

## **A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS ESCOLAS RURAIS DE ARARAQUARA – SP: DESTAQUE NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA**

Tatiana de Oliveira\*  
Valéria Aparecida de Bastos\*\*

O presente artigo relata e busca compreender a experiência de construção do projeto político-pedagógico das Escolas do Campo de Araraquara, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação. Neste processo, chama-nos a atenção os desdobramentos da luta por melhores escolas e por melhorias na qualidade da educação que vêm se desenvolvendo nos assentamentos de reforma agrária da região de Araraquara, estudados pelo Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (FCL/Unesp) há cerca de 19 anos.

Sabe-se que no Brasil a consolidação do capitalismo aprofundou, principalmente nas últimas quatro décadas do século passado, o processo de modernização do campo que resultou num amplo impacto social. Entre outras conseqüências, esse processo gerou uma extraordinária migração rural e uma extrema concentração urbana que impulsionou o desemprego e a violência nas cidades.

Todavia, como afirma Fernandes (1999), a modernização da agricultura capitalista ocorreu em detrimento da agricultura familiar, com isso, ao aumentar a produtividade agrícola, principalmente para exportação, aumentou também o desemprego e o número de trabalhadores sem-terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária. Desde a década de oitenta, os conflitos por terra vêm aumentando em todo o território nacional, bem como a efetivação dos assentamentos de reforma agrária, processo que inevitavelmente contribui, juntamente a outros focos de resistências – como os bairros rurais e pequenos sítios e chácaras (Whitaker, 1984) – para discutir e

---

\* Ex-bolsista Iniciação Científica do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural, formação em Ciências Sociais.

\*\* Ex-bolsista do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural, formação em Ciências Econômicas e atualmente mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade de São Paulo.

problematizar o senso comum que há tempos vem anunciando que “o rural brasileiro vai desaparecer”<sup>1</sup> (Fernandes, 1999).

Esses elementos da história mais geral podem ser facilmente detectados nas trajetórias dos indivíduos que localmente participaram e continuam participando desse movimento de inclusão social, no qual os assentamentos de trabalhadores rurais ganham destaque, como afirmam Whitaker e Fiamengue (1995, p. 45):

*Nossas pesquisas nos assentamentos de Reforma Agrária fazem emergir trajetórias impressionantes, nas quais famílias vagueiam de um Estado para o outro, de uma fazenda para a outra, da condição de sitiante para a de parceiro, e desta para o corte da cana. As variações são inúmeras, mas o processo é sempre marcado pelas rupturas. E mais, a raiz é sempre rural. Vieram todos da terra e, portanto, ir para o assentamento é voltar à terra*

No entanto, essas trajetórias *marcadas pelas rupturas*, porém de *raiz sempre rural*, não encontram, em geral, espaço de reconhecimento nas escolas tanto rurais como nas escolas urbanas. Compreender o significado da terra para essas famílias passa pela compreensão de toda uma história familiar de relação com a terra. O termo *raiz* que fornece sentido de relação vital com a terra é puramente verdadeiro, pois essas populações e seus antecessores, após percorrerem vários espaços em diferentes tempos, sempre tiveram com a mesma relação intrínseca.

A fala do Sr. Rocha, um morador do assentamento Monte Alegre expressa essa *raiz* ao discutir em uma das reuniões a proposta de educação das escolas rurais de Araraquara lembrando a seguinte frase: “Você pode desviar a água do rio por um canal, levar para onde quiser, mas sempre terá que retornar ao rio”. Neste sentido, a terra (“rio”) é mais do que um meio de sobrevivência e muitas vezes de alternativa para condições de vida desfavoráveis, pois ao retornar a produção no espaço de terra conquistada o trabalhador assentado assegura também o resgate de sua identidade.

A escola brasileira, como parte do processo que contribui para difundir essa realidade ideológica, está marcada pela visão que apresenta os espaços sócio-urbanos e sócio-rurais de maneira hierarquizada. Vários dados que

---

<sup>1</sup> Atualmente, essa mesma agricultura familiar desenvolvida em áreas de reforma agrária, já é reconhecida e defendida por organismos internacionais – ONU e Banco Mundial – como modelo de agricultura sustentável com capacidade de produção, integrada ao meio ambiente e que contribui para a inclusão dos pobres de um país (Kolling, Nery e Molina: 1999, p.36).

expressam essa realidade são facilmente encontrados na literatura, em livros didáticos, nos meios de comunicação e em práticas docentes. Ao mencionar como percebe o seu trabalho na escola do assentamento uma professora de educação física relatou-nos:

*Para mim é ótimo poder dar aula de educação física debaixo de uma árvore, na sombra, ouvindo o som dos pássaros. Na cidade tem que ser na quadra, debaixo do sol quente, ouvindo os ruídos dos caminhões e os jogos são sempre os de bola: vôlei, futebol, ... Aqui não, a gente faz várias brincadeiras que na cidade parece que estão sendo esquecidas, porque os pais não deixam as crianças brincarem na rua, é perigoso. A gente a cada dia está experimentando uma brincadeira diferente. Mas, por outro lado, temos crianças que não têm televisão, aqui não tem jornal, elas precisam de jornais, revistas, precisam também conhecer a vida, a realidade. Não podem só ficar aqui dentro. Mas também tem crianças que não tem poder aquisitivo para ter televisão (Assentamento Bela Vista, Caderno de Campo, 18/10/2002).*

A visão apresentada, apesar de superficialmente levar em conta aspectos do meio em que a escola está inserida e de sua cultura, como sendo positivos, não foge da visão rural/urbano fragmentada. A reprodução do preconceito em relação à criança assentada se reproduz quando seu mundo de conhecimento é medido pelo acesso à televisão. O rural e sua população são vistos aqui como um mundo à parte, fora do comum, ou seja, fora dos parâmetros definidos pela representação urbana, esta sim, a moderna. Desta forma, resta para a população rural o estigma do atraso.

