professores [...] deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo" (CNE, 2008, p. 2). Mas outra questão que nos incomoda é: será que o Estado de São Paulo, e seus municípios mais urbanizados, aspiram uma organização espacial que valorize as populações rurais?

4.6 Análise da organização espacial da Escola Agrícola de Rio Claro

Para realizarmos a análise da organização do espaço da Escola Agrícola de Rio Claro, foi necessário o uso de mapas que já são uma síntese da realidade, na medida em que apresentam informações selecionadas em escala reduzida. Os princípios lógicos da Geografia (escala, distribuição, localização, extensão, posição e distância) nos balizam para esta

compreensão da organização espacial escolar, ou seja, do conjunto de formas e interações dispostos espacialmente, relacionados à escola. Esta seção é o cerne da pesquisa e está organizada com a exposição dos mapas e, posteriormente, as análises que buscam as relações com o que já foi explicitado até o momento.

Primeiramente é importante ressaltar que, segundo Castro (1995, p. 123), a *escala* "é, na realidade, à medida que confere visibilidade ao fenômeno", portanto, todas as representações cartográficas aqui presentes estão na escala municipal, que contém nosso objeto de estudo.

Na Figura 28 é exposta a divisão dos bairros urbanos e sua *distribuição* espacial no contexto do município de Rio Claro juntamente com o crescimento dos mesmos nos anos de 1988, 1998 e 2010. Logo, percebe-se que a área urbana apenas não cresceu para a direção leste. Um dos principais motivos é a presença da Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade, fundada em 1909, possuindo uma área de 2.230,53 ha⁵⁷.

Embora pareça que no período de 22 anos o perímetro urbano pouco tenha aumentado, é possível notar que desde 1988 a circunscrição legal dos bairros é maior que a área construída, um exemplo é o bairro Distrito Industrial. Neste sentido, através também das imagens orbitais *Landsat 5* sobrepostas ao *layer* das plantas cadastrais municipais, podemos constatar um crescimento interno ao polígono dos bairros. No ano de 1998 verificamos a criação de novos bairros, principalmente, na porção meridional e o crescimento dos Distritos de Ajapi, Ferraz e Assistência, que no mapa também estão identificados como bairros. Em 2010 vemos um crescimento urbano a partir da criação de bairros mais dispersos da área central, não fazendo limite com outros bairros, como por exemplo: Batovi, Bom Recreio e Alam Grei.

⁵⁷ Ver: <<http://www.fflorestal.sp.gov.br/florestasEstaduais.php>>

Figura 28 - Bairros da cidade de Rio Claro/SP em 2010 e expansão urbana de 1988, 1998 e 2010.

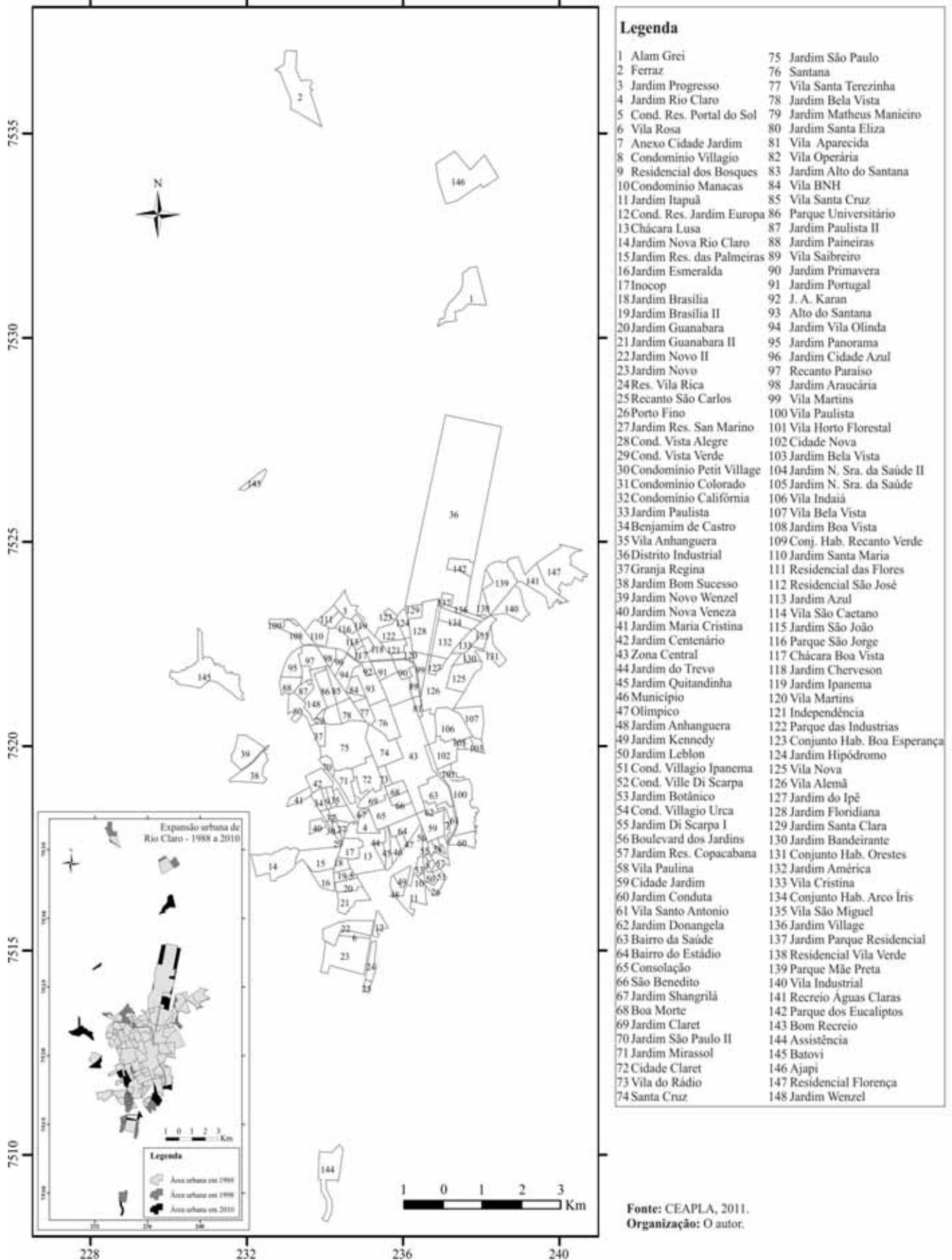
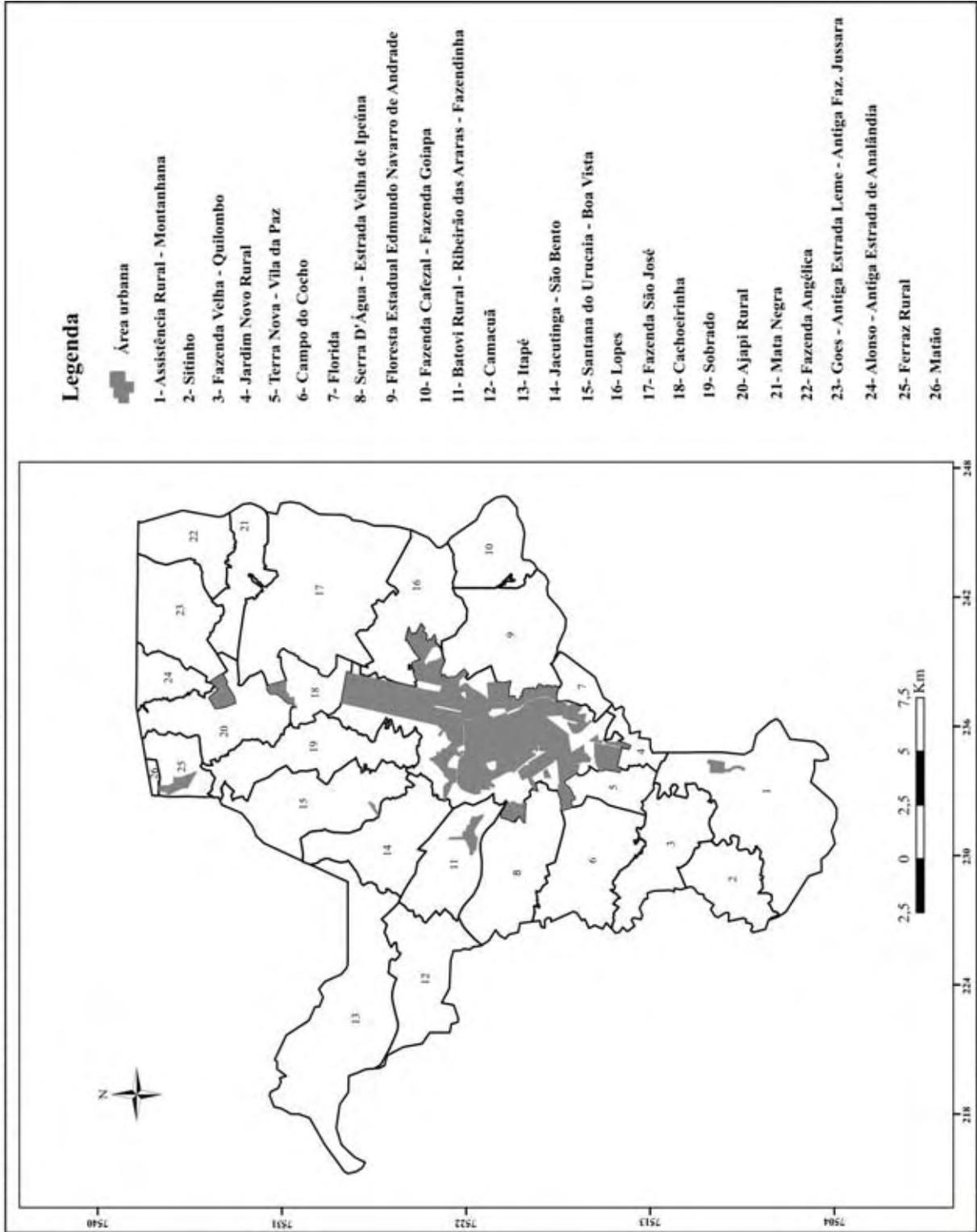


