

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**  
**E MEIO AMBIENTE**

**SILVANI DA SILVA**

**A Utopia da Educação do Campo Frente a Ideologia Industrial: O**  
**Caso de Araraquara-SP.**

**ARARAQUARA**  
**2015**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**  
**E MEIO AMBIENTE**

**SILVANI DA SILVA**

**A Utopia da Educação do Campo Frente a Ideologia Industrial: O**  
**Caso de Araraquara-SP.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, curso de Mestrado, do Centro Universitário de Araraquara- UNIARA- como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade.

**Orientada:** Silvani da Silva

**Orientadora:** Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante

## FICHA CATALOGRÁFICA

S583u Silva, Silvani da

A utopia da educação do campo frente a ideologia industrial: o caso de Araraquara-SP/Silvani da Silva. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2015.

142f.

Dissertação (Mestrado)- Centro Universitário de Araraquara  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente

Área de Concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade

Orientador: Prof. Dra. Vera Lucia Silveira Botta

1. Educação de campo. 2. Escola de campo. 3. Material didático.  
4. Práticas pedagógicas. 5. Tendências pedagógicas. I. Título.

CDU 504.03

## FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO ALUNO: *Silvani da Silva*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, curso de Mestrado, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade.

### BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Dulce C. A. Whitaker  
UNIARA – Araraquara



Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni  
UNIARA – Araraquara



Profa. Dra. Vera Lucia S. B. Ferrante  
UNIARA - Araraquara

Araraquara – SP, 29 de abril de 2015

A crítica já não necessita de ulterior elucidação do seu objeto, porque já o entendeu. A crítica já não é o fim de si, mas apenas um meio; a indignação é o seu modo essencial do sentimento e a denúncia é a sua principal tarefa.

Karl Marx

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida que mantêm viva minha fé de acreditar que dias melhores virão;

Ao meu pai João Francisco da Silva que soube educar-me para luta diante das injustiças da sociedade;

A minha mãe que soube me educar na fé e na cultura da paz;

Ao meu marido Marcelo Jorge pela paciência e compreensão;

A minha filha Isadora Liz Jorge e ao meu filho Raul Jorge por me darem estímulo para continuar lutando pela Educação pública de qualidade;

Aos meus irmãos Edson, Anderson e Fabi pelo amor fraterno.

A minha sobrinha Maria Luiza pelas transcrições das entrevistas;

A minha cunhada Elizangela e ao meu sobrinho João pelos momentos de descontração.

A minha madrinha intelectual Professora Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, minha grande admiração e eterna gratidão por me dar a chance de cursar esse mestrado.

Aos povos do campo que lutam por uma vida mais digna e justa, fazendo roças, festejando a vida e recriando a cultura perdida pelo modernismo urbano;

Aos companheiros dos Assentamentos que me permitem observar e aprender a realidade contraditória da questão agrária;

Aos guerreiros e guerreiras da Educação do Campo de Araraquara, nas pessoas das diretoras Adriana, Amine, Cristiane, Fernanda e Lúcia que me receberam tão gentilmente;

Aos professores Júlio, Reginaldo, Alexandre, Aída, Nely, Danilo, Camila, Cassia, Giseli, Augusto, Evelise, Juliana, Priscila, Miraí, Lara e Alessandra;

Aos funcionários, alunos e ex-alunos das escolas, realmente a escola não transforma a sociedade a escola transforma as pessoas e as pessoas transformam a sociedade;

A todos os pés vermelhos que se assumem defendendo nossa mãe terra;

Aos companheiros do NUPEDOR, Flávia, Thau, Henrique, Baltazar, César, Daniel, Wagner, Oscar, Fabio, Cesar Taddei, Tamoio, Ana Carolina e Ana Helena pelo companheirismo;

Aos professores do Mestrado pelos estudos e debates da questão do desenvolvimento e das políticas públicas;

Às funcionárias do Mestrado, Ivani, Silvia, Fernanda por todo carinho e aporte que foi necessário para conclusão desta pesquisa;

À professora Dulce Consuelo Andreatta Whitaker que me encoraja a assumir minhas intenções, desejo ser um dia metade do que você é intelectualmente;

À professora Luciana Maria Giovanni pela colaboração e rigor científico na minha qualificação;

À CAPES que possibilitou com que recebesse a bolsa a fim que pudesse sustentar minha família enquanto realizava a reflexão dessa pesquisa.

## RESUMO

A proposta de Educação do Campo aprovada na I Conferência Municipal de Educação (2001) de Araraquara defendeu uma escola vinculada à cultura, aos valores e a luta dos trabalhadores. E mais, defendeu a educação como elemento fundamental para a transformação das relações no campo como determina os movimentos sociais. Passada mais de uma década da implantação do programa, realiza-se esta pesquisa com o objetivo de desvelar se o ensino das Escolas do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado, Eugênio Trovatti e Professor Hermínio Pagotto adotam uma postura de resistência e se as mesmas preservam a perspectiva contestatória apresentada pelo ideário dos movimentos sociais do campo. Para desenvolver a análise recorreremos à concepção materialista histórica dialética e alcançamos os objetivos traçados utilizando os instrumentos de pesquisa de análise documental, examinando os projetos políticos pedagógicos e planos de gestão das escolas, e também utilizamos de entrevista semiestruturada com três gestores e três professores, sendo um de cada unidade, e nove egressos, sendo três de cada unidade escolar. Os dados foram coletados nas escolas e nas comunidades entre novembro de 2014 a março de 2015. Mediante a análise que fizemos dos dados, chegamos à conclusão de que as escolas EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, Professor Hermínio Pagotto e Eugênio Trovatti não preservaram a perspectiva contestatória dos movimentos sociais. No entanto, alguns princípios plantados na elaboração do programa permanecem nas escolas, mesmo com a invasão cultural do Método Sesi. Concluímos, portanto, que há um movimento de resistência por parte dos professores, que permitem dizer que, mesmo dentro das contradições que lhes são impostas, elas ainda são Escolas do Campo que buscam contribuir para as transformações sociais.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Escola do Campo; Material Didático; Práticas Pedagógicas e Tendências Pedagógicas.



## **ABSTRACT**

The proposed Rural Education approved the I Municipal Conference on Education (2001) Araraquara defended a school linked to the culture, values and the workers' struggle. Plus, he defended education as key to transformation of relations in the field and determines the social movements. Last more than a decade of program implementation, this research is to reveal the teaching of Schools do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado, Eugenio Trovatti and Professor Hermínio Pagôto has been a form of resistance and whether they preserve the anti-establishment perspective presented the ideology of social movements in the countryside. To develop the analysis we used the historical materialist dialectical conception and achieve the goals set using the tools of documentary analysis of research examining the pedagogical political projects and school management plans. Data were collected in schools and communities from November 2014 to March 2015. The instruments used were semi-structured interviews with three managers, three teachers, one from each unit and nine graduates, three of each school. Through the analysis we made of the data, we concluded that the schools EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, Professor Hermínio Pagôto and Eugenio Trovatti not preserved the perspective of anti-establishment social movements. However, some principles planted in preparing the program remains in schools, despite the cultural invasion of Sesi method. Therefore concludes that there is a resistance movement, by teachers, which lets say within the contradictions imposed on them, they are still Field Schools that contribute to social change.

**Keywords:** Rural Education; School Field; Pedagogical Trends; Territorial Development

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> EMEF "Eugênio Trovatti", Distrito de Bueno de Andrada. ....	36
<b>Figura 2:</b> EMEF "Maria de Lourdes da Silva Prado", Assentamento Monte Alegre....	49
<b>Figura 3:</b> EMEF "Prof. Hermínio Pagôtto", Assentamento Bela Vista.....	63

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Características Gerais e Contradições do Campo Brasileiro.....	19
<b>Quadro 2:</b> Formação e Constituição do Assentamento. ....	41
<b>Quadro 3:</b> Dados do IDEB. ....	83
<b>Quadro 4:</b> Organização Curricular das Três Escolas. ....	95
<b>Quadro 5:</b> Projetos Permanentes das Escolas.....	105
<b>Quadro 6:</b> Números de Professores nas Escolas. ....	108

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

APP- Área de Preservação Permanente  
CAIC- Companhia Agrícola Imobiliária e Colonizadora  
CAPES- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB- Comunidades Eclesiais de Base  
CEESP- Conselho Estadual de Educação de São Paulo  
CONAB- Companhia Nacional de Abastecimento  
CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
DAF- Departamento de Assuntos Fundiários  
EEPG- Escola Estadual de Primeiro Grau  
EJA- educação de Jovens e Adultos  
ENERA- Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária  
FEPASA- Ferrovia Paulista AS  
FERAESP- Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo  
HTPC- Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico  
IAF- Instituto de Assuntos Fundiários  
IBAMA- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano  
IFDM- Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal  
IFSP- Instituto Federal de São Paulo  
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
ITESP- Instituto de Terras do Estado de São Paulo  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
LUPA- Levantamento de Unidades Produtivas Agrícolas  
MAB- Movimentos dos Atingidos pelas Barragens  
MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos  
MMC- Movimento das Mulheres Camponesas  
MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NUPEDOR- Núcleo de Estudos e Documentação Rural  
PAA- Programa de Aquisição de Alimentos  
PNAE- Programa Nacional

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático  
PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária  
PPAIS- Programa Paulista de Interesse Social  
PQVAE- Programa de Qualidade de Vida Amor Exigente  
PRA- Plano de Recuperação de Assentamentos  
RL- Reserva Legal  
RESAB- Rede de Educação do Semiárido  
SAA- Secretaria de Agricultura e Abastecimento  
SE- Secretaria de Educação  
SEAF- Seguro de Agricultura Familiar  
SESI-Serviço Social da Indústria  
STRA- Sindicato dos Trabalhadores Rurais Assalariados  
UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos  
UNESP- Universidade Estadual Paulista  
UNIARA- Centro Universitário de Araraquara  
UNICAMPO- Cooperativa Unificada dos Trabalhadores do Campo  
UNIP- Universidade Paulista  
USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I – O Universo da Pesquisa: os espaços da investigação</b> .....	29
1.1 O Município de Araraquara .....	29
1.2 Panorama da Educação de Araraquara .....	30
1.3 Distrito de Bueno de Andrada .....	31
1.4 Panorama da Educação do Distrito de Bueno de Andrada .....	34
1.5 O Ambiente Físico da EMEF Eugênio Trovatti .....	36
1.6 O Assentamento Horto de Bueno .....	37
1.7 O Assentamento Monte Alegre .....	39
1.8 Panorama da Educação no Assentamento Monte Alegre .....	47
1.10 O Assentamento Bela Vista do Chibarro .....	50
1.11 Panorama da Educação no Assentamento Bela Vista do Chibarro .....	61
1.12 O Ambiente Físico da EMEF Professor Hermínio Pagotto .....	63
<b>CAPÍTULO II – Da Educação ao Projeto Escola do Campo</b> .....	65
2.1 Educação Popular: Embrião da Educação do Campo .....	65
2.2 O Movimento Por Uma “Escola do Campo em Araraquara” .....	69
2.3 A Chegada da Escola de Tempo Integral .....	71
2.4 A Tendência Pedagógica e o Material Didático da Educação do Campo .....	74
<b>CAPÍTULO III - A implantação do Método SESI</b> .....	78
3.1 A Mercantilização no Processo Ensino Aprendizagem .....	78
3.2 A Tendência Pedagógica e o Material Didático do Método Sesi .....	84
3.3 O Método Sesi e a Ruptura da Harmonia na Escola Hermínio Pagotto .....	86
3.4 O Método Sesi e a Ruptura nas Escolas Maria de Lourdes da Silva Prado e Eugenio Trovatti .....	92
<b>CAPÍTULO IV- Confronto entre PPP das Escolas em Questão e as Intenções do Método Sesi</b> .....	94
4.1 A Organização Curricular das Escolas .....	94
4.2 A Operacionalização do Trabalho Pedagógico das Três Escolas .....	97
4.3 Os Projetos Multidisciplinares que Acontecem nas Escolas .....	103
4.4 A Importância dos Professores .....	108
4.5 Registros da Experiência Analisada na Percepção dos Alunos .....	116

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>DOCUMENTOS</b> .....	135
<b>ANEXOS</b> .....	136

## INTRODUÇÃO

### A) Memória da Pesquisadora

Nasci na cidade de Cascavel, Estado do Paraná, em 1977. Meu pai não tinha nenhuma escolaridade e trabalhava como meeiro na propriedade de um fazendeiro. Desde pequena, meu pai e minha mãe me ensinaram a cuidar da terra, a amar a terra, a respeitar a natureza e ter uma moral solidária para com os mais pobres, já que esse valor era parte integrante da personalidade deles.

Quando completei sete anos, iniciei meus estudos em uma escola rural, vivenciei as dificuldades que os alunos do campo sofriam, e ainda sofrem, para chegar à escola. Lembro-me que percorríamos a pé muitos quilômetros, e que nestes havia muitos desafios, tais como: travessia de córregos, pastagens com animais bravos, plantações e até uma mata que era cheia de macacos. Depois dessa odisseia chegávamos à pequena escola, na qual havia uma única sala multisseriada com uma professora bastante rigorosa que ensinava por meio de uma cartilha chamada Caminho Suave.

Ao sairmos da escola íamos direto para a roça, ajudar na lavoura. Não fazíamos muito, mas ajudávamos, mais do que isso, aprendíamos a trabalhar. À noite sob a luz de lamparina e o olhar atento de minha mãe, fazíamos a tarefa. Lembro-me que meu material escolar era um bernal, feito de saco de açúcar, alvejado e bordado, ponto cruz, pela minha mãe, um caderno brochura pequeno, um lápis preto, uma borracha e uma caixa de lápis de cor pequena com seis cores. Não tinha apontador, pois era considerado artigo de luxo naquela época. Sem a coordenação motora refinada, quebrava muito a ponta do lápis, mas sempre meu pai apontava com um canivete e me perguntava: *qual que é mais importante: a caneta ou a enxada?*” e eu respondia: “-A enxada, pai!. Ele fazia isso por causa de uma letra de música que contava sobre o duelo entre a caneta e a enxada, para saber quem tinha mais importância para sociedade.

Certa vez uma caneta foi passear no sertão  
Encontrou com uma enxada fazendo uma plantação,  
A enxada muito humilde lhe foi fazer uma saudação  
A caneta soberba não quis pegar na sua mão  
E por desaforo quis lhe passar uma repreensão  
Disse a caneta para a enxada não vem perto de mim não,  
Você tá suja de terra, de terra suja do chão.  
Sabe com quem tá falando, veja sua posição.  
E não esqueça a distância da nossa separação  
Sou a caneta dourada que escreve nos tabelião

Escrevo pros governos a lei da constituição,  
 Escrevo em papel de linho  
 Pros ricos e pros barões,  
 Só ando nas mãos dos mestres e dos homens de posição  
 A enxada respondeu  
 De fato eu vivo no chão  
 Pra poder dar de comer e vestir o seu patrão  
 Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de Adão  
 Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução  
 A caneta muito orgulhosa vergonha da geração  
 A sua alta nobreza não passa de pretensão  
 Você diz que escreve tudo, mas tem uma coisa que não  
 É a palavra bonita que se chama Educação  
 (Zico e Zeca, 1956<sup>1</sup>).

Demoraria algumas décadas para que eu compreendesse que esses dois saberes representados pela caneta de um lado e a enxada do outro, foram divididos, separados pela burguesia. Da minha maneira, compreendia que eles não eram antagônicos.

Lembro que mudamos muitas vezes, por isso, toda vez que o patrão fazia uma visita na propriedade, ficávamos apreensivos, será que era para pedir a terra de volta? Teríamos que mudar novamente? Para onde iríamos?

Pelas dificuldades vivenciadas no meio rural e influenciada pela ideia modernizante de que “a prosperidade estava na cidade”, minha família migrou para Limeira, cidade do interior de São Paulo. Na cidade, a precarização do trabalho se manifestou mais fortemente para meus pais. Sem formação para o trabalho fabril, voltaram para o campo, porém, na condição de boias-frias.

Em 1987, meu pai passou a frequentar as Pastorais Sociais da Igreja Católica e conheceu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST. Liderança nata de espírito revolucionário, meu pai iniciou um movimento de organização dos boias-frias no bairro Olga Veroni, em Limeira. Como não sabia ler e escrever, ele me levava com ele para preencher as fichas e ler os boletins do MST para os companheiros que tinham o mesmo sonho. Segundo ele, por não ser letrado, era cego e eu era portadora de “seus olhos”. Para mim, aquele momento era mágico, minha imaginação de criança me transformava em uma heroína que lutava a favor dos menos favorecidos, me sentia grande, forte e muito feliz.

Na busca pela terra, meu pai ficava meses fora, acampado em diversas regiões do Estado de São Paulo. Para ajudar minha mãe nas despesas, aos doze anos comecei a

---

<sup>1</sup> Composição feita por Teddi Vieira de Azevedo em parceria com Capitão Barduíno



trabalhar em fábricas clandestinas de bijuterias. Trabalhava dez horas em um ritmo acelerado, porque precisamos soldar muitos brincos, anéis, pingentes para conseguir metade de um salário mínimo. Lamentavelmente não sabia o que era exploração naquele tempo. O que não suportava era ouvir que meu pai, meu herói, fosse chamado de vagabundo, que não gostava de trabalhar, por isso ficava atrás de terra de “graça”. Eu acreditava no sonho do meu pai, por isso, tinha que ajudar naquela luta. Lembro que meu primeiro salário serviu para pagar um fiado, que meu pai tinha feito no supermercado. Meu pai retribuiu com um abraço e um elogio, que preservo em meu coração como uma bela recordação e sinal de vitória.

Em 1992, meu pai foi assentado em Araraquara na Fazenda Bela Vista do Chibarro. No assentamento, novos desafios e demandas surgiram, entre eles, a dificuldade de trabalhar, estudar e morar no assentamento. Os recursos obtidos na roça mal davam para nos alimentar. Como toda jovem, eu queria ser igual aos outros de minha idade, mas não tinha recursos para acompanhar o padrão da moda, ficava triste, mas calada. Num dia de desespero comecei a chorar. Meu pai sentou-se ao meu lado e me perguntou o porquê do choro. Não disse nada. Eis que meu pai usou a seguinte metáfora: *Minha filha se você está chorando porque só tem banana para comer, saiba que tem gente nesse mundo chorando para comer a casca*. Como consequência daquelas palavras, aos dezesseis anos, parti para luta e fui embora do assentamento em busca de oportunidades no meio urbano. Sair do assentamento foi difícil, por alguns anos morei em casa de estranhos. Todavia, minha saída contribuiu para a subsistência de minha família, que pôde contar com minha ajuda financeira.

Gostava muito de estudar e, apesar de ter pouco tempo para os estudos, procurava aproveitar as aulas, porque queria cursar universidade pública. Em 1994 concluí o ensino médio e por alguns anos prestei o vestibular, mas não consegui nenhuma vaga. Depois de muito tentar, abandonei a ideia.

Já na idade adulta, com família constituída, desempregada e com pouca formação, voltei para o assentamento. Nessa ocasião fui chamada a prestar o vestibular para o curso Pedagogia da Terra<sup>2</sup> na UFSCAR. Foi durante o curso que compreendi as

---

<sup>2</sup> Curso de Graduação de Licenciatura plena em Pedagogia promovido através do convênio INCRA/PRONERA, UFSCar e Movimentos Sociais do Campo: Federação da Agricultura Familiar- FAF, Federação dos Empregados Rurais do Estado de São Paulo – FERAESP, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST e Organização de Mulheres Quilombolas e Assentadas do Estado de São Paulo - OMAQUESP

formas de exploração do sistema capitalista. Isso foi meu despertar para a compreensão de minha própria trajetória. Compreendi que o mundo é desigual e pode ser lido e escrito pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido.

Durante o curso tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (NUPEDOR)<sup>3</sup> que pesquisa os assentamentos da região de Araraquara há mais de duas décadas. Na medida em que ia conhecendo os dilemas dos assentamentos, mais curiosa ficava a respeito do papel que desempenhava a educação nesse território.

Em novembro de 2011 me formei Pedagoga da Terra junto com minha irmã e mais trinta e seis companheiras e companheiros dos assentamentos do Estado de São Paulo. Durante a formatura, olhava para os familiares, na sua maioria, agricultores, pessoas simples, que talvez nunca tivessem pisado em uma universidade, vendo seus filhos se formarem, em cada rosto havia a expressão da alegria, da vitória. Elevei meu pensamento em prece e agradei a todos que lutaram para que aquele momento ocorresse.

Depois de formada, continuei trabalhando como pesquisadora no Nupedor. Tinha o interesse em fazer uma pós-graduação, mas, pelo meu envolvimento com os assentamentos, achava que isso seria uma barreira. No entanto, fui motivada pelos pesquisadores do núcleo, principalmente pela Professora Vera Botta, a cursar o Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da UNIARA.

Durante as aulas, a questão do desenvolvimento sustentável me trouxe uma nova perspectiva para pensar a educação, principalmente a educação do Campo de Araraquara. Tive curiosidade em pesquisar a maneira que as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas do campo de Araraquara poderiam propiciar o acúmulo de forças para as transformações das relações no campo, tema que ao meu ver, merece atenção.

Nesse percurso acadêmico, encontrei mulheres e homens, trabalhadores, que como eu, tentam por teimosia e rebeldia, passar por mais um crivo rumo à face do conhecimento que não se conhece. Hoje tenho a convicção de que meu envolvimento não é impedimento e nem barreira para a continuidade dos meus estudos. Todavia, reconheço que o papel de ser mãe, esposa, pesquisadora, estudante e militante tem seus

---

<sup>3</sup> O NUPEDOR é vinculado ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente do Centro Universitário de Araraquara- UNIARA.

desafios, principalmente, porque, militante desempenha muitos papéis, às vezes de educadora, de advogada, de assistente social, de agrônoma, de artista, de liderança, enfim, tudo que for possível para promover transformações. Confesso que escolhi ser militante, não por ser melhor que ninguém, mas por entender a necessidade de colaborar na construção de algo melhor para as gerações futuras e de querer a existência de um sistema que abrace fraternalmente a classe trabalhadora.

Esse drama é a trajetória e a motivação de uma pesquisadora que se posiciona, que não assume a lógica positivista da neutralidade científica e que possui um imperativo ético baseado nas ideias dos pensadores socialistas. Essa é minha história, que qualifica o chão de onde abordarei as questões da educação do campo de Araraquara.

## **B) O problema - A Educação do Campo Dentro dos Quadros da Reforma Agrária**

As contradições do campo no Brasil podem ser reconhecidas e estabelecidas a partir da luta de classes, ou seja, pela posição do capital, representada no campo pelo agronegócio e as resistências da classe trabalhadora, por meio dos movimentos de luta pela terra, dos sindicatos e da agricultura familiar.