Whitaker (1992) afirma que a escola pública possui três características fundamentais: é urbanocêntrica, voltada para conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização; é sóciocêntrica, voltada para o interesse de classes sociais mais abastadas e é etnocêntrica, pois privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental em detrimento dos diversificados conteúdos culturais existentes na sociedade. Assim, embora não se possa, como mostra Martins (1978), separar o rural e o urbano, unificados pelo capitalismo, o difícil é reconhecer a força das práticas culturais daqueles que vivem em um maior contato com a natureza, prevalecendo os preconceitos que escamoteiam suas reais identidades.

Em relação à qualidade educacional é fato sabido que o funcionamento da escola, seja ela urbana ou rural, geralmente não é satisfatório. Contudo, em alguns aspectos no meio rural, os problemas são mais preocupantes. Na maioria dos Estados, a escola rural está abandonada e como predomina a concepção unilateral da relação campo/cidade, muitas prefeituras trazem as crianças para

as cidades num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis, havendo casos destas serem colocadas em salas separadas das crianças da cidade, reforçando, portanto, a dicotomia presente no imaginário da sociedade (Fernandes, 1999).

Nesse contexto, ao analisar como as escolas dos assentamentos Bela Vista e Monte Alegre articulam-se a esse cenário, marcado pela exclusão do rural, pudemos encontrar elementos de resistência que comprovam que não é com modelos ou com ideologização que se pode ter um retrato dos assentamentos rurais.

Mediados pelo tema Educação, os(as) assentados(as), a comunidade escolar e o poder local têm estabelecido relações que expressam a construção de um novo espaço de debates e de sociabilidade comunitária, apontando possibilidades de reverter processos de marginalização ao qual a escola rural sempre foi submetida e almejando, a partir dessa luta, tornar possível a melhoria das condições de vida.

### **A construção coletiva do projeto político-pedagógico das Escolas do Campo de Araraquara: rompendo dicotomias históricas e sociais**

*Não basta ter escolas **no** campo; quer-se ajudar a construir escolas **do** campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo(I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo).*

A comunidade do assentamento Bela Vista foi a principal propulsora da construção de um projeto político-pedagógico diferenciado para as escolas rurais de Araraquara. A unidade escolar localizada no centro da agrovila, no mesmo prédio do antigo grupo escolar da ex-colônia de trabalhadores da Usina passou por um longo processo de modificações até chegar ao seu modelo atual<sup>2</sup>. Ela possuía apenas as quatro séries iniciais do ensino fundamental, sendo que em 1998 a pedido da Secretaria Estadual de Educação, houve uma tentativa de agrupamento que pretendia unificar as séries, formando assim duas salas bisseriadas. A justificativa da Secretaria era o reduzido número de alunos, não tendo, com isso, necessidade de um vice-diretor para a unidade.

No entanto, com um processo de luta movido pelos pais e pela comunidade, eles conseguiram interromper essa tentativa de agrupamento, mantendo as salas de aula separadas para as quatro séries.

---

<sup>2</sup> Para conhecer mais sobre esse histórico ver Brancaleone (2002).

Notamos que essa característica reivindicativa da comunidade sempre esteve vinculada às transformações que a escola passou. Um antigo morador do assentamento expôs sua representação sobre essas transformações:

*O processo de implantação do assentamento foi muito doloroso. A escola foi incorporando as mudanças que o assentamento passou, através da nossa reivindicação (Caderno de Campo, 05/06/2001).*

Todo esse movimento permanente pela melhoria da escola surtiu efeitos positivos. Em 1997 a atual diretora foi convidada para trabalhar no cargo de vice-direção<sup>3</sup>, devido à experiência anterior desenvolvida por ela como professora e vice-diretora. Numa entrevista realizada, ela retrata como encontrou a escola:

*“Quando cheguei no assentamento Bela Vista me deparei com uma escola que retratava a situação real de uma escola pública rural... à margem... meio abandonada, suja, cheia de mato, com um enorme buraco de lixo... nossa... Quanta coisa a fazer. Junto com as crianças e a comunidade, o sonho e a luta para resgatar a vida, já tão fragilizada, o direito a uma escola alegre, bonita, acolhedora, humana, democrática, solidária e fraterna, com o amor sempre presente, tentando fazer a diferença...” (Entrevista realizada em junho de 2003).*

A chegada dessa diretora é um marco reconhecido por todos no assentamento, pois ela contribuiu para impulsionar a participação da comunidade na *vida escolar* e da escola na *vida da comunidade*. Em uma fala sobre a história desse processo a diretora revelou-nos:

*Os alunos não gostavam da escola, ela era estranha a eles. Assim, o primeiro passo foi realizar mudanças no aspecto físico da escola, para que ela se tornasse mais atrativa, mais alegre. E assim foi, através de mutirão pintamos, ornamentamos e começamos a desenvolver todo o tipo de atividades que aproximasse as pessoas da escola (Caderno de Campo, 08/05/2002).*

Para a atual diretora, o ideal de uma escola passa por um ambiente

---

<sup>3</sup> Depois que a escola foi ampliada com o atendimento de todo o ensino fundamental, a escola deixou de ter um cargo de vice-direção para ter um cargo efetivo de direção.

escolar alegre, onde as pessoas se confraternizam ao mesmo tempo em que aprendem. Influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, ela afirma sempre a seguinte frase do autor em reuniões e em encontros sobre a valorização da escola do campo: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, todos nós nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo”. Sua meta é ver a escola formar pessoas críticas, participativas, autônomas e felizes dentro de uma “comum-unidade”. Vê-se que essa base política e metodológica é incorporada em sua prática administrativa da escola, bem como em cartazes, lembranças entregues em datas especiais, em pequenos textos lidos nas reuniões, entre outros. Na sua atuação, mobilizou a comunidade para reformar a escola, abrindo também espaço para ampliar a participação da mesma na gestão escolar.

Assim, como a escola possuía apenas o ensino de 1ª a 4ª série, para que as crianças e adolescentes pudessem concluir o ensino fundamental e médio tinham necessariamente que se matricular nas escolas da cidade. O debate sobre essa questão originou-se de uma preocupação corrente dos pais, que uma assentada (mãe) assim nos expressou: *As escolas da cidade parecem uma prisão. Aqui não tem problema com violência. Não tem a preocupação deles sofrerem porque vão chegar sujos de terra e serão mal vistos (Caderno de Campo, 08/05/2002).*

Brancaleone (2002) mostra essa inadequação da escola da cidade em relação aos alunos que provém do assentamento:

*Por não haver uma preparação para esta mudança, seja na escola rural ou na escola urbana, o processo é permeado por fantasias e medos em relação à cidade e à nova escola, muitas vezes distantes daquilo que efetivamente as crianças encontraram. Tudo isso se reflete em uma grande dificuldade de adaptação e mesmo na recusa ou desmotivação, das crianças em irem para a escola. As reações dos alunos são diversas, passam desde a indisciplina, até a apatia e mesmo o que a escola chama de “alunos fujões”, que são aqueles que vão com o ônibus para a cidade, mas não entram na escola. Todavia, o que se percebe, de uma forma mais homogênea e generalizada, é o fracasso escolar dessas crianças. Os conteúdos transmitidos não possuem qualquer sentido para elas e a aprendizagem é bastante reduzida (p. 190).*

Neste contexto, iniciaram-se algumas reivindicações junto ao poder local para ampliação do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, desencadeando na necessidade de municipalizar a escola. Para que isso fosse efetivado, a Secretaria Municipal de Educação exigiu que a escola construísse um projeto que justificasse esse pedido.

Assim, ao alimentar a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada para a escola do assentamento, a diretora junto com a comunidade, entrou com a proposta de construção do projeto político-pedagógico para as escolas rurais de Araraquara na I Conferência Municipal de Educação “Educação para a Cidadania”, realizada pela atual administração da cidade, em 2001. O debate sobre o projeto foi realizado pelo Grupo de Trabalho de Escola Rural no Fórum Municipal de Educação que antecedeu a Conferência. Esta ação foi uma estratégia para garantir melhorias, visto as possibilidades que se abriram com a nova gestão do poder local, que ampliou os espaços de discussão sobre escola do campo.

Esse processo garantiu, como assegura o documento final da Conferência, a implantação, em caráter de urgência, de políticas públicas voltadas para as escolas rurais. Entre essas políticas estavam a municipalização da escola do assentamento Bela Vista (Prof<sup>o</sup> Hermínio Pagotto), a implementação de uma proposta pedagógica para as três escolas rurais da cidade e o desenvolvimento de um programa de formação continuada aos educadores(as) do campo.

O grupo de trabalho da escola rural registrou o seguinte argumento na Conferência Municipal na defesa da construção do projeto político-pedagógico:

*Hoje buscamos um novo tipo de escola, um novo jeito de educar. Uma escola onde se educa partindo da realidade, onde se ofereça aos alunos à oportunidade de experiências de vida rica, significativas e concretas, onde o professor e o aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que seja espaço de humanização, socialização e processo de construção de conhecimento e valores necessários para a conquista do exercício pleno da cidadania; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Acreditamos na Educação alicerçada no amor fraterno, palco de estímulo e desenvolvimento da cidadania, onde o educando é reconhecido como sujeito na construção de sua própria história (I Conferência Municipal de Educação de Araraquara – SP, 2001).*

A construção desse projeto diferenciado para as escolas rurais incluiu outras duas escolas que atendem pessoas (crianças, jovens e adultos) que residem no campo, uma delas mesmo estando localizada em “perímetro urbano”, atende crianças provenientes do assentamento Monte Alegre, precisamente do

Horto de Bueno de Andrade (distrito de Araraquara) e filhos(as) de pequenos proprietários rurais dessa região e de moradores do distrito. A outra situa-se no núcleo VI do assentamento Monte Alegre.