Figura 29 - Regionalização da área rural do município de Rio Claro/SP - 2012.



Organização: O autor.

Figura 30 - Distribuição da residência dos alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 1988.

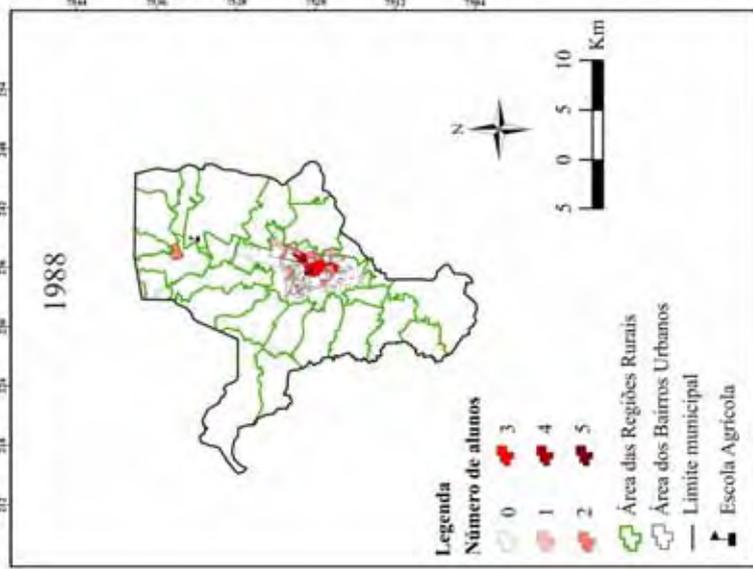


Gráfico 15 - Número de alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 1988.



Figura 31 - Distribuição da residência dos alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 1998.

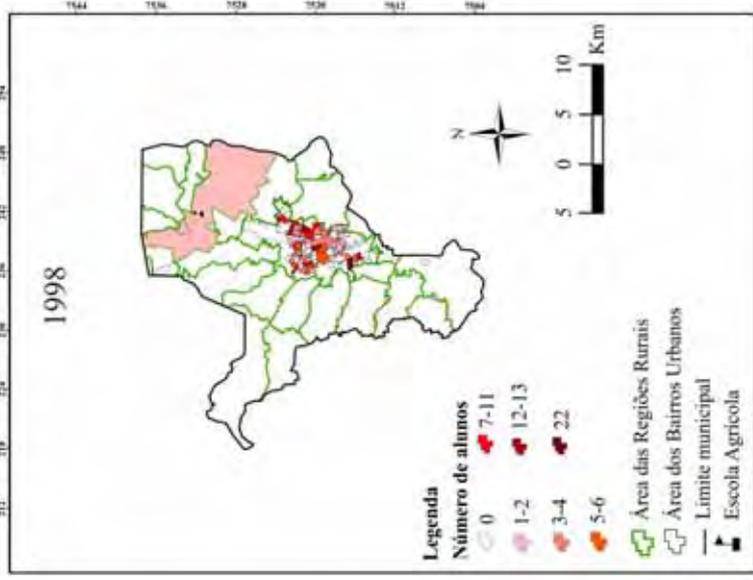


Gráfico 16 - Número de alunos da Escola Agrícola por bairro e região rural no município de Rio Claro-SP - 1998.



Figura 32 - Distribuição da residência dos alunos da Escola Agrícola por bairro no município de Rio Claro-SP - 2010.

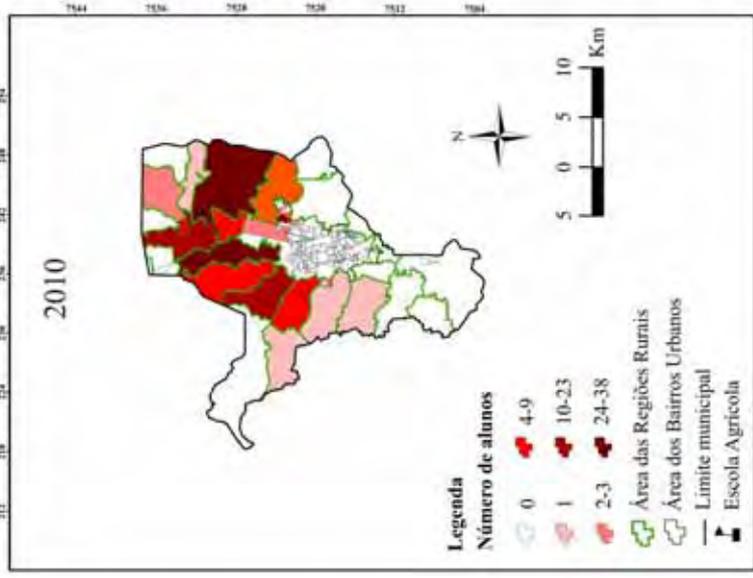


Gráfico 17 - Número de alunos da Escola Agrícola por bairro e região rural no município de Rio Claro-SP - 2010.