Sabemos que o capital se sustenta pela propriedade privada e pelo lucro e, para isso, se pauta numa maneira de organizar a produção da vida, que se baseia na expropriação e exploração das forças produtivas, ou seja, da matéria prima, dos meios de produção e da força de trabalho.

A lógica capitalista industrial e bancária nacional e internacional entrou no Brasil com mais ênfase na década de 1960, inserida no processo de modernização conservadora conhecido como desenvolvimento rural ou Revolução Verde. Esse modelo de desenvolvimento consolidou-se em mudanças das bases tecnológicas da produção agropecuária, que passou a sustentar-se na dependência dos insumos industriais (máquinas, equipamentos, fertilizantes e venenos), constituindo-se num movimento que aliou propaganda, crédito, assistência técnica, armazenamento, comercialização e industrialização dos produtos, ou seja, uma estratégia de integração do campo à lógica industrial.

De acordo com D'Agostini (2005), no final dos anos de 1970 já se percebia o esgotamento desta concepção de desenvolvimento, pois as famílias começaram a perder

suas terras para o Banco ou leiloá-las para pagarem a dívida- prato cheio para os latifundiários que queriam mais terras por preços baixos. Consequentemente temos uma ampliação do proletariado rural e o abarrotamento nas periferias dos grandes centros urbanos. (D` Agostini, 2005, p. 2)

Diante desse contexto concomitante com o agravamento da situação social e econômica, a década de 1980 no Brasil foi marcada pela reorganização<sup>4</sup> e organização dos camponeses em movimentos sociais e pelas mobilizações políticas que se contrapunham às políticas perversas de desenvolvimento rural, responsáveis pela negação do direito à terra e pela exclusão do acesso às riquezas produzidas pelo mundo rural.

Sendo assim, a realidade do campo brasileiro, com suas contradições, aponta para dois projetos que disputam os territórios. De um lado, temos o agronegócio alicerçado na propriedade privada e na exploração das forças produtivas; e de outro, a agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida, de alimentos, de cultura e não meramente de produção econômica. O quadro abaixo resume as características e contradições mais gerais do campo brasileiro hoje:

**Quadro 1:** Características Gerais e Contradições do Campo Brasileiro.

<b>Agronegócio</b>	<b>Produção Coletiva/Familiar</b>
Propriedade Privada- Latifúndio	Agricultura familiar ou propriedade coletiva da terra
Devastação da Natureza	Preservação da Natureza
Trabalho Alienado	Trabalho Livre
Transgênico e Insumos Industriais	Agroecologia
Destruição das Forças Produtivas	Preservação das Forças Produtivas
Individualismo	Coletivismo/Cooperação
Educação Rural	Educação do Campo
Capitalismo	Socialismo

**Fonte:** Adaptado de D`Agostini (2005, p.2.3)

Contrários à perspectiva do agronegócio, os movimentos sociais e as organizações sociais que atuam no campo vêm resistindo à visão acima exposta e articulam-se por uma Educação do Campo, que propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a

<sup>4</sup> Usamos a palavra reorganização por reconhecer raízes remotas da luta social, que já foi conduzida neste país, primeiramente pela rebeldia dos Quilombos, pela bravura das Ligas Camponesas, Canudos, Contestado e tantas outras lutas que foram esmagadas pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso.

formação integral desses sujeitos. De acordo com Molina (2005, p.28), a perspectiva da Educação é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

De acordo com Caldart (2005, p. 18) os elementos principais da Educação do Campo são: a mudança da situação social objetiva das famílias trabalhadoras do campo que sofrem com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão e a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura.

Segundo Whitaker (2008, p. 301), a educação proposta pelos movimentos sociais nada tem a ver com as teses dualistas equivocadas de ideólogos dos pecuaristas e cafeicultores dos anos 30, que pretendiam “fixar” o homem no campo. Ao contrário, suas propostas emanam dos movimentos sociais de contestação que se originaram entre os “condenados da terra”, os quais querem educar seus filhos para lutar exatamente contra os interesses desses pecuaristas, cafeicultores, grandes produtores de soja, de cana ou de laranja, etc. Mas que para isso precisam fazer seus filhos adquirirem a fala da norma culta da língua e os conteúdos pretensamente universais criados pelo capitalismo, contra o qual precisam lutar com as mesmas armas, ou seja, é preciso conhecer os conteúdos do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, 2001 apud WHITAKER, 2008, p. 301).

A partir de suas demandas, os movimentos sociais conseguiram realizar duas Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998 e 2004, respectivamente. A partir dessas Conferências, a educação do campo foi sendo aos poucos institucionalizada pelos marcos regulatórios do Estado, principalmente a partir da promulgação jurídica da Educação do Campo na legislação brasileira, 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 03 de abril de 2002) e com a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária) no Ministério do Desenvolvimento Agrário e, em 2003, a implantação de uma secretaria no MEC/SECAD e um Grupo de Trabalho (GT), Educação do Campo.

Com a aprovação destas diretrizes, 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. (BRANCALEONI, 2002, p.162; NASCIMENTO, 2009, p.33)

O movimento da Educação do campo defende a superação da antinomia e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, buscando construir um novo olhar para a relação campo/cidade, vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. E ainda, participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país, reforçando assim a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida digna, afirma Caldart (2005, p.23).

### **C) A Importância da Educação para o Desenvolvimento do Campo**

A educação do campo afirma-se na defesa de um país vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual, sendo a escola um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para a elaboração de outra proposta de educação e de desenvolvimento territorial. Para Fernandes (2012 c), o conceito de desenvolvimento territorial deve ser compreendido numa totalidade em que se desenvolvem todas as dimensões: política, social, cultural, ambiental e econômica, ou seja, em suas complexidades.

De acordo com Araújo (2007, p. 02), a concepção hegemônica, atualmente representada pelo agronegócio e a indústria, vê o meio rural como atrasado, desertificado, apenas como produtor de mercadorias para atender aos ditames econômicos. Sua proposta de educação rural é projetada para a formação da força de trabalho e para difundir ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Indo contra a ideia de desenvolvimento territorial apresentada anteriormente, pois não visa o real desenvolvimento do campo, mas, sim, somente o lucro que podem ter com a mão de obra barata e a terra disponível.

Já os movimentos sociais do campo, nas suas trajetórias, vêm demarcando uma concepção de sociedade, desenvolvimento rural, educação e campo diferentes da concepção hegemônica. Sua proposta prima pelo fortalecimento da agricultura familiar construída a partir dos saberes locais, da preservação das culturas tradicionais e do respeito às diferentes dinâmicas organizativas, baseadas na cooperação, solidariedade e construção coletiva. Além disso, está associada ao respeito à biodiversidade, ao patrimônio genético, ao meio ambiente, às tradições, às relações, às culturas e saberes, à organização e participação política dos povos do campo. Ela se apresenta como ampliação das possibilidades dos camponeses criarem e recriarem as condições de vida no campo, buscando atender a concepção de desenvolvimento territorial proposta por Fernandes (2012 c)

Porém, a construção desse modelo de desenvolvimento sustentável implica na desconstrução da ideia do desenvolvimento associada apenas ao crescimento econômico, bem como, na mudança das práticas culturais que foram introduzidas pela lógica capitalista industrial no campo e são utilizadas pelos agricultores familiares em suas atividades produtivas, baseadas na destruição do meio ambiente e utilização de insumos químicos.

A leitura e compreensão dos processos produtivos e culturais formadores (ou deformadores) do campo é tarefa fundamental para transformação da realidade do mesmo. Por isso a importância da educação na construção do olhar crítico, de acordo com a realidade sociocultural e ambiental em que vivemos, no sentido de pensar alternativas que apontem novos caminhos e novas perspectivas de desenvolvimento voltados aos interesses e à necessidades da população do campo. Desse modo, segundo Caldart (2005) torna-se necessária a realização de processos formativos que envolvam principalmente as escolas, não excluindo também as organizações sociais e as instituições de associação técnica e extensão rural, que desenvolvam novas formas de pensar, conviver e agir no e com o mundo.

Nas escolas do campo, o debate sobre o desenvolvimento territorial deve começar pela desconstrução da ideia de desenvolvimento disseminada nos meios de comunicação, que distorcem completamente a proposta de desenvolvimento e sustentabilidade, apresentando aos educandos a filosofia do consumo como uma alternativa de vida moderna e desenvolvida. As práticas educativas desenvolvidas nas escolas, além de problematizarem esses discursos, precisam mostrar aos alunos os

equivocos dessas práticas e seus efeitos perversos na vida das pessoas das classes populares e na biodiversidade do planeta.

Portanto, a educação é uma estratégia contra ideológica importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em todas as suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas, políticas).

A educação do campo na região de Araraquara surgira a partir da conjuntura estadual, na qual, discussões promovidas principalmente pelo MST, motivados por sua participação no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997, visavam operacionalizar a discussão da Educação do Campo em todo o Estado de São Paulo, inclusive no interior.

Em 1999, representantes do MST convidaram alguns professores e educadores de Araraquara para discutirem mudanças na Educação para a Reforma Agrária. Durante as reuniões, decidiu-se levar a exposição “ÊXODOS”, do fotógrafo Sebastião Salgado, para alguns assentamentos do Estado. Pretendia-se, com a exposição, propiciar um leque de assuntos para serem refletidos e discutidos pelos membros das comunidades e professores das escolas rurais, tendo como assunto: a história de migração dos assentados e a luta pela terra, a educação oferecida no meio rural, o deslocamento das crianças para estudar na cidade, dentre outras questões. Essa exposição veio para o Assentamento Bela Vista do Chibarro intermediada pelos educadores do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e por docentes da Universidade de São Paulo (USP), sendo este assentamento o pioneiro no debate sobre a educação rural de Araraquara.

Representantes da comunidade e professores conduziram as primeiras reuniões, mas, na medida que evoluíram elas passaram a ser coordenadas por técnicos do ITESP e USP, que convidaram outras instituições, como: a FERAESP, (UFSCAR), (UNESP), a Organização Não Governamental (ONG) Brincadeira de Criança e o coletivo Estadual de Educação do MST.

Dessas discussões foram sendo criadas as propostas para a implantação do Programa de Educação do Campo, que teve sua aprovação durante a I Conferência Municipal de Educação, realizada em 2001.

Nesta ocasião, o grupo de trabalho da Escola Rural defendeu a necessidade urgente de uma proposta pedagógica do campo e a extensão do atendimento do Ensino Fundamental na zona rural para oito séries. Esse grupo de trabalho atentou-se em



deixar consignadas as linhas gerais para a proposta pedagógica, buscando garantir uma educação para a formação da cidadania, criação de habilidades, formação de atitudes e valores e fortalecimento dos vínculos com a família e a terra. Dessa maneira, buscou-se uma educação que garantisse a “efetivação” de um ensino combinando a reflexão teórica com a atuação prática no campo e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando à aquisição dos conhecimentos da cultura cotidiana e dos saberes do arbitrário cultural dominante, ou seja, necessários à cidadania, voltados para a criação de habilidades e de formação de atitudes e valores, além do fortalecimento dos vínculos com a família e a terra.

A articulação por uma Educação do campo defende uma escola do campo vinculada à cultura, aos valores e à luta dos trabalhadores do campo. E mais, defende a educação como elemento fundamental para transformação das relações no campo. Assim, não basta mais a conquista da terra, há outro latifúndio a ser conquistado, o do saber (CALDART, 2009 apud BRANCALEONI 2002, p 162).

Dentre os princípios elaborados para nortear a educação do campo do Município, ficou estabelecida a valorização da cultura e do trabalho do campo, tentando a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Apesar da luta pela terra da região de Araraquara ter sido organizada pelos Sindicatos dos Assalariados Rurais, a Educação do Campo oferecida para as três escolas localizadas na área rural de Araraquara tem forte influência da proposta pedagógica defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)<sup>5</sup>.

Com todos esses acontecimentos em prol da educação do campo, podemos concluir que foi um grande avanço pois agora pretende-se uma educação que atenda às necessidades do campo no próprio campo, garantindo um ensino que não perpetue a educação hegemônica, mas que olhe para a real situação dos camponeses e ofereça ferramentas para o pleno desenvolvimento pessoal dessas pessoas e para o crescimento do campo.

#### **D) Metodologia: As Estratégias da Pesquisa**

---

<sup>5</sup> Bezerra Neto (1998, p. 257) O MST constitui- se no mais organizado e representativo dos movimentos de luta pela terra no último quarto do século XX e início do século XXI.

Para os movimentos sociais do campo, ao lado da luta pela socialização da terra contra a propriedade privada, está também a luta pela formação da consciência, e esta perpassa o acesso à educação e ao conhecimento. Acredita-se que para construir uma nova sociedade é preciso que os trabalhadores tenham conhecimento para além do senso comum. É necessário o domínio do conhecimento científico para identificar as contradições da realidade concreta na essência da sociedade capitalista como sistema contraditório, pois, nesta sociedade ao mesmo tempo em que se põe em movimento forças para seu desenvolvimento, tais forças trazem em si o germe da sua destruição.

Concordando com esta visão e dentro de um compromisso ético e político assumido com a construção de conhecimentos científicos socialmente relevantes, foram delimitadas como **objeto de investigação** a educação oferecida nas escolas, EMEF Professor Hermínio Pagotto, do Assentamento Bela Vista do Chibarro, EMEF Eugênio Trovatti, do Distrito Bueno de Andrada e a EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, do Assentamento Monte Alegre. Colocam-se como **problema**, as mudanças realizadas no Programa Escola do Campo com a implantação do Método Sesi.

O **objetivo** principal desta pesquisa consiste em desvelar se o ensino das Escolas do campo de Araraquara preservou a perspectiva contestatária apresentada pelo ideário dos Movimentos Sociais do Campo. Como recorte analítico, pretende-se investigar se as práticas educativas contribuem ou não para o desenvolvimento e a transformação social.

Para desenrolar tais análises teremos como **objetivos específicos**:

- Analisar se as escolas do Campo Professor Hermínio Pagotto, Maria de Lourdes da Silva Prado e Eugenio Trovatti atuam de acordo com os princípios ideários da Educação do Campo dos Movimentos Sociais do Campo;
- Analisar se elas concebem e desenvolvem uma formação contra hegemônica, ou seja, formulam e executam um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social;
- Investigar se o trabalho pedagógico dessas escolas incorpora a materialidade da vida real dos alunos;
- Analisar se as contradições detectadas nos controles e poderes ligados à agricultura são transmitidas e discutidos nos processos de aprendizagens;
- Verificar quais tipos de elo que as escolas estabelecem com as comunidades;
- Avaliar por meio dos depoimentos dos egressos a contribuição das escolas para sua formação humana.

Para desenvolver a análise recorreremos à concepção materialista histórica dialética, desenvolvida inicialmente por Karl Marx. Segundo este referencial teórico-metodológico, a realidade é uma síntese de múltiplas determinações, as quais são, por sua vez, dadas historicamente no desenvolvimento das relações de produção. Relações de produção são as formas como os homens se organizam para transformar a natureza e garantir a reprodução da vida. Nesse sentido, a categoria de análise transitará por elementos macrossociais que são relacionados à economia nacional, e microssocial, que são a realidade e as possibilidades, as contradições e a totalidade, além dos aspectos intrínsecos ao contexto investigado. Juntas, as condições micro e macrossociais condicionam as relações sociais, políticas e econômicas que se dão no meio rural e influenciam as políticas públicas para a educação do campo no Brasil e especificamente em Araraquara.

Foram observadas as contradições, perspectivas e práticas desenvolvidas na EMEF Prof. Hermínio Pagotto, EMEF Eugênio Trovatti e a EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado. Fez-se a opção por uma abordagem de caráter qualitativo, já que esta pode permitir captar a essência do objeto e a complexidade de relações. Além disso, como acentua Chizzotti (1985, p. 80), “(...) o enfoque dialético crítico participativo valoriza as contradições dos fatos observados, as atividades criadoras dos sujeitos que nos propomos observar, as oposições entre o todo e a parte, além do vínculo entre saber e o agir com a vida social dos homens”.

Para responder ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos traçados utilizamos três instrumentos básicos: a entrevista, a pesquisa documental e a observação-participante. No tocante a entrevista, foi eleita a semiestruturada já que esta “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da sua totalidade ou dentro de uma situação específica, como situações e dimensões maiores”. (TRIVINOS, 1987, p. 152). As entrevistas (cujo roteiro encontra-se nos anexos) versaram sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas e, por fim, pela avaliação feita pelos alunos a respeito da escola.

As entrevistas foram realizadas com as diretoras da EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado e EMEF Hermínio Pagotto e com o coordenador Pedagógico da EMEF Eugênio Trovatti. A entrevista com o coordenador da escola Eugênio Trovatti foi indicação da diretora, pois o coordenador atua na unidade há mais tempo. Também são sujeitos da pesquisa três professores, sendo um de cada unidade, e nove egressos, sendo

três representantes de cada comunidade. Ao todo, foram entrevistadas quinze pessoas, sendo três professores, um coordenador pedagógico, duas diretoras e nove egressos. Os critérios para a escolha dos entrevistados levaram em consideração o conhecimento que estes possuíam referente ao programa escola do campo e assentamento. No caso dos professores fizemos a opção de entrevistar aqueles que tinham maior experiência na escola, dando preferência aos que estavam desde a implantação do programa, ou seja, os que conhecem a proposta.

Os alunos participantes da pesquisa foram aqueles que atenderam ao critério de ter cursado todo o ensino fundamental nas escolas investigadas. Selecionamos uma turma de alunos já formados de cada escola. Em um primeiro momento, optamos por entrevistar alunos que se formaram em 2009, pelo fato desses alunos já terem concluído o ensino médio e estarem adentrando no mercado de trabalho. Nas escolas Maria de Lourdes da Silva Prado e Eugênio Trovatti essa opção foi bem sucedida e encontramos os alunos que atendiam aos critérios estabelecidos. No entanto, na escola Professor Hermínio Pagotto a turma formada em 2009 tinha apenas cinco alunos, desses, apenas duas alunas com necessidades especiais tinham cursado todo o ensino fundamental na escola. Diante da necessidade de selecionar três alunos e não comprometer os dados, fizemos a opção de trabalhar com a turma de 2008 nesta escola. Nas três escolas foram escolhidos os alunos que mais se destacaram na turma, ou seja, as lideranças, a fim de perceber se eles continuam sendo lideranças nos assentamentos. A indicação foi feita por professores que lecionaram para a turma.

As entrevistas foram realizadas de novembro a janeiro de 2015 em diversos locais: nas escolas, nas residências dos entrevistados, na secretaria de Educação, em horários previamente agendados com os sujeitos. No início de cada entrevista havia uma conversa informal para serem explicados os objetivos da pesquisa e, posteriormente, dava-se início à entrevista propriamente dita. Deve ser ressaltado o bom acolhimento à pesquisadora em todas as entrevistas realizadas. Todas as informações solicitadas constam na pesquisa e todas as falas das entrevistas foram gravadas.

Outro procedimento utilizado no processo de coleta foi a pesquisa documental. De acordo com Gil (1996, p.51) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com objetivos da pesquisa”. Nas escolas, dois documentos básicos orientaram a pesquisa, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Gestão, gentilmente

disponibilizados pelas diretoras para este trabalho. Tais documentos se tornaram uma base importante de dados, no sentido de revelar se os princípios da formação humana ainda são descritos em tais projetos.

E, ainda, optou-se em se trabalhar com a observação participante com o intuito de captar as contradições e possibilidades configuradas no modo de vida, nas formas de organização que fazem mediação das práticas pedagógicas nos locais onde elas acontecem. As observações foram registradas em um diário de Campo. Esta técnica é muito utilizada pela etnografia como forma ideal para registrar o cotidiano da pesquisa. Nela o pesquisador sente-se livre para descrever, no papel, impressões, aquilo que não foi dito em palavras, mas em expressões, gestos e omissões. A referida observação ocorreu concomitante à realização das entrevistas e ao processo de coleta e análise dos documentos. Ela foi orientada por um roteiro pré-elaborado, com base nos objetivos centrais da pesquisa. Para apreender as outras informações descritas neste trabalho, empregamos como recurso de pesquisa as câmeras fotográficas e o gravador para fazer as entrevistas.

Para facilitar as análises, esta dissertação é apresentada em quatro capítulos. No primeiro apresentaremos o universo da pesquisa e os espaços de investigação, trazendo os dilemas dos assentamentos, a invasão econômica do agronegócio e mostrando a disputa e a resistência dos assentados neste território.

No segundo capítulo trazemos alguns dados sobre o percurso da Educação do Campo em âmbito nacional e como ela aconteceu no Município de Araraquara. Levanta-se os princípios que foram formulados para as escolas do campo do município, sua concepção e tendência pedagógica.

No terceiro capítulo discutimos a invasão cultural por meio da implantação do Método Sesi, apresentando suas intenções, concepção pedagógica, pautadas nas estratégias do mercado. Apresentamos os conflitos e as rupturas causadas nas escolas do campo.

No quarto capítulo buscamos levantar os princípios educacionais expressos nos documentos, a organização curricular das escolas, a operacionalização do trabalho pedagógico, a importância dos professores, a resistência ao método Sesi e a avaliação das escolas pelos ex-alunos.

## **CAPÍTULO I – O Universo Da Pesquisa: os espaços da investigação**

### **1.1 O Município de Araraquara**

Fundada em 22 de Agosto de 1817, Araraquara configura-se como uma importante cidade do interior paulista, localizada no centro do Estado de São Paulo, a 273 Km da capital. Possui uma posição geofísica privilegiada. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a cidade tem uma população total de 208.725 habitantes, sendo 202.802 a população urbana e 5.923 a população rural. O município ocupa uma área total de 1.003,625 Km<sup>2</sup>.

Favorecida pelo cruzamento de rodovias e ferrovias para o escoamento da produção, a cidade abriga os setores metal-mecânico, indústria têxtil, tecnologia de informação, comércio e serviços que empregam mão de obra intensiva. Todavia, a base da economia é a agroindústria alicerçada nas culturas de laranja e cana-de-açúcar, tendo como marca o latifúndio, o que pode ser visto em sua paisagem agrícola tomada pelas grandes extensões de terras ocupadas por culturas de exportação, fundamentalmente pela cana-de-açúcar e laranja. A área total ocupada pela cana-de-açúcar, segundo dados do Levantamento de Unidades Produtivas Agrícolas (LUPA) de 2008, chega a cerca de 49 mil ha e 6 mil ha para a laranja, dentro de uma área agrícola de cerca de 90 mil ha. (GOMES et al, 2010, p. 5).

