

# A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

## THE CONSTRUCTION OF POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF RURAL SCHOOLS IN THE CITY OF ARARAQUARA

*Ana Paula Leivar Brancaloni<sup>1</sup>*

*José Marcelino de Rezende Pinto<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho teve por objetivo analisar o processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico para as escolas do campo do Município de Araraquara, tendo como foco uma das escolas atendidas. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Constatam-se mudanças no âmbito da organização comunitária, ao longo do processo, no que diz respeito a uma postura mais ativa por parte dos seus membros que passaram a buscar outros meios para reivindicar o atendimento de suas demandas por parte do Poder Público e órgãos competentes, o que aponta para o caráter pedagógico da participação no movimento de luta pela educação que desejam. Notam-se, também, um processo de ressignificação, por parte dos sujeitos, da própria identidade comunitária enquanto assentados de um projeto de reforma agrária, bem como uma participação mais efetiva, dos mesmos, no cotidiano e organização da escola. Observam-se, ainda, modificações nos indicadores da escola, havendo um aumento no sucesso escolar dos alunos, bem como a redução a zero do índice de evasão, além da diminuição do absenteísmo de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação do campo; projeto político-pedagógico; movimentos sociais.

**ABSTRACT:** This study aimed to analyze the process of developing and implementing a political-pedagogical project for rural schools in the city of Araraquara, focusing on one of the schools served. This is an ethnographic qualitative study. The instruments of data collection were participant observation, semi-structured interviews and documentary analysis. It was observed are a change in the community organization throughout the process, with regard to a more active attitude on the part of its members, who have pursued other means to claim the fulfillment of their demands by the Government and relevant institutions, which points to the pedagogical character of participation in the movement to fight for the education they desire. It was also noticed a process of re-signification by the subjects, of their own community identity while seated in an agrarian reform project, as well as a more effective participation of those in everyday life and school organization. It was also observed changes in indicators of school, with an increase in the achievement of students as well as reducing the dropout rate to zero, and the reduction of absenteeism of teachers.

**KEYWORDS:** rural education; political-pedagogical; social movements.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Economia Rural da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, da Universidade Estadual Paulista, campus de Jaboticabal. E-mail: anapaula1977@hotmail.com, analeoni@fcav.unesp.br.

<sup>2</sup> Professor Livre Docente do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. E-mail: jmrpinto@ffclrp.usp.br

## INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação destinada aos trabalhadores do campo e a seus filhos esteve atrelada ao modelo de desenvolvimento hegemônico em cada época, não se levando em conta as suas reais necessidades. Em decorrência deste fato, a marca das políticas educacionais destinadas às escolas rurais foi a da expectativa de progressiva extinção das mesmas, em um movimento paralelo à progressiva urbanização do país. Assim, dos 149 mil estabelecimentos de Ensino Fundamental existentes em 1979 (BRASIL, 1983) chegamos em 2005 com 90 mil escolas (INEP, 2006), uma redução de 59 mil escolas em 26 anos. Em vista desta política de desmonte do setor, não é de se estranhar também que, segundo dados do Inep (2006), são também estas escolas as que apresentam as piores condições de oferta de ensino. Assim, em 2005, 45% delas possuíam apenas uma sala de aula; 94% não possuíam biblioteca; 99% não dispunham de um laboratório de informática ou acesso à internet; 28% não estavam ligadas à rede elétrica e 13% não possuíam sanitários. São destas escolas também os piores indicadores em termos de qualificação dos professores e de desempenho dos alunos.

As crianças e jovens do campo estão entre aqueles que mais enfrentam o problema do fracasso escolar. No geral, o ensino oferecido desconsidera e desvaloriza suas experiências e é marcado por uma representação de rural como o local do atraso, fadado ao desaparecimento frente ao inevitável e desejado avanço do progresso. Como afirma Whitaker (1992), a educação oferecida tem caráter urbanocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico.

No caso do estado de São Paulo, especialmente a partir da década de 70, as políticas públicas direcionadas à educação dos moradores do campo basicamente se restringiram ao transporte de alunos para escolas urbanas ou escolas “Núcleo” que concentravam alunos moradores da zona rural de diferentes localidades. Consequentemente, as escolas rurais foram desativadas. O argumento para a implementação desta política é que, assim fazendo, garantir-se-ia ao aluno da zona rural as mesmas oportunidades dadas aos seus colegas que residem nas cidades (VASCONCELOS, 1993). Contudo, como aponta Caldart (2001), este tipo de perspectiva pode levar a escola a potencializar o desenraizamento das crianças e adolescentes, na medida em que indica o espaço urbano, não enquanto uma possibilidade entre outras, mas como o único caminho a ser seguido.

Condenada ao ostracismo nos últimos anos, a discussão sobre as escolas rurais e sobre a educação do campo volta ao debate como decorrência natural do incremento dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e com o aumento dos acampamentos e

assentamentos rurais. Basta dizer que, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2006), foram assentadas quase 500 mil famílias e, neste período, outras 500 mil participaram de processos de ocupação. É evidente que este grande contingente social, forjado na luta pela terra, coloca a educação como uma de suas primeiras demandas. Além disso, não obstante a grande redução no número das escolas rurais, cabe ressaltar que os 90 mil estabelecimentos de Ensino Fundamental remanescentes, em 2005, representam ainda 56% do total de estabelecimentos do país e 17% das matrículas nesta etapa de ensino, uma realidade que não há como ocultar.