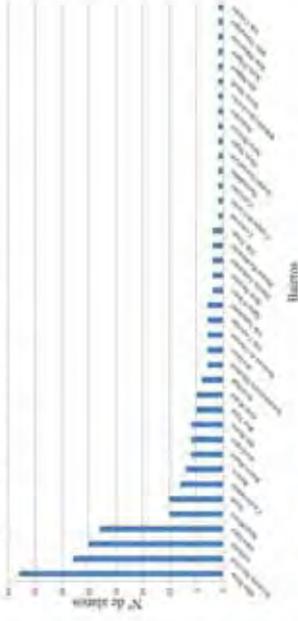
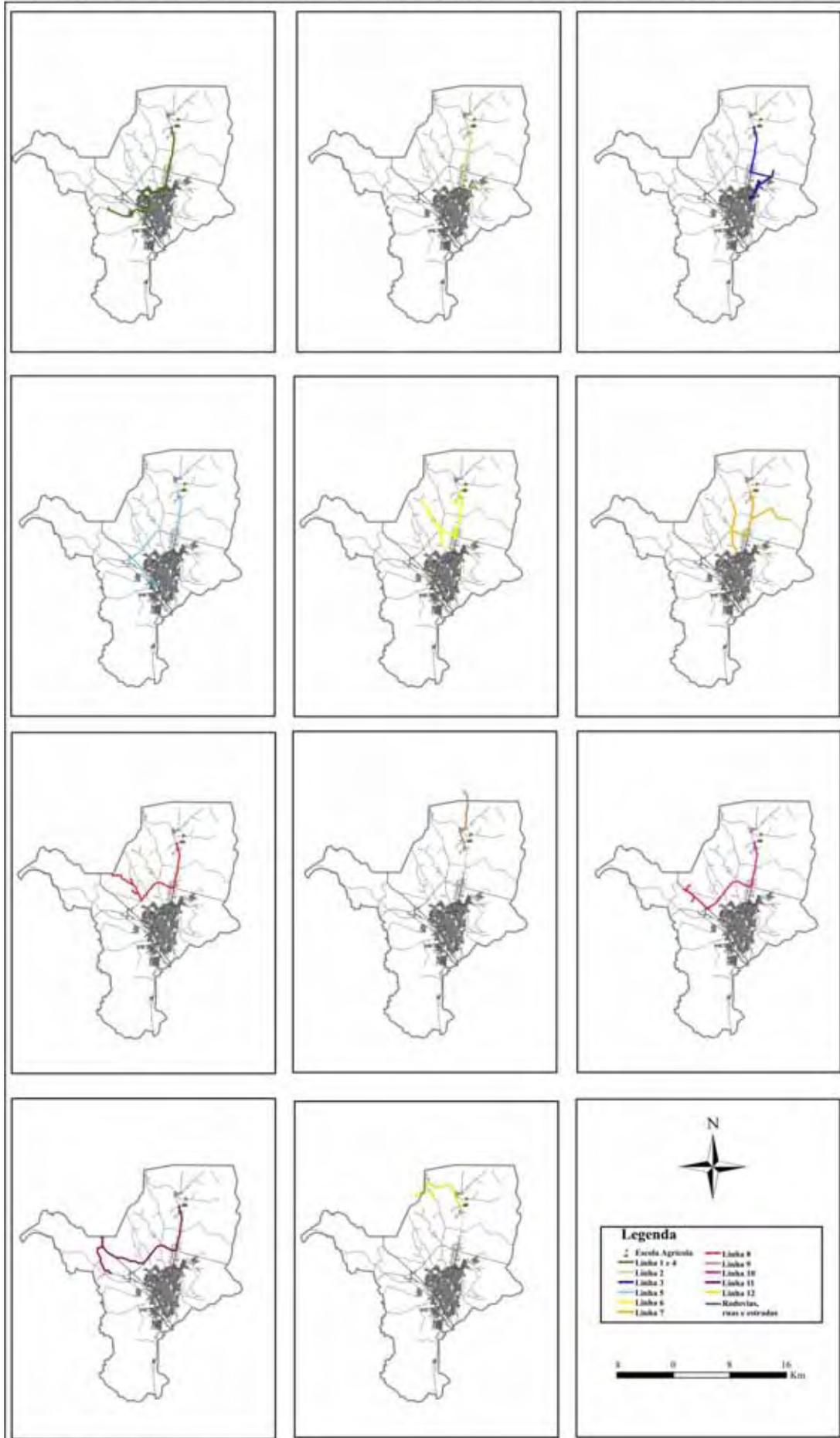


Figura 33 - Coleção de mapas dos trajetos das linhas de transporte coletivo da Escola Agrícola de Rio Claro-SP - 2011.



Organização: O autor.
Fonte: Trabalho de Campo, 2011.

Figura 34 - Imagem *Landsat* do município de Rio Claro - 1988.



Figura 35 - Imagem *Landsat* do município de Rio Claro - 1998.

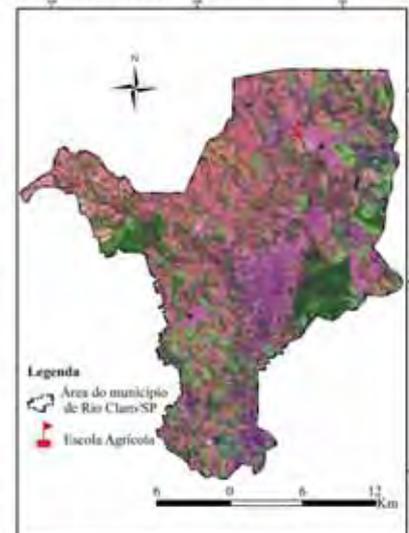


Figura 36 - Imagem *Landsat* do município de Rio Claro - 2010.



Figura 37 - Imagem *Landsat* da extensão da Escola Agrícola de Rio Claro - 1988.

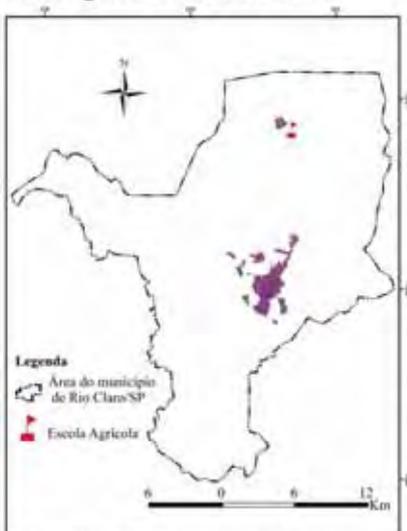


Figura 38 - Imagem *Landsat* da extensão da Escola Agrícola de Rio Claro - 1998.

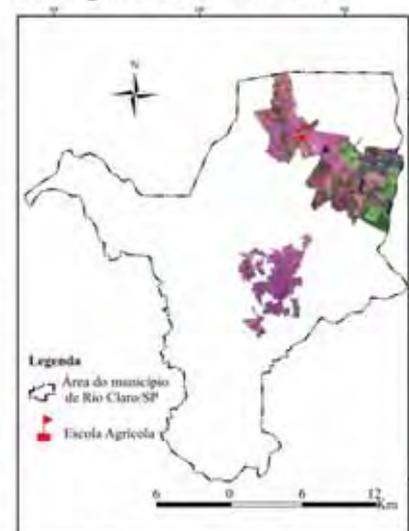


Figura 39 - Imagem *Landsat* da extensão da Escola Agrícola de Rio Claro - 2010.

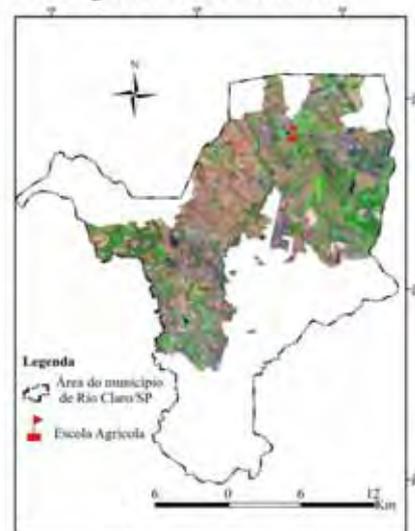


Figura 40 - Mapa de cobertura da terra da extensão da Escola Agrícola - 1988.



Figura 41 - Mapa de cobertura da terra da extensão da Escola Agrícola - 1998.