Isso significa que a posse da terra é fortemente concentrada. Como na maior parte do país, poucos proprietários detêm a maior parte dela. Predominam os plantios de commodities agrícolas, principalmente cana-de-açúcar e laranja, em monocultura e com grande aporte tecnológico, dependentes de elevados investimentos e de uso intensivo de agroquímicos para a produção de mercadorias, conseqüentemente, fortalecendo a agricultura do negócio.

Contrastando com este tônus de riqueza, a região apresenta um histórico de exploração e precarização dos trabalhadores e do uso da terra, Ferrante (1992). Por isso, desde a década de 1960, com a fundação dos primeiros Sindicatos Rurais, começava uma trajetória de lutas por melhores condições de trabalho. Na década de 1980 a luta pela terra, passa a ter maior visibilidade nacional e regional. Com a paralisação das atividades da usina Tamoio, os trabalhadores passaram em 1983, a se

mobilizar para que as terras fossem distribuídas como restituição de dívidas trabalhistas. Foi a primeira referência da possibilidade de Reforma Agrária na região.

Neste período, eclodem os movimentos grevistas dos boias-frias, conhecidos nacionalmente como a era das greves. Nesta região, terá maior repercussão a Greve de Guariba de 1984. Resultados indiretos dessa luta são os três assentamentos rurais da cidade, sendo eles: o da Fazenda Monte Alegre, o de Bueno de Andrada e o Bela Vista do Chibarro, sendo os dois primeiros de responsabilidade do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e o último de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Estes assentamentos foram instalados, oficialmente, há mais de duas décadas, sendo resultantes do movimento de trabalhadores rurais organizados pelo Sindicato de Assalariados Rurais que defendia os interesses dos trabalhadores boias- frias.

Os assentamentos resistem nessa região marcada economicamente pela presença do complexo industrial sucroalcooleiro altamente capitalizado, composto por um complexo de sistemas que compreende a agricultura, indústria, mercado e finanças. Constitui-se na expressão da expansão capitalista sobre o campo, acaba por se utilizar dos assentamentos “fenômenos da resistência” (WHITAKER, 2008 p.285) no sistema agrícola, subordinando a renda dos assentados a lógica capitalista. Entretanto, Ferrante (2012) diz que este não é o único modelo que se tem apresentado no caminho dos assentamentos. As perspectivas de diversificação agrícola, ainda que fragmentadas, podem sinalizar para uma difícil, ainda que possível, transição para outro modelo de desenvolvimento rural.

## **1.2 Panorama da Educação de Araraquara**

No quesito educação, a cidade possui ampla rede de escolas públicas e privadas, oferecendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A população é atendida por trinta Escolas Estaduais, sendo nove de ciclo I do ensino regular, duas de ciclo I de ensino integral, dezesseis de ciclo II de ensino regular, duas de ciclo II de ensino integral, quatorze de ensino médio regular, três de ensino médio integral, três Centros de Ressocialização (masculino e Feminino e Penitenciária), dois Centros de Estudos de

Línguas (CEL), duas Escolas Técnicas Profissionalizantes, quatro núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De responsabilidade do Município são quinze escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo uma destinada a educação de jovens e adultos e três escolas do Campo. Quarenta escolas municipais de Educação Infantil sendo três localizadas no campo. Conta atualmente com doze unidades de escola de tempo integral, sendo três escolas localizadas no campo. Das escolas que atualmente atendem a educação de jovens e adultos (EJA), duas de ensino fundamental estão sob responsabilidade do município.

Compõem a oferta de educação também as escolas particulares, totalizando trinta e duas de educação infantil, dezesseis de ensino fundamental, quinze de ensino médio e sete escolas técnicas profissionalizantes.

É destaque a oferta do ensino superior oferecida pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) que subdivide-se em: Faculdade de Ciências e Letras (com os cursos de Administração Pública, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Letras e Pedagogia); Faculdade de Ciências Farmacêuticas (curso de Farmácia-Bioquímica e curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia); Instituto de Química (curso de Química em três modalidades: Bacharelado em Química, Bacharelado em Química Tecnológica, Licenciatura em Química e Engenharia Química) e a Faculdade de Odontologia.

Além do Campus da UNESP, o Município possui outras instituições que oferecem ensino superior, sendo elas: Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), Universidade Paulista (UNIP), União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP) e Faculdades Logatti e uma unidade do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

### **1.3 Distrito de Bueno de Andrada**

Bueno de Andrada é um Distrito do município de Araraquara e está localizado no centro do Estado de São Paulo. O fundador da cidade de Araraquara Pedro Jose Neto era proprietário das terras que hoje pertencem ao Distrito de Bueno de Andrada, contudo, as terras foram posteriormente doadas para o Capitão Domingos Soares de Barros e no ano de 1812, o local foi demarcado pelo Sargento Mor Jose J. C da Rocha.



Em 1878 Antônio Lourenço Correa tornou-se o proprietário do local que antes era conhecido por Fazenda Lajeado, em seguida por Itaquerê e também por Ibiriti. Em 1888 foi iniciada a construção da linha férrea e da estação ferroviária, que foi inaugurada em 1898. Nesta ocasião, passou a ser chamado de Distrito Bueno de Andrada em homenagem ao engenheiro da Estrada de Ferro Araraquara, Antônio Manuel Bueno de Andrada, que foi jornalista, deputado e senador pelo Estado de São Paulo. Em 1914 foi construída a igreja e inaugurada em 1916 com o nome Sagrado Coração de Jesus.

Possuindo como principais localidades uma estrada vicinal que divide ao meio o distrito, uma capela, uma estação ferroviária, onde funciona a Sub Prefeitura, o Cartório Civil, o Posto dos/de Correios, o Posto de Saúde, a Escola do Campo, a Creche, o Posto Policial e uma Praça central, que vem se transformando em um centro gastronômico devido às vendas de suas famosas “coxinhas douradas”<sup>6</sup>, o “Festival do Milho” e o “Festival do Pastel e Caldo de Cana”. Durante os festivais, os assentados dos três assentamentos comercializam legumes, verduras, artesanato e comida típica. Em 2013, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) realizou o curso de turismo rural para os moradores do Distrito e dos assentamentos. Depois do curso os alunos criaram um ponto de venda que funciona aos finais de semana na antiga estação de trem.

Em suas poucas dezenas de quarteirões “urbanos” moram 90 famílias, aproximadamente, 360 moradores. No entorno do núcleo urbano encontram-se os bairros rurais: Cabeceira do Boi, Recanto dos Nobres, Banhadinho, Rosa Martins, as Fazendas Periquito, Bagaçu e o Assentamento Horto de Bueno, que soma mais 50 famílias, cerca de 200 moradores. Todos se utilizam da infraestrutura que fica no centro do Distrito.

Os moradores do Distrito possuem, em grande maioria, modos de vida ligados ao trabalho no campo como trabalhadores rurais das usinas ou como assentados. Tal dado confirma a tese de Jose Ely da Veiga (2002.p.31) de que: “O Brasil é menos urbano do que se calcula”, ou seja, “se considera urbano toda a sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características”. Nos censos, a partir do momento que se torne município, distrito, um lugar passa a ser considerado urbano. Em seu livro “Cidades Imaginárias”, Veiga afirma:

---

<sup>6</sup> O Distrito ficou conhecido por suas famosas coxinhas douradas, graças a uma crônica do escritor Araraquarense Ignácio de Loyola Brandão no Jornal Folha de São Paulo.

Quando se diz que o grau de urbanização do Brasil chegou a 81,2%, é porque foram considerados urbanas não somente as populações de todas essas minúsculas sedes de município, como também as populações das ainda menores sedes de distritos (vilas). Tudo o que no resto do mundo seria considerado como vilarejo, povoado, aldeia, etc-isto é, as formas rurais do território – no Brasil é oficialmente classificado como urbano. E como fica cada vez mais lógico e racional que agricultores, pecuaristas, extrativistas, pescadores, e até indígenas prefiram residir nas simplórias sedes de seus municípios ou distritos, são imensos os contingentes das populações rurais que incham essa cômica ficção de que o Brasil seria 81,2% urbano (VEIGA, 2002, p.9).

O turismo gastronômico que tem como carro chefe as “coxinhas douradas”, também responde por uma parcela dos empregos, principalmente para os jovens. Há também moradores que trabalham nas indústrias e comércio de Matão e Araraquara.

O Distrito parece uma cidade cenográfica, na qual a tranquilidade ainda reina e as pessoas ainda conversam na frente de suas casas, sentadas em bancos de madeira. Parece que o tempo parou, principalmente quando se escuta o apito do trem que divide o local e que remete a imaginação ao passado.

O elo que liga o núcleo “urbano” ao rural faz a diferença no distrito, criando simbiose vantajosa para a população. Historicamente, a propriedade rural mais famosa é a fazenda Periquito que pertenceu ao Major Antônio Joaquim de Carvalho e foi adquirida no auge da produção do café nesta região, início do século XX, e era escoado estrategicamente pela estação ferroviária na vila do Distrito. Atualmente, deste período do café, restam a arquitetura da igreja, o terreiro de café e a ruína da tulha.

No ano de 1976, a fazenda foi vendida para a Usina Santa Cruz que construiu uma colônia de 40 casas para abrigar cerca de trezentos funcionários que trabalhavam na lavoura da cana. Com a implantação do uso de máquinas o trabalho manual foi substituído e os trabalhadores foram descartados.

De acordo com a Reportagem do Jornal Imparcial, a usina se defendeu dizendo que as pessoas não estão sendo despejadas, mas que estavam indo embora naturalmente, e quando uma casa ficava vazia, por medida de segurança, para evitar invasão, ela era demolida. Na mesma reportagem esse discurso de saída natural se contradiz, tal situação é descrita na reportagem da seguinte forma: “Enquanto tiver gente lá, não vamos demolir, mas se ficar pouca gente, vamos convidá-los a se retirar, já que não é viável manter poucas casas” (PIRES, 2014, JORNAL IMPARCIAL, 26.02.2014)

Existem moradores que passaram grande parte das suas vidas na colônia e recordam que em outros tempos havia festas juninas, bailes, rodas de viola e time de futebol e que aos poucos isto foi se acabando, pois na medida em que ficavam desempregadas, as pessoas tinham que sair da colônia. Uma moradora diz que nunca imaginou que fosse sair da fazenda: “Conheci meu marido na colônia, tivemos três filhos e dois netos. Eu nunca imaginei que um dia eu fosse sair daqui. É muito triste” (Diário de Campo de 14.06.2014)

Essa é mais uma colônia de trabalhadores em que a mecanização predadora do agronegócio influenciou no percurso da vida. Outras colônias pertencentes as usinas estão sendo destruídas em Araraquara, a usina Raízen, por exemplo, destruiu a colônia de moradores da antiga usina Zanin e tem planos para destruir as casas da colônia sede da antiga usina Tamoio. Sem dó nem piedade, as famílias vão sendo desligadas de seu território. Para as famílias, resta ir para as periferias do meio urbano.

Para Araújo (2007) o agronegócio alterou profundamente as relações sociais de produção do campo, provocou o crescimento da dependência da indústria química e da genética, aumentou a concentração de terras, o que fez diminuir substancialmente as necessidades do trabalho vivo, provocando o êxodo rural.

No caso de Bueno de Andrada, a questão do patrimônio, via turismo rural, pode ser a salvação para as famílias. Um movimento para a preservação das casas junto ao Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico de Araraquara (CONPHARA) conduzido por um publicitário de Araraquara e moradores do Assentamento Horto de Bueno tem proposto que a colônia seja reutilizada, como espaço turístico, promovendo pequenos negócios no campo para impedir o êxodo das famílias que insistem em ficar.

#### **1.4 Panorama da Educação do Distrito de Bueno de Andrada**

Antigamente os moradores eram atendidos na antiga Escola Isolada Jose Maria Lopes, pertencente à Secretaria Estadual de Educação e vinculada à E.E Carlos Batista Magalhães<sup>7</sup>. Esta escola tinha uma instalação de apenas duas salas e atendia três períodos diurnos e um noturno (alfabetização de adultos). Por um período, esta escola

---

<sup>7</sup> Atualmente essa escola funciona como Diretoria de Ensino de Araraquara.

atendeu os alunos do Assentamento Monte Alegre I, II e IV, tornando-se Escola Agrupada. Em 1994, os alunos do Assentamento Monte Alegre passaram a ser atendidos em Motuca e a unidade voltou a ser Escola Isolada.

Em maio de 1998 foi inaugurada a EMEF Eugênio Trovatti, que funcionava nas dependências da Creche de Bueno de Andrada. Em 2001, o Pavilhão Jose Maria Lopes foi anexado a essa unidade para atender crianças da 1ª e 2ª séries. Em 2004, com obras de readaptação e ampliação da EMEF e do Centro de Educação e Recreação (CER) a escola passou a abrigar o ensino fundamental completo e uma classe da educação infantil 4ª e 5ª etapa, tornando-se Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental do Campo.

As crianças moradoras do centro do Distrito vão para a escola a pé. Os demais moradores dos bairros rurais e do Assentamento Horto de Bueno utilizam o transporte escolar da prefeitura para chegar até a escola. A dificuldade maior do percurso é área do assentamento que possui estrada de terra.

O êxodo das famílias da fazenda Periquito causou preocupação aos moradores de Bueno, que temem o fechamento da escola ou da creche, já que com a saída das famílias mais de trinta alunos da EMEF e do CER deixarão de frequentar a escola, caso suas famílias não permaneçam nas imediações do Distrito.

Em quatro anos, a Escola Municipal de Educação Fundamental do Campo Eugênio Trovatti, localizada no distrito de Bueno de Andrada, em Araraquara (SP), perdeu 32 alunos em razão da migração de famílias de trabalhadores rurais para a cidade. A expansão da lavoura mecanizada também afetou os moradores de duas colônias agrícolas no município vizinho de Matão. Como consequência, a escola que atendia as crianças que lá moravam, localizada no bairro rural de Silvânia, corre o risco de ser fechada. O cenário se repete Brasil afora. Segundo dados do Censo Escolar Inep/MEC, ao longo da última década, o número de escolas do campo brasileiras sofreu uma redução de 31,46%, ou seja, 32.512 unidades a menos. (VOMERO, 2014, REVISTA EDUCAÇÃO).

Segundo o coordenador pedagógico: Se a população rural não migrar para Bueno e região, de cada dez alunos, três deixarão de estudar lá. A preocupação do coordenador se justifica pelo fato de que na região, Silvânia e Matão, já houve um caso semelhante, quando a usina pôs fim às colônias Matãozinho e Bento Carlo no ano 2000, que resultou no fechamento de salas de aula.

### 1.5 O Ambiente Físico da EMEF Eugênio Trovatti

Atravessando a linha do trem e andando dois quarteirões, chega-se à EMEF Eugênio Trovatti, uma escola que combina com as características do Distrito. A arquitetura e a organização dessa escola expressam todo charme e poesia da pequena cidade que deseja ser urbana. É construída em um único bloco e segue o modelo da arquitetura das escolas urbanas, toda pavimentada com cimento e com um pequeno jardim na fachada.

**Figura 1:** EMEF "Eugênio Trovatti", Distrito de Bueno de Andrada.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Frequentam o Ensino Fundamental com crianças de 5 anos e meio a 15 anos de idade. A escola contém os seguintes recursos: energia elétrica, água encanada e esgoto, provenientes do sistema de abastecimento do Distrito de Bueno de Andrada. Em suas dependências há cinco salas de aula iluminadas, bem arejadas, conservadas e equipadas com material pedagógico necessário, porém, o número de salas é insuficiente para o número de alunos, média de dezoito alunos por classe. Nessa escola não há laboratório de ciências, cozinha experimental e a biblioteca divide espaço com a sala de informática.

Em uma sala são compartilhados espaços para diretoria, secretaria e coordenação. Há sala de professores, banheiros para professores, banheiros para alunos masculino e feminino, laboratório de informática com computadores em bom estado de conservação e conectados à internet, cozinha, refeitório, dispensa, lavanderia, depósito

para materiais de limpeza e um playground. Ao lado da escola há uma quadra descoberta sem depósito para materiais esportivos. Para o coordenador pedagógico, a escola precisa ser ampliada com urgência.

Para contribuir com o trabalho pedagógico são disponibilizados equipamentos como TV, vídeo cassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (Datashow), lousa digital, câmara fotográfica e filmadora. Para a recreação dos educandos são disponibilizados jogos educativos, mesa de tênis e pebolim, que ficam disponibilizados no pátio da escola.

A manutenção do prédio e dos materiais educativos é feita pela prefeitura municipal. O serviço de jardinagem e paisagismo costuma ser realizado antes do início das aulas e a limpeza da escola é feita por uma empresa terceirizada que contrata moradores da comunidade para trabalhar como serventes.

## **1.6 O Assentamento Horto de Bueno**

O Projeto de Assentamento Horto de Bueno está localizado dentro do Distrito Bueno de Andrada. Localiza-se na fronteira estrutural entre o espaço rural e o urbano, podendo ser considerado como um projeto de assentamento rural peri-urbano.

Criado pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo- ITESP, em 1997, é formado de 31 lotes de aproximadamente 12,9 hectares e uma área de convivência comunitária mais ou menos de vinte hectares e as áreas de preservação permanente. As dimensões desse projeto de assentamento, além da origem comum do processo de mobilização das famílias assentadas no local e os núcleos familiares que foram assentados no núcleo VI do assentamento Monte Alegre, fazem com que o horto possa ser considerado uma espécie de apêndice do grande projeto de assentamento Monte Alegre (FERRANTE; WHITAKER, 2010). Nas próximas páginas falaremos sobre o Assentamento Monte Alegre.

Vários grupos compõem o Assentamento, sendo eles: um grupo de arrendatários que tinham recursos econômicos para implantar qualquer atividade agrícola; o grupo de meeiros; o grupo de trabalhadores rurais boias frias e, por último, o grupo que comprou lotes de outros assentados que desistiram da reforma agrária e abandonaram seus lotes, ou venderam o direito de uso da terra. (ALMEIDA, 2011 p. 294)

A propriedade ocupada suportava plantação de eucalipto desde 1971. Na implantação deste PA toda sua área mantinha a mesma monocultura. Com a desapropriação, os assentados foram mudando a paisagem. Primeiro, destocaram um hectare para a construção do barraco; depois aos poucos foram cortando o restante do eucalipto e vendendo a madeira e iniciando as primeiras produções de hortas, milho, feijão, arroz, entre outras culturas, como a criação de aves, de porcos e de gado. O modelo de produção adotado no assentamento foi do tipo convencional, o que revela grande utilização de insumos químicos, utilização de maquinários pesados para a preparação do solo. No decorrer da formação surgiram vários projetos, tais como: o da mandioca brava para a fabricação da farinha, o plantio do eucalipto, cultivo do feijão, criação de porco e o financiamento via Banco do Brasil para criação de gado leiteiro. Com o passar dos anos, aumentavam as dificuldades, como a falta de recursos para investimentos, safras frustradas e dificuldade de comercialização. Expressão da necessidade de políticas públicas eficazes para a produção da agricultura familiar.

Quando a proposta de parceria com agronegócio chegou ao Assentamento, os assentados se opuseram. Almeida (2011, p.299) que estudou o assentamento afirma que o “Itesp foi o mediador para a entrada da cana no assentamento”, já os técnicos afirmam que os assentados estavam contratando por conta própria e que eles apenas acompanhavam o processo da parceria, que estava respaldada pelo regimento da portaria 77/2004.

Em meio aos dilemas causados pela parceria da cana, outro contrato foi sendo implantado neste PA: tratava-se do sistema de integração do frango. “A implantação deste sistema teve grande adesão, já que dos trinta e um lotes, onze instalaram granjas para a integração com as agroindústrias avícolas, no total somam 14 granjas, pois algumas famílias construíram duas granjas em suas propriedades”. (GEMERO; QUEDA, 2013, p. 280)

De acordo com Ferrante (2003) o que poderia ser a solução, frente aos bloqueios para o desenvolvimento econômico dos assentamentos, tem se revelado cheio de impasses, nos quais uma insegura melhora de renda monetária oculta a possibilidade de perda de autonomia na gestão do lote. A possível integração do assentado enquanto produtor nos circuitos econômico que dinamizam o mercado local/regional apresenta-se problemática. Com isso, tais relações entre assentados e agroindústrias do setor avícola são permeadas pela noção de trama de tensões.

Apesar de haver muitas ambiguidades na análise das complexas parcerias com grandes empreendedoras do agronegócio, elas não ocupam todo o espaço e a produção gerada no assentamento. A falta de infraestrutura pública no assentamento e a pressão para o assentado aderir ao mercado agroindustrial não impediram outras experiências de atividades econômicas, que constituíram um variado sistema de produção no assentamento, incluindo a criação de gado leiteiro, de aves e suínos, o cultivo de hortas, de mandioca de mesa e frutas variadas, e também a produção de milho e de soja.

Podemos destacar a produção de hortifrútis para os programas governamentais, PAA, PNAE, PPAIS e Direto do Campo. Devido às condições climáticas, os assentados que dispõem de maiores recursos estão instalando em suas propriedades estufas para a produção de tomates, pimentões e pepinos. Consideram que as estufas permitem maior produção dentro das condições adversas do clima.

Mesmo com todo esse investimento no assentamento, os conflitos não cessam. Desde março de 2015 os assentados têm convivido com trabalhadores desempregados que ocuparam os lotes considerados irregulares, ou seja, que não cumpri as determinações do Itesp. Essas pessoas, chamadas de sem terras, são em sua maioria ex-trabalhadores rurais que buscam um pedaço de terra para se abrigarem. Diante desse conflito, assentados e acampados pressionam o ITESP para tirar as famílias que fazem uso das terras inapropriadamente, e afirmam não saber que rumo tomará essa ocupação.

### **1.7 O Assentamento Monte Alegre**

A história do Assentamento Monte Alegre (1984) remonta da grande concentração de conflitos no campo, influenciando a promulgação do I Plano Nacional de Reforma Agrária.

Os assentados de Monte Alegre entram em greve para afirmar o que os trabalhadores “boias frias” haviam mostrado no ciclo das greves de Guariba: que os proletários rurais não eram dóceis herdeiros da modernização. Eles contestam as condições de reprodução social, especificamente o aumento das contas de água. Para Ferrante (1994), no processo passam a contestar igualmente as formas impostas no circuito da produção social, especialmente a extensão imposta para que o corte da cana se estendesse de cinco para sete ruas.



Essa greve terá repercussão em todo território paulista, resultando na execução do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) (FERRANTE ET AL, 2005), uma resposta do Estado ao movimento dos trabalhadores. Contudo, a luta por melhores salários, melhores condições de trabalho e de reprodução social gradualmente se transformou em demanda por terra, diante da insegurança de reprodução dessa força de trabalho e como alternativa para exclusão econômica e social.