Essa retomada das discussões sobre a educação do campo decorre também do fato de que os movimentos sociais de luta pela terra, com principal destaque o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), compreendem a educação como elemento fundamental para a transformação das relações no campo. Assim, não basta mais a conquista da terra, há um outro latifúndio a ser conquistado: o do saber (CALDART, 2000).

Por esta compreensão e também pela concepção de que a universalização de uma educação do campo só se dará com a atuação do poder público, os movimentos sociais também se empenharam para que a discussão sobre educação do campo ganhasse espaço na agenda pública (CALDART, 2004).

Fruto deste processo de mobilização surgem conquistas importantes, em especial, em 2002, com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) e com a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária) no Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Com a aprovação destas diretrizes, uma outra concepção de campo foi legitimada. A Resolução apresenta o campo como sendo um espaço heterogêneo, caracterizado pela diversidade econômica, decorrente do envolvimento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas (pluriatividade), pela presença fecunda dos movimentos sociais e por uma ampla e diversificada produção cultural. Essas diretrizes apontam para a importância do direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável e que permita à população do campo viver com dignidade. Ressalta a importância do controle social da qualidade da educação e da gestão democrática das escolas para a incorporação das demandas provenientes dos movimentos sociais nos respectivos projetos pedagógicos, garantindo-se sempre a articulação entre o projeto

pedagógico da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002).

É nessa perspectiva que se coloca este trabalho de pesquisa, que visa analisar de que maneira estas novas perspectivas e normativas dirigidas às escolas do campo se consolidam na realidade das escolas. Mais especificamente, seu objetivo é analisar o projeto “Escola do Campo” da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara assim como as condições de sua implementação na escola “José Maria da Silva”<sup>1</sup>, que se situa em um assentamento rural.

Do ponto de vista metodológico trata-se de um estudo de caso que teve como instrumentos de coleta de dados a análise documental, as entrevistas e a observação participante. Foram analisados os seguintes documentos: Projeto Educação do Campo do Município de Araraquara, atas das reuniões de elaboração deste projeto, Projeto Pedagógico da escola “José Maria da Silva” e indicadores de aprendizagem dos alunos desta escola. Foram realizadas entrevistas com a direção da escola, pais, professores, alunos, funcionários, moradores do assentamento e com o primeiro coordenador do projeto Educação do Campo (21 sujeitos no total). Por fim, foi realizada observação participante entre os anos de 2002 e 2004 na escola “José Maria da Silva” com especial atenção para as suas rotinas, atividades no HTPC’s (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). O município de Araraquara possuía três escolas rurais por ocasião da época de elaboração do projeto e esta escola foi escolhida em função do papel decisivo que sua direção e sua comunidade desempenharam na sua construção e na luta por efetivar sua implementação.

Para uma melhor compreensão do processo vale apresentar brevemente a história desta escola.

## **A ESCOLA “JOSÉ MARIA DA SILVA” E O SEU CONTEXTO**

O assentamento Campo das Flores se constituiu a partir de um processo de luta pela terra, liderado, especialmente, pela Federação dos Trabalhadores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP). A terra ocupada correspondia parte de uma grande usina de Cana de Açúcar que teve seu período áureo na década de 70. Por ocasião da ocupação, a mesma permanecia sendo utilizada pela Usina, ainda que não fosse mais sua propriedade, já que a mesma passou a pertencer ao governo federal em virtude dos débitos tributários não pagos dos antigos proprietários. As primeiras famílias que ocuparam a terra foram denominadas de “pioneiras” e eram, em sua maioria, antigos trabalhadores da usina que não

tiveram pagas suas dívidas trabalhistas. Um segundo grupo de trabalhadores foram transferidos pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e eram remanescentes de um projeto de assentamento de Promissão, São Paulo (vinculado ao MST), o que gerou bastante resistência por parte dos primeiros moradores. O terceiro grupo de trabalhadores a chegar no assentamento possuía mais recursos materiais, se comparado aos demais, e trazia como proposta o plantio de cana-de-açúcar, fato que, ainda hoje, provoca graves conflitos no assentamento.

A história da escola “José Maria da Silva” remonta aos tempos desta grande usina. Ela não passava de uma pequena escola estadual destinada aos filhos dos trabalhadores que tinha como patronímico o nome do proprietário original da usina. Com a crise e a falência da usina, a escola chegou a ficar fechada por breves períodos e só não cerrou totalmente suas portas graças à luta dos trabalhadores que permaneceram na antiga colônia (hoje uma agrovila). Com a configuração da ocupação e posterior transformação do acampamento em assentamento a instabilidade e precariedade continuaram. Até 1996, a escola era vinculada a uma escola urbana do município de Araraquara e, portanto, não possuía direção própria, e se organizava sob a forma de classes multisseriadas.

A reversão desta condição decorreu da luta dos assentados, pressionando o poder público. Como resultado desta mobilização, no ano de 1997, assumiu a vice-direção da escola a atual diretora Maria Estela. Esta fortaleceu a integração da escola com a comunidade, o que trouxe significativas transformações tanto no espaço físico (embelezamento, reformas, novas construções). A escola passou a se constituir enquanto espaço de encontro, de festas e de identificação desta comunidade, atuando como elemento atenuador dos acirrados conflitos que ocorriam, e acontecem ainda hoje na esfera de produção do assentamento.

Contudo, se, desde a chegada de Maria Estela, em 1997, estava claro que ali se desenhava uma nova experiência de gestão escolar, pautada no respeito à comunidade e na gestão democrática, pesquisa nela desenvolvida (BRANCALEONI, 2002) mostrava que todas estas mudanças não penetravam o fechado ambiente da sala de aula. Ali persistiam, de forma clara, as práticas autoritárias, os conteúdos desvinculados da prática social dos alunos e de suas famílias e as concepções urbanocêntricas, já apontadas por Whitaker (1992).