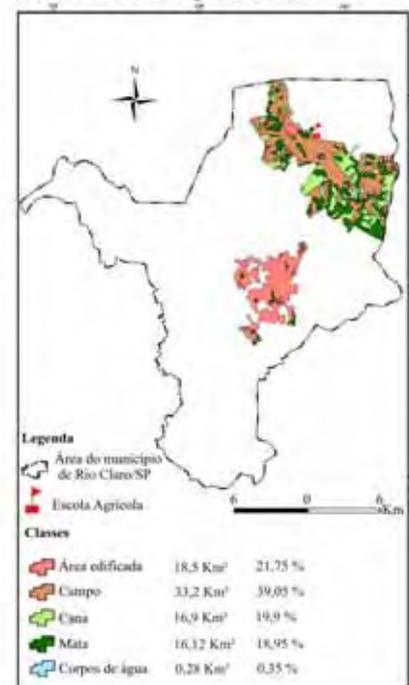
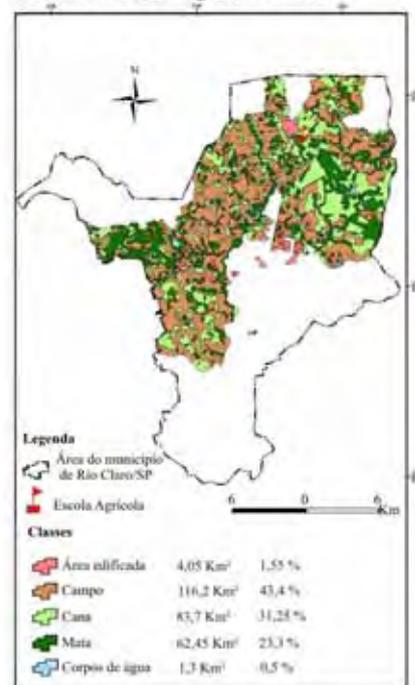


Figura 42 - Mapa de cobertura da terra da extensão da Escola Agrícola - 2010.



Na Figura 29 apresentamos as regiões rurais de Rio Claro para serem analisadas junto com os bairros na *distribuição* das *localizações* das residências dos alunos da escola. Verifica-se, através da toponímia, que houve um processo de agrupamento de nomes para a constituição das regiões. Isto se deve ao fato do campo ser menos denso que a cidade, podendo correr o risco de deixarmos certas regiões com um baixo índice populacional. Como a regionalização foi realizada em 2011, as regiões representam um arranjo atual do campo de Rio Claro. Provavelmente, devido ao maior número de pessoas residentes no campo antigamente, estas regiões poderiam ser menores, mas com mais moradores. Porém, como não havia muitos alunos da zona rural nos anos de 1988 e 1998, utilizamos apenas estas regiões para o campo de Rio Claro.

Segundo Moreira (2007, p. 63, grifo nosso), a "*localização* leva à *distribuição*. A *distribuição* é o sistema de pontos da *localização*. Assim, a *distribuição* leva por sua vez à *extensão*. A *extensão* é a reunião da diversidade das *localizações* em sua *distribuição* no [...] recorte". Nesse sentido, através das Figuras 30, 31 e 32 e os Gráficos 15, 16 e 17, apresentamos os mapas da distribuição das localizações das residências dos alunos no município e que, conseqüentemente, nos demonstram a extensão da escola nos anos de 1988, 1998 e 2010. Nestas ilustrações podemos perceber a dinâmica da organização espacial da Escola Agrícola ao longo dos anos.

Em primeiro lugar, nota-se que há uma menor dispersão da localização das residências dos alunos em 1988, por isso uma menor quantidade de bairros representados e em um número de classes com pouca variação (Figura 30). Percebe-se que os alunos são residentes das áreas urbanas e não estão em áreas contíguas à escola. A *posição*⁵⁸ da distribuição dos alunos se dá principalmente nas áreas centrais da cidade com uma pequena tendência para porção leste.

Na Figura 31 e Gráfico 16⁵⁹ há os dados da localização e distribuição dos alunos no ano de 1998. É o ano com o maior número de bairros em uma amplitude de dados de 1 a 22, distribuídos em 7 classes. Chama atenção o fato do bairro com maior número de alunos (22) ser o Jardim Palmeiras, localizado na porção meridional da área urbana. Constata-se, por conseguinte, uma pequena parcela de alunos na zona rural (3 no total), os quais são responsáveis por dobrar a extensão da escola. Contudo, percebemos que ainda há uma

⁵⁸ Entendemos a *posição* como a disposição ou arranjo que o fenômeno possui na organização do espaço.

⁵⁹ Embora identificados como bairros há também o que denominamos regiões rurais. Isto se deve ao fato do alunos residentes no campo preencherem o nome da localidade que moram como bairro.

concentração de alunos localizados na cidade, porém a *posição* na área urbana é predominantemente na porção setentrional.

Já em 2010, a *posição* das distribuições das localizações dos alunos se desloca significativamente para a zona rural (Figura 32 e Gráfico 17⁶⁰). Há uma extensão maior do que a dos anos anteriores resultando, também, em uma área mais contígua que os anos de 1988 e 1998. Esta configuração é reflexo da política escolar de preferência para matrículas de alunos residentes no campo e a política municipal de regionalização da educação. Contudo, é na cidade que está o bairro com a maior concentração de alunos (Mãe Preta). Outra constatação desta organização espacial é o fato dos alunos vindos da cidade residirem nas periferias.

Segundo Ferreira (1986, p. 600), *distância* é o "espaço entre duas coisas ou pessoas", mas podemos especificar esta concepção, para fins analíticos, como o intervalo entre dois pontos na superfície terrestre. Nesse sentido, o mapeamento do ponto de localização das residências dos alunos e a localização da escola, ligados pelas linhas de ônibus, também, nos oferece a distribuição, extensão e posição das distâncias na escala municipal.

Para o INEP (2006, p. 11), "o transporte escolar representa o segundo maior custo para os municípios com educação". Ao analisar a Figura 33 juntamente com a Tabela 25 podemos entender o porquê dos custos, ao quantificar as distâncias. Pois, a partir da escola, temos as linhas de ônibus posicionadas em todos os sentidos, fazendo com que diariamente seja percorrida a *distância*, aproximada, de 445 km, se somarmos os trajetos de ida e volta de todas as linhas. Interessante notarmos que a Linha 9 extrapola os limites do município de Rio Claro, atendendo os alunos da zona rural do município de Corumbataí.

Tabela 25 - Distância percorrida diariamente pelos ônibus da Escola Agrícola de Rio Claro em Km - 2011.

Linhas	Total em Km
1 e 4	48,93
2	32,34
3	36,52
5	45,67
6	45,27
7	49,32
8	41,99
9	17,50
10	46,99

⁶⁰ A presença do "bairro" zona rural significa o nome das localidades dos alunos que moram no campo mas que não conseguimos identificar e mapear.

11	56,04207
12	24,162434
Total	444,788626

Organização: O autor.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

As Figuras 34, 35 e 36 mostram as imagens orbitais *Landsat 5* de todo o município de Rio Claro nos anos de 1988, 1998 e 2010. As imagens de 1988 e 2010 são do mês agosto, já a de 1998 é do mês de julho⁶¹.

A partir das imagens anteriores, traçamos a delimitação da *extensão* da área de abrangência da escola, também, nos anos de 1988, 1998 e 2010 (Figuras 37, 38 e 39). Na Tabela 26 apresentamos a extensão da área em Km² respectiva a cada ano. Verificamos um aumento de aproximadamente 2344,1% da área de abrangência da escola de 1988 a 2010.

Tabela 26 - Área de abrangência da Escola Agrícola de Rio Claro nos anos de 1988, 1998 e 2010.

Ano	Área em Km²
1988	11,42
1998	85,08
2010	267,7

Organização: O autor.

Por fim, nas Figuras 40, 41 e 42, é exposta a evolução de cobertura da terra na extensão da Escola Agrícola de Rio Claro nos anos de 1988, 1998 e 2010. Normalmente, este tipo de informação é apresentado em uma mesma área para verificarmos sua alteração ao longo dos anos e o crescimento de alguma classe em detrimento da diminuição de outra. No entanto, apresentamos a cobertura da terra apenas na área de extensão da escola, ou seja, nos bairros e regiões rurais de residência dos discentes para a quantificarmos relativamente no decorrer dos anos.