Em resposta a tais reivindicações, o governo do estado de São Paulo, conduzido pelo Governador André Franco Montoro (1983- 1986) propõe, a reboque da organização dos trabalhadores, a implantação de um programa fundiário em terras públicas. É neste contexto que os municípios afetados pelos conflitos em questão são incitados a acolher o Programa Boia Fria da Secretaria de Negócios Interiores, cuja finalidade era facilitar o acesso à terra para estes trabalhadores, orientando-os para a produção alimentar, afirma Chonchol (2003).

Por meio da intermediação do Instituto de Assuntos Fundiários (IAF), órgão ligado à Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado (SAA), os planos consistiam em realizar o levantamento das terras públicas ociosas e potencialmente disponíveis para a implantação dos assentamentos rurais. (CAMPOI, 2005). Isso, sem alterar propriamente a estrutura fundiária, pois concentrada no domínio das terras públicas, a ação estadual consegue responder ao potencial de organização e contestação dos boias-frias (SILVA; FERRANTE, 1987). A implementação deste instrumento político resultou na constituição e regulamentação de 38 assentamentos rurais no período de 1984 a 1992, dentre os quais o Assentamento Monte Alegre<sup>8</sup> (ANTUNIASSI et AL., 1993).

A primeira ocupação da fazenda, segundo Campoi (2005), ocorreu em julho de 1985. Um grupo de ex boias-frias, formado por 44 famílias que receberam o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araraquara (STRA) adentraram uma área de 700 hectares, que mais tarde seria o núcleo I do Assentamento. Já o núcleo II do Assentamento foi formado por 38 famílias naturais de Sertãozinho, que vieram de

---

<sup>8</sup> A área na qual está situado o projeto de Assentamento Monte Alegre, foi adquirida pelo governo do Estado de São Paulo ainda no decorrer da década de 1940, mediante arrecadação de impostos, com interesse de produzir madeira através da plantação de eucalipto para a construção da Estrada de Ferro Araraquarense, mas, durante a década de 1970, com a criação da Ferrovia Paulista S.A (FEPASA), a propriedade tornou-se ociosa e sob a coordenação da Companhia Agrícola Imobiliária e Colonizadora (CAIC), diversas empresas organizadas conseguiram obter financiamento do governo federal para a exploração da madeira

Pradópolis no mesmo ano, onde estavam instaladas em uma ocupação de terras da FEPASA. Em 1986, os núcleos III e IV foram formados com famílias oriundas de Minas Gerais e de Guariba.

Em novembro de 1989 outra área da Fazenda é ocupada por 42 famílias, das quais 35 permanecem na regularização do que viria a ser o núcleo V do assentamento. Em 1997, 250 famílias ocupam uma área do P.A Monte Alegre, das quais 179 são assentadas, 88 ficam na área ocupada que constitui o núcleo VI e as 91 famílias restantes são distribuídas em lotes vagos entre os núcleos I, II, III, IV.

A última ocupação foi realizada por 27 famílias na área da antiga sede da Fazenda, próxima ao núcleo VI. Em novembro do mesmo ano, 19 famílias são ali assentadas, no que hoje é considerado um anexo do P.A. Monte Alegre, conhecido como Projeto de Assentamento Horto de Silvânia.

As famílias decididas a montar o acampamento chegaram às terras em caminhões levando apenas algumas peças de roupa e poucos objetos como vasilhas de cozinha. Para se abrigarem da chuva, do sol e do frio, os barracos feitos de lona e de madeira foram construídos com a chegada da noite, eram iluminados pela fraca luz de lamparinas e dentro deles as famílias improvisavam o básico. As camas e outros móveis foram feitos com pedaços de tábuas e forros de panos, o pouco alimento que se tinha era cozido em pequenas fogueiras, o banho tinha que ser de caneca e assim toda a vida no acampamento era de maneira improvisada e dificultosa (CAMPOI, 2005, p.75).

**Quadro 2:** Formação e Constituição do Assentamento.

Município	Projeto de Assentamento	Início	Domínio da Terra	Número de Lotes	Área Total em (ha)
Motuca	Monte Alegre I	05/85	Estadual	49	726,00
Motuca	Monte Alegre II	10/85	Estadual	62	857,70
Araraquara	Monte Alegre III	08/86	Estadual	76	1099,56
Motuca	Monte Alegre IV	08/86	Estadual	49	679,35
Motuca	Monte Alegre V	10/91	Estadual	34	483,76
Araraquara	Horto de Bueno de Andrade	05/97	Estadual	31	472,41
Araraquara	Monte Alegre VI	05/97	Estadual	88	1253,94
Matão	Horto de Silvania	09/98	Estadual	19	405,40

**Fonte:** Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP). Disponível em: <http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/ações/assentamentos.aspx>. Acesso em 01.12.2014.

A extensão da fazenda contempla as cidades de Araraquara, Matão e Motuca, sendo que a maior parte pertence à primeira, inclusive a escola. É importante

ressaltarmos esta questão, porque os projetos de Educação do Campo que são analisados nesta dissertação pertencem ao Município de Araraquara.

Residem no Assentamento 410 famílias assentadas, distribuídas entre os seis núcleos e o Horto de Silvânia, em lotes de aproximadamente 14 hectares cada (CAMPOI, 2005). Vale lembrar que além das famílias titulares há também agregados, parentes dos assentados. Nos núcleos I, II, III, IV e V, as famílias possuem 14 hectares de lote agrícola mais 1 hectare na agrovila. No caso dos núcleos VI e Horto de Silvânia, a agrovila é inexistente, cabendo a cada família os 14 hectares do lote de produção<sup>9</sup>.

O primeiro desafio para as famílias deste assentamento foi fazer a destoca dos eucaliptos, processo que foi lento, dada a falta de recursos das famílias. Na medida em iam retirando o eucalipto, eles iam organizando a produção e caracterizando seus lotes. Por orientação dos técnicos do IAF, a exploração agrícola foi orientada para a produção coletiva (de 1985 a 1986). Foram plantados 450 hectares com arroz, sorgo, soja e milho, porém, devido à baixa qualidade dos solos, ao plantio tardio e às dificuldades de gestão coletiva, a colheita foi desastrosa. No segundo ano agrícola (1986 a 1987), “a dinâmica do coletivo” se transforma em “dinâmica de grupos”, na qual a gestão e o planejamento da produção continuam coletivos, mas a exploração das terras fica por conta de grupos de famílias com maiores afinidades e laços de amizade entre si. No entanto, outra safra frustrada traz à tona discordâncias e conflitos entre os grupos, o que leva as famílias a se organizarem e reivindicarem a demarcação dos lotes agrícolas, o que se dá a partir de 1988 (ANTUNIASSI ET AL, 1993).

Esta estratégia racional do ponto de vista técnico, redundou em desavenças entre os trabalhadores, e destes com os técnicos, o que prejudicou o planejamento econômico e as alternativas produtivas que pudessem privilegiar as expectativas dos assentados. Além disso, um cronograma de investimento truncado gerou uma queda brusca da produtividade, e conseqüentemente, a inadimplência dos assentados. Essa situação criou uma expectativa nos trabalhadores em relação a uma proposta de plantio de cana-de-açúcar no assentamento (FERRANTE, BARONE, 2010, p.126).

---

<sup>9</sup> Neste assentamento ocorreu em Abril de 2015, a ocupação por novos sem terras, formado por ex-trabalhadores rurais, que reivindicam os lotes irregulares. As famílias estão acampadas em barracos de lona próximo de uma área ambiental. O conselho tutelar foi acionado pela escola do assentamento para resguardar os direitos das crianças que acompanhavam os pais e que estavam em condições de vulnerabilidade social.

O assentamento está encravado em meio a um território em que predomina a agricultura modernizada e industrializada, com forte presença dos complexos agroindustriais sucroalcooleiro e citrícola, entre outras cadeias produtivas extremamente importantes para o agronegócio paulista (AMARAL; FERRANTE, 2007).

A entrada do plantio da cana-de-açúcar no Assentamento Monte Alegre começou a ser discutida no início da década de 1990. Para Amaral e Ferrante (2007) diversos fatores contribuíram para a consolidação desta estratégia de integração econômica: a estrutura produtiva da região, com a presença de grandes usinas próximas; os preços competitivos no mercado mundial, dado o baixo custo de produção na região; a localização privilegiada dos assentamentos; e a situação de endividamento e dificuldades financeiras, produtivas e comerciais de muitos assentados.

O interesse, por parte da prefeitura de Motuca, desde 1993 impulsionou a entrada da cana-de-açúcar nos assentamentos da região, que, a princípio, não contava com aceitação dos órgãos gestores ITESP e INCRA. A primeira proposta foi arrendar as terras do assentamento para o plantio de cana, em um modelo no qual o assentado não seria remunerado pelo arrendamento, mas receberia um salário mínimo e alguns benefícios assistencialistas. A proposta foi fortemente rejeitada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araraquara, pelo IAF. Em 1995, é proposto o plantio de cana em 50% dos lotes, sem benefícios diretos e indiretos do primeiro modelo. Por meio de associações tenta-se iniciar o plantio da cana, que se inviabiliza pela resistência e pelas experiências frustradas de associativismo e de trabalho coletivo entre os assentados (AMARAL E FERRANTE, 2007).

Em setembro de 2002, o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), atual órgão gestor do assentamento, institui a Portaria 075 (depois substituída pela portaria 077 em 2004), que regulamenta parcerias entre assentados e agroindústrias, abrindo espaço não apenas para a cana, mas também para a produção de milho, feijão de porco, algodão, bicho da seda, eucalipto, mel e frangos de corte (KURANAGA, 2006).

Após anos de debates e polêmica, o ITESP, por meio de portaria, estabeleceu parcerias entre lotes agrícolas dos assentados e agroindústrias, sob o argumento de dinamização do processo de capitalização das famílias beneficiárias dos projetos de assentamentos. Justificou a portaria que acabou por consentir, sob regras, o plantio da cana, como perspectiva de garantir maior participação dos assentados na economia dos municípios. (FERRANTE, BARONE 2008),

Com a portaria, ocorreu uma explosão de contratos para o plantio de cana agroindustrial no P.A. Monte Alegre. Assim o agronegócio regional tenta se impor, aproveitando-se da relativa fragilidade econômica do assentamento rural, enquanto os assentados reduzem o espaço reservado à produção agropecuária própria, buscando meios de viabilizar financeiramente sua permanência na terra. As dificuldades de comercialização e o anseio de obter renda fixa, um retorno financeiro garantido, fez com que crescesse o interesse dos assentados em ingressar no cultivo da cana (FERRANTE, BARONE, 2008, p.273-274).

Estudos realizados pelo Nupedor apontam que a renda obtida com a cana representou para muitas famílias uma elevada quantia financeira – a maior que já tiveram ao longo de diversas experiências agrícolas, por isso, é comum ouvir no discurso dos assentados o desejo de permanência dessa produção. Entretanto estes estudos mostram igualmente as consequências da assimetria de relações decorrente do sistema de poderes e controles impostos pelas usinas.

Nos últimos anos, as usinas têm recuado a respeito da renovação dos contratos devido à proibição da queimada da cana no município, a implantação da colheita mecanizada, venda e a falência das usinas para grupos internacionais. Com isso, observou-se que a cana também perdeu destaque na produção dos assentados, porque nesses últimos anos ocorreu a baixa de preços, falta de pagamentos e o desinteresse das usinas em renovar os contratos, fazendo com que os assentados retornassem para outras atividades agrícolas.

Contudo, isso não significa que a produção da cana chegou ao fim, ao contrário, outras usinas da região já estão cercando os assentados e manifestando o interesse de continuar o plantio da cana no assentamento. Porém, dentro de um novo modelo adaptado à mecanização, que conseqüentemente afetará o plantio, devendo este ser projetado em áreas sequenciais a fim de que possam facilitar a colheita. Dessa maneira, os assentados terão que projetar seus lotes coletivamente para facilitar o trabalho das máquinas. Sob a ótica da usina, interessada no controle do território, lotes espalhados não permitiriam um trabalho uniforme e sequencial do corte, o que ocasionaria um aumento no custo da produção.

Notadamente, percebe-se que não se encerrou a pressão que as usinas exercem sobre os projetos de assentamentos a fim de que se dediquem à produção canieira, passando a ser fornecedores de matéria prima para as agroindústrias.

Outra experiência vivida pelos assentados foi o investimento em granjas pelo sistema de integração. De acordo com Ferrante (2011) tais parcerias de integração têm significado uma total perda de autonomia dos assentados sobre os processos produtivos dos seus lotes. Eles ficam à mercê das grandes agroindústrias, atrelados a um sistema de poderes e controles e vulneráveis a variação mercadológica que terminam por tirá-los dos lotes.

Para o ingresso neste sistema, os assentados recorreram aos financiamentos bancários e/ou com as próprias corporações fabricantes dos equipamentos para investir nas instalações e equipamentos da granja.

Este sistema se configura da seguinte forma: fica a cargo dos assentados (integrados) a construção dos aviários dentro das normas pré-estabelecidas (sentido do barracão, diâmetro da tela de proteção, cortinas internas e externas, etc.) a aquisição e instalação dos respectivos equipamentos (bebedouros, comedouros, ventiladores, aspersores, etc.) Também é responsabilidade do integrado, arcar com os custos que envolvem todo processo produtivo como energia elétrica, mão de obra, aquisição da cama de frango, sistema de aquecimento (lenha, gás) e água (GEMERO; QUEDA, 2013, p. 278).

Na integração, a agroindústria tem possibilidade de obter matéria-prima a um custo menor do que a produção própria, na qual há investimentos em terras, instalações, máquinas, além dos custos de administração e de mão de obra. Sendo assim, as agroindústrias utilizam-se das instalações, equipamentos e mão de obra dos assentados, visando obter a matéria-prima (as aves) em quantidade, qualidade e tempo adequado ao ritmo do processo produtivo do frigorífico, subjungando os assentados a este ritmo de produção. (GEMERO, QUEDA, 2013, p.278). É incontestável que a integração é altamente vantajosa para as empresas.

Os autores seguem dizendo que esse sistema aparece para o assentado com uma alternativa viável de geração de renda, já que, por falta de conhecimento, os assentados não contabilizam sua mão de obra, a reposição e depreciação de peças e equipamentos. Se os assentados contabilizassem as horas trabalhadas por todos os membros familiares que trabalham nesse sistema perceberiam que a atividade não é viável, porque não gera riqueza, ao contrário disso, causa prejuízos.

Além desses fatores, a falta de pagamento das agroindústrias foi causando muitos transtornos para os assentados, sem o recebimento da produção, muitos

assentados não conseguiram pagar seus financiamentos, o que prejudicou novos investimentos em outros sistemas produtivos. Nesse contexto, pouco a pouco, os assentados foram desistindo do sistema de integração e contabilizando mais um projeto fracassado no assentamento.

Em meio à crise da cana no assentamento surgiu uma nova parceria, o plantio da soja para o projeto de biodiesel. Todavia, a nova cultura não emplacou tão bem como a cana, devido a diversos fatores, sendo eles: o alto custo da produção, a má condição climática, a baixa rentabilidade do produto para os assentados e, o mais importante, a falta de recursos para a instalação da usina de biocombustível em Motuca.

Além da produção da cana e das oleaginosas, há também uma variedade de sistemas de produção definidos de acordo com as estratégias familiares dos assentados, coerentemente com suas origens e trajetórias, o que também é muito influenciado pelas condições impostas pela estrutura regional e política.

Em relação às policulturas, observa-se uma grande diversidade, tanto de cultivos anuais como milho, mandioca, feijão, quanto de culturas perenes, especialmente a laranja, o limão, a manga, a goiaba e o café. Também é expressiva a olericultura, com o plantio de hortaliças diversas, de folhas, raízes e frutos. Além disso, há a bovinocultura de leite, há caprino e a ovinocultura, a avicultura de corte e de postura. E as pequenas agroindústrias familiares para a produção de farinha de mandioca, polvilho, rapadura, açúcar mascavo, doces, pães, compotas, mel e queijos.

Na maioria das vezes, esta produção é direcionada para o auto abastecimento das famílias, sendo o excedente comercializado por meio de políticas públicas federais: Programa Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); via política pública Estadual: Programa de Interesse Social (PPAIS); ou através de política pública municipal com o Programa Direto do Campo. Esses sistemas estão voltados exclusivamente para integração com a economia regional. As famílias também trocam o excedente de alimentos entre si, garantindo a segurança alimentar dos que têm menos recursos para a produção, reforçando laços de cooperação e sociabilidade (DUVAL e FERRANTE, 2008).

A assistência técnica é um dos maiores problemas vivenciados pelas famílias assentadas, pois, segundo elas, a maior carência concentra-se na análise e manejo do solo e manejo da produção animal e vegetal. Barone (2002), faz uma análise da relação entre as famílias assentadas e o poder estatal, concluindo que há uma seara de conflitos,

tensões, clientelismos e contradições regem a relação destes atores. Entre outros fatores, há falta de uma política clara de apoio à pequena produção agrícola. A postura burocrática dos técnicos e a conseqüente dificuldade de diálogo, distância cultural, atribuições de culpa aos assentados pela falta de organização e instabilidade das diretrizes institucionais (refletindo-se diretamente na motivação do trabalho técnico, o que favorece uma postura burocrática) são alguns fatores que contribuem para o desarranjo desta relação.

Concluimos então que o assentamento é o ponto de chegada da luta dos trabalhadores no acesso à terra e, ao mesmo tempo, seu ponto de partida num processo contínuo de luta para a afirmação de sua sobrevivência e reprodução, pois, há sempre novas perspectivas de vida que requerem a continuidade da luta, por políticas públicas voltadas para a pequena produção, por novas alternativas de renda, por novas formas de produção, pela valorização da agricultura familiar.

### **1.8 Panorama da Educação no Assentamento Monte Alegre**

Nos primeiros anos do assentamento, as crianças do Assentamento I, II e IV eram atendidas na antiga Escola Isolada do Distrito Bueno de Andrada, chamada de José Maria Lopes. Esta escola era ligada à Secretaria Estadual de Educação e vinculada à Escola Estadual Carlos Batista Magalhães de Araraquara. Com apenas duas salas de aula, atendia com dois períodos diurnos e um noturno (alfabetização de adultos).

Para Oliveira (2008) as crianças passavam por diversas dificuldades, como: a superlotação em salas de aulas, os longos trajetos que os alunos tinham que percorrer a pé até chegarem ao transporte precário, a superlotação também no transporte, que implicava em riscos às crianças devido à viagem longa e cansativa em estradas de más condições no assentamento e nas vicinais até a escola na cidade, e ainda as crianças enfrentavam preconceitos no ambiente das escolas urbanas, causando sofrimento aos filhos e filhas dos trabalhadores do assentamento.

Em 1994, os educandos do Assentamento Monte Alegre passaram a ser atendidos em Motuca e a unidade do Distrito voltou a ser Escola Isolada. Atualmente, as crianças são transportadas para as escolas dos municípios a qual pertencem, Motuca e Matão. Isso se deve ao fato de que os municípios e suas secretarias só atenderem às suas



respectivas áreas físicas, não aceitando matricular alunos que moram dentro dos limites de outro município. Esse fato constitui-se em motivos para muitas discussões, principalmente no que se refere à questão da oferta de vagas da escola do Campo localizada no núcleo VI, foco deste estudo.

Considerando que o núcleo III do Assentamento Monte Alegre foi criado em 1986, inúmeras foram as mobilizações e reivindicações dos assentados para a construção da escola. Em 1997, com a ocupação da área que viria a ser o núcleo VI, este movimento por escola ganhou força e apoio dos novos assentados. Além disso, aumentou a demanda escolar que obrigou a prefeitura de Araraquara a tomar providências. Em 1999, ou seja, treze anos depois da implantação do núcleo III, começou a construção da escola Maria de Lourdes da Silva Prado que foi inaugurada no ano 2000 inacabada. Isso provocou novas reivindicações bastante elementares, como contratação de professores, merendeiras, material didático etc.

Com a implantação do Programa Escola do Campo, a escola foi reformada e ampliada, novas salas e espaços foram construídos, o que melhorou sua estrutura física. Com a ampliação em 2003 começou o atendimento das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Em 2011, a escola passou por reforma novamente, na qual se construiu o anexo para a implantação do CER Irmã Maurina Borges da Silveira que atende 49 crianças da Educação Infantil (0 ano a 5 anos e meio de idade).

Em média, 92% dos alunos da escola utilizam-se do transporte escolar da prefeitura, pois mesmo residindo no assentamento, os lotes onde moram ficam em áreas distantes da escola. Para estes alunos, os dias chuvosos são extremamente complicados, porque em virtude das condições das estradas, os ônibus não circulam, deixando alunos sem frequentar as aulas por vários dias. Outro fator que complica a vida dos alunos que precisam do transporte é a distância, pois para muitos deles, o tempo do percurso até a escola chega a ser de 1 hora e 30 minutos, pois os ônibus precisam dar muitas voltas até o destino final, que é a escola. Apesar desta dificuldade, no tocante ao ensino fundamental, foco deste trabalho, não existe nenhum educando dos núcleos III e IV com idade para esse ensino que esteja fora da escola, denotando a importância que a comunidade assentada atribui à escola.

### **1.9 O Ambiente Físico da EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado**

Serpenteando a estrada de terra em meio ao mosaico, constituído pela monocultura de cana, reservas legais e lotes cultivados com plantações de milho, eucalipto, soja, cana, braquiária para a criação do gado, destaca-se uma grande construção, e na medida em que vamos chegando perto, a algazarra, feita pelas crianças, revela que encontramos a escola do Assentamento.

Muito bonita, grande, com muito verde em seu entorno que foge aos padrões da maioria da maioria das escolas rurais do país. É construída em três blocos separados por áreas que são ligadas por passarelas cobertas por toldos ao ar livre para a circulação dos alunos e dos professores. A arquitetura segue os padrões urbanos, mas naquele espaço chama muita atenção. Frequentam a escola, noventa e oito crianças de 5 anos e meio a 15 anos de idade nos turnos matutino e vespertino.

**Figura 2:** EMEF "Maria de Lourdes da Silva Prado", Assentamento Monte Alegre.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sobre o ambiente físico-escolar: a iluminação da escola é feita por energia elétrica; possui água encanada proveniente do poço artesiano existente no assentamento e bebedouro com água filtrada em boas condições de uso; a rede de esgoto é feita de fossa séptica.