Esta cisão se materializava nos fracos resultados do processo de ensino e de aprendizagem dessa escola, visto que mais da metade dos alunos chegavam à quarta série sem saber ler ou escrever. Esta situação provocava também um clima de permanente tensão entre os professores, de um lado, e a direção juntamente com a comunidade local, de outro.

Considerando que se tratava de uma escola estadual, de difícil acesso e todos os professores neste período de vida da escola eram ACT's (Admitidos em Caráter Temporário), o que provocava grande rotatividade do corpo docente inviabilizando o desenvolvimento efetivo de qualquer proposta pedagógica. Além disso, como a escola atendia apenas até a quarta série do Ensino Fundamental, os alunos, para continuar seus estudos, deveriam ir para uma escola urbana onde viviam de forma ainda mais intensa o preconceito (eram “os pés vermelhos”, por causa da poeira) e o resultado era a repetência e a evasão escolar.

Diante desse quadro, a comunidade do assentamento, sob a liderança da diretora Maria Estela, passou a reivindicar que a escola atendesse todas as séries do Ensino Fundamental e desenvolvesse um projeto pedagógico comprometido com os interesses da população do campo.

Neste ínterim, Araraquara vivia a campanha eleitoral de 2001 e, o então candidato e futuro prefeito, Edinho da Silva, que foi professor da rede estadual por um longo tempo, assumiu com a comunidade do assentamento o compromisso de atender suas solicitações em relação às mudanças na escola.

O caminho que viabilizou as transformações por que passou a escola começa com a I Conferência Municipal de Educação, realizada em 2001, convocada pelo prefeito em decorrência de seus compromissos de campanha. Nesta conferência, entre outras coisas, foi aprovada a elaboração de um projeto de educação do campo para o município, o qual seria implementado nas três escolas rurais existentes no município. Destas três escolas, apenas duas já pertenciam à rede municipal de ensino e, portanto, foi aprovada a municipalização da escola “José Maria da Silva” pelos participantes da Conferência, em caráter excepcional, já que esta seria a única forma de viabilizar a demanda por mudança da comunidade do assentamento. Dentre as reivindicações aprovadas na Conferência, destacam-se:

- Acesso de toda a população dos assentamentos a uma escola pública, gratuita e de qualidade, com uma proposta pedagógica que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana, que crie um ambiente educativo democrático, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.
- Implementação de uma proposta pedagógica do campo.
- Programas específicos de formação continuada de educadores do campo (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA, 2001).

## O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO

A partir da I Conferência Municipal de Educação as discussões passaram a ser coordenadas pelo poder público municipal, na figura de um coordenador escolhido pela Secretária de Educação e que já possuía uma experiência na área em outro município. A proposta foi que o projeto Educação do Campo fosse construído coletivamente. Para tanto, foram realizadas sete reuniões com educadores das escolas rurais do município, representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), de ONG's, de universidades e assentados.

Ao longo dessas reuniões logo se evidenciaram duas posições. De um lado, posicionava-se um grupo no qual se incluía Maria Estela, que, logo a seguir, passaria a ser diretora eleita da Escola José Maria da Silva, pesquisadores da Unesp e USP, representantes de setores de educação do MST, técnicos da área de educação do ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo) que se posicionavam pela elaboração de uma proposta que guardava estreita sintonia com aquilo que, posteriormente, se consolidou como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, CNE/CEB n. 1, de abril de 2002), cujos debates aconteciam na mesma época.

Posicionando-se em pólo oposto, situavam-se diretores e professores das duas outras escolas rurais do município que viam o projeto como uma intromissão na autonomia de suas escolas as quais, diziam, já possuíam projetos direcionados ao “homem do campo”. Nestas reuniões, um ponto central referia-se ao papel dos professores na educação do campo. Questionava-se sobre a forma de seleção desses profissionais, seu nível de formação, formas de atuação, além da necessidade da gestão democrática com a eleição dos diretores pela comunidade. Isto contribuiu para que ocorresse o temor por parte dos educadores presentes de perderem seus postos de trabalho.

Notava-se também o preconceito quanto ao rural e sua significação restrita ao espaço geográfico. Uma das escolas envolvidas no projeto localizava-se em um distrito de Araraquara. Ainda que só atendesse a alunos moradores de sítios e assentamentos, os professores e a diretora argumentavam que não se tratava de uma escola rural e que, portanto, não deveria ser incluída no projeto. É o que mostra a carta encaminhada por este grupo ao Coordenador do projeto:

Nós, professoras da EMEF Maria Antonieta<sup>ii</sup> vimos por meio deste pedir formalmente o nosso desligamento do Projeto Rural.

Após muitas pesquisas conseguimos averiguar que nossa Unidade Escolar pertence ao PERÍMETRO URBANO [...]. Queremos desenvolver um projeto escrito por nós, professoras da EMEF priorizando sempre o desenvolvimento do amor à terra pela criança. Por todas essas razões pedimos o desligamento do Projeto Rural, pois acreditamos em nosso trabalho e em nosso potencial, por isso contamos com sua compreensão e temos certeza que o seu bom senso vai imperar autorizando o nosso desligamento.

Este grupo também resistia à presença do MST. Afirmavam, entre outras coisas, que os assentamentos onde se encontravam as suas escolas não possuíam vínculo com o MST e, portanto, não se justificava a presença de representantes do movimento nas discussões.