Após a aprovação da construção do projeto na Conferência iniciaram-se as reuniões para sua elaboração com o acompanhamento de representantes da Secretaria Municipal de Educação. Aos poucos, outros parceiros foram se unindo ao grupo de discussão como membros do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor/UNESP), pesquisadores da USP e UFSCar, da Feraesp, da ONG Brincadeira de Criança, do projeto “Leitura para Sempre” e do coletivo estadual educação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As contribuições deste último foram importantes pelo avanço que estão conquistando na luta pela educação do campo em nível nacional<sup>4</sup>.

Também estavam presentes as professoras de duas escolas (Monte Alegre e Bueno de Andrade), as diretoras das três escolas e, como não poderia faltar, os representantes assentados dos dois assentamentos da cidade. As professoras da escola do assentamento Bela Vista não participaram da construção do projeto, pois a escola seria municipalizada no ano seguinte, 2002, e todas as professoras que lecionavam naquele ano deveriam ser substituídas entrando, por esse motivo, novos(as) professores(as) que passaram no concurso público do município.

Um dos primeiros obstáculos enfrentado foi verificar se na legislação atual do país há aberturas para a construção desse projeto diferenciado, adaptado à realidade do campo. Podemos destacar algumas leis:

1. Na Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 26, tem-se que “...os currículos do ensino fundamental e médio deve ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”; o Art. 28, diz que “...na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: 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.”;

2. Na Lei Federal 10.172/01 (Plano Nacional de Educação – PNE), “...a

---

<sup>4</sup> Ver os Cadernos de Formação (nº 1, 2, 3 e 4) da Coleção Por uma Educação do Campo publicado por representantes da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (CNBB, MST, UnB, UNESCO e UNICEF).

escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país... consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.”;

3. A proposta de Plano Nacional de Educação elaborado pela Sociedade Civil, no II Congresso Nacional de Educação (CONED), faz a seguinte referência “...é diretriz do Ensino Fundamental prever formas mais flexíveis de organização escolar na zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação dos grupos étnicos, como os negros e os indígenas que precisam ter garantia da preservação da identidade e da cultura. Nesse sentido, as experiências pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas”.

Com o aumento da discussão sobre a educação do campo e pressão dos movimentos sociais em âmbito nacional, em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo (Resolução do CNE/CEB 1, 2002), as quais complementa, ainda não em sua totalidade, as referências feitas às escolas rurais na LDB. Essa resolução institui os princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (Art. 1º e 2º). Essa Resolução, portanto, reforça a necessidade de instituir propostas diferenciadas de educação nestas escolas que valorizem a cultura do homem e da mulher do campo, envolvendo no contexto educacional suas trajetórias, conhecimentos, conquistas, desafios, perspectivas etc.

Ao introduzir a Resolução o relator reconhece “... o modo próprio de vida social e a utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”. O parágrafo único do Art. 2º refere-se à identidade da escola do campo sendo definida “... pela sua vinculação às questões inerentes à realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”.

Nela também consta que as escolas do campo têm autonomia na elaboração das suas propostas pedagógicas que devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, porém serão avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de

Nível Técnico (Art. 5º, parágrafo único).

O Artigo 7º mostra que é de responsabilidade de cada sistema de ensino a normatização do atendimento escolar do campo, podendo “regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando os diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade”.

Sobre a proposta pedagógica da escola do campo, as Diretrizes Operacionais apresentam que a mesma deve garantir a gestão democrática através de “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos e os demais setores da sociedade” (Art.10º). Estes mecanismos de gestão devem contribuir diretamente: “I. para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II. para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino”(Art.11º).

O Art. 13º refere-se à formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo devendo compor-se de: “I. estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade 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”<sup>5</sup>.

Assim, depois dessa revisão de leis que (re)afirmam a necessidade de um projeto político-pedagógico diferenciado para as escolas rurais de Araraquara, as discussões que se seguiram deram início à construção do projeto em si, seus objetivos gerais e específicos, a justificativa, a metodologia, etc., que se concretizaram no Projeto “Escola do Campo”, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação.

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre os marcos legais de institucionalização de propostas pedagógicas para escolas do campo ver o artigo de Freitas (2004), coordenador municipal da Secretaria de Educação de Araraquara que contribuiu intensamente na construção e efetivação dessa proposta pedagógica local e o Parecer nº 36/2001 apresentado pela relatora Edla de Araújo L. Soares sobre a importância da institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (apud Kolling, Cerioli e Caldart, 2002)

Membros do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor/Unesp) puderam acompanhar todo esse processo de construção e contribuir, a partir da metodologia de pesquisa participante, com sugestões e críticas. Assim, destas reuniões foram definidas dez diretrizes gerais constitutivas do projeto. São elas:

1. *Qualidade social da educação;*
2. *Inserção num contexto global;*
3. *Educação voltada para a valorização do trabalho no campo (teoria e prática);*
4. *Democratização do acesso ao conhecimento;*
5. *Gestão Democrática com participação da comunidade na tomada de decisões;*
6. *Criação de espaços, tempos e práticas alternativas de educação;*
7. *Construção de um novo homem e uma nova mulher a partir do resgate da identidade;*
8. *Resistência e luta do homem no campo*
9. *Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica;*
10. *Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais.*

Nos debates sobre a qualidade social da educação falou-se da necessidade de se construir com os alunos uma consciência crítica e autonomia reflexiva, explorando sua criatividade e oferecendo-lhes bagagem, a partir de experiências vivenciadas na escola e em seu entorno – na comunidade – e de experiências acumuladas historicamente pela ação humana, para serem olhadas criticamente no intuito de procurar solucionar problemas e encontrar novos desafios, podendo também ampliar seus conhecimentos artísticos.