Em suas dependências há cinco salas de aula iluminadas, bem arejadas e conservadas, suficientes para atender uma média de doze alunos por sala, estando estas bem equipadas com quadros de giz, carteiras, estantes, armários em boa condição de uso para os alunos e professores. Há na escola uma sala de diretoria, uma sala para

secretaria, uma sala de professores, uma sala de coordenação, banheiros para professores, banheiros para alunos masculino e feminino e para portadores de necessidades especiais todos bem equipados, laboratório de informática com computadores em bom estado de conservação e conectados à internet, laboratório de ciências para atividades de pesquisa, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, refeitório, dispensa, lavanderia, cozinha experimental, depósito para merenda, depósito para materiais de limpeza, dois playgrounds, pátio, biblioteca com acervo organizado, ambiente agradável com livros para todas as idades. Aos fundos da escola há uma quadra coberta sem depósito para materiais esportivos, na qual as crianças jogam bola no recreio e também antes da entrada da aula. Ao lado da quadra existe uma área verde com árvores nativas e uma horta.

Para contribuir com o trabalho pedagógico são disponibilizados equipamentos como TV, vídeo cassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (Datashow), lousa digital, câmara fotográfica e filmadora. Para a recreação dos educandos são disponibilizados jogos educativos, mesa de tênis e pebolim que ficam disponibilizados no pátio da escola.

A manutenção da escola é feita pela prefeitura municipal. O serviço de jardinagem e paisagismo costuma ser realizado antes do início das aulas, ou quando são previstas visitas de autoridades. A limpeza da escola é feita por uma empresa terceirizada, que contrata moradores da comunidade para trabalhar como serventes.

### **1.10 O Assentamento Bela Vista do Chibarro**

Saindo de Araraquara, sentido à Guarapiranga, antes da ponte do rio Jacaré, bem na curva à esquerda, nos eucaliptos, está a estrada que leva ao Assentamento Bela Vista do Chibarro. A área na qual encontra-se o assentamento tem sua trajetória iniciada com uma fazenda cafeeira (Bella Vista). Com o fim do ciclo do café, em 1934, a fazenda foi vendida e transformada em núcleo fabril (seção Bela Vista) da usina Tamoio de açúcar e álcool. Essa usina contava com número de aproximadamente 3000 trabalhadores fixos que habitavam em suas terras juntamente com suas famílias. Na sua fase áurea, a usina abrigava um contingente de moradores que variava de 7.000 a 10.000 habitantes, sendo

considerada uma das usinas açucareiras mais importantes da primeira metade do século XX (MASCARO,2003; ROSIM, 1996; CAIRES, 1993;).

Como a usina abrigava milhares de trabalhadores, ela tinha uma organização que envolvia a divisão do trabalho (entre trabalhadores da agricultura e trabalhadores da industrialização), estrutura física (casas para residência dos trabalhadores), lazer (sala de projeção de filmes e peças teatrais, estádio esportivo), saúde (ambulatório médico, ambulância), assistência e escola para manter os trabalhadores ligados ao local.

Desde 1930 existiam seis escolas isoladas nas seções da usina e um Grupo Escolar denominado D. Giannina Morganti. Destas seis escolas isoladas, duas foram elevadas à qualidade de Grupo Escolar. Um deles estava situado na seção Bela Vista, o Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, construído em 1942 para atender colonos residentes nas terras da usina (FLORES, 2011, p.18).

Flores (2011) mostra que embora os Grupos Escolares tivessem sido pensados para o meio urbano, dados do relatório de ensino de 1936 mostram que o grupo escolar da Usina Tamoio foi um prédio construído no meio rural com objetivo específico e para ser cedido ao Estado:

O grupo escolar da Usina Tamoyo funciona em prédio construído especialmente para esse fim pelo Sr. Cavaleiro Pedro Morganti, proprietário da Usina, que o cede gratuitamente ao Estado. Além disso, fornece o Sr. Morganti inteiramente livre de qualquer pagamento, casa ao director e professores do grupo. Estas habitações foram também especialmente construídas e dispõem de todo o conforto moderno (DELEGACIA REGIONAL DO ENSINO DE ARARAQUARA, 1936, p. 43 apud FLORES, 2011, p. 20).

Posteriormente, precisamente em abril de 1969, as terras e a Usina foram comercializadas para o grupo Silva Gordo. Mas, a usina já apontava indícios de decadência decorrente de um contexto nacional de crise voltado ao setor.<sup>10</sup>No ano de 1982 é decretada a falência. Neste processo de decadência, as famílias empregadas na usina, especialmente os moradores das seções, foram despedidas sem receber seus vencimentos. Com estas dívidas espalhadas, iniciou-se, especialmente a partir de 1983, a mobilização dos trabalhadores para discutir a possibilidade de Reforma Agrária. Esse

---

<sup>10</sup> No final da década de 1970, tentando superar este processo, a administração da usina fez um empréstimo em junho de 1980, junto à Nossa Caixa estabelecendo uma operação Lease Back. Com o não pagamento da dívida por parte da usina, toda a área da fazenda passaria para o domínio do banco.

movimento teve como mediador o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Araraquara. Mas tal movimento não obteve sucesso.

A questão da reforma Agrária nesta área volta à baila por meio dos desdobramentos indiretos da Greve de Guariba. Posteriormente à greve, trabalhadores junto ao Sindicato passaram a se mobilizar para a retomada das reivindicações iniciadas no processo de decadência da usina Tamoio, para que as terras da usina fossem destinadas para Reforma Agrária.

No início de 1988, a administração do então Seguro de Agricultura Familiar (SEAF), com o aval do governador Orestes Quércia, iniciou a discussão com a direção do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) sobre o aproveitamento das terras nos moldes do programa de valorização de terras públicas. Neste interim, o INCRA é contatado e as partes resolvem que a melhor forma de liberação da área para o assentamento é a desapropriação (COSTA, 2007, p. 35).

Com a posse do presidente Jose Sarney, a pressão por Reforma Agrária no Estado de São Paulo desemboca no âmbito federal, e no final do seu primeiro ano de mandato foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), política federal que poderia viabilizar o assentamento de famílias de trabalhadores rurais em áreas desapropriadas.

Em 1989, como forma de pressão pela desapropriação de uma parcela da Usina Tamoio, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais numa nova conjuntura política, democrática e sob a vigência do I PNRA começa a chamar as famílias cadastradas.

Em maio de 1988, a fazenda foi ocupada por mais doze trabalhadores que estavam acampados na fazenda Monte Alegre, juntando-se a outras quinze famílias de antigos trabalhadores da usina que ali residiam. Como demorava para acontecer a desapropriação, a fazenda continuou sendo ocupada por trabalhadores da região de tal forma que em setembro de 1989, quando o INCRA procedeu o cadastramento, ocupavam a fazenda 75 famílias (ROSIM, 1996, p.42).

Em 13 de Abril de 1989 a fazenda Bela Vista do Chibarro foi declarada de interesse social, para fins de reforma agrária pelo Decreto nº 97.660, assinado pelo Presidente da República José Sarney. No mesmo ano, o INCRA abriu inscrições para os candidatos que se interessassem a ocupar o restante das vagas. A fazenda foi dividida em 168 lotes de exploração agrícola, distribuídos em 3400 hectares, sendo 30% para

áreas de Reserva Legal (RL) e de Área de Preservação Permanente (APP), administrado pelo INCRA.

Para Silva (2011) que estudou as questões ambientais do Assentamento, os assentados não possuem informação adequada quanto às normas ambientais que visam à proteção de Áreas de Preservação Permanente e área de Reserva Legal, o que poderia ser solucionado com a integração entre a universidade, INCRA e órgãos ambientais, como Polícia Ambiental e IBAMA, que transmitiriam aos assentados não só o conteúdo da lei, mas a sua finalidade, o objetivo pelo qual ela foi criada.

A área unitária é de 15,5 a 18 ha, havendo maior frequência de lotes com 16 ha. Atualmente, as terras foram loteadas em 176 lotes que possuem um total de 203 famílias, algumas permanecem desde a ocupação do assentamento. Nos anos iniciais, a assistência técnica foi conduzida pelo Departamento de Assuntos Fundiários –DAF, hoje Fundação ITESP.

Vários grupos heterogêneos formaram o assentamento Bela Vista do Chibarro, são eles: O grupo dos antigos moradores, que são famílias que viviam e trabalhavam nesta terra na época da usina; O grupo de Sertãozinho formado por boias-frias que veem a possibilidade de melhorar de vida por meio de um pedaço de terra e assim sair da condição precária em que viviam; o grupo do Sindicato dos Assalariados Rurais, aqueles que fizeram cadastro no sindicato rural e foram convidados a entrar na terra; o grupo de Sete Barras, formado por aqueles que viviam no Acampamento de Val Formoso no município de Sete Barras, negociam sua transferência com o sindicato e acampados do Bela Vista pelo fato do assentamento de Val Formoso ter sido declarado área de reserva florestal; o grupo de Promissão que foi transferido pelo INCRA para o Assentamento; o grupo dos 36 formado por trabalhadores da região para impedir que outros acampados fossem trazidos de Promissão, deixando de fora aqueles que eram da região.

Diferente do Assentamento Monte Alegre, na fazenda Bela Vista, não houve a necessidade da construção de barracos, pois a fazenda tinha disponível uma agrovila com 120 casas, em más condições, o que permitiu que os novos moradores pudessem se abrigar. Além das casas, os moradores herdaram as instalações do antigo ambulatório, atualmente Unidade de Saúde da Família (USF) e as instalações do Grupo Escolar Pedro Morganti, hoje EMEF Professor Hermínio Pagotto.

Desde a instalação das famílias houve uma grande reivindicação para a reativação do ambulatório e da escola. Depois de muitos pedidos e mobilizações, as duas demandas foram atendidas. É importante dizer que as líderes deste movimento eram as mulheres com apoio dos homens. Para a reabertura do ambulatório, duas filhas de assentados precisaram se especializar em técnicas de enfermagem para trabalhar no posto, porque os profissionais da cidade não tinham interesse e condições de se locomover para trabalhar no assentamento. Dessa forma, a condição de abertura era ter profissionais da e na comunidade.

Com a liberação do crédito de investimento, os assentados compram calcário, gado, mudas de frutas e investem também em melhorias na infraestrutura, como: iluminação elétrica nos lotes, poços artesianos, cercas e implementos. Da mesma forma como ocorreu no PA Monte Alegre, houve um grande incentivo para o plantio de grãos por parte do órgão técnico, e por conta do crédito que o banco custeava via PROCERA, exclusivamente para a monocultura, ou seja, plantio de grãos. Por meio do ITESP foi iniciado o plantio da monocultura do milho incentivado pela garantia de compra pela empresa Maisena. Por isso, predominava a produção de milho, embora os preços não fossem satisfatórios era o produto mais fácil de ser comercializado, totalizando o total de 118 agricultores que cultivavam essa cultura, 52 que plantavam arroz, 26 que plantavam feijão, 7 que cultivavam sorgo (vassoura) e 9 que investiam em hortaliças (ROSIM, 1996).

Devido à parceria firmada com a Maisena, a área do assentamento torna-se uma grande monocultura de milho, sendo esta a principal fonte de renda dos assentados. Contudo, em consequência às condições climáticas não favoráveis, baixa produtividade, baixa de preço do produto no mercado, falha no retorno esperado -o que implica o não pagamento dos financiamentos contratados- houve inevitável inadimplência.

Nessa ocasião, a ideia de se plantar cana “para a usina” ganhou imediata adesão de um significativo número de agricultores e, numa articulação entre uma usina de Araraquara e a “Associação Independente”, o cultivo da cana-de-açúcar se implanta em parte do território do PA Bela Vista (1997/98). Apesar de o INCRA ter se mantido na posição contrária, refutando especialmente as formas de subordinação impostas pela agroindústria à pequena produção, nenhuma ação efetiva ou consistente foi levada adiante para mudar esta trajetória, além dos lamentos dos assentados que não

concordavam com a ideia e esperavam que os assentados que plantaram fossem penalizados pelo INCRA por trair os princípios da Reforma Agrária (ROSIM, 2002).

No assentamento Bela Vista a “questão da cana” aparece em 1997, nutrindo-se do alto grau de inadimplência dos assentados- provocado pela mesma crise da cultura de grãos observada no PA Monte Alegre – e patrocinada por um grupo organizado de assentados (FERRANTE, BARONE, 2008). É importante ressaltar que o Assentamento Bela Vista faz divisa com três Usinas, a Usina Zanin<sup>11</sup> que arrendou as terras dos assentados; a Usina Corona e a Usina Nova Era.

Também a portaria do ITESP, que permitia o plantio da cana no assentamento Monte Alegre, dava certa característica “legal” já que era formalizada judicialmente. Sendo assim, já era a premissa de uma possível autorização para os assentados do Bela Vista interessados em plantar cana, apesar de os mesmos saberem que o assentamento Monte Alegre pertencia ao governo estadual e que tal portaria não tinha nenhuma legitimidade nos assentamentos federais. De qualquer forma, os difusores da cana, representados pela Associação Renascença, também usavam desse argumento para atrair mais assentados para o plantio.

Os que resistiam à cana continuavam plantando o milho, mas começaram a dar espaço para outras culturas no lote, como algodão, soja, bicho da seda, frutas e hortaliças. Contudo, os que apostam no milho e em outras alternativas de produção não obtêm êxito. Muitos perdem a lavoura, outros são multados pelo Ministério do Trabalho por contratar mão de obra para a colheita, e acabam por não conseguirem pagar os créditos obtidos. <sup>12</sup>Ano a ano, a cana vai ganhando destaque no assentamento. Sem perspectivas com outras culturas, a cana vai ocupando os lotes. A falta de fiscalização ou punição ao plantio da cana e a completa ausência do INCRA vão favorecendo a expansão do produto. Embora a Associação Independente exista no assentamento, a maior parte dos assentados procuram individualmente a usina para plantar a cana. A usina vai fazendo os contratos. Não há limites de plantio e muitos assentados chegam a plantar toda a gleba de 16 hectares.

No ano de 2003, o INCRA retorna ao Assentamento e dá início a uma auditoria. Todos assentados são intimados a prestar esclarecimentos e comprovar a produção através do talão de notas. Várias são as especulações, os assentados começam

---

<sup>11</sup> As Usinas Corona e Zanin foram vendidas para o Grupo Raízen.

<sup>12</sup> Vários assentados deixam de produzir e o lote fica infestado de colônio.



a temer as punições, isto porque a maioria, mesmo os que não haviam plantado cana, estavam irregulares pelo fato de praticar a monocultura do milho.

Inicia-se o Plano de Recuperação do Assentamento-(PRA) que propõe tanto a moralização quanto o desenvolvimento da comunidade. Todos os assentados são chamados para prestar depoimentos. Várias irregularidades são levantadas: compra e venda de lotes, uso de Reserva Legal, uso de Área de Preservação Permanente (APP) arrendamento de lotes para outros, arrendamento dos lotes para usina.

A área plantada com cana-de-açúcar prejudicou a diversidade de culturas antes mantidas no assentamento Bela Vista do Chibarro. De acordo com um levantamento da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), na safra 1999/2000, apenas quatro assentados plantavam cana-de-açúcar. Atualmente, 80% dos 176 produtores plantam cana. Dos 118 agricultores que plantavam milho, hoje, apenas 20 mantêm a cultura. Na mesma época, 52 assentados plantavam arroz, 26 feijão e 7 sorgo vassoura. Hoje, três ainda cultivam arroz e feijão para consumo e nenhum cultiva sorgo. As hortaliças eram plantadas por nove famílias. Atualmente, apenas quatro ainda têm plantação destes produtos (<http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item>).

Em 2005, o INCRA abre o escritório regional em Araraquara. As negociações continuam, os assentados começam a frequentar o escritório regional e, neste período, são liberados R\$ 600.000,00 de crédito moradia para a construção de casas nos lotes. Os assentados começaram a construir suas casas nos lotes, mas o recurso foi insuficiente e muitos não concluíram a construção.

O ITESP deixa de fazer a prestação de serviço, passando a ser responsabilidade dos Técnicos contratados pelo INCRA o serviço de assistência técnica. As famílias irregulares são chamadas a regularizar sua situação perante o INCRA, mas não aceitam nenhum acordo, então começam os processos de reintegração de posse.

Em junho de 2007, o INCRA traz famílias de sem terras que estavam acampadas em Bauru para ocupar os lotes reintegrados, os assentados do Bela Vista reagem contrariamente ao assentamento das famílias sem-terra de Bauru. É feito um abaixo assinado na agrovila no qual os moradores pedem que os lotes sejam ocupados por agricultores moradores do assentamento que já são cadastrados no INCRA.

Em dezembro de 2007 o INCRA faz a reintegração de posse de 05 lotes, instalando outras 11 famílias nestes lotes, sendo algumas moradoras do assentamento. O assentamento é tomado por várias forças policiais, os assentados ficam aterrorizados

com as cenas de despejo. Começa um conflito interno generalizado no assentamento, o fato do INCRA estar desde 2003 tentando regularizar a situação dessas famílias não foi levado em conta. Conflitos exacerbados pela emoção.

Em meio ao conflito é criada a Associação Representativa, que representa os assentados envolvidos no conflito. Esta associação recebe o apoio de importantes políticos locais, vários assentados se associam a esta entidade e não rescindem o Contrato com a Usina. A usina Zanin deixa de atender esses associados. Insatisfeitos, eles difamam os proprietários, com os quais pareciam manter, antes dos conflitos, relações de harmonia. Alguns assentados sócios da Associação Representativa e outros assentados afins entram com o pedido do Título da Terra.

Aproveitando-se do clima tenso, lideranças que defendiam a cana, convencem algumas famílias a se juntarem às famílias expulsas para retirarem os recém assentados. Alguns dos novos assentados amedrontados voltam para a cidade, outros, contando com a proteção do INCRA e da polícia não se intimidam e continuam nos lotes. Em depoimento, um dos assentados disse que foi orientado pelo INCRA a não sair do lote, pois em qualquer ameaça, a polícia daria cobertura. Entretanto quando seu lote foi invadido, a polícia e o INCRA não tiveram tempo de impedir à agressão física que ele sofreu. Por causa dos golpes que recebeu, esse assentado perdeu 80% de sua visão e teve seus móveis destruídos nesta ação.

Vários assentados sofreram agressões físicas e psicológicas. Depois da ação, continuaram as ameaças, sendo os filhos e as mulheres dos novos moradores os principais alvos. Assentados antigos se revoltam contra os que decidem entrar sob a proteção do INCRA. Não há consenso entre os antigos, já divididos em grupos dos apoiadores e dos contrários à cana.

Após o despejo judicial, a FERAESP intensifica as reuniões e propostas para o desenvolvimento do assentamento, muitos assentados participam como ouvintes, curiosos sobre seu destino. Poucos questionam, concordam com as novas posições tanto do INCRA como do Sindicato. Todos estão tomados pelo medo, as palavras do presidente da FERAESP avalizadas pelo Superintendente do INCRA enchem seus corações de esperança.

Nas reuniões, o assunto que mais gera interesse é a cana. Proposta defendida tanto pelo INCRA e Sindicato é que seja feita a erradicação da cana. A erradicação da

cana se daria primeiramente nos lotes onde a cana tenha mais de quatro cortes, não podendo ser replantada.

Em princípio, a usina ficaria autorizada pelo INCRA a realizar todas as operações de colheita da cana-de-açúcar nos lotes do assentamento, tais como aceiros, corte de cana, carregamento e transporte, devendo utilizar seu pessoal e equipamentos, respeitando as normas ambientais, trabalhistas e as condições de maturação da cana-de-açúcar. Deve ser frisada a previsão de que os custos das operações deveriam ser supridos com os rendimentos da própria cana, o que poderia solucionar os problemas das dívidas e pendências que vêm sendo apresentadas aos assentados. No caso em pauta, a usina havia apresentado uma planilha indicando uma dívida de 3 milhões dos assentados, informação que acelerou a decisão das famílias de tentarem sair da parceria (BARONE, FERRANTE, 2011).

Através da FERAESP começam as tentativas de desenvolvimento do assentamento. Vários grupos de trabalho são organizados: grupo da horta, grupo da vassoura, grupo dos suínos, grupo do leite e derivados, grupo do milho, grupo do trator, grupo da farinha e grupo da costura. Diante do conflito, os assentados que rescindiram o contrato com a usina se integraram aos grupos. A Federação tinha o apoio direto da Superintendência do INCRA de São Paulo e muitas estratégias foram traçadas com o compromisso de liberação de recursos. No início havia muito entusiasmo por parte da Federação e dos assentados, parecia que o assentamento iria seguir um novo rumo.

Os grupos foram organizados e a FERAESP atuava na gestão destes, através de reuniões, capacitações e trocas de experiências. Eram traçados rumos para o assentamento, sempre acompanhados pelo olhar do Presidente da FERAESP e do Superintendente do INCRA. Além da formação dos grupos, os assentados se filiaram ao Sindicato dos trabalhadores Rurais e à Cooperativa Unificada dos Trabalhadores do Campo- UNICAMPO. Neste período, alguns assentados, com o intuito de se adequarem, iniciaram a produção de hortas e comercializavam por meio da CONAB via UNICAMPO.

Todavia, os projetos ficaram no campo das ideias, porque durante o processo de execução várias denúncias que envolviam o INCRA e a FERAESP foram aparecendo e isso fez com que os projetos fossem sendo paralisados.

Apesar de não concretizar de fato os grupos, a retomada do INCRA resultou na volta da agricultura familiar. Hoje existem no assentamento vários grupos que cultivam

hortas, e estas apresentam grande diversidade de alimentos que antes não eram cultivados. Nos lotes que não dispõem de água para irrigação das lavouras, as principais culturas são: milho, soja e eucalipto, para produção de lenha. Nesses lotes houve um aumento significativo da produção de frutas: banana, abacate, manga, melancia, abacaxi, maracujá.

Como nos outros assentamentos, a produção para o auto consumo é bastante significativa. A comercialização mais garantida é realizada pelos programas governamentais, conforme foi mencionado no assentamento Monte Alegre e Horto de Bueno. Para Ferrante (2009) na região de Araraquara, em especial, por predominar o complexo canavieiro, que exerce forte pressão sobre os assentamentos rurais, estes programas estão tornando-se um forte vetor de desenvolvimento regional. Desta forma, as práticas agroecológicas e a diversificação agrícola aparecem relacionadas como contrapontos às estratégias de produção a partir de uma matriz tecnológica convencional com forte propensão às culturas altamente dependentes de recursos e insumos químicos, mecânicos e genéticos.