É importante dizer que os professores da escola “José Maria da Silva” não participaram deste processo de discussão, pois, em virtude de sua municipalização, nela não mais permaneceriam, pois seu vínculo (precário) era com a rede estadual de ensino.

Dentro deste processo contraditório, marcado por conflitos, o projeto foi elaborado, tendo como objetivos:

- organizar uma escola para atender os(as) educandos(as) do campo da área rural e dos assentamentos resultantes de Reforma Agrária;
- universalizar o acesso, regresso e permanência dos educandos com sucesso na Educação Básica;
- instrumentalizar o(a) educando(a) com as concepções de processo permanente de escolha e luta, e de trabalho produtivo e coletivo da terra;
- democratizar as oportunidades de permanência, com sucesso do homem no campo (ARARAQUARA, 2001, p. 2).

Destes objetivos decorrem dez princípios:

1. qualidade social da educação;
2. inserção em um contexto global;
3. educação voltada para a valorização da cultura e do trabalho no campo (vínculo entre teoria e prática);
4. democratização do acesso ao conhecimento;
5. gestão democrática;
6. espaços e tempos alternativos de educação;
7. construção de um novo homem a partir do resgate da sua 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.



Alguns aspectos do projeto merecem especial destaque. Ao longo dos dez princípios traçados, observa-se a ênfase nos processos de luta e no papel ativo dos movimentos sociais, trazendo o espaço do campo para além da localização geográfica (perímetro não-urbano) e valorizando os sujeitos concretos que compõem o assentamento e suas histórias, bem como uma compreensão do local e do global de forma articulada, o que mostra sua clara consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

Também foi definido um extenso calendário de datas comemorativas no qual foram incluídos o dia do Trabalhador Rural, a morte de Zumbi de Palmares, o Grito dos Excluídos, dentre outros. Concebe-se, no projeto, que cada escola e seu entorno são espaços geradores de aprendizagem como, por exemplo, os lotes dos assentados. Além disso, ele também prevê a eleição pelas comunidades de complexos temáticos a serem trabalhados nas várias turmas, organizadas por ciclos de três anos de duração, que comporiam os nove anos de Ensino Fundamental. Nesta escola, particularmente, os complexos temáticos definidos foram: identidade, meio ambiente, ética, produção, saúde, movimentos sociais e democracia.

Cabe também comentar que nas discussões e no material bibliográfico que subsidiou a elaboração do projeto foram referências importantes, dentre outros, Paulo Freire, Roseli Caldart, bem como os Cadernos de Formação do MST.

### **A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA “JOSÉ MARIA DA SILVA”**

Várias dificuldades foram vivenciadas já no início da implementação do projeto, que ocorreu no ano de 2002. Havia uma urgência por parte da direção e da comunidade do assentamento rural no que se refere à sua plena implementação e à regularização do funcionamento da escola. Todavia, estas expectativas esbarravam nos trâmites burocráticos do município. A maior preocupação da comunidade foi a permanência da Diretora Maria Estela que ainda não estava garantida pelo fato de pertencer, até então, à Rede Estadual de Ensino.

Maria Estela sempre se empenhou para a implementação de um modelo de gestão que fosse efetivamente democrático. E, para a comunidade do assentamento, era inaceitável a sua saída da escola. Assim, embora na rede municipal de Araraquara não tenha sido implantada a eleição de diretores, no caso específico da escola “José Maria da Silva” esta se realizou e foi garantida a permanência da então diretora que se afastou da rede estadual com a qual possuía vínculo funcional.

O Quadro 1 sintetiza as principais mudanças por que passou a escola no que se refere à sua organização e estrutura a partir de 2002, com a implementação do projeto Educação do Campo.

Quadro 1 - Principais mudanças na organização da escola “José Maria da Silva”

	<b>Situação em 2001</b>	<b>Mudanças</b>
<b>Número de alunos atendidos no ensino fundamental</b>	Cerca de 80.	Cerca de 180 (2002).
<b>Organização da escola</b>	Seriada – 4 séries iniciais do de ensino fundamental.	Organizada em 3 ciclos – cada um com 3 anos de duração (2002).
<b>Faixa etária dos alunos atendidos</b>	7 a 10 anos.	6 a 14 anos (2002).
<b>Espaço físico</b>	Prédio escolar da época da antiga usina com quatro salas, uma varanda, pátio, área verde, quadra poli-esportiva e vestiários.	Reforma das dependências já existentes e construção de um novo prédio com sala multimeios, laboratórios de informática e de ciências, biblioteca e cozinha experimental, cobertura da quadra (2003).
<b>Número de professores</b>	4	17 (dentre eles um professor integrador) (2002).
<b>Períodos de funcionamento</b>	Um período.	Dois períodos (manhã e tarde) (2002).
<b>Número de funcionários</b>	3	5 (2003).
<b>Equipe diretiva</b>	Vice-diretora (Maria Estela).	Diretora eleita (Maria Estela) (2002).
<b>Coordenação pedagógica</b>	Inexistente.	Uma coordenadora pedagógica (2003).
<b>Projetos de educação complementar</b>	Saúde Bucal, Preservação do Patrimônio, Biblioteca Viva, Teatro, Jardim.	Violão, escolinha de Esportes, “Leitura é para sempre”, Oficina de direitos humanos, dentre outros.
<b>EJA, Supletivo e Cursinho pré-vestibular</b>	Através de convênios: EJA e curso pré-vestibular.	Suspensão do Cursinho pré-vestibular (2004).
<b>Educação infantil</b>	Inexistente.	Implantada a partir de 2004.