Segundo Simon (2007, p. 167), a "ação do homem sobre o meio onde vive possibilita a manutenção da estrutura e das propostas do sistema econômico vigente, resultando em organizações espaciais com características próprias, simbolizadas principalmente pelos diversos usos da terra" e coberturas da terra. Neste sentido, podemos notar organizações espaciais de coberturas da terra diferentes nos anos representados cartograficamente.

Na Figura 40, há a presença de duas classes nas quais a área edificada ocupa 86,8% e o restante é constituído da classe mata. Este dado nos comprova que além dos alunos

⁶¹ Houve esta preocupação em trabalhar com imagens orbitais de dias mais próximos possíveis para que não fosse alterada a refletância dos alvos em função da estação do ano.

residirem nas áreas urbanas, suas famílias provavelmente trabalhavam na cidade. Sendo assim, no início da escola não havia a presença de agricultores e o caráter identitário rural vinculado à constituição da mesma. Ou seja, através desta informação espacial podemos verificar uma consonância com os discursos dos primeiros diretores da escola.

A Figura 41 evidencia que a área urbana praticamente dobrou em Km², porém relativamente caiu para 21,75%. A área de mata elevou-se tanto em porcentagem como em Km² devido à ampliação da área analisada que incorporou a parte rural setentrional do município. A classe cana apareceu em 1998 com aproximadamente 20% da área relativa, significando o comparecimento do agronegócio na extensão da escola. O que ganha destaque neste ano é a presença da classe campo com 39,05%. O problema é que em 1998 havia apenas 3 alunos, dos 283 pesquisados, residindo na zona rural, desta maneira as classes campo, mata e cana são estatisticamente irrelevantes para análise da extensão da escola.

No ano de 2010 (Figura 42), com a ampliação da extensão da escola para a zona rural, chama atenção que 1,55% de área edificada seja responsável por 45,25% do total de alunos matriculados na Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, demonstrando nas devidas proporções a concentração de crianças e adolescentes na cidade.

Tanto em 1998 como em 2010 a classe corpos de água são irrelevantes para a resolução das imagens orbitais que trabalhamos, ficando ambas com um valor percentual menor igual a 0,5. Já área de mata aumenta 4,35% em relação a 1998 e a cana eleva-se 11,35% na mesma relação, o que demonstra uma cobertura da terra em prol de uma organização espacial rural da monocultura e do agronegócio, pois a cana plantada ocupa 21,25 Km² a mais que a mata em 2010.

A classe campo aparece com 116,2 Km² e 43,4% do total de 2010. Contudo, conforme já explicitado, foram agrupados nesta classe as pastagens, pequenas áreas de cultivo de demais culturas, solo exposto e as áreas colhidas de cana ou de cana em pousio. Infelizmente a resolução da imagem não nos permite diferenciar entre estes tipos de cobertura, caso houvesse esta distinção poderíamos atribuir maior peso ao agronegócio ou a agricultura familiar.

No entanto, a prática do pousio de cana não é comum na região e levando-se em consideração que os meses de colheita da cana na região variam do final de abril a começo de novembro e a imagem de 2010 é de agosto, podemos supor que o corte de cana se encontrava na metade. Então, nesta lógica, os 31,25% de cana menos os 43,4% do campo nos dá 12,15% entre pastagem, solo exposto e áreas de cultivo de outras culturas. Excluindo-se o solo

exposto, esta parcela nos mostra a presença da agricultura familiar, pois embora conste áreas de pousio de cana, as imagens trabalhadas não foram coletadas no período de entressafra, portanto são poucas as áreas com esta cobertura. Em relação as pastagens, segundo Troppmair (2008, p. 41), desde 1950 "a pecuária, que ocupava lugar de destaque [...], associado aos baixos preços do leite, desapareceu" em Rio Claro-SP. Porém, em campo, verificamos que ainda existe a pecuária de bovinos, principalmente, para a complementação da renda de algumas famílias residentes nas zonas rurais do município, não mais de forma extensiva vinculada as indústrias.

Então, pudemos presumir que 12,15% da classe campo estão associados a uma mistura de pequenas áreas de cultivo de outras culturas (hortas, milho, laranja, etc.) e pastagens para pequena pecuária. Em breve comparação com o mosaico fotogramétrico de alta resolução, notamos que as observações são compatíveis com a realidade, além de estarem associadas a presença de casas na zona rural. Portanto, aproximadamente 12,15% da área de extensão da escola são efetivamente os lares dos alunos⁶².

De modo geral, a cobertura da terra, na extensão escolar de 2010, possui pouca homogeneidade. Mas podemos identificar pelo menos 3 padrões desta organização do espaço: as matas estão presentes de forma mais concentrada e longe do perímetro urbano na porção leste e oeste, e de forma difusa como matas ciliares; a maior concentração da cana está posicionada na porção leste e nordeste, próxima ao município de Araras, que se destaca no Estado pela produção de cana de açúcar; na classe campo, com a presença de pequenos agricultores, há uma faixa significativa com pequenos ruídos de cana e mata no porção centro oeste.

⁶² Claro que isto é uma ideia geral, pois é comum a prática de pequenos proprietários da região arrendarem as propriedades para o cultivo da cana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do séc. XXI novas políticas educacionais estão sendo direcionadas para as zonas rurais, sobretudo sobre a pressão dos trabalhadores familiares do campo e os movimentos sociais, que são as chamadas políticas de Educação do Campo. O assunto vem ganhando destaque nas Ciências Sociais, inclusive na Geografia.

Neste sentido, o presente trabalho objetivou uma leitura geográfica da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP, ou seja, uma análise da sua organização espacial e da sua inserção/impacto no território do município. Também partimos do pressuposto de que as escolas localizadas no campo são agentes organizadores do espaço e objetivam a educação formal, a técnica agrícola e o fortalecimento da vida cultural rural, mas que, com a intensificação da urbanização, nem sempre consegue atingir seus objetivos. A escola pesquisada passou/passa por este processo, se legitimando como centro de educação formal voltado para a agricultura, mas que sofreu/sofre as influências da cidade.

Desta maneira, tentamos relacionar a alteração da organização espacial da escola em função dos objetivos da mesma e da influência da urbanização. Por isso, nos debruçamos num esforço metodológico para contemplar, sobretudo duas perspectivas que se complementam: a *dinâmica escolar* e a *geográfica*.

Na perspectiva da *dinâmica escolar*, realizamos um levantamento histórico da unidade escolar, caracterizamos a escola desde sua infraestrutura até os planos de ensino, aplicamos questionários a discentes, familiares e docentes, tentamos capturar as representações sociais de campo e cidade nos alunos e as representações sociais dos professores para relacioná-las com suas práticas docentes.

Concluimos que a história da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro é diferente da maioria das escolas localizadas no campo, sobretudo por ser tão subordinada à gestão municipal, cujas políticas alteraram em um curto espaço de tempo.

Por sua localização no campo e área privilegiada em tamanho, as características físicas da escola pesquisada são distintas das outras escolas de ensino público na cidade: oferece três refeições de qualidade diariamente, propicia educação formal de tempo integral para os alunos do Ensino Fundamental II e possui uma série de projetos diversificados. Através dos planos de ensino, concluimos que estes documentos demonstram um objetivo institucional de educar formalmente, oportunizar conhecimentos técnico-agrícolas e fortalecer a vida cultural rural dos discentes.

Ao analisar o discente da escola (criança e adolescente), por meio dos questionários, constatamos que a maioria não se interessa pelos conteúdos do campo, a não ser parte dos alunos que residem na zona rural. No estudo das representações sociais de campo e cidade, os discentes mais velhos apresentam representações sociais mais claras e homogêneas de campo e cidade, enquanto os alunos mais novos apresentam mais variações. Mesmo levando em consideração o desenvolvimento cognitivo de cada faixa etária, os alunos mais novos enxergam o campo mais como seu lugar de morada, isso pode ser comprovado pela maior frequência de elementos como homem e casa no campo, já os alunos mais velhos representam o rural com uma imagem mais negativa.