No ano de 2011, os assentados conseguiram a autorização do Incri para o plantio da cana. Na permissão, eles poderiam plantar 40% da área do lote, equivalente a 2 alqueires e meio. Além disso, permitiu-se a entrada das usinas para a colheita, mediante assinatura de termo de compromisso acordado entre assentados e a autarquia. Todavia, como ocorrido nos outros dois assentamentos, as usinas não se interessaram na produção dos assentados, e os que conseguiram vender sua produção não obtiveram bons resultados. Dessa forma, podemos dizer que nesta nova forma de configuração organizacional dos lotes, individualmente, não favorece as usinas na qual a mecanização predomina. No entanto, dentro da lógica do agronegócio são necessárias novas áreas com a função de “estoque” para expansão. Como já foi colocado, nesta região em que predomina o agronegócio, os assentamentos preenchem esta necessidade, tornando-se um “estoque disponível”, ou seja, área de expansão canavieira em potencial. Por isso podemos afirmar que novos capítulos dessa trama estão por acontecer.

Com a “saída” da cana outro sistema de integração ganhou espaço: a integração da soja com a empresa Cargil. A intermediação da integração desde fornecimento dos agroquímicos e a assistência técnica foi de responsabilidade do comerciante de insumos químicos, diferente do que ocorria com a cana, sendo que a integração desse cultivo era feita entre os próprios assentados e a empresa. Na perspectiva das empresas e do

comércio, esse sistema (integração) permite o acúmulo de capital, por meio da definição dos preços da matéria prima, do financiamento e insumos, ou seja, através da amarração obrigatória da renda da terra. É importante dizer que através deste mecanismo as empresas definem o preço dos insumos e a taxa dos financiamentos, ao mesmo tempo, são elas que determinam o preço pago pela matéria prima entregue pelos agricultores. De acordo com os agricultores a safra da soja nesse sistema foi frustrante, pois as vantagens apresentadas verbalmente desapareceram quando foram entregar a mercadoria. Todavia, por falta de outras perspectivas os assentados continuam plantando a soja nesse modelo.

Por várias razões, que no momento não cabem ser analisadas, as ações propostas, tanto pelos movimentos sociais, quanto pelas agências oficiais (federal e estadual), para o desenvolvimento de atividades produtivas (agropecuárias e florestais/agroflorestais) nos assentamentos rurais, revelaram-se insatisfatória na maioria dos casos. Insatisfatória no sentido de que elas não foram suficientes para garantir a provisão de alimentos às famílias assentadas. E, insatisfatórias por não gerarem um excedente econômico. Deste modo, os assentamentos rurais, melhor dizendo, suas famílias acabam sendo envolvidas com e pelo agronegócio. Ou, são de tal forma inviabilizados que não oferecem condições de serem ao menos incorporados (QUEDA, ET AL,2009, P. 54).

O capitalismo unificou o rural e o urbano Whitaker (2008), portanto, o agronegócio está presente nos assentamentos. Porém a subalternidade a agricultura capitalista é contraditória, pois em muitas ocasiões verificamos uma infinidade de artifícios econômicos utilizados pelos assentados que se contrapõem ao modelo hegemônico, como: a produção sem o uso dos agroquímicos em pomares, as hortas, a produção de artesanatos, a criação turismo rural etc. E ainda podemos salientar que a retomada das instituições políticas de criação de associações, cooperativas, grupos formais e informais retomam o preceito de coletividade e são externas as relações capitalistas, significando que em muitas ocasiões a integração possibilita a reprodução do grupo familiar, constituindo em mais uma estratégia de existência assentada, afinal não tem havido no campo das políticas públicas dirigidas a assentamentos reais oportunidades e/ou alternativas que se contraponham ao modelo hegemônico. Desse modo, a combinação entre variadas estratégias que remetem as mais diversas trajetórias: sejam de autonomia ou de subalternidade que contraditoriamente garantem a resistência.

A ineficiência da assistência técnica é a reclamação geral dos assentados. Nos últimos anos o INCRA/SP tem tido um posicionamento para o fortalecimento da agricultura de base agroecológica para agricultura familiar, e é nesta perspectiva que a assistência técnica deve atuar, ou seja, não pode mais receitar agroquímicos para os assentados. Considerando que há mais de 25 anos o assentamento pratica agricultura convencional, os assentados não conseguem adaptar suas produções a nova recomendação. Como o responsável técnico não prescreve os agroquímicos, os assentados acabam sendo reféns do comércio agropecuário que recomenda a aplicação conforme o interesse de vender seus produtos.

De acordo com os assentados, eles não são contrários a mudanças de modelo de produção, mas afirmam que precisam de apoio do governo para fazer a transição, ou seja, precisam de formação para melhor planejar seus lotes. Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de acompanhar um lote no qual o proprietário plantou milho caboclo. Em dois meses, a lagarta havia acabado com a plantação. Isso porque as propriedades vizinhas plantam o milho transgênico, por isso, a propriedade do milho caboclo ficou vulnerável a todo tipo de pragas. Tudo isso aponta para a necessidade de um novo modelo de intervenção sistêmica.

Nesses assentamentos, no qual predomina a agricultura convencional, é preciso primeiramente um plano de recuperação amparado por políticas públicas de apoio e crédito para os assentados que garantam a transição da produção convencional para agroecológica. Não será apenas a assistência técnica capaz de mudar este modelo de agricultura.

A experiência dos projetos de reforma agrária em Araraquara são a prova de que há de se fazer muitas lutas pela Agricultura familiar. Começar pelo planejamento e a implantação de modelos alternativos de agricultura alicerçados por políticas públicas eficazes que permitam criar um novo jogo que possa rejeitar o agronegócio dentro dos seus territórios.

### **1.11 Panorama da Educação no Assentamento Bela Vista do Chibarro**

Como mencionado anteriormente, os assentados deste projeto herdaram as construções da antiga colônia, entre elas, o prédio do antigo Grupo Escolar Comendador

Pedro Morganti. A ocupação do espaço da escola foi mais um passo dado no sentido de garantia de direitos. Com o aumento da demanda e sob muita pressão dos assentados, principalmente das mulheres, a escola foi reativada e passou a ser chamada de “EEPG (R) da fazenda Bela Vista”.

Nos primeiros anos do assentamento, a escola oferecia ensino do 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série aos filhos dos assentados. Todavia, os pais manifestavam o desejo de que a escola do assentamento oferecesse o ensino fundamental completo. A principal aflição dos responsáveis referia-se ao fato das crianças irem estudar na zona urbana, compulsoriamente, a partir da 5<sup>a</sup> série.

Para Brancaleoni (2005), tal preocupação abarcava desde aspectos relacionados às dificuldades decorrentes do deslocamento (transporte, distância dos pais, longo tempo fora de casa) até a própria questão da construção da identidade destas crianças enquanto assentadas e, por decorrência, a viabilidade de futuro do próprio assentamento.

Em 1994 passou a ser chamada EEPG Professor Hermínio Pagôtto (Lei 8757 - DOE de 08/04/94). No ano de 1999 sofreu nova alteração e passou a ser chamada EE Professor Hermínio Pagôtto (Resolução SE 136/99 - DOE de 07/07/99). Com a municipalização das escolas de ensino fundamental I em 2002, a escola passou a ser denominada EMEF Hermínio Pagôtto (Decreto 7785 de 31/01/2002 - Ato Oficial de 06/02/2002).

Com a municipalização e a implantação do Programa Escola do Campo em 2002, a escola foi reformada e ampliada, novas salas e espaços foram construídos, o que melhorou sua estrutura física. Com a ampliação em 2003 começou o atendimento às crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Em 2011, a escola passou por reforma novamente, na qual se construiu o anexo para a implantação da Unidade de educação Infantil do campo “Waldir Alceu Trigo” que atende 53 crianças da Educação Infantil (0 ano a 5 anos e meio de idade).

Os alunos que moram nos lotes utilizam-se do transporte escolar da prefeitura. A situação das estradas do Assentamento Bela Vista é igual a do Assentamento Monte Alegre, por isso, nos dias chuvosos, os alunos deixam de frequentar as aulas. O percurso também é um dilema, pois os alunos que moram mais distantes ficam muito tempo no ônibus, é comum essas crianças terem problemas respiratórios devido a inalação da poeira nos períodos secos, o que resulta em mais perdas das aulas. Apesar dessas dificuldades todas as crianças do Assentamento frequentam a escola.

### 1.12 O Ambiente Físico da EMEF Professor Hermínio Pagotto.

A escola é bonita, com destaque para o antigo prédio de estilo arquitetônico eclético de influência modernista. Por ser uma escola feita para os trabalhadores, nota-se que houve uma economia nos ornamentos, retratados nos relevos com traços retos que emolduram cada janela. Outro destaque dessa época é o tamanho da área destinada à escola, cercada de muitas árvores que enfeitam o entorno, principalmente quando as folhas de Ipê forram o chão criando um tapete rosa que contrasta com o verde do gramado.

**Figura 3:** EMEF "Prof. Hermínio Pagotto", Assentamento Bela Vista.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Frequentam o Ensino Fundamental 123 crianças (5 anos e meio a 15 anos de idade) no período Integral. A respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais da escola, vale ressaltar que a mesma professora especializada que atua na EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado auxilia na adaptação curricular dos alunos, trabalhando de maneira individualizada para os casos prioritários.

Sobre o ambiente físico-escolar, podemos dizer que a escola contém os caracteres básicos para a permanência e conforto dos alunos: A iluminação da escola é feita por energia elétrica; possui água encanada proveniente do poço artesiano existente na agrovila; os dejetos da escola são jogados na rede de esgoto que é tratada na unidade de tratamento de esgoto também localizada na Agrovila.



Em suas dependências há uma sala multimídia equipada com: lousa digital, notebook, data show, televisão, aparelho de DVD e aparelho de som. Há também quatro salas de aula amplas, iluminadas, bem arejadas, conservadas e suficientes para o número de alunos, média de dezesseis alunos, que estão equipadas com quadros de giz, carteiras, armários em boa condição de uso para os alunos e professores. Nas salas há também estantes com livros paradidáticos e vários materiais de uso coletivo, como: tesouras, lápis de cor e canetas hidrográficas.

Existe uma sala para diretoria, uma sala para secretaria, uma sala de professores, uma sala de coordenação, banheiros para professores, banheiros para alunos masculino e feminino e para portadores de necessidades especiais todos bem equipados, laboratório de informática com vinte computadores em bom estado de conservação e conectados à internet, laboratório de ciências para atividades de pesquisa, sala de recurso multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, refeitório, dispensa, lavanderia, cozinha experimental, depósito para merenda, depósito para materiais de limpeza, depósito para materiais recicláveis, dois playgrounds, pátio, biblioteca com acervo organizado e ambiente agradável, com livros para todas as idades. Todos os alunos possuem armário para guardar o material escolar. Ao lado da escola há uma quadra coberta sem depósito para materiais esportivos, na qual os alunos e a comunidade fazem uso. Ao lado da quadra existe um bosque com uma seringueira centenária, um tanque de água, um pomar e uma horta.

Para contribuir com o trabalho pedagógico são disponibilizados equipamentos como TV 29 polegadas, vídeo cassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (Datashow), lousa digital, câmera fotográfica e filmadora. Para a recreação dos educandos, os corredores têm amarelinhas desenhadas no chão, as mesas têm tabuleiros também desenhados e no pátio são disponibilizados jogos educativos, sendo eles: mesa de tênis e pebolim.

A manutenção da escola é feita pela prefeitura municipal. O serviço de jardinagem e paisagismo costuma ser realizado antes do início das aulas, ou quando são previstas visitas de autoridades. A limpeza da escola é feita por uma empresa terceirizada que contrata moradores da comunidade para trabalhar como serventes.

## **CAPÍTULO II – Da Educação ao Projeto Escola do Campo**

### **2.1 Educação Popular: Embrião da Educação do Campo**

A discussão da problemática da educação rural, na perspectiva dos sujeitos que nela atuam, historicamente padece da ausência de políticas que a contemplem. De acordo com Paludo (2001, p. 82) foi somente a partir dos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil teve, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares diferenciadas, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas. A possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras sob o princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico, tornou-se uma referência para pensar a educação popular.

A proposta de educação popular postulada por Freire nos anos 1960 sobreviveu à intensa repressão sofrida pelo povo brasileiro no período da ditadura militar. Isto porque as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) organizadas e mantidas pelo setor progressista da Igreja Católica o acolheu, como nos diz Frei Beto ao escrever sobre o poder popular na América Latina: “No caso brasileiro, na falta de espaços orgânicos de rearticulação política, devido à severa repressão militar, um segmento importante dessa nova esquerda buscou a esfera pastoral das CEB como meio de inserção no universo popular” (BETO, 2006, p. 196). Todavia, a educação rural foi deixada em segundo plano, voltando à agenda política educacional via exigência dos movimentos sociais do campo na década de 1990.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tornou-se, a partir da década de 1980, o mais combativo e forte movimento social do campo. Um dos seus eixos de proposição e ação é o da educação, que se constituiu como uma necessidade no processo de construção e reconstrução do Movimento. Como aponta Arroyo, a relação que o MST estabelece com a educação remete a outros momentos da história. Vejamos:

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria (Arroyo, 2000, p.14).

Assim, o pensamento de Freire, por estar enraizado na profunda indignação dos educadores, diante dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, encontra-se com o sonho de libertação dos sem-terra, que, organizados, se tornam os Sem-Terra, e um dos alicerces da Pedagogia do Movimento que situa-se na Pedagogia Libertadora proposta por Freire acompanhada das orientações pedagógicas de pensadores como Makarenko, Piaget, Martí e Che Guevara (CALDART, 1997).

Em meados da década de 1990, o MST, em iniciativa conjunta à CONTAG, começa o movimento nacional por uma Educação do Campo, em parceria com outros movimentos sociais, como: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

Este Movimento busca a melhoria das condições de vida da população rural com base na educação voltada aos interesses da vida no campo e uma perspectiva mais ampla de “formação humana”, sua principal reivindicação. A utilização do termo “campo” no lugar de “rural” é própria do movimento, que para diferenciar suas exigências das políticas urbanocêntricas feitas no passado “para o meio rural”, define o novo projeto de desenvolvimento “para o campo”, que parte das necessidades e interesses do próprio campo.

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002), 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 pudesse permitir a população do campo viver com dignidade (BRANCALEONI, 2002 p.162; NASCIMENTO, 2009, p.33).

Por isso a educação rural é (re) nominada como educação do campo, pois, como entendem os sujeitos sociais deste movimento:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2004, p. 25).

Esta denominação compreende uma nova concepção do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos. Compreende também diferentes povos do campo, como os indígenas e quilombolas que, na lógica da sociedade capitalista, não são mencionados.

O movimento também rebate, como fez Marx (1992), o Estado como Educador, que na sociedade capitalista é concebido como instrumento das classes burguesas para alcançar a hegemonia dessas classes no poder. Para o Movimento, o fato da educação ser um dever do Estado não pode significar que a direção da escola pública deva ser reservada exclusivamente ao Estado, pois esta tem que estar a serviço da comunidade porque é ela quem melhor identifica suas necessidades (BEZERRA NETO, 1999; CALDART 1997). Portanto, o Movimento defende uma escola pública, gratuita, porém sem o controle ou intervenção do Estado, a não ser no seu financiamento.

Em um esforço de síntese e avaliação do Movimento por uma Educação do Campo, Caldart (2008) define Educação do Campo como um conceito novo, mas já em disputa face às múltiplas interpretações que recebe na medida em que se institucionaliza. Buscando resgatar as origens do conceito, a autora sintetiza algumas questões centrais que, ao seu ver, estruturam o movimento a partir de uma tríade inseparável Campo – Política Pública – Educação.

Nesta tríade, o elemento “Campo” representa os componentes históricos e sociais e o compromisso do Movimento com as pessoas que habitam e trabalham neste espaço; o componente “Política Pública” reflete o componente do Movimento que luta pelo reconhecimento do campo como um espaço para implementação de políticas públicas e construção de um projeto de nação; o componente “Educação” reflete a herança de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista, que

pensa a dimensão formativa do trabalho e o vínculo da educação com os processos produtivos.

A Educação do Campo surgiu das necessidades vivenciadas pelos movimentos sociais do campo que nas suas trajetórias vêm demarcando uma concepção de sociedade, desenvolvimento rural, educação e campo, diferentemente da concepção hegemônica que vê o meio rural como atrasado, desertificado, apenas como produtor de mercadorias para atender aos ditames econômicos (ARAÚJO, 2007, p.02).

Analisando a Educação do campo, Molina (2011, p.17) diz que nos últimos anos, o cenário educacional brasileiro passou a ser ocupado por sujeitos coletivos que não haviam ainda protagonizado este espaço: os movimentos sociais do campo. Esses sujeitos coletivos, a partir de suas lutas sociais e de suas práticas educativas articuladas nacionalmente ao movimento de educação do campo, têm sido capazes de, com suas ações, interrogar e apresentar alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores.

Todavia esse posicionamento do MST em construir uma educação juntando com a sua estratégia de luta contra hegemônica tem estabelecido tensões com a classe burguesa, e conseqüentemente com o Estado burguês. Essas tensões inserem-se no contexto da luta de classes, porque, não se encerram no contexto da luta pela terra. A luta pelo acesso à educação escolar para acampados e assentados também tem sido elementos de disputas entre o MST e o Estado burguês, ora com as Prefeituras, ora com os Governos Estaduais e Governo Federal, pois o Estado brasileiro, representado nessas instâncias, ainda não se convencera da condição de cidadãos desses trabalhadores, condição criada pelo próprio sistema capitalista. Os motivos dessas tensões variam desde a resistência dos poderes públicos em propiciar uma escola de qualidade no campo até a escolha do que e de quem deve ensinar nessas escolas, ou seja, a escolha dos educadores para atuar nas escolas de assentamentos, o debate sobre o currículo, o material didático, a gestão escolar.

Portanto a Educação do Campo nasceu da combinação das lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades rurais que para não perder ou construir suas escolas, suas experiências de educação, seu território e sua identidade se mobilizaram pela defesa de uma educação do campo (CALDART, 2008). Essa realidade também foi vivida pelos sujeitos do campo em Araraquara que, para não perder suas escolas,

iniciaram um processo de discussão que culminou no Programa Escola do Campo do Município.

## **2.2 O Movimento Por Uma “Escola do Campo em Araraquara”**

Como já mencionado neste texto, a luta pela terra nesta região foi feita pelos Sindicatos dos trabalhadores Rurais Contudo, após a conquista da terra a atuação dele foi perdendo força dentro dos assentamentos em decorrência dos conflitos internos. No que se refere aos aspectos educacionais, o Sindicato não teve um trabalho voltado para a formação dos assentados, diferente do MST que investe em diversas experiências de formação dos trabalhadores, potencializando todas as práticas educativas presentes nas lutas cotidianas do Movimento. A formação da consciência é uma das estratégias do Movimento para colocar em xeque as investidas do capital em seus territórios.

Pode-se dizer que desde a criação dos assentamentos houve a preocupação da comunidade em relação à educação das crianças. Os pais manifestavam o desejo de ter uma escola no assentamento que oferecesse o ensino fundamental completo. Além disso, havia a preocupação que abarcava desde aspectos relacionados às dificuldades decorrentes do deslocamento (transporte, distância dos pais, longo tempo fora de casa) até a própria questão da construção da identidade destas crianças enquanto assentadas e, por decorrência, a viabilidade de futuro dos próprios assentamentos, aponta Brancaleoni (2005).

Durante a campanha para o pleito de prefeito, o candidato Edinho Silva se posicionou de forma favorável aos Projetos de Reforma Agrária. Eleito houve uma abertura maior de diálogo para as demandas educacionais dos Assentados. Teve início uma série de negociações e a cada reunião a pressão junto ao poder público municipal era mais intensa e a elaboração de coletivos mais abrangentes, permitindo uma discussão mais ampla acerca da proposta de educação do campo.

Através dessas discussões, chegou-se a uma proposta que a escola do Assentamento Bela Vista seria municipalizada mediante a construção de um Projeto Político Pedagógico do campo que englobasse as escolas do Assentamentos Monte Alegre e Bueno de Andrade. A proposta foi apresentada e aprovada na I conferência de Educação de Araraquara, realizada em 2001 (BRANCALEONI, 2005, p.102).

O projeto “Escola do Campo”, segundo Brancaloni (2005 p. 112), define objetivos que devem ser alcançados através da prática pedagógica e do cotidiano das três escolas para as quais ele foi elaborado, sendo eles:

- Organizar uma escola para atender os (as) educandos (as) do campo, da área rural e dos assentamentos resultantes da Reforma Agrária;
- Universalizar o acesso, o regresso e a permanência dos educandos com sucesso da população rural 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.

Tem-se como objetivos específicos:

- Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade;
- Ensinar fazendo, isto é, pela prática;
- Construir o novo;
- Preparar igualmente para o trabalho intelectual e manual;
- Ensinar a realidade local e geral;
- Gerar sujeitos da História;
- Preocupar-se com a pessoa integral;

O projeto ainda define dez princípios básicos que devem fundamentar as práticas da escola do campo. São eles:

- Qualidade social da educação;
- Inserção num contexto global;
- Educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo (teoria e prática);
- Democratização do acesso ao conhecimento;
- Gestão democrática- participação da comunidade na tomada de decisões;
- Espaços e tempos alternativos de educação;
- Construção de um novo homem e de uma nova mulher a partir do resgate da identidade;
- Resistência e luta do homem do campo;
- Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica;

- Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais.

O processo de elaboração do projeto não se encerrou quando a versão escrita foi concluída. Assim, elaboração e implementação se entrecruzaram em muitos momentos. Enfim, foi um momento novo, marcado por dúvidas e incertezas, tanto por parte da equipe escolar, quanto das comunidades e até mesmo da equipe da prefeitura, visto que todos se lançavam diante da proposta de construir uma experiência de educação do campo pioneira no Estado de São Paulo (BRANCALEONI, 2005 p. 131).

### **2.3 A Chegada da Escola de Tempo Integral**

Araraquara tem uma tradição no oferecimento de ensino integral, que começa em 1982 com a implantação do atendimento integral para Educação Infantil. Em 1993, o município implantou o Programa de Educação Complementar (PEC) oferecendo o atendimento no contraturno do ensino regular para crianças de sete a doze anos, visando a prevenção e/ou retirada das crianças da rua ou em situações de vulnerabilidade.

Durante a I Conferência Municipal, que aprovou o Programa Educação do Campo, ficou estabelecido como meta a implantação da escola de tempo integral para os alunos do campo. Nos primeiros anos implantou-se nas escolas atividades complementares para os alunos através da parceria com a FUNDESSPORT e FUNDART, momento que foram desenvolvidas oficinas como escolinha de futebol, percussão e viola, mas por falta de uma proposta sistematizada e compromisso político as oficinas deixaram de acontecer nas escolas.