Feito todo este panorama, que mostra as mudanças de natureza estrutural porque passou a Escola José Maria da Silva e que tiveram um impacto muito expressivo, a escola, que já era um elemento de integração da comunidade do assentamento Campo das Flores, passou a ser também motivo de orgulho.

A partir de agora centralizaremos a análise da implementação do projeto Escola do Campo na escola tendo como foco o projeto pedagógico da escola, ressaltando os avanços e as dificuldades enfrentadas.

## **DOS AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO**

Em primeiro lugar há que se ressaltar que houve um claro fortalecimento da vivência de cidadania por parte das crianças e seus pais. A organização dos assentados neste movimento de luta catalisou transformações não apenas de aspectos referentes à educação das crianças. Constatou-se que a participação no movimento de luta pela Educação do Campo teve, claramente, um caráter educativo para os sujeitos reforçando o que aponta Gohn (1999). Ocorreu um aprendizado, ao longo deste processo, da própria dimensão da organização política enquanto grupo, com a apropriação de diversas formas de manifestação para a conquista de seus direitos, que se refletiram tanto na compreensão quanto na formulação de códigos de lutas como, por exemplo, panfletos, músicas e abaixo-assinados. O aluno Rodrigo, do último Ciclo, cita um dos episódios da luta que resultou na conquista do ensino fundamental completo na escola:

Teve uma vez, quando eu tava na 5ª série que eu mandei uma carta para o prefeito pedindo para ter de 5ª a 8ª série aqui na escola.

Este mesmo aluno e um colega, quando a escola recebeu o Ministro do Desenvolvimento Agrário, Miguel Rosseto, protestaram diante da atitude de um professor de uma outra escola que os retirou da fila do almoço. Segundo esse professor, almoçariam na escola um número limitado de pessoas, sendo a maior parte delas autoridades. Os garotos afirmavam que aquela comida era resultado de produtos do assentamento, doados por seus familiares, dentre outros. Assim que a diretora da escola soube do ocorrido, conduziu os garotos ao primeiro lugar da fila para que fossem servidos. Quando chegou o momento das sobremesas, os garotos, sem constrangimentos, serviram-se, bem como distribuíram para outros assentados presentes.

Observou-se por parte dos assentados, um resgate do processo que vivenciaram na luta pela conquista do próprio assentamento, o que possibilitou, inclusive, a ressignificação de sua identidade enquanto sujeitos pertencentes àquela comunidade. Esta vivência trouxe à tona a importância da preservação da memória, da valorização da cultura e das relações locais no sentido apontado por Rossi (2003). Este sentimento fica evidente no depoimento da aluna Fabiana:

Hoje eu tenho orgulho de dizer que sou filha de assentados e que passaram por muitas dificuldades para conseguir o que têm hoje.

A visão de historicidade também se expandiu para a questão da Educação do Campo, enfatizando-se a importância de se compreender o projeto enquanto um processo e de preservar a história de todo o percurso que o constituiu. Desta forma, a escola foi reconhecida

enquanto um ambiente construído e apropriado em uma luta cotidiana. Este reconhecimento se materializa, inclusive, em extenso acervo fotográfico que a escola possui acerca de suas diferentes fases e que fica em constante exposição em seus murais. Conforme apontado, ao longo do processo, seus atores foram se reconhecendo enquanto sujeitos da própria história, o que salienta o princípio educativo da reflexão da ação, em que os sujeitos, ao reconhecerem a sua condição de oprimidos, engajam-se na luta pela sua libertação (FREIRE, 1999).

Com o fortalecimento da convicção de que as conquistas se dão por meio da luta e de uma postura de contestação do instituído, os assentados passaram a assumir mais suas responsabilidades junto à escola (CALDART, 2004). Notou-se, tanto entre os adultos quanto entre as crianças, um maior desenvolvimento da consciência cidadã, expresso nas relações estabelecidas e na participação nos processos de tomada de decisão dentro do próprio espaço escolar, bem como o reconhecimento da escola enquanto bem público. Este processo impulsionou pais e alunos a se assumirem enquanto sujeitos criadores, integrantes de um coletivo e capazes de exigir seus direitos (GOHN, 1999).

Constatou-se um rompimento com o estereótipo do trabalhador do campo como sendo “jeca tatu”: um ser acrítico, passivo e indolente, contribuindo para o próprio resgate do auto-respeito, tanto por parte dos adultos quanto das crianças. Em grande parte, também foi ultrapassada a visão estereotipada que os próprios assentados traziam acerca do espaço rural e de seus moradores. Observou-se assim, um processo de conscientização em que estes puderam romper com a auto-imagem de inferioridade e com a cultura do opressor que também traziam introjetada e reproduziam, estando, portanto, mais livres para criar e recriar sua cultura e imagens como apontava Freire (1999), autor que muito influencia os movimentos sociais de luta pela terra.

O segundo e crucial aspecto em que as mudanças foram evidentes refere-se à aprendizagem por parte das crianças. Conforme já comentamos, o fracasso escolar era uma marca da escola antes da implementação do projeto, mesmo quando a “José Maria da Silva” já era uma escola onde se vivia uma gestão democrática. Pode-se dizer que este objetivo vem sendo cumprido na medida em que não se constata evasão na escola e praticamente todas as crianças da quarta série estão alfabetizadas.

Outro avanço em termos de aprendizagem é o próprio regresso de alunos que tinham abandonado o ensino fundamental quando foram estudar na escola urbana, o que reforça a importância da educação do campo e no campo. Isto fica ainda mais salientado na medida em que se constatou que a evasão reaparece quando os alunos vão para a escola

urbana cursar o ensino médio. Por isso, a nova demanda dos alunos e assentados junto aos poderes públicos é pela abertura de uma escola de ensino médio no local.