Na investigação das famílias dos alunos chegamos a duas perspectivas. As famílias dos discentes que residem na zona rural, por serem uma minoria no campo em diferentes escalas, somado a uma renda mensal pouco satisfatória e com uma taxa de alfabetização relativamente pior que a média nacional, faz com que matriculem seus filhos na escola agrícola esperando que os formem com qualidade preparando-os para a vida tanto no campo como na cidade. Para isso, deixam de contar com a mão de obra dos filhos durante o dia. No entanto, estes pais fazem questão de que os filhos tenham o conhecimento técnico agropecuário, principalmente porque pode ser futuramente, um complemento para a renda mensal.

Do ponto de vista dos pais/famílias dos alunos que moram na cidade, a escola de tempo integral é uma excelente alternativa para o cuidado dos filhos enquanto trabalham, ainda mais quando a escola apresenta uma boa infraestrutura, ensino de qualidade e alimentação privilegiada. Porém, os pais esperam que a escola não dê tanto enfoque à área agrícola e pecuária, principalmente porque residem em uma região urbanizada onde estas atividades não parecem tão convidativas.

Ao compararmos o docente da Escola Agrícola de Rio Claro no contexto dos docentes brasileiros, concluímos: que são residentes na cidade; predominantemente jovens; majoritariamente mulheres; relativamente com maior complementação na formação; com carga horária reduzida na unidade escolar; a maioria com menos de cinco anos de docência na escola; professores em outros lugares com frequência superior a média do país; relativamente com as mesmas taxas brasileiras de concursados e contratados temporariamente.

Ao tentarmos apreender as representações sociais e as práticas docentes dos mesmos, concluímos que estas representações e práticas docentes são variadas, chamando a atenção para certo distanciamento em relação às diretrizes da Educação do Campo. De acordo com as

diretrizes as escolas devem ter "propostas pedagógicas que valorize [...] a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo" (CNE, 2001, p. 25); o respeito "as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições"; e por fim, o "apoio pedagógico aos alunos em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo" (CNE, 2008, p. 2).

Na perspectiva *geográfica*, trabalhamos com o conceito de organização espacial, entendendo como: o conjunto de formas e interações envolvendo pessoas, mercadorias, informação e capital, dispostos espacialmente (CORRÊA, 2011). Para entendermos a organização espacial da Escola Agrícola de Rio Claro, recorreremos a análise espacial, que corresponde ao estudo da distribuição espacial de qualquer fenômeno, à procura de padrões espaciais, também fazendo a ligação entre o domínio essencialmente cartográfico e as áreas de análise aplicada, estatística e a modelagem, permitindo combinar variáveis georreferenciadas e, a partir delas, criar e analisar novas variáveis (ROSA, 2011).

Como procedimento metodológico: coletamos informações georreferenciadas da localização da residência dos alunos nos anos de 1988, 1998 e 2010; regionalizamos a zona rural de Rio Claro para facilitar a distribuição dos alunos no campo; elaboramos mapas coropléticos para visualizar a extensão da escola e a intensidade da distribuição dos discentes pelo município; fizemos mapas de cobertura da terra no território da escola nos anos de 1988, 1998 e 2010 para acompanhar como as famílias dos alunos usam suas terras; organizamos representações cartográficas do crescimento urbano da cidade de Rio Claro nos mesmos anos; traçamos as distâncias das linhas de ônibus escolares da escola no município.

Analisamos todas as informações espaciais acima com intuito de entender a organização espacial da Escola Agrícola de Rio Claro e atentos para possíveis relações com a perspectiva da *dinâmica escolar*. Durante o processo de análise espacial fomos balizados pelos princípios lógicos da Geografia: escala, localização, distribuição, extensão, posição e distância.

Na escala do município, ao traçar as distâncias percorridas diariamente pelas linhas de transporte coletivo, verificamos que realmente a escola é procurada - até por municípios vizinhos - e atende a uma significativa população do campo, principalmente na porção setentrional e oeste de Rio Claro.

Através dos mapas coropléticos e os de cobertura da terra da extensão da distribuição das localizações das residências dos alunos pelo município nos anos de 1988, 1998 e 2010, corroboramos que as políticas municipais e educacionais foram as que mais influenciaram a

alteração da organização espacial da escola no decorrer dos anos. Mesmo a escola sendo criada para atender às populações rurais, somente em 2010 observamos a cobertura da terra na extensão da área de abrangência da escola marcada pela agricultura familiar.

Mesmo trabalhando o conceito de território nesta pesquisa, pouco o utilizamos na etapa empírica. Todavia, como já falado, concluímos que historicamente o território da escola é marcado pela influência da política municipal, adquirindo sempre novas feições geográficas e uma instabilidade em seus limites, variando de acordo com a gestão. Por outro lado, nas concepções diferenciadas deste conceito, para os defensores da Educação do Campo, a área de extensão da escola não constitui um território (ou, se constituir, é muito fragilizado), na medida em que os moradores desta área não apresentam uma relação sólida de identidade com os objetivos escolares (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Ao longo deste trabalho, analisamos a Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP sob vários ângulos, mas com um enfoque na dimensão geográfica. Devemos salientar, finalmente, que o conteúdo desta pesquisa representa apenas uma parte daquilo que a Geografia tem a oferecer para o debate da educação no campo, contudo, é aquilo que nosso tempo nos permitiu fazer demonstrando ser o suficiente para uma iniciação ao uso da organização do espaço na análise deste tipo de educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Anpocs/Scritta, 1994.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia, SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 213-220.
- ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- ARÌES, Philippe. **História Social da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BANIN, Edna Sakon. **Narrativas e Crônicas das Práticas de Ensino da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro (1986-2006)**. 2012. 298f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, Gilberto Luiz. (org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 255-278.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2012.

BRASIL. Lei nº9394/96. Ministério da Educação e da Cultura.– **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: DF: 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 de março de 2011.

BRITES, Ricardo Seixas; BIAS, Edilson de Souza; ROSA, Antonio Nuno. De Castro. Classificação por regiões. In: MENESES, Paulo Roberto; ALMEIDA, Tati de. (orgs.). **Introdução ao processamento de imagens de sensoriamento remoto**. Brasília: UNB, 2012. p. 209-220.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 45-65, jul./dez. 1998.

CARNEIRO, Maria José. “O ideal *rurbano*: campo e cidade no imaginário de jovens rurais”. In: SILVA, Francisco C. Teixeira; SANTOS, Raimundo e COSTA, Luiz F. Carvalho (orgs.). **Mundo rural e política. Ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa Gomes. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 117-140.

CASSAB, Clarice. Epistemologia do espaço na obra de Milton Santos: breve panorama. **Geografias**, Belo Horizonte, vol. 5, n. 1, p. 98-108, jan.-jun. 2008.

CERON, Antonio Olívio. Classificações espaciais e regionalização. **Boletim de Geografia Teórica**, Rio Claro, n. 3, p.5-70, 1972.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. Definição e objeto da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, vol. 8, n. 15/16, 1983, p.1-28.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. 7 ed. Editora Ática: São Paulo, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Organização do espaço: dimensões, processo, forma e significados. **Geografia**, vol. 36, p. 7-16, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Formação docente e a educação nacional**. Brasil: Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p.1-27.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo** - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 53-89.