Treze anos depois a proposta de Educação do Campo foi concretizada nas escolas através do Programa Mais Educação<sup>13</sup> do Governo Federal. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia do Ministério da Educação de promoção de educação de tempo integral no Brasil.

---

<sup>13</sup> Em 2013 o Ministério da Educação contemplou cinco unidades de Ensino Fundamental do município de Araraquara, sendo três escolas do campo, EMEF Professor Hermínio Pagotto, EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, EMEF Eugênio Trovatti e duas urbana, a EMEF Gilda Rocha de Mello e Souza e EMEF Doutora Ruth Vilhaça Correia Leite Cardoso. Essas escolas terão atividades de acompanhamento pedagógico; meio ambiente, esporte e lazer, cultura, artes e educação patrimonial, comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica.



O Programa está relacionado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e visa a melhoria da educação por meio da ampliação do horário escolar, de espaços para o desenvolvimento das atividades, de oportunidades educativas e de atores envolvidos no processo. Destina-se prioritariamente à escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional e de elevado percentual de beneficiários do Programa Bolas Família.

Contempla-se, a partir do Manual Operacional (MEC 2012, p. 42-52), macro campos de atuação para Educação Integral nas escolas do campo, que são: Acompanhamento Pedagógico, Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos, Cultura, Artes, Educação Patrimonial, Esporte e Lazer, é Memória e História das Comunidades tradicionais.

De acordo com o Projeto anual 2015 da Escola Integral- Escolas do Campo. O tema será “O Campo e a Cidade: o conhecimento se faz brincando com arte”

Trabalhar o “Campo” e a “Cidade” nesta perspectiva, representa permitir a discussão didático pedagógico de duas dimensões singulares às Escolas do campo, que se entrecruzam nas características e na história de cada um destes espaços, abordando a vida no campo e a vida na cidade a partir da ótica bidimensional destas unidades escolares privilegiadas (Projeto Anual, 2015, p.7)

Com isto, ao pensarmos em “O campo e a Cidade: o conhecimento se faz brincando com arte” estamos a pensar na integração dos espaços geográficos, em suas particularidades, semelhanças e estranhamentos, bem como na apropriação pelo sujeito e seu coletivo daquilo que nos é comum, singular e próprio, que é a vida em suas distintas manifestações (Projeto Anual, 2015, p.8).

O projeto descreve que o desenvolvimento do Projeto Anual 2015 da educação Integral nas escolas do Campo dar-se-á mediante as etapas – os módulos – a serem vencidos periodicamente, conforme aponta os Módulos/ Período seguintes:

#### **MÓDULO I: Fevereiro, Março e Abril**

Para o módulo I está organizado o título e tema “Da terra ao asfalto, conhecimento, poesia e arte”, e contempla os subtemas “identidade”, hábitos e costumes”, “cultivo e consumo”, conforme a organização semanal e/ou quinzenal para o período pré-estabelecido.

#### **MÓDULO II: Maio, Junho e julho**

Para o MÓDULO II está organizado o título e tema “Interações: a dinâmica do campo e da cidade”, e contempla os subtemas “festividades, festas e festejos”, “culinária e artesanato” e “música e literatura”, conforme a organização semanal e /ou quinzenal para o período pré-estabelecido.

### **MÓDULO III: Agosto e Setembro**

Para o MÓDULO III está organizado o título e tema “Brincar: pega-pega, esconde- esconde e outras travessuras”, e contempla o subtema “do pé no chão a tecnologia na mão”, conforme a organização semanal e /ou quinzenal para o período pré-estabelecido

### **MÓDULO IV: Outubro, Novembro e Dezembro**

Para o MÓDULO IV: está organizado o título-tema “do campo aos palcos da vida”, e contempla o subtema “construindo espetáculo”, conforme a organização semanal e/ou quinzenal para o período pré-estabelecido, levando em consideração a possibilidade de realizar-se uma apresentação de dança/arte/música (em local a ser definido) em conjunto com as três unidades escolares do campo.

A organização aos módulos propostos segue a organização por unidade escolar por meio das oficinas.

Na escola Professor Hermínio Pagotto são oferecidas oficinas de:

- Oficina de Agroecologia,
- Oficina de Tecnologia Informação e Comunicação (TIC)
- Oficina Acompanhamento Pedagógico;
- Canto Coral/Artes Cênicas;
- Recreação, Jogos e Práticas Desportivas,
- Cineclube/Artes Plásticas.

Na escola Maria de Lourdes da Silva Prado as oficinas são:

- Oficina de Agroecologia;
- Oficina de TIC;
- Oficina de Orientação de Estudos, Leitura e Recreação e jogos;
- Oficina de Agroecologia e Artes Cênicas/ Canto Coral.

Na escola Eugênio Trovatti acontecem as oficinas de:

- Oficina de Recreação e Jogos;
- Oficina de Acompanhamento Pedagógico, TIC e Leitura;

- Oficina de Artes Cênicas, canto Coral e Agroecologia;
- Oficina de Recreação e Jogos.

O projeto diz que a educação Integral se unifica ao Projeto Político- Pedagógico e ao Plano de Gestão das respectivas unidades escolares, participando dos projetos temáticos e específicos trabalhados ao longo do ano, e contemplando o ano letivo de 2015, insere-se no universo próprio do Ensino fundamental uma jornada ampliada em duas horas de permanência regular na escola.

Com o anúncio da implantação da Escola de Tempo Integral em 2014, a Direção da escola Professor Hermínio Pagotto indicou as oficinas para as pessoas da comunidade darem as aulas voluntariamente, recebendo apenas uma ajuda de custo. Houve muita discussão, pois os professores da escola não aceitaram esta proposta, alegando que era preciso um profissional para realizar as oficinas, principalmente de acompanhamento pedagógico.

Depois de alguns meses, alguns professores que já lecionavam na escola assumiram as oficinas. No final de 2014 a prefeitura abriu concurso público para contratação de professores para atuar nas escolas de Tempo Integral. No ano de 2015 as oficinas começaram junto com as aulas e um professor coordenador especialista em Educação Integral foi contratado para acompanhar o desenvolvimento da proposta nas escolas do campo.

Como as aulas acontecem nos mesmos espaços que ocorrem as aulas, alguns adolescentes, não querem participar das oficinas. Segundo o coordenador da escola de Tempo Integral a falta de salas temáticas e outros espaços alternativos comprometem as oficinas. Para resolver essa situação a escola mediante autorização dos responsáveis dispensa esses alunos. Mas esse fato não compromete o programa, pois, nas três escolas a maioria dos alunos avaliam positivamente as oficinas.

#### **2.4 A Tendência Pedagógica e o Material Didático da Educação do Campo**

De acordo com Caldart (2005), o projeto educação do campo dialoga com três teorias pedagógicas. A primeira é a Pedagogia Socialista que ajuda a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo, trazendo a dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva e a reflexão sobre a

dimensão da cultura no processo histórico; a segunda referência é a Pedagogia do Oprimido e Educação Popular que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura formadora do ser humano) especialmente em Paulo Freire; e a terceira referência pedagógica vem de uma reflexão teórica mais recente chamada de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas vem das experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo.

De acordo com Caldart (2005, p. 20), não foi a pedagogia que inventou a Educação do campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia da educação. A educação do Campo assume o diálogo com a tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

A educação, ao longo da história, vem sofrendo diversas transformações que atingem todos os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse percurso, foram desenvolvidas tendências pedagógicas<sup>14</sup>, que são formuladas a partir da prática concreta das diferentes classes sociais presentes na sociedade e estão relacionadas à direção que cada uma delas quer dar a educação. As principais tendências pedagógicas são: Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova, a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Assim, é possível dizer que a Educação do Campo deve incorporar uma tendência pedagógica crítica para ser uma Educação do Campo. Das três tendências principais a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é a que condiz com os referenciais teóricos que orientam a educação do campo.

Nesta tendência a escola é parte integrante do todo social e deve servir aos interesses populares, garantindo um bom ensino, preparando o aluno para o mundo, proporcionando-lhe a aquisição dos conteúdos concretos e significativos e fornecendo-lhe instrumentos para sua inserção no contexto social de forma organizada e ativa. Neste contexto, o professor é o mediador, cuja função é orientar e abrir perspectivas numa relação de troca entre o meio e o aluno, a partir dos conteúdos.

Os métodos desta tendência buscam favorecer a coerência entre a teoria e a prática, ou seja, a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos.

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre tendências pedagógicas ler Libâneo (2006).

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p.40).

Dessa maneira, o professor adota uma postura de mediador, buscando verificar o que aluno já sabe, pois o conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou verifica a estrutura que o aluno ainda não dispõe para que haja compreensão, tanto do aluno, quanto do professor e, através da disposição de ambos, possam se fazer aprendizagens significativas.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. Dessa forma, a aprendizagem se dá quando o aluno ultrapassa sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificada.

Outro aspecto importante segundo esse autor era o fato das aulas acontecerem em outros espaços disponibilizados na escola, como: cozinha experimental, o laboratório de ciências, o laboratório de informática, a sala multimeios, a horta. Além disso, o trabalho de campo que incluía a visita aos lotes, agrovila e outros assentamentos favorecia a assimilação entre a teoria e a prática.

Outro fator importante a ser ressaltado na tendência Pedagogia Crítico-social dos conteúdos é o entendimento quanto ao uso dos materiais didáticos. De acordo com Libâneo (2006) os livros didáticos nesta tendência são como meios facilitadores da aprendizagem que devem ser associados à realidade sociocultural dos educandos, pois assim, o professor os utilizará tendo como pressuposto a realidade de seus alunos, tornando a aprendizagem significativa e eficaz. Este material deve ser pensado, também de acordo com o contexto onde a escola está inserida, tornando-se ainda mais atrativo e provocando a curiosidade da criança.

Encontramos na pesquisa feita por FENG (2008) traços desta tendência<sup>15</sup>. De acordo com esse autor, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola Hermínio Pagotto incorporava uma prática interdisciplinar dos conteúdos que são correlacionados com as questões de meio ambiente, identidade, ética, trabalho, saúde e política.

---

<sup>15</sup> Não encontramos pesquisas que relatavam as práticas das escolas Maria de Lourdes da Silva Prado e Eugênio Trovatti, por isso relatamos apenas a experiência da escola Hermínio Pagotto.

Portanto existem aspectos positivos e inovadores que vêm sendo adotados na escola Hermínio Pagotto, no âmbito da qual se deve identificar aulas que incorporam as propostas e as concepções teóricas-metodológicas relativas à realidade local. Um dos destaques é a presença marcante da concepção de educação de Paulo Freire especialmente com a metodologia. A experiência de construção coletiva, de gestão compartilhada que perpassa o trabalho, nas diversas etapas e processos organizativos, desde o planejamento até vivência da sala de aula, com a participação ativa de professores e alunos (FENG, 2008, p.78).

O autor descreve ainda que o programa Educação do campo se mostrou importante para o “desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e mudanças na percepção e no hábito dos professores e seus alunos, promovendo uma consciência melhor sobre a importância da vida do campo. Através de entrevistas e o acompanhamento das aulas pôde-se evidenciar diversas práticas educativas e a repercussão que elas geraram” (FENG, 2008, p. 61). Podemos admitir a partir desse estudo que a aprendizagem tornou-se mais significativa, pois lidava com estímulos do ambiente facilitando a aprendizagem dos alunos.

Com relação ao material didático, sempre existiu nas escolas uma demanda por materiais que tratasse da realidade sociocultural das crianças. Houve um avanço quando instituíram o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) do campo, que incorporou livros didáticos com conteúdo mais apropriados para a realidade camponesa. Entretanto o material que é elaborado para todo o território nacional não dá conta das especificidades do território brasileiro. Todavia, de acordo com alguns professores entrevistados os livros do PNLD é o produto mais condizente com a proposta do programa.

## CAPÍTULO III - A implantação do Método SESI

### 3.1 A Mercantilização no Processo Ensino Aprendizagem

Discutimos até agora que a educação do campo proposta pelos movimentos sociais é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista, tendo como protagonista os próprios camponeses e trabalhadores do campo, com suas lutas, organizações e experiências educativas que incluem a escola, mas que também vão além dela. Essas experiências educativas se contrapõem à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. Nesta perspectiva, o papel da educação é o de forjar sujeitos críticos capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação.

Em 2008 foi eleito o prefeito Marcelo Barbieri em Araraquara, cujo a proposta de governo previa, desde a campanha, mudanças educacionais no município sob argumento, ideologizado, da má qualidade do ensino na cidade. Para melhorar a “Qualidade<sup>16</sup>” da Educação, a nova gestão implantou o Método do Sistema Sesi de ensino para todas as escolas municipais incluindo as três escolas do campo.

Os aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação não foram desprezados pela legislação. A própria Constituição Federal Brasileira de 1988, em Artigo 206, inciso VII, define como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade. Estabelece e determina, no Artigo 211, parágrafo primeiro, que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados para a realização dessas finalidades.

A LDB no inciso IX, art. 4º, prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”. Além disso, prevê que a União, em regime de colaboração com os entes federados,

---

<sup>16</sup> A palavra qualidade é polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado.

estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade.

Contudo, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade no ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino se não há parâmetros para o julgamento?

No caso do acesso é mais simples, uma vez que a existência de vagas é facilmente constatada. Temos um exemplo disso nos próprios assentamentos que conseguiram implantar suas escolas e creches assegurado pelo direito e a obrigatoriedade da oferta. Todavia, esse procedimento é completamente inadequado para o caso de oferta de ensino sem qualidade, pois poderia o ensino de má qualidade ou sem qualidade ser considerado oferta irregular? Em caso positivo, como caracterizar a precariedade do ensino ministrado? E ainda que fosse feito o esforço para caracterizar o ensino de má qualidade ou de nenhuma qualidade, a quem seria atribuída a responsabilidade? Às Secretarias de Educação? Ao ministro? Ao chefe do Executivo? Ao diretor do estabelecimento de ensino? Aos professores?

Podemos incluir nesta questão a luta de classes, afinal, a qualidade da educação que o trabalhador espera para seus filhos não é a mesma que a elite propõe. Entretanto, sendo expropriados do saber necessário para exercer sua cidadania, os trabalhadores em sua maioria desconhecem o funcionamento da sociedade capitalista. Na qual os proprietários dos meios de produção e do lucro ditam as regras e as ideias ganham força real não porque são palavras, mas porque indicam que o poder de mando está nas mãos de alguém mais poderoso. De acordo com Marx e Engels, “as ideias das classes dominantes são em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classes que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS; 1986, p.78).

Portanto, sendo a burguesia a dona das terras, das indústrias, dos meios de comunicação de massa, dos bancos, ela vai tentar impor um tipo de padrão de pensamento, vai difundir uma visão de mundo (ideias) que estejam ligados à forma material que o capital precisa para se reproduzir.

Dessa forma, para manter a propriedade privada dos meios de produção, a exploração do trabalhador, a exploração da natureza e o lucro do capitalista, é preciso



criar mecanismos de controle das possíveis revoltas ou questionamentos mais profundos dos trabalhadores em relação as suas condições de vida. Esses mecanismos se dão de diferentes formas, alguns são bem visíveis, por exemplo, a coerção das forças armadas e da legislação; outros se apresentam de forma mais sutil, pela persuasão e pelos consensos, atualmente sendo feitos por meio da mídia (rádios, jornais, internet, televisão) e também pela escola.

Em Araraquara, antes de ser implantada, a proposta do Sesi foi amplamente divulgada pela mídia araraquarense. Então quando a proposta se materializou, foi implantada sem resistências e aceita com entusiasmo pelos cidadãos urbanos e rurais, já que foi imbuída do compromisso de melhorar a “qualidade” da educação no município. Observa-se isto nas palavras do Secretário de Educação:

Havia uma demanda da sociedade para melhorar a qualidade do ensino na rede municipal, que já era boa, mas precisava do complemento oferecido pelo sistema do SESI com apoio do material didático desenvolvido pela instituição ao longo de nove anos e com qualidade mais que comprovada, uma vez que os índices de avaliação do SESI são excelentes (SILVA, 2011, p.).

Como já foi dito, a maioria da população desconhece a operacionalização do modo de produção capitalista, afinal, como disse Marx (2004), se a verdadeira essência das coisas aparecesse aos olhos não seria necessário estudar, pesquisar e produzir conhecimentos científicos, ficando claro que o capitalismo busca consentimento para seu projeto, e as ideias liberais de educação vão fundamentar e legitimar ideologicamente a sociedade capitalista.

As ideias liberais de educação vão se cristalizar e influenciar as definições da Teoria de Capital Humano<sup>17</sup>. Esta teoria surge para explicar a diferenciação ocasionada após a segunda guerra mundial entre diferentes países. A questão era explicar porque alguns países como o Japão, a Alemanha e a França obtiveram rápida reconstrução econômica em detrimento de outros países que obtiveram, em proporções diversas, ajuda dos Estados Unidos e permaneceram com dividas e atrasos sociais e econômicos. A explicação dada por meio de pesquisas vinculava o sucesso ao potencial de capital

---

<sup>17</sup> A teoria de Capital humano postula que o “capital humano” é o capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação. Portanto, ele é explicativo do desenvolvimento econômico desigual entre os países, regiões e cidades (SCHULTZ, 1973). As nações subdesenvolvidas foram incentivadas a investir em capital humano para que entrassem em desenvolvimento. Os indivíduos, por outro lado, que investissem em educação e treinamento, poderia ascender socialmente.

humano contido nestes países em detrimento dos outros que tinham baixo estoque de capital humano.

Esta teoria busca vincular a escolarização e a obtenção de algumas competências como forma de alcançar uma melhor posição social. Contudo, mascara as desigualdades, desconsidera as questões relacionadas às diferenças de classes que são deixadas de lado e deposita no indivíduo as consequências de sua posição, ou seja, quem não consegue uma posição social melhor deve ser auto responsabilizado, pois não teve méritos.

De acordo com Marx e Engels (1986), a educação burguesa é um dos fatores importante no desenvolvimento capitalista, pois via de regra, a educação formal do sistema capitalista aumenta a concorrência entre os trabalhadores ao formar quantidades excedentes na mesma função, e, por conseguinte, o barateamento do valor do salário médio pago a um profissional especializado em determinada área e, também, potencializa as habilidades da força de trabalho, possibilitando que um trabalhador execute múltiplas funções ou trabalho não pago, denominado mais valia. Ou seja, educação formal para todos ocasiona a baixa geral, com raras exceções, do valor pago pela força de trabalho especializado e o aumento do trabalho não pago.

A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então parte dos trabalhadores cai na miséria ou na fome. Assim a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador (MARX, 2004, p.66).

Para Marx (2004, p.66), o homem é uma mercadoria que se vende apenas pela sua força de trabalho e está sujeito às leis, às demandas e às ofertas do mercado, então a busca pela educação como mercadoria se torna apenas uma forma subjetiva de se valorizar ou se adequar as novas ofertas de trabalho.

De acordo com Ramos (2012), atualmente, busca-se uma nova subjetividade de trabalhador adequado aos interesses do capital, visto que esse já não é correspondido com apenas o ensino técnico. Por isso, hoje há um interesse da indústria no ensino básico, com o intuito de aplicar a ideologia<sup>18</sup> urbano industrial, que tem como propósito reordenar a relação entre escola e emprego dentro de uma pedagogia das

---

<sup>18</sup> Para o conceito de ideologia aqui utilizado veja em Marx e Engels (1986)

competências, visando institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura pós moderna, a qual escamoteia as raízes das questões sociais e responsabiliza os próprios indivíduos pelos seus problemas e pela resolução dos mesmos. Agora é necessário formar para a flexibilidade, a empregabilidade e desenvolver competências, habilidades e a criatividade para que as pessoas sejam capazes de se adaptar “aos humores” do “mercado de trabalho”.

Estas ideias são explicitadas no Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015, que argumenta que somente o investimento na Educação permitirá ao país aumentar o estoque de capital humano com efeitos diretos nas estratégias da indústria, de melhorar a produtividade e a qualidade e de estimular a atividade de inovação nas empresas.

A educação é uma fonte de crescimento e uma das bases de elevação da produtividade. A educação e a saúde da população brasileira são pilares do Mapa Estratégico. O posicionamento competitivo da indústria brasileira está, cada vez mais apoiado na agregação de valor e na inovação. É imprescindível prover um ambiente de geração e disseminação de conhecimentos em grande escala, fundado no acesso amplo às tecnologias de informação, no desenvolvimento de competências profissionais e humanas adequadas às necessidades do setor produtivo e no fomento ao empreendedorismo e a criatividade (CNI, 2007, p.31).

Então, por trás da aparência e do argumento proclamado da “qualidade” do ensino esconde-se uma teoria educacional na qual o papel da educação segue um ideário mercadológico centrado em princípios e práticas da racionalidade mercantil, produtividade, competitividade e flexibilidade voltados ao desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea. De acordo com Saviani (2001), é uma ideologia típica do modo de produção capitalista que tem como marca distintiva mascarar os objetivos reais, por meio de objetivos proclamados.

A nova gestão de Araraquara compartilha dessa perspectiva. Tanto que investiu alto na parceria para a implantação desse sistema que vem acompanhado de muita inovação tecnológica e didática apropriados para os objetivos educacionais da indústria.

[...] Em seguida o prefeito Marcelo Barbieri, e presidente da FIESP/CIESP, SESI e SENAR- SP, Paulo Skaf, destacaram a importância desta parceria. De acordo com Skaf, o sistema Sesi de Ensino busca sinergia e união de esforços entre o Sesi-SP e a prefeitura local “o Sesi respeita e confia nos professores de Araraquara. Com certeza poderemos fazer muito pela Educação

juntos” (Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/noticias/sesi-splanca-seu-sistema-de-ensino-nas-escolas-municipais-de-araraquara/>. Acesso 15.02.2015 às 15h:30m).

[...] Com investimentos na ordem de 25 milhões dedicados à pasta de 2010, a prefeitura melhorou a estrutura física e de pessoal da rede educacional, inovou a metodologia aplicada com uma parceria com o Sistema Sesi de ensino e revolucionou com informatização das unidades preparando seus alunos para o futuro (Disponível em: <http://prototipo.techs.com.br/prefeituraararaquara2012/Noticia/Noticia.aspx?IDNoticia=3099> Acesso em 17.02. 2015 às 14h:54m).

Contudo, apesar do alto investimento e do discurso em prol da “qualidade do ensino” no município, dados disponibilizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 apontam que a média de nota das escolas municipais ficou abaixo da meta estipulada.