A discussão sobre inserção num contexto global ressaltou o perigo de regionalizar os conteúdos educacionais desenvolvidos em sala de aula, ou seja, trabalhar apenas conteúdos que envolvem valores, modos de vida e história de luta do campo. Argumentou-se a importância de trabalhar as dimensões locais, regionais e globais, valorizando adequadamente as possibilidades de vida no campo. Neste sentido, pode-se avaliar este projeto como uma busca de romper com dicotomias historicamente construídas que envolvem as relações campo/cidade, rural/urbano, moderno/atrasado, entre outras.

As demais discussões das outras diretrizes envolveram a importância de conhecer, resgatar, valorizar e ampliar os conhecimentos técnicos, saberes populares, histórias de vida e valores sociais presentes na constituição da identidade do homem e da mulher que residem no campo. Para isso, destacou-se a necessidade de investir na formação dos professores dessas escolas e de envolver a comunidade na gestão escolar através de órgãos representativos institucionalizados como o Conselho de Escola, Assembleias Comunitárias,

Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, entre outros, contemplando, portanto, o item 5 das diretrizes gerais.

Contudo, considerando que o projeto político-pedagógico desdobra-se em dois momentos: o momento de sua concepção e o momento de institucionalização e implantação (GADOTTI; 1998, p. 19), em todo esse processo, desde sua apresentação na Conferência Municipal de Educação, ele não teve total aceitação pelos membros envolvidos na construção e efetivação dessa nova proposta pedagógica.

Temos, como exemplos, um ofício (nº 066/2001) e uma carta enviadas ao coordenador municipal do Projeto. No primeiro, educadoras e direção de uma das escolas, solicitam o desligamento do projeto que, segundo elas, é destinado às escolas localizadas nos assentamentos da cidade e não à escola que atende “crianças oriundas das fazendas, chácaras e da população do distrito”. Alegam que possuem “... um projeto intitulado ‘Projeto Viva o Campo’ que visa dar informações básicas de cultivo, preparo da terra, manejo de animais e resgate da auto-estima especificamente elaborado em conjunto com atividades didáticas utilizando temas transversais e partindo da grade curricular a qual obedecemos levando em conta a realidade de nossos alunos e interesse da população que atendemos”.

Na carta, as mesmas apresentam um recurso formal para reafirmar o desligamento do projeto pedagógico que se tentava construir. Após grande pesquisa, elas encontraram 10 motivos legais que indicam que a escola onde trabalham localiza-se em “perímetro urbano” e, com isso, reforçaria o pedido de desvinculação ao Projeto Escola do Campo. Seus argumentos foram:

⇒ *Aqui no distrito de Bueno de Andrada se recolhe IPTU dos moradores (o IPTU só é recolhido em área urbana, em zona rural é ITR – pelo INCRA);*

⇒ *Bueno de Andrade possui Cartório de Registro Civil e Anexos (o cartório não se instala em zona rural somente urbana por lei federal);*

⇒ *O distrito está registrado como área urbana como se pode verificar no xerox que segue anexo e que se lê: Área Urbana – SUP – 292.782,00 m<sup>2</sup> Lei nº 3.496 de 17 de agosto de 1988 – fixa o perímetro urbano do distrito de Bueno de Andrada;*

⇒ *Existe na entrada do distrito uma sinalização onde se pode ler Perímetro Urbano (também só existe em zona urbana);*

⇒ *Nossos alunos como se pode observar através dos endereços são alguns da zona rural, porém uma boa parte deles é de zona urbana igualando nossa U.E. às EMEF’s “Olga Ferreira Campos” e “Ricardo C. Monteiro” que são de zona urbana e possuem o mesmo tipo de clientela;*

- ⇒ *O comércio recolhe ISS (Imposto Sob Serviço);*
- ⇒ *É distrito porque número de pessoas é reduzido;*
- ⇒ *Não pode haver criação de gado, porcos e aves. Existe uma granja e pela lei da promoção social a família tem dois anos para sua retirada;*
- ⇒ *Existe uma agência de Correio, um posto policial, um posto de saúde;*
- ⇒ *No distrito existe ainda a Sub-Prefeitura.*

Neste ponto podemos levantar uma grande discussão sobre o que é urbano e o que é rural, pois temos aqui uma pequena cidade, com uma quantidade de habitantes insuficientes para caracterizá-la como urbana. Alguns deles, mesmo residindo em “perímetro urbano”, trabalham nas lavouras da região, como o corte da cana de açúcar e a colheita de laranja.