FERNANDES, Dalvani e TURRA NETO, Nécio. Juventudes: uma perspectiva histórica e geográfica. In: WORKSHOP REGIONAL DE GEOGRAFIA E MUDANÇAS AMBIENTAIS, 1., Guarapuava. **Anais...** Guarapuava: UNICENTRO, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Darlene Ap. de Oliveira; ROMANATTO, Maria José; MAIA, Adriano; FERREIRA, Enéas Rente. Análise da multifuncionalidade em propriedades familiares através dos elementos internos e externos do sistema de agricultura em Rio Claro-SP/BR. In: Colóquio Ibérico de Estudos Rurales, 9., 2012, Lisboa. **Anais...** Universidade de Lisboa, 2012, p. 76-95.

FONSECA, Ana Ivânia Alves; SANTOS, Ellen Vieira; TEIXEIRA, Lucas dos Reis. Socioterritorialidade: a inter-relação cultura – território – educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 20., 2010, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão, 2010.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n.8, p.44-58, 1990.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 15-27, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira; TEIXEIRA, Amandio Luís de Almeida; FERREIRA, Marcos Cesar. Tratamento de dados sócio-econômicos em SIG's. **Geografia**, Rio Claro, vol.16, n.1, p.37-52, 1991.

GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira; SILVA, Barbara-Christine Nentwig. **Quantificação em Geografia**. São Paulo: Difel, 1981.

GOMES, Jerusa Vieira. Relações família e escola: continuidades e descontinuidades no processo educativo. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 16, p. 84-92, 1993.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco de Assis; LOWEN-SAHR, Cicilian Luiza; SILVA, Márcia da. (orgs.). **Espaço e Tempo: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: ADEMADAN, 2009, p. 13-30.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O Novo Rural Brasileiro**. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 17.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Economia do Turismo**: Análise das Atividades Características de Turismo. Rio de Janeiro: IBGE, 2002-2003. Disponível em: <
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=804>.
Acesso em: 6 mar. de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/>. Acesso em: 22 de set. de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>
>. Acesso em: 5 de mar. de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Aplicativo dos primeiros dados do censo de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <
http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/>. Acesso em: 20 de set. de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do transporte escolar** - 1º Levantamento Nacional do Transporte Escolar : sinopse estatística 2004. Brasília: INEP, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**: 2003. Brasília: INEP/MEC, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <
<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 2003.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.

LOVATO, Deonice Maria Castanha. **A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais**. Disponível em:

<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20_760_.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2011.

MALASSIS, Louis. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. (Orgs). **Mundo rural e mudança social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1972. p. 99-115.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. O pensamento educacional de Sud Menucci. In: ALVES, Gilberto Luiz. (org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 227-254.

MELO, Silas Nogueira de; FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Representação de campo e cidade em alunos da escola agrícola de Rio Claro-SP. **Cad. CERU**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-23, jun. 2011.

MENESES, Paulo Roberto; SANO, Edson Eyji. Classificação pixel a pixel de imagens. In: MENESES, Paulo Roberto; ALMEIDA, Tati de. (orgs.). **Introdução ao processamento de imagens de sensoriamento remoto**. Brasília: UNB, 2012. p. 191-208.

MOREIRA, Ruy. Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino da geografia. In: MOREIRA, Ruy (org.). **Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORO, Dalton Aureo. A organização do espaço como objeto da geografia. **Geografia**, Rio Claro, vol. 15, n. 1, p. 1-19, 1990.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. 2ª edição. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 5-27, jul., 1995.

QUEDA, Oriowaldo; SZMRECSÁNYI, Tamás. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. (Orgs). **Mundo rural e mudança social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1972. p. 268-289.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 144-158, 1997.

RONSINI, Veneza V. Mayora. **Sobre os jovens e a mídia**. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/midiaerecepcao/textos/veneza_ronsini.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2011.

ROSA, Roberto. Análise espacial em geografia. **Revista da ANPEGE**, Vol.7, Nº 1, p. 275-289, 2011.

ROSSETTI, Lucimari Aparecida Franco Garcia. **Geotecnologias aplicadas à caracterização e mapeamento das alterações da cobertura vegetal intra-urbana e da expansão urbana da cidade de Rio Claro (SP)**. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, Alvana Maria. (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 68-137.

SIMON, Adriano Luís Heck. **A Dinâmica de Uso da Terra e sua Interferência na Morfohidrografia da Bacia do Arroio Santa Bárbara** – Pelotas (RS). 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

SOARES, Lindamar Etelvino Santos. Análise do poder disciplinador das escolas agrícolas (1947-1956). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa Gomes. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2010/souza_mm_dr_arafcl.pdf>. Acesso em: 19 set. 2011.

TEIXEIRA, Amandio Luís de Almeida; CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Sistemas de Informação Geográfica** - Dicionário Ilustrado. São Paulo: Hucitec, 1997. 243p.

TROPPEMAIR, Helmut. **Rio Claro** - ontem e hoje. Ed. Rio Claro: Tribuna 2000 S/C, 2008.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos. (org.). **Agricultura familiar**: realidade e perspectivas. 3 ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro**. Recife, 2006.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes Rurais: Mapa de Estudos Recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**. Na história e na literatura. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário sócio-econômico e de diversidades aplicado aos discentes da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, SP.

Senhores Pais ou Responsáveis

Para melhor planejamento de nossas atividades escolares, precisamos conhecer melhor nossos alunos e nossa comunidade. Portanto, solicitamos que respondam o questionário abaixo.

Desde já agradecemos a colaboração de todos.

Atenciosamente
A Direção

I – Dados do aluno

1- Nome completo do aluno: _____

Série: _____ Período: _____ Idade: _____ Raça/Cor: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

II – Informações da família

1- A casa que você mora é: () alugada () própria () cedida
() financiada

2- Quantos cômodos possui a casa em que mora? _____

3- Quantas pessoas moram na casa? _____

4- Dessas pessoas quantas trabalham? _____

5- Qual a renda familiar:

() 1 salário mínimo () 2 salários mínimos () de 3 a 4 salários mínimos

() 5 salários mínimos () acima de 5 salários mínimos

6- A família possui:

() telefone () celular () carro () moto () geladeira () freezer () fogão

() máquina de lavar () secadora () microondas () lava-louças () DVD

() computador () televisor () vídeo game () rádio () aparelho de som

7- Grau de escolaridade dos pais ou responsáveis:

Pai: () sem escolaridade () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () ensino médio
() superior () mestrado () doutorado

Mãe: () sem escolaridade () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () ensino médio
() superior () mestrado () doutorado

Responsável pela criança (apenas a ser respondido por aquele cuja criança não mora com os pais biológicos)

Avô, tio, etc. : () sem escolaridade () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () ensino médio

() superior () mestrado () doutorado

Avó, tia, etc. : () sem escolaridade () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () ensino médio

() superior () mestrado () doutorado

8- Viajam () nas férias () esporadicamente () nunca

Quais locais: _____

9 Jornais e revistas

a) os pais () lêem sempre () lêem de vez em quando () não lêem

b) a criança () lê sempre () lê de vez em quando () não lê

10- Os pais ou responsáveis costumam ler junto com a criança? () sim () não

Qual material de leitura?

Descreva: _____

11- A família assina jornal ou revista?

() sim () não

Qual jornal? _____ Qual revista? _____

12- De quais atividades esportivas os alunos participam:

() nenhuma () natação () futebol () ginástica () basquete

() vôlei () bocha () jogo de cartas () outros

13- Quais atividades de lazer:

() TV () computador () internet () rádio () teatro

() discoteca () filmes () clube () shopping () outros

14- Quais os programas de TV preferidos:

() filmes () programas humorísticos () shows () jornais () debates

() entrevistas () novelas () desenhos

15- Em que período você assiste TV?

() manhã () tarde () noite () madrugada

Quanto tempo:

() 1 a 3 horas () 3 a 6 horas () mais de 6 horas

16- Seu filho frequenta algum projeto? () sim () não

Qual: _____

17- Seu filho faz algum tipo de tratamento? () sim () não

Qual: _____

18- Existe interesse de algum membro da família em frequentar curso supletivo?