Pode se atribuir estas mudanças a um conjunto de fatores, entre os quais podemos destacar, condições adequadas de infraestrutura e equipamentos, estabilidade da direção e dos docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e um projeto pedagógico que se pauta pelo compromisso de que os processos de ensino aconteçam de forma significativa para os alunos, tendo como objetivo a compreensão da realidade em que vivem, mas sempre entendida em relação com o contexto histórico e sócio-econômico mais amplos. Parece claro também para a equipe da escola que a primeira condição para o exercício da cidadania é a garantia da alfabetização das crianças.

Um terceiro e último aspecto que pode ser considerado um avanço do projeto foi a visibilidade que ele proporcionou, seja acerca da questão da educação do campo, seja do próprio assentamento e mesmo da questão agrária na região. A emergência deste novo sujeito coletivo configurou-se enquanto uma contraposição ao modelo hegemônico no Estado de São Paulo do latifúndio sucro-alcooleiro, trazendo para o debate social o movimento de luta pela reforma agrária e o papel da educação em sua consolidação (CALDART, 2004). Isto se deu pela visibilidade que a escola recebeu na mídia, pela conquista de prêmios, por eventos de importância que a escola passou a sediar, que se consolidou no reconhecimento público e acadêmico de que ela se constitui em referência de educação do campo e de educação de qualidade no Estado de São Paulo e no Brasil.

## **DAS DIFICULDADES**

Ao se analisar a elaboração e, principalmente, a implementação do projeto constata-se também diferentes dificuldades enfrentadas.

A principal delas está associada à formação dos professores. O que os dados de observação, entrevista e análise dos cadernos dos alunos indicam é que a formação inicial recebida pelos professores, ainda que muitos tenham cursado Universidade Pública, não os preparou para a prática pedagógica em uma escola do campo e nem, ao menos, para a vivência de um processo de gestão democrática, através do trabalho em equipe e participação em colegiados. Mais do que isso, eles não se mostravam preparados para o trabalho com projetos e nem ao menos para a adaptação do que haviam aprendido na licenciatura para a realidade das crianças com as quais trabalhavam. Assim afirmou a professora Sabrina:

Uma grande dificuldade é que vive-se a realidade de professores que tiveram uma formação conteudista, versus a necessidade de se trabalhar com projetos na prática.

A organização da escola em ciclos foi uma outra dificuldade, visto que o sistema seriado e a avaliação como instrumento de aprovação ou reprovação estava bastante arraigado na vivência desses professores, seja como alunos, seja como mestres. Assim afirma a professora Alice do 1º ciclo do Ensino Fundamental:

Eu ainda preciso entender melhor o sistema de ciclos, acabamos agindo como se ainda fossem séries.

Um segundo tipo de dificuldades está associado a aspectos de gestão do sistema de ensino. Entre estas, destaca-se a grande rotatividade de professores que se leciona seja com as dificuldades de transporte para a escola do campo, seja à falta de estímulos na carreira para os professores que optam pelas escolas da zona rural. Também a ausência de um concurso específico que pudesse selecionar docentes mais afinados com o projeto pedagógico destas escolas parece ser um empecilho para a adequada implementação do projeto. A questão do tempo gasto no trajeto até à escola é um forte desestímulo como aponta Sabrina, professora do ciclo II:

Existem questões que dificultam a permanência dos professores que são estruturais. Especialmente os PIIs... Precisam dar aula em outras unidades e existe a dificuldade do tempo de deslocamento e de transporte [...].

Outro grau de dificuldade decorre do próprio desconhecimento por parte do professores em relação ao projeto Educação do Campo e à proposta pedagógica da escola, de cuja elaboração eles, pela própria dinâmica do processo, não haviam participado. Este problema era ainda mais crítico em relação aos professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental (PII), pois como sua carga didática era baixa e o desgaste de vir até à escola elevado, havia grande rotatividade, o que dificultava muito a sua incorporação ao projeto. Assim, um professor da disciplina de matemática respondeu, por escrito, ao questionamento da coordenadora sobre as principais dificuldades vivenciadas com o projeto:

Como organizar uma “escola do campo”, sendo que os nossos alunos “do campo” querem/são incitados a ser “de cidade” e a nossa sociedade EXIGE conteúdos formais aprendidos?

Este depoimento mostra o desconhecimento por parte do professor, até porque em nenhum momento essa discussão aparece nos cursos de formação, de que não existe uma contradição entre uma educação comprometida com o homem do campo e os

conteúdos formais. A matemática está tão presente no campo quanto na cidade e, na atual fase do capitalismo, campo e cidades estão intimamente relacionados.

Nota-se, contudo, ao longo do processo de implementação do projeto na escola do assentamento Campo das Flores que, à medida que este deixava de ser algo vindo de cima para baixo e ganhava sentido na prática cotidiana dos professores, ao participarem de sua reelaboração e concretização, nos momentos de formação continuada que se davam nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) a resistência ao mesmo tempo diminuía. Esta participação constituiu-se enquanto um espaço de construção de suas identidades como educadores do campo. Mais uma vez fica claro o caráter educativo do próprio projeto, já ressaltado por Kramer (1997), na medida em que passa a ser compreendido como algo inconcluso, sendo ressignificado cotidianamente, bem como o caráter formativo e emancipador do trabalho docente quando não são apartadas a concepção e a realização. Um exemplo deste fato é a fala da professora Carolina do Ciclo I:

Só a partir do momento em que pude participar da avaliação e reelaboração dos complexos temáticos, ler o projeto, discutir com meus colegas é que acho que compreendi efetivamente o seu sentido.