Esse debate foi levantado no I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, em 2002. O Prof. Bernardo Mançano Fernandes, da Unesp de Presidente Prudente, foi uma das pessoas presentes que abordou o tema. No registro feito do Seminário consta que o professor questionou essa “territorialidade”, segundo ele:

*A construção de uma educação do campo ultrapassa limites territoriais estabelecidos pelo IBGE relacionados aos limites urbanos e rurais, rompendo assim o que o Instituto estabelece como perímetro urbano. Pequenos municípios são considerados como pertencentes à área urbana, logo não recebem incentivos por aparentemente serem rurais.(...) Procura-se construir um paradigma de educação do campo diferente do paradigma que a coloca como atrasada. Construindo uma nova visão de campo, rompendo cercas geográficas e ideológicas.*

Ao fazermos uma revisão das discussões feitas nas reuniões, pudemos observar como as discussões sobre educação da população rural foram elevadas, não se tratou apenas de “dar informações básicas de cultivo, preparo da terra, manejo de animais e resgate da auto-estima”. Na construção do Projeto Escola do Campo discutiu-se qualidade da educação, garantia do acesso ao conhecimento, gestão democrática, a criação de novos tempos, espaços e práticas alternativas de educação, a concepção de que a história é construída pelas lutas sociais, entre outros.

Em meio a essas contradições, percebe-se o quanto é necessário um programa de formação continuada de professores, anteriormente assegurada no documento final da Conferência de Educação, pois como argumenta a diretora

da escola do assentamento Bela Vista num pedido formal de retomada de discussão para a contratação de educadores para ministrarem aulas nas escolas do campo, justificada pela inquietação despertada durante o processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico das Escolas do Campo:

*Essa questão dos educadores tem nos preocupado muito, tendo em vista alguns resultados negativos aferidos no processo ensino-aprendizagem das crianças assentadas, intensificados pela ação e/ou omissão de professores que não têm envolvimento e comprometimento com a educação e a causa do povo Sem Terra.*

Esse programa de formação contribuiria para solucionar outro conflito registrado relacionado ao não pertencimento ao campo manifestado por parte das professoras, pois, muitos se sentiam impossibilitados de fazer com que sua prática pedagógica parta da realidade do aluno sendo que não a conhecem e teriam dificuldade de adequá-la, assim como, de fortalecer suas identidades. Como as professoras da escola do assentamento Bela Vista não participaram da construção do projeto pedagógico, esse programa também ajudaria os novos professores a terem um maior conhecimento da realidade vivida no campo, contribuindo também para discutir e elaborar novas práticas pedagógicas que garantiriam a implantação do projeto, para que o mesmo não ficasse apenas engavetado, ignorando-se toda a luta do seu processo de construção.

Por fim, podemos destacar algumas resistências manifestadas pela comunidade em relação a este projeto político-pedagógico. Uma delas girava em torno da preocupação quanto à mudança da dinâmica dentro da escola, pois alguns estavam desconfiados da nova proposta e questionavam se não era melhor deixar do jeito que está, do que mudar para uma proposta incerta sobre a melhoria da qualidade. Outra envolvia a preocupação quanto ao surgimento de novas lideranças, a partir do novo enfoque desenvolvido pelas escolas, pois elas poderiam entrar em conflito com as antigas lideranças.

Sendo vencidos gradativamente esses obstáculos, ainda não em sua totalidade até os dias atuais, e reafirmando a necessidade de implantação do Projeto no início do ano letivo de 2002, as discussões posteriores permaneceram na maioria das vezes em nível local, ou seja, nas próprias escolas, principalmente na escola localizada no assentamento Bela Vista, onde a direção e membros da comunidade levavam com afinco a implantação do mesmo.

### **A implantação do Projeto Escola do Campo: novos desafios e perspectivas**

Depois de participar das reuniões de elaboração do Projeto “Escola do Campo” nossa equipe de pesquisa do Nupedor pôde acompanhar o

desenvolvimento do mesmo, principalmente, na escola localizada no assentamento Bela Vista. Os professores recém contratados através do concurso público foram aos poucos tendo contato com a nova proposta político-pedagógica. Outros problemas foram surgindo no dia-a-dia, que envolveram a resistência dos professores, a falta de estrutura física da escola, pois não possuía salas de aula suficientes para atender o ensino fundamental completo, os trâmites burocráticos, a falta de funcionários, entre outros. A escola não apenas passava por esta mudança pedagógica, como também pela mudança de sua estrutura curricular, que teria como base os ciclos de formação. Ou seja, a escola passaria a formar o aluno em 9 anos e não mais em 8, pois a criança entraria na escola aos 6 anos de idade.

Com essa nova estrutura a escola passou a ter um total de 3 ciclos de formação que compreendem o ensino fundamental, o ciclo I com as crianças de 6 a 8 anos, o ciclo II as crianças de 9 a 11 e o ciclo III com as crianças de 12 a 14 anos. Cada ciclo possui três turmas estruturadas de acordo idade do aluno. Assim temos, no ciclo I, turmas 1, 2 e 3; no ciclo II, turmas 1, 2, e 3 e no ciclo III turmas 1, 2 e 3. Os alunos com defasagem idade-ciclo seriam adaptados às turmas (apenas em 2003 veio para a escola o professor de progressão continuada para desenvolver o trabalho com as crianças que possuíam essa defasagem).