() sim () não

Gostaria que fosse instalado na escola mais próxima de sua casa? () sim () não

19- Qual o curso que você tem necessidade:

() Fundamental I – 1ª a 4ª série () Fundamental II – 5ª a 8ª série

() Ensino médio

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos discentes da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, SP, concernente a preferências em relação a escola.

E. M. Agrícola Eng. Rubens Foot Guimarães

Nome do aluno (a): _____ série: _____

- 1) O que esta escola representa para você?

- 2) Como você gostaria que os projetos do período da tarde funcionassem? Que tipos de projetos você gostaria de fazer?

- 3) Você gostaria que as aulas do período da manhã se misturassem com as aulas do período da tarde e vice versa?

- 4) Você gostaria que modificasse o número de aulas de campo? Como?

- 5) Quando você sair dessa escola para qual escola pretende ir? (Ensino médio/escola técnica agrícola)

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos pais dos discentes da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, SP.

E. M. Agrícola Eng. Rubens Foot Guimarães
Reunião de Pais e Mestres – dia 22 de maio de 2010

Nome do responsável: _____

Parentesco com o (a) aluno (a): _____

Nome do aluno (a): _____ série: _____

1) Por que fez matrícula nesta escola?

() devido ao transporte

() por ser de período integral

() por ser agrícola

() pela qualidade do ensino

Outros:

2) O que você espera do ensino dessa escola?

() que prepare para continuar em outra escola agrícola

() que prepare para uma escola de ensino médio

() que prepare para viver numa propriedade rural

() que prepare para a vida

Outros:

3) Atualmente as aulas da base comum são dadas no período da manhã, as aulas de campo (culturas, criações e agroindústria) e projetos são dados à tarde. Você acredita que seja melhor misturar essas aulas nos dois períodos? Por quê?

4) Quais projetos que você considera importantes?

5) Atualmente o período de intervalo dos alunos é das 12:00 às 13:30 horas. Você gostaria que fosse modificado para das 12:00 às 13:00 horas com a saída dos alunos às 15:50 horas? Por quê?

APÊNDICE D - Questionário aplicado a todos os funcionários da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, SP.

E. M. Agrícola Eng. Rubens Foot Guimarães
Reunião com professores e funcionários – 17/05/2010

Nome: _____

Cargo/função: _____

Tempo que trabalha no cargo/ função: _____

Tempo que trabalha nesta escola: _____

1) Quem eu sou dentro do espaço escolar?

2) O que esta escola representa para você?

3) O que essa escola representa para a comunidade?

4) Quem é nossa comunidade escolar?

5) Qual escola queremos?

6) O que você pensa sobre misturar as aulas do período da manhã com as do período da tarde? Justifique.

7) O que você pensa sobre o número de aulas de campo que os alunos têm? (suficiente ou não – culturas, criações e agroindústria)

8) Quais projetos deveriam ter à tarde?

9) O período do intervalo dos alunos de 12:00 até 13:30 deveria ser modificado para somente uma hora de intervalo, com a saída dos alunos às 15:50 horas? Justifique.

APÊNDICE E - Questionário aplicado aos docentes da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, SP.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES
EMAEF "Engº. Rubens Foot Guimarães"

Nome do Professor(a):

Idade:

Formação:

1) O Professor é responsável por disciplinas em que nível de ensino

() Ensino fundamental 1 – Série: _____

() Ensino fundamental 2 – Disciplina: _____

2) Número de aulas semanais na Escola Agrícola: _____

3) Há quanto tempo leciona na Escola Agrícola? _____

4) O (A) Senhor(a) leciona em outras escolas?

() sim

() não

Se sim, quais as diferenças fundamentais em relação à escola, aos alunos e ao currículo?

5) Por que trabalhar na Escola agrícola?

6) O (A) senhor (a) é concursado(a) na Escola Agrícola? _____

7) O (A) Senhor(a) tem a informação sobre a procedência de seus alunos? São da zona rural?

8) O (A) Senhor(a) acredita que a Escola Agrícola integra o conteúdo do currículo com a vivência no campo?

9) O (A) Senhor(a), como professor(a), busca esta integração?

10) O que o (a) Senhor(a) entende por ensino para o campo ou para o rural?

11) O (A) Senhor(a) acredita em um ensino para o campo?

12) Os alunos estão interessados no ensino e vivências do campo?

13) Em sua opinião, porque os alunos estão na Escola Agrícola?

14) Por que há uma grande procura pela escola?

15) Como os pais dos alunos vêem a Escola Agrícola?

APÊNDICE F - Patrono da Escola Agrícola de Rio Claro: "Engº Rubens Foot Guimarães"

Fonte: Escola Agrícola de Rio Claro-SP, 2011.

O patrono da escola agrícola de Rio Claro é engenheiro agrônomo aposentado, e como homenagem, por sua notoriedade obtida como Chefe do Departamento Florestal da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, teve seu nome escolhido para intitular a escola: Engº Rubens Foot Guimarães. O nome é de procedência inglesa (Foot) por parte de mãe, e de portugueses (Guimarães) por parte de pai. Além da formação de engenheiro agrônomo também é professor de Educação Física.

Contribuiu com importantes trabalhos científicos na Seção de Genética do Departamento Florestal, prosseguindo o trabalho do cientista Edmundo Navarro de Andrade, desenvolveu experiências de melhoramentos genéticos nas diversas espécies de Eucalyptus, dando continuidade aos trabalhos no Horto Florestal Edmundo Navarro de Andrade, elevando internacionalmente, na época, o nome da cidade de Rio Claro, chegando a comercializar 7 toneladas de sementes de eucalipto, para todo Brasil, EUA e Austrália, que era conhecida como berço de eucaliptos.

A professora Edna Sakon Banin, que entrevistou o patrono, relata que:

Até hoje ele faz seus exercícios físicos disciplinarmente, justificando seus saudáveis 96 anos de idade. Seu maior hobby: estudar! Mantém-se atualizado sobre melhoramento genético por meio de muita leitura. “Mente sã, corpo são” ou “Corpo são, mente sã”. Tanto faz para o patrono da escola, que demonstra saúde e lucidez invejáveis. A escolha de seu nome para a escola não poderia ser melhor. O professor Eng^o Rubens Foot Guimarães é um grande exemplo para nossos alunos.

APÊNDICE G - Imagem-símbolo da Escola Municipal Agrícola "Engenheiro Rubens Foot Guimarães". Rio Claro, SP.



Fonte: Escola Municipal Agrícola de Rio Claro, 2010.

O símbolo foi elaborado por Percy de Oliveira, desenhista do Arquivo Municipal de Rio Claro (04/01/1988 – 15/05/1990). Abaixo a transcrição da fala da Prof^a Maria Regina de Negreiros, ex-diretora da Escola Agrícola de Rio Claro de 1989 a 1991, retirada da tese da Prof^a. Edna Sakon Banin (2012, p. 115-116):

No primeiro ano chamei um artista gráfico maravilhoso, o Percy, que trabalhava no Arquivo Municipal, na época. Minha cunhada Beatriz Moreira de Negreiros trabalhava no Arquivo Municipal indicou-me o Percy. Eu pedi que fizesse um símbolo que identificasse a escola. Falei mais ou menos o que eu queria. Ele fez a enxada e o livro num traço só, em apenas um traço ele desenhou o livro e a árvore dentro da enxada. Isso foi obra do Percy, o artista gráfico de Rio Claro.

Temos que valorizar essas coisas! E a arte final é do Percy e permanece até hoje.

Por encomenda minha, ele fez o símbolo e ainda brincou: “A cidade vai me pagar?” Eu falei: “não, porque a cidade não tem dinheiro e a escola muito menos”. Ele falou: “um trabalho desse eu cobraria mil cruzeiros.” Mas eu falei: “você não vai receber!”.

Eu gostaria que num momento como esse, onde estamos escrevendo a história de Rio Claro nos lembrássemos que essa arte é do Percy. Que o símbolo da Escola Municipal Agrícola foi criado pelo artista Percy de Oliveira.