Este depoimento mostra quão essencial é viabilizar a permanência dos educadores na escola ao longo dos anos, visto que uma educação efetivamente direcionada para o campo exige uma compreensão das realidades da luta pela terra e pela reforma agrária (SILVA; MORAES; BOF, 2003). A escola do campo deve pensar o seu educando dentro de seu contexto, em suas várias dimensões e sua ligação com o processo produtivo, o que não é viável com um quadro de docentes tão rotativo (LEITE, 1999).

Uma outra dificuldade está relacionada à ausência de uma efetiva institucionalização do projeto no âmbito da Secretaria da Educação de Araraquara. Desta forma, ele ficou muito associado à figura de André, antigo coordenador. Com sua saída pode-se dizer que seus principais avanços aconteceram basicamente na Escola José Maria da Silva, decorrente do grau de envolvimento com a proposta por parte da direção da escola e de sua comunidade. Até onde pudemos constatar o projeto Escola do Campo não teve o mesmo alcance nas outras duas escolas rurais do município. Longe, portanto, de ser um projeto do município, tornou-se, cada vez mais, um projeto da Escola José Maria da Silva. Com o novo mandato do prefeito, que foi reeleito, e as novas alianças feitas, o antigo coordenador deixou a Secretaria da Educação e um novo grupo político assumiu a sua direção. Este descompromisso institucional com a educação do campo, diga-se de passagem, é a regra em boa parte dos municípios brasileiros, e o próprio Ministério da Educação não possui um setor

específico para tratar da área que, como dissemos, envolve mais de 50% das escolas de ensino fundamental do país.

### **CONCLUINDO? O PROJETO AINDA EM MOVIMENTO...**

Longe de pontos finais, temos que aqui falar de movimento. Talvez por isto, uma das palavras mais frequentes ao longo de todo texto seja “processo”. Mesmo porque as mudanças prosseguem na escola, e não poderia ser de outro modo.

Entendemos que a forma como o projeto Escola do Campo foi construído e apropriado pela comunidade do assentamento Campo das Flores aponta para a possibilidade da efetivação de outros caminhos através da ação dos sujeitos sociais organizados, que não aqueles ditados pela atual lógica hegemônica.

Trata-se de um projeto que foi construído através de um processo de luta de uma comunidade, sob a liderança da diretora de sua escola, em uma relação contraditória com o poder público municipal, sendo esta luta em si um exercício de emancipação cultural e de construção da cidadania. Ficou evidente que, mais do que um documento escrito e acabado, guardado em alguma gaveta perdida da escola, como é tão comum ocorrer, o projeto foi constantemente discutido, reavaliado e modificado pela comunidade escolar. O projeto, tanto ao longo de sua elaboração quanto de sua implementação, propôs rupturas com o instituído, com um ensino tradicional, urbanocêntrico e etnocêntrico que predomina nas escolas do país. Mais do que isto, ele rompeu com as políticas públicas sociais de caráter autoritário e impositivo, trazendo para o processo de elaboração da proposta os diversos atores sociais, bem como as contradições vivenciadas pela escola.

Configurou-se como uma prática de resistência cultural e de conquista de espaços cujos efeitos de representação e transformação vão para além da escola. Mesmo porque aqueles que participaram do processo de luta e implementação se transformaram ao longo do mesmo, resgatando sua auto-estima, história e sentido de pertencimento a um coletivo. Os sujeitos passaram a se representar como membros de um assentamento rural que possuía uma experiência de educação da qual se orgulhavam, visto que também eram seus construtores.

Notou-se o desenvolvimento de uma consciência por parte dos sujeitos do processo de luta pela educação do campo de que a política social expressa uma articulação de interesses de diferentes grupos. Diante disto, a comunidade compreendeu a necessidade de exigir sua participação na formulação e avaliação deste projeto.



Constatou-se, desta forma, um processo de formação para a vida em coletividade, para a cooperação, para a conquista de direitos, enfim para a cidadania. Pode-se dizer que estes valores foram concretizados no processo de luta pela educação do campo por parte dos próprios sujeitos e estimulados constantemente na escola por uma gestão democrática. Vale ressaltar que o papel integrador exercido pela diretora junto à comunidade foi fundamental em todo o processo.

É importante ressaltar ainda o fato do projeto garantir o direito a uma educação que seja “no e do campo”, permitindo que os assentados possam completar o ensino fundamental no local onde vivem, por meio de uma educação que foi pensada coletivamente tendo por base sua cultura, bem como suas necessidades humanas e sociais. Isto permitiu a mudança nos indicadores da escola acerca da permanência dos educandos com sucesso, bem como propiciando o regresso de alunos que haviam interrompido seus estudos ainda no ensino fundamental.

Quanto às práticas em sala de aula, não se percebeu os mesmos avanços, em especial no que se refere aos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental. Ficou evidente que a rotatividade da equipe, em particular destes educadores, torna extremamente o seu envolvimento com o projeto, pois, como bem afirma Kramer (1977): uma proposta “[...] não é implementada, mas plantada, enraizando-se [...]”. Ou seja, é fundamental garantir a estabilidade da equipe escolar para que qualquer proposta se desenvolva e consolide.

Diante disto, a própria questão da formação do professor, compreendida enquanto parte de um projeto de formação e emancipação cultural, se vê comprometida. Vale ratificar mais uma vez que não se trata de um problema novo, ao contrário, arrasta-se por anos sem que o poder público dê uma resposta efetiva no sentido de solucioná-lo. Reafirma-se, aqui, que não bastam projetos construídos dentro de um processo democrático, mas é necessário um compromisso permanente do poder público com a garantia das condições para sua efetivação.