Nesta escola, as professoras contratadas teriam não só que se adaptar aos ciclos de formação, mas também ao projeto político-pedagógico. Algumas já lecionavam na rede estadual há muitos anos, outras eram recém-formadas no magistério e no ensino superior. Aos poucos, algumas se estreitavam mais e esforçavam-se para modificar suas práticas pedagógicas, outras manifestavam resistências relacionadas não apenas a mudanças de prática educativa como de lecionar no próprio assentamento, naquela comunidade específica, por motivos que envolvem a dificuldade de acesso, de transportes (poucos horários durante o dia), a poeira que nos períodos de seca afetam os aparelhos respiratórios, podendo também causar alergias, entre outros.

As transformações pelas quais a escola passou, em conjunto com o assentamento, evidenciam uma forte luta por educação. Em 2002, a escola passou a ter o ensino fundamental completo – nos moldes da experiência das séries em ciclos. Iniciado em 2001, ampliado em 2002 e em 2003, o período noturno da escola encontra-se em plena atividade. Funcionam duas salas (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e outra para o ensino médio) no modelo de Telecurso 2000, duas salas de alfabetização e uma sala de Cursinho Popular Pré-Vestibular em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Hoje já são em torno de 150 alunos no ensino fundamental e 130 no período noturno. Números estes que se comparados com o início do assentamento demonstram relevante alteração na qualidade de vida vinculada à ampliação do acesso do ensino público que gradativamente melhora sua qualidade.

No assentamento, um outro aspecto inegável e inerente a essas mudanças nos chamou a atenção, o fato da escola aos poucos se constituir como referência para toda a comunidade, tendo sua participação impulsionada por uma proposta de gestão democrática implementada pela direção e apoiada pelos assentados. Um dos moradores, formado em pedagogia<sup>6</sup>, que hoje leciona na escola, expressa essa realidade:

*A escola é aglutinadora das pessoas e dos grupos do assentamento, ela é aberta, a comunidade discute os temas da educação e não somente os professores fazem isso (Caderno de Campo, 05/06/2001).*

Outra moradora, que reside desde a formação do assentamento e é professora de educação de jovens e adultos na escola, ao comentar a mesma realidade disse-nos em uma reunião de professores:

*A escola nunca esteve tão melhor do que ela está hoje. A comunidade defende a escola. Eu nunca vi a comunidade se unir para defender a escola como o assentamento se une e vai se unir quando for preciso (Caderno de Campo, 05/06/2002).*

Acompanhando o cotidiano do assentamento, algo que marca a dinâmica da escola é o elevado número de reuniões, oficinas, cursos, campanhas e atividades culturais e esportivas que são desenvolvidas em seu espaço. As reuniões voltadas para as discussões de temas sobre o assentamento são sempre realizadas na escola, tornando essa referência um costume. O constante fluxo de pessoas sejam elas alunos ou não, manifesta uma forte identidade dos assentados com a escola que, ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento comunitário do assentamento, pois integra grupos que possuem diferenciadas opiniões políticas e de produção pra discutirem os rumos da educação e do assentamento como um todo.

Em 2003, as escolas dos assentamentos Bela Vista e Monte Alegre iniciaram o ano letivo com infra-estrutura nova. Com a extensão de todo o ensino fundamental travou-se uma luta pela ampliação das escolas, que em 2002 já não comportava satisfatoriamente os alunos. Foram muitas reuniões com a Secretaria de Educação, outras situações em que o próprio prefeito recebeu as reivindicações e foram feitos muitos debates nas plenárias do

---

<sup>6</sup> Com grande esforço esse morador conseguiu cursar uma faculdade pública e retornar para contribuir no assentamento através da sua profissão.

Orçamento Participativo<sup>7</sup> para conseguir com que as obras de ampliação e de reformas fossem encaminhadas.

No final do ano de 2002, iniciou as obras de ampliação, um novo prédio adaptado às aulas que seriam ministradas dentro da proposta político-pedagógica. As salas foram planejadas da seguinte forma: uma sala de multi-meios (com TV, vídeo, aparelho de som, um espaço para realização de dinâmica e jogos), uma biblioteca (além de livros, carteiras e lousa), um laboratório de informática (atualmente com 9 computadores, prevê-se instalar mais 5), um laboratório de ciências (relativamente bem equipado) e uma cozinha experimental.

A prefeitura destinou cerca de R\$ 540 mil para a ampliação das escolas dos dois assentamentos. O número de professores também aumentou devido à extensão do ensino fundamental nas duas escolas. Na escola do assentamento Monte Alegre essa extensão está sendo gradativa, ou seja, a cada ano incorpora-se um ano do ciclo, assim em 2002 havia apenas o ciclo I e II, neste ano incorporaria o 1º ano do ciclo III, no ano seguinte, 2003, o 2º ano do mesmo ciclo e em 2004, o 3º e último ano do ensino fundamental.

Numa entrevista concedida à imprensa local o coordenador do Projeto da Secretaria de Educação apresenta os seguintes dados:

*Na escola Hermínio Pagotto, no assentamento Bela Vista, o quadro de funcionários antes da municipalização era composto por quatro professores, um diretor e um servente geral, totalizando seis funcionários e uma folha de pagamento de R\$ 4,8 mil reais. Hoje, com a ampliação do ensino de 5ª a 8ª, o número de professores saltou para 15, além de manter um diretor, uma merendeira e três serviços gerais, num gasto mensal de R\$ 11 mil (Tribuna Imprensa, 24 de novembro de 2002).*

Com essa nova estrutura os(as) professores(as) planejarão suas aulas nesses diferentes espaços, por exemplo, aula de geografia na cozinha experimental, aula de inglês no laboratório de informática, aula de matemática na sala de multi-meios, aula de ciências na biblioteca, etc. Esses diferentes espaços serão, portanto, utilizados por todas as disciplinas nos 5 dias da semana. Serão também elaboradas aulas em diferentes tempos e espaços alternativos como a horta da escola, os lotes dos assentados, o casarão da antiga colônia da fazenda que deu origem ao assentamento, entre outros.

Neste novo cenário delineiam-se novos desafios e novas perspectivas para melhoria da qualidade da educação oferecida no campo, podendo,

---

<sup>7</sup> Mecanismo criado pela atual gestão pública municipal para discutir o orçamento da cidade e aprovar os investimentos.

certamente, aparecer outras resistências por parte de todos os sujeitos que nela estão envolvidos. Caberá à equipe de pesquisadores do Nupedor continuar acompanhando e registrando essas mudanças que surgem nessa nova dinâmica escolar, nesse novo jeito de fazer educação.

### **Considerações finais...**

A perspectiva de vida no campo com toda estrutura e infra-estrutura necessária para o bem estar é uma condição que esses atores sociais estão criando e recriando, pois como afirma Ferrante (1999),

*(...) a realidade dos assentamentos constitui processos sociais agrários complexos. Em seu interior realiza-se a construção de um modo de vida, em meio a um conjunto de relações difusas, que vão desde as relações de vizinhança e com a comunidade inclusiva até as relações com a agricultura regional e com o poder local.*

Assim, vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo (Fernandes, 1999).

Neste sentido, as experiências que vêm se forjando nos assentamentos Bela Vista e Monte Alegre podem em muito auxiliar os órgãos públicos na construção de políticas públicas educacionais<sup>8</sup>. E ao mesmo tempo fortalece a constatação corrente nas ciências humanas, de que estamos diante de *sujeitos históricos* que nos obrigam a repensar esquemas passados, estes carregados de senso-comum e preconceitos, obstaculizando a compreensão dessa realidade complexa, que é o rural na atualidade. Por isso ainda temos muito que investigar sobre os desdobramentos da questão educacional no e do campo.

### **Referência bibliográfica:**

BRANCALEONE, Ana Paula. **Do rural ao urbano:** o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. 2002. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002, 219p.

---

<sup>8</sup> Como já vem acontecendo, através de visitas de representantes de outras secretarias de educação que a escola do assentamento tem recebido e da apresentação dessa experiência em encontros, seminários, conferência entre outros.

BRASIL. Lei Federal 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Brasília: Fundescola, 1999.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB 01/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.**

CONED. **Plano Nacional da Sociedade Civil.** In: Universidade e Sociedade. Ano VIII, nº 15, 1998.

DIDONET, Vital. Lei Federal nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Brasília: Plano, 2000.

FERNANDES, Berardo Mançano. Por uma educação do Campo. In. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

FERRANTE, Vera L. S.B. Itinerários de Pesquisa em assentamentos rurais: inesgotável aventura sociológica. In: **Retratos de Assentamentos**, ano V, nº 7, 1999.

FREITAS, Alexandre L.M. Escola do Campo: marcos legais. In: **Revista Tempo e Espaço.** Nº 4. Taquaritinga – SP, 2004. ISSN 1677-5430.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In. **MEC/SED Salto para o futuro: Construindo a Escola Cidadã, projeto político-pedagógico.** Brasília, 1998, p. 15-22.

JORNAL TRIBUNA IMPRESSA **Projeto valoriza a cultura do campo.** Araraquara, 24 de novembro de 2002.

KOLLING, Edgar J. e MOLINA, Mônica C. **A educação básica e o movimento social do Campo.** Coleção Por uma educação do campo, nº 1. MST. Editora da Universidade de Brasília, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar.** Hucitec, São Paulo, 1978.

ARARAQUARA. **Texto Resolução da Conferência Municipal de Educação.** 2001.

WHITAKER, Dulce C. A. Ideologia e práticas culturais. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 1984.

\_\_\_\_\_ O rural-urbano e a escola brasileira – ensaio de interpretação sociológica. In: **Revista do Migrante**, ano V, nº 12, 1992.

\_\_\_\_\_ e FIAMENGUE, Elis. Memória da terra: as rupturas e as novas possibilidades. In: **Retratos de Assentamento: Auto-Retratos de Assentamentos**, nº 2, NUPEDOR, UNESP, Araraquara, 1995.

### **Coleção Por uma Educação do Campo:**

KOLLING, Edgar J.; NERY, Israel J. e MOLINA, Mônica C. **A educação básica e o movimento social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 1.

ARROYO, Miguel G. e FERNADES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Nº 2.

BENJAMIM, César e CALDART, Roseli S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Nº 3.

KOLLING, Edgar J.; CALDART, Roseli S. e CERIOLI, Paulo R. (org.s) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Nº 4.