Se já existe um conhecimento acumulado sobre quanto os movimentos sociais foram fundamentais para garantir o acesso à educação (SPÓSITO, 1993), aqui analisamos uma experiência em que a comunidade lutou não só pelo acesso à escola, mas também por uma escola que atendesse a seus interesses de trabalhadores de um assentamento de reforma agrária. Acreditamos que tenha ficado claro também o quanto é importante o papel das lideranças nas lutas sociais; a presença de uma diretora que abraça a causa desta escola há

mais de 10 anos; a presença de André, primeiro coordenador do projeto e seu grande fomentador, que também veio da experiência do movimento social e ocupou um lugar estratégico na administração municipal de Araraquara; a eleição, com o apoio maciço dos moradores do assentamento, de um prefeito que havia se compromissado com suas demandas; tudo isto foi fundamental para que o projeto Educação do Campo não fosse apenas uma bela carta de intenções, como tantas que existem por aí. Pelo menos no assentamento Campo das Flores o projeto ganhou concretude e mudou o jeito de se educar na escola José Maria da Silva e estas mudanças estão deixando suas marcas em todas as pessoas que vivem este processo, particularmente em seus alunos.

A análise da experiência mostra também suas fragilidades. Ao que tudo indica o projeto só se consolidou na escola estudada onde o movimento social era mais articulado em torno das questões da educação. Um projeto desta natureza implica gastos, embora estudo feito por Freitas (2004) mostre que todos os investimentos feitos na escola ainda são inferiores ao que se gastava antes com transporte escolar dos alunos para a cidade. Implica também uma mudança muito forte de concepções por parte dos professores em relação à capacidade das crianças pobres de aprender. Como aponta Patto (1992, p. 120) referindo-se a Eclea Bosi (1992), superar os estereótipos “[...] não é uma técnica, mas uma conversão”. Foi por esta conversão que passou Maria Estela e, ao que parece, passaram também as professoras do primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Esta capacidade de ver os alunos e a comunidade não como adversários, mas como aliados, de perceber como estas crianças dos “pés vermelhos” são capazes de aprender quando os conteúdos são significativos.

A fragilidade desta experiência encontra-se também nos limites de qualquer projeto educacional. A instabilidade que cada vez mais mina a integridade do assentamento rural, em especial a partir do momento que o ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo) autorizou o plantio de cana de açúcar para fornecimento às usinas nos assentamentos de reforma agrária sob jurisdição estadual, gerando atritos constantes e ameaças de morte, começa também a afetar a escola. Este fato mostra que para quem rema contra a corrente não há descanso, e da mesma forma que o projeto Educação do Campo só foi à frente porque havia uma comunidade que havia antes aprendido a lutar pela reforma agrária, para haver espaço para que experiências como esta nasçam e vicejem é fundamental que continue a luta por um novo modelo de uso e ocupação do campo brasileiro.

Acreditamos que a experiência aqui relatada tem muito a dizer, não apenas para as escolas do campo, mas também para as escolas urbanas. Não se trata de apontar um modelo, mas de refletir acerca de um processo que pode contribuir para impulsionar novas perguntas e respostas provisórias àqueles que desejam, sonham e trabalham por uma escola pública de qualidade para o conjunto da população brasileira.

## Notas

<sup>i</sup> Tanto o nome da escola como das pessoas citadas é fictício para preservar o sigilo das fontes.

<sup>ii</sup> Nome fictício.

## REFERÊNCIAS

BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos cadernos CEBRAP*. São Paulo, n. 32, p. 111-8, mar. 1992.

BRANCALEONI, A. P. L. *Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana*. 2002. 219 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Sinopse estatística da educação básica 1979/1980*. Brasília: MEC, 1983.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *Plano Nacional de Reforma Agrária*. Brasília: MDA, 2006. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/index.php?sccid=184>> Acesso em: 18 de maio de 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1* de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM, C.; CALDART, R. *Projeto popular e escolas do campo*. Articulação por uma educação básica do campo. Brasília, n. 3, 2001. (Coleção Por uma educação básica do campo).

CALDART, R. *Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. 2004 (mimeo)

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, A. L. M. Escola do Campo: a proposta de Araraquara. *Revista Tempo e Espaço*. Taquaritinga – SP, 2004.

GOHN, M. G. M. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Cadernos de subsídios para a educação do campo*. Brasília: O Instituto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sinopse estatística da educação básica - 2005*. Brasília: O Instituto, 2006.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez 1997.

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

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Revista de Psicologia – USP*, v. 3, n.1/2, p. 107-121, 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. *Projeto Escola do Campo*. Araraquara: Coletivo para a discussão da escola para o campo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relatório da I Conferência Municipal de Educação*. Araraquara, 2001.

ROSSI, V. L. S. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cadernos Cedes*, v. 23, n. 61, p. 319-337, dez. 2003.

SILVA, L. H.; MORAES, T. C.; BOF, A. M. *A educação no meio rural do Brasil – revisão de literatura*. Grupo de Diálogo do Programa de Estudos sobre a Educação Rural/do Campo no Brasil. INEP/SEIF – MEC, 2003.

SPÓSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: EDUSP, 1993.

VASCONCELOS, E. A. Agrupamentos de escolas rurais: alternativas para o impasse da educação rural? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, agosto, 1993. p. 65-73.

WHITAKER, D. C. A. O urbano e o rural: ensaios de interpretação sociológica. *Travessia*, v. 5, n.12 p. 30-35, jan./abr., 1992.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em março de 2010