**Quadro 3:** Dados do IDEB.

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Araraquara	5.0	5.4	5.6	5.6	5.7	5.0	5.4	5.7	6.0

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora<sup>19</sup>

Sabemos que indicadores de resultado educacionais não são medidas perfeitas do que se pretende mensurar e, em vista da diversidade de objetivos da escola, são certamente incompletos, além do que, dificilmente dão uma medida direta do trabalho das próprias escolas, pois os resultados obtidos pelos estudantes dependem também das suas próprias características (condições socioeconômica, bagagem cultural, habilidades inatas etc.) e do contexto em que a escola está inserida (se a comunidade interage com a escola, se a região é violenta etc.). Portanto, os indicadores não são capazes de aferirem a qualidade do ensino e da aprendizagem, visto que existe uma série de variáveis que interferem no processo educativo. No entanto, é uma medida que afere competências e habilidades requeridas para esse propósito. Estamos utilizando essa medida, porque para implantar o método ela também foi referência.

A nova gestão pública, de forma verticalizada, alinhou o ensino de Araraquara e impôs um sistema que os impedem desenvolverem suas próprias propostas pedagógicas já que, se tornaram dependentes do material do apostilado. Ou seja, rejeitaram as ferramentas próprias que considerava a ponte entre a cultura da criança e a cultura da

<sup>19</sup> Fonte: Dados do IDEB disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8274599>

escola. E implantaram um material didático que não condiz com a realidade dos alunos, por isso é difícil de ser assimilado como prova os dados do IDEB.

Não podemos esquecer que, para além dos conteúdos, existe uma ideologia para atender as demandas de mão de obra, ou seja, o capital humano, a proposta de Araraquara é orientada pela ideologia neoliberal, sendo assim, serve para transmitir os ideais e valores necessários para o sistema vigente, não estando interessada na promoção do ser humano enquanto cidadão consciente, crítico, participante do processo de construção da vida política e social do país conforme deseja os movimentos sociais.

### **3.2 A Tendência Pedagógica e o Material Didático do Método Sesi**

Por meio da implementação do método SESI pela secretaria da educação de Araraquara, percebemos duas tendências pedagógicas, sendo a primeira a Educação Tradicional e a segunda à Educação Tecnicista.

No que se refere à Pedagogia tradicional, essa corrente está intimamente ligada à reprodução de conhecimentos. Esses, por sua vez, devem preparar o aluno para uma futura posição na sociedade.

Pavini, que estudou o material, afirma:

Prioriza-se a preparação dos indivíduos com condições de atuar em um contexto produtivo, orientado para o permanente incremento de competitividade. Habilitar o trabalhador para o contexto de suas atividades rotineiras profissionais, formular estratégias focadas no atendimento das indústrias, segundo as especificidades dos segmentos produtivos, integram os objetivos da educação realizadas pelo SESI-SP, como já observamos no decorrer do trabalho (PAVINI, 2013, p. 84).

Na vertente tradicional de ensino, a relação de ensino aprendizagem entre professor e aluno acontece com muita autoridade, pois o professor, ocupando um lugar de ápice, traz em suas colocações o que realmente é verdadeiro. Assim o aluno nada sabe, e sua capacidade está atrelada ao que o professor discorreu. As atividades são feitas individualmente (a maioria delas simples reprodução do conteúdo repassado) não ocorrendo interação entre alunos e alunos e entre alunos e professores. De acordo com a pedagogia tradicional o professor se limita apenas a transmitir o conhecimento, tornando-se assim autoridade do saber.

A memorização é uma das bases dessa prática pedagógica, uma vez que a pedagogia tradicional acredita que o aluno deve disciplinar a mente e formar hábitos. A principal metodologia de ensino é aula expositiva, visto que os alunos são vistos como passivos frente à aprendizagem, devendo aprender igualmente os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O material didático nesta abordagem não tem importância, ele é concebido como suporte, um apoio ao aluno. Ou seja, já está pronto, concebido, elaborado e, cabe ao aluno, ao contactá-lo assimilar o que ele antecipadamente possibilita, dentro da perspectiva de que é o objeto que determina o que deve ser aprendido e o sujeito deve aprender dele.

A segunda tendência percebida no método SESI é a característica tecnicista, principalmente no que diz respeito aos materiais didáticos. Para ficar claro é importante dizer que esta abordagem propõe uma pedagogia embasada na racionalidade técnica, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é sujeito e sim o objeto, provocando a fragmentação do conhecimento entre o corpo e a mente. A escola tecnicista fundamenta-se em três pilares: o empirismo, o positivismo e o pragmatismo.

Acredita-se que para ter uma boa educação a escola tem que estar equipada com instrumentos modernos (lousa digital, laboratórios organizados, computadores, acesso à internet.), não se preocupando com a aprendizagem dos alunos, pois se a escola está bem equipada, a aprendizagem é uma consequência. Então, a educação é vista como instrumento capaz de desenvolver economicamente o país pela qualificação da mão-de-obra.

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidade, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessário para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global (...) A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo (...) seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2006, p. 28-29).

Em outras palavras, a escola serve para preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho atual. Nem o professor nem o aluno são centros desta perspectiva, mas sim a tecnologia. O professor se torna um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites da técnica utilizada. O aluno é apenas

um indivíduo que reage aos estímulos dados pela técnica do professor, tendo que corresponder às respostas esperadas pela escola para ter êxito e avançar para a próxima etapa. Nem seus interesses nem seu processo particular de aprendizagem são considerados, ele deve ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor implementar (LIBÂNEO, 2006).

Os materiais didáticos acabam sendo secundários em sala de aula, visto a importância dada aos equipamentos (laboratórios organizados, salas específicas etc), pois o importante não é utilizá-los, mas tê-los. Quer dizer, esta corrente tem como protagonista os equipamentos (laboratórios organizados, salas específicas etc.) e o professor, por ser neutro em sala de aula, acaba se tornando apenas um mero transmissor entre o aluno e o conhecimento contido nestes materiais.

O método SESI é aplicado por meio de uma coleção de livros específicos para cada série e para cada disciplina, complementados por um livro de atividades. O método está consubstanciado nos livros e não implica adoção explícita de qualquer paradigma pedagógico. Basta o professor utilizar os livros em suas atividades, o que implica em pôr em ação a metodologia subjacente. (PAVINI, WHITAKER, FERRANTE 2013, p. 254)

### **3.3 O Método Sesi e a Ruptura da Harmonia na Escola Hermínio Pagotto**

Na elaboração do programa escola do Campo um detalhe importante foi esquecido: quem seria o responsável pelos rumos do programa. Sabemos que para se elaborar uma política pública algumas questões simples e imprescindíveis precisam ser consideradas para o sucesso do programa, sendo elas: saber quem decide o que, quando, com que consequências e para quem.

Embora os documentos não apontem os responsáveis pelos rumos do programa escola do Campo, o dever de mantê-lo funcionando sempre foi da Prefeitura de Araraquara. Até aqui existe acordo, afinal, como clamam os defensores da Educação do campo, a educação deve ser dever do Estado. Mas, o problema de não mencionar quem decide os rumos implica no direito da prefeitura de definir qual o modelo de educação será abordado e, conseqüentemente, quais tendências pedagógicas serão seguidas. Como foi observado neste texto, no percurso que já dura quatorze anos, a política

pública se verticalizou pelo poder municipal que alinhou o ensino de todas as unidades escolares com um único método de ensino, ou seja, pagou as contas e decidiu as regras.

Cabe mencionar que a implantação do programa foi feita dentro de um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças. Enquanto as negociações seguiam esse processo horizontal os problemas podiam ser tratados dentro de certa parceria, aparente harmoniosa, entre escolas e Secretária de Educação. Mas com a verticalização da educação, mudanças no quadro de políticos do município e a implantação do método SESI, a aparente harmonia tornou-se conflitos, principalmente no interior das escolas. Podemos perceber que isso não ocorreu de maneira diferente na escola Hermínio Pagotto, pois todo o desenvolvimento conseguido pela equipe escolar após a aprovação do Programa Escola do Campo foi dissolvido com a implantação deste novo método, pois tudo que antes era harmonioso e muito dialogado tornou-se conflituoso e um monólogo, no qual, afetou a principal personagem de luta do programa.

Em 1994, antes da implantação do programa escola do campo, chegou no assentamento Bela Vista do Chibarro a professora Clara para dar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Depois de alguns anos lecionando passou a ser diretora da escola. Encontrou uma escola rural abandonada, suja e precisando de muitas reformas. Indignada com a situação começou a arrecadar recursos para melhorar a infraestrutura, alimentação e materiais didáticos. Com um jeito meigo, fala sincera e com muita humildade, a professora convenceu os pais a trabalharem na escola voluntariamente para melhorar sua infraestrutura. De forma muito participativa aos finais de semana, junto com os pais, ela trabalhava nos mutirões organizando a escola.

Muito articulada, conseguia doações de cestas básicas, roupas, materiais escolares, livros, móveis, tintas para fazer a manutenção da escola e ajudar as famílias do assentamento, que passavam ainda por muitas dificuldades.

Dentro de um estilo de vida cristão, orientado por motivações espirituais e teológicas da ordem Franciscana, procurava viver radicalmente a paz na relação com as pessoas que encontrava pelo caminho, fossem elas quem fosse. Na escola cultivava essa identidade, ou seja, procurava orientar a educação para não violência, para os valores do respeito, da tolerância e da solidariedade. Essa identidade está simbolizada na entrada da escola com a frase “Paz e Bem!”. Ela também exercitava a capacidade da partilha, do perdão, da reconciliação, do diálogo com o diferente e o amor aos inimigos. Todos os



dias, antes do início da aula, havia o momento da oração que tinha como objetivo passar para as crianças a importância da fé em Deus, motivar para o engajamento na sociedade, criar a cultura da paz e solidariedade.

Foi durante o período de sua gestão que ocorreu a municipalização da escola do assentamento, visto que a nova gestão municipal já havia se comprometido com a municipalização da escola mediante uma proposta educacional.

A elaboração de uma proposta educacional culminou na criação do Programa Escola do Campo, que durante sua elaboração não se caracterizou como um processo fácil, ao contrário disto, exigiu muito esforço, diálogo, tempo, amor, vontade e teimosia para se consolidar. Primeiramente porque, naquele período, falar de educação rural já era um dissenso, pois estava ocorrendo em nível estadual o fechamento das escolas rurais<sup>20</sup>. Segundo motivo, tratava-se de pensar uma proposta pedagógica para formação omnilateral, ou seja, uma formação que permite ao homem conhecer a realidade concreta, descobrir seu movimento, suas contradições, rompendo com uma visão fragmentada e deturpada do real. E terceiro era uma proposta que vinha da fonte das ideias socialistas e defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que nem atuava nesta região.

Depois de escrita a proposta, novos desafios exigiram muita energia por parte da diretora para conduzir o processo de implantação, pois era novo para ela, para o corpo docente e para todos os envolvidos. No entanto, Brancaloni (2005) constatou um processo de formação para a coletividade, cooperação e multiplicidade estimulados constantemente na escola pela diretora e concretizada via gestão democrática que ela defendia.

O papel integrador exercido pela diretora junto à comunidade, professores e secretaria foi fundamental em todo processo. Já nos primeiros anos da implantação do programa a escola deu um salto de qualidade, principalmente no quesito infraestrutura e evasão escolar. Pela dedicação à escola e eficiência na gestão, a diretora conduziu um processo que transformou a escola rural em escola do campo, tornando-se referência nacional, objeto de estudo de várias pesquisas. Foi verificada a pertinência e importância dessa educação diferenciada dentro da comunidade assentada, pois com ela a taxa de evasão escolar diminuiu, além de se integrar com a comunidade, não apenas

---

<sup>20</sup> Na entrevista dada para a monografia de Carvalho (2005, p.25), A diretora revela que apesar do prefeito se posicionar a favor da municipalização, lideranças do Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual ele pertencia, a princípio foram contra a municipalização da escola do assentamento.

como uma instituição de ensino, mas também como um ponto de desenvolvimento social, encontro e desenvolvimento de entidades e eventos (LEE, 2008, p. 76)

Com a mudança da gestão municipal em 2009, algumas lideranças do assentamento, ligadas ao novo prefeito, se posicionaram contra a diretora, dizendo que ela era filiada ao partido da gestão anterior e não iria dar o mesmo tratamento aos novos eleitos. A diretora precisou se explicar, e, daí por diante, começou o processo de desmantelamento da autonomia e das relações construídas na escola, principalmente da Gestão Democrática com a participação da comunidade na tomada de decisões.

Em seguida, a proposta do método Sesi foi anunciada pela Secretaria de educação. Os professores que se identificavam com a proposta da educação do campo, contestaram e esperaram que a diretora criasse um movimento contrário ao sistema nas três escolas<sup>21</sup>, mas nada foi feito.

Os professores foram chamados para uma reunião, com o novo coordenador das escolas do campo, que iria explicar como funcionaria o método Sesi.

O coordenador chegou bastante empolgado, parecia que ele traria a solução pedagógica para todos os problemas da escola. Mas, eu e mais dois professores começamos defender que a proposta do SESI não seria boa para as escolas do campo. Usamos concepções pedagógicas para defender nosso posicionamento e convencemos o coordenador. Mas infelizmente ele saiu da coordenação e outra pessoa assumiu a função (Professora Rosa<sup>22</sup>, entrevista em 10.03.2015).

Para impedir que o método fosse implantado era preciso uma mobilização, mas faltou liderança, não digo que apenas da diretora, mas de todos os envolvidos que tinham noção do retrocesso que a proposta traria. Todos se calaram.

Os professores podiam ter liderado esse enfrentamento junto com a diretora e a comunidade. Lideranças mais esclarecidas poderiam ter liderado com os professores e a diretora nesse enfrentamento. Se eles tivessem se organizado podiam ter pedido ajuda para os movimentos sociais e para as universidades como fizeram para implantar o programa escola do campo, mas nenhuma articulação em defesa ao programa foi feita. Todos os envolvidos ficaram inertes, e o sistema foi implantado.

Já tratamos nesse texto que o discurso da qualidade e a sedução da mercadoria pela mídia foi determinante para aceitação da proposta do sistema Sesi na cidade. No

---

<sup>21</sup> É importante dizer que nas outras escolas sempre houve uma rotatividade de diretores, por isso, a gestora mais experiente do programa escola do campo era a diretora que estamos mencionando.

<sup>22</sup> Para preservar a identidade dos entrevistados usaremos pseudônimos.

caso do assentamento, além desse fator que garantiu a implantação, contribuiu também o fato da maioria dos assentados terem apoiado o prefeito eleito. Sendo assim, não se tratava apenas de fazer um enfrentamento com o dirigente municipal, era preciso convencer a população assentada que a proposta da educação do campo era melhor. No entanto, as lideranças e professores que defendiam a educação do campo tinham apoiado outro candidato. Portanto, qualquer tentativa iria incorrer no campo político e ser derrotada.

Implantado o método SESI, tornou-se necessário achar um culpado, ou culpada, para acusar dos problemas que o método gerava e a diretora foi a escolhida para ocupar essa função, passando a ser contestado tudo que era defendido por ela, principalmente pelos professores especialistas. Indiretas preconceituosas eram constantes, os valores, tão bem trabalhados na escola, perderam seu significado e viraram anedotas.

A escola perdeu a parcial autonomia que era dada na gestão anterior, tudo precisava de autorização da secretaria para se efetivar. A diretora não tinha mais permissão de autorizar o uso da escola, sem antes ter autorização previa da secretaria. A comunidade sentiu isso e ocorreu a desistência de utilizar o espaço escolar por conta da burocracia instituída, sendo as mulheres que usavam a cozinha experimental e as lideranças que usavam o espaço da escola para realizar reuniões os mais prejudicados

Sempre houve na escola a presença de pais, principalmente porque fica na escola a caixa postal do assentamento. Muitos pais quando iam buscar suas correspondências aproveitavam para circular pela escola, viam seus filhos, conversavam com os professores, olhavam a infraestrutura e até almoçavam com as crianças. Isso fazia com que eles se inteirassem mais com a escola, e a escola com a comunidade. Com o posicionamento da secretaria a escola perdeu essa característica e a comunidade se afastou.

Em relação aos aspectos pedagógicos, o método SESI era estranho aos professores que não estavam conseguindo estabelecer um elo entre a educação do campo e o método. Nas reuniões de HTPC as divergências vinham à tona, e os professores argumentavam que o método era ruim e que não podiam dar uma boa aula utilizando o material. A direção argumentava dizendo que era apenas um material didático, que os professores podiam desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula.

Aos poucos a escola foi se dividindo entre os professores que tentavam adaptar a proposta da educação do campo ao método Sesi e os que não queriam. Uma névoa

pairava sobre a escola, os alunos começaram a reproduzir a fala dos professores, dizendo que a escola não prestava e ficaram desmotivados em frequentá-la.

Todo dia vamos para internet jogar, porque não tem professor de Matemática e de ciências. O agente educacional é que têm dado aula para gente. Os professores que estão na escola ficam falando mal da dona Clara e não dão aula. Nos dias que deveria ter aula, tem gincana de sala contra sala. Essa escola está muito chata, porque não estamos aprendendo” (Pietra, Diário de Campo 04.05.2014).

Cartas anônimas são enviadas à Secretaria da Educação e Câmara Municipal acusando a diretora de negligência e má gestão. A gestão democrática que era uma marca da escola vai ficando cada vez mais enfraquecida, percebe-se que apenas as decisões que vinham da secretária eram consideradas.

Para além disso, problemas de falta de materiais, manutenção e merenda vão minando as relações na escola. Segundo informações de funcionários, para não prejudicar o atendimento às crianças, a diretora utilizava de recursos próprios para comprar os itens que faltavam na escola.

Nas reuniões de pais, os professores se manifestavam denunciando os problemas, falavam que os alunos estão sem professores, porque a secretaria não contratou, denunciavam a má qualidade da merenda e do material. Os pais reagiam, mas eram tranquilizados pela Diretora que garantia que tudo estava sendo providenciado pela Secretaria. Os pais se tranquilizavam novamente.

Para amenizar os conflitos a diretora pede a formação do Amor Exigente que está sendo dada aos professores da cidade. Em 2012 a secretaria da Educação de Araraquara estabeleceu uma parceria com a Organização não Governamental (ONG) Amor Exigente<sup>23</sup>, que desenvolve um programa de preceitos para a organização da família, que são praticados por meio de doze princípios básicos e éticos, da espiritualidade e dos grupos de auto e mútua ajuda de seus voluntários, sensibilizam as pessoas, levando-as a perceberem a necessidade de mudar o rumo do mundo a partir de si mesmas.

Motivados pelo trabalho da Organização Brahma Kumaris de contribuir para a criação de um mundo mais pacífico e justo e da Associação de Amor-Exigente de Araraquara, cuja filosofia e

---

<sup>23</sup> Para saber mais consulte o site da ONG Amor exigente disponível em: <http://www.amorexigente.org.br/conteudo.asp?sayfaID=21>

princípios nos fortalecem na confiança de que o amor exige e restaura e promove uma qualidade de vida melhor para todos e pensando no bem-estar dos/as educandos/as e no bom convívio entre educadores, educandos/as e todos os envolvidos no âmbito escolar, foram elencados valores fundamentais para serem discutidos e efetivamente vivenciados dentro da escola. Os valores são: AMIZADE, AMOR, LIMPEZA, RESPONSABILIDADE, ORGANIZAÇÃO, ALEGRIA, TERNURA, PAZ, RESPEITO, COOPERAÇÃO E UNIÃO; sendo todos estes valores regidos pelo valor maior: O AMOR (PPP, 2014, p.30).

A parceria denominada Programa de Qualidade de Vida com Amor Exigente, nas Escolas (PQVAE) é direcionada à comunidade escolar com o interesse de levar professores e funcionários a vivenciarem a filosofia e metodologia da ONG com o objetivo, segundo o programa, de fortalecer os professores e funcionários para estabelecerem regras e comportamentos adequados na sua vida e nas dos alunos.

Em meio aos conflitos vivenciados na escola, a implantação do programa foi anunciado com esperança por parte da Diretora, que dentro de sua visão religiosa via que os principais problemas da escola eram ligados ao relacionamento interpessoal. Nesse sentido, uma formação que ajudasse as pessoas a compreenderem a si próprios poderia solucionar os conflitos existentes. No entanto a formação só fez agravar os problemas já que os professores tinham consciência de que o problema maior não era deles e sim do modelo imposto.

Com muita persistência a diretora tentava conter os problemas, mas a situação ficou insustentável. O diálogo entre professores e direção ficou truncado. A aparente harmonia da escola já não era vista e sentida e apesar de ter desempenhado um importante papel na escola e na comunidade, a diretora não tinha o perfil do embate, do conflito, e tentava resolver os problemas diplomaticamente, imperando sua filosofia de vida “Paz e Bem!”, influenciada pelo seu pensamento místico. Então, depois de muito insistir, a diretora pediu transferência para outra escola. “Estou saindo desta escola pelo amor que tenho por ela e pelos filhos desta comunidade, sei que nesse momento minha presença não ajuda” (Clara, Diário de Campo 11.10.2014).

### **3.4 O Método Sesi e a Ruptura nas Escolas Maria de Lourdes da Silva Prado e Eugenio Trovatti**

De acordo com os professores das escolas investigadas os conflitos aconteceram não apenas nas escolas do campo mas em toda a rede municipal. Um fato relatado pelas professoras das escolas Eugênio Trovatti e Maria de Lourdes da Silva Prado merece destaque. Em entrevista com a professora Olga da Escola Eugênio Trovatti a mesma disse que recebeu a notícia da implantação do método Sesi no final do ano de 2010. Juntamente com a notícia veio o convite para o curso de formação de dois dias para professores a ser realizado no início das aulas.

Naquela ocasião mesmo sem conhecer o método já sabia que era meia boca, pois já estava começando mal, onde já se viu dar dois dias de formação para os professores, como iríamos entender o material em dois dias. Tentaram me tranquilizar, dizendo que ao longo do ano iríamos receber mais formação, mas, no meio do ano eu já estaria dando aula. Ao longo do ano fui conhecendo o método da forma mais cruel, passando noites inteiras sem dormir, porque não conseguia preparar as aulas (Profa. Olga, entrevista em 26.01.2015).

A professora revelou ainda que as escolas foram orientadas para jogar todo material do PNLD fora. “Escondi a metade do material a sete chaves no armário e outra metade levei embora. Fiquei com medo que queimasse meu material. Felizmente nossa diretora não teve esta conduta” (Profa. Olga, entrevista em 26.01.2015).

Outra professora entrevistada na escola Maria de Lourdes disse que entregou os livros para serem queimados “Eu não escondi meus livros, deixei queimar, claro que sabia que os maiores prejudicados seriam os alunos, mas fiz o que disseram para fazer, não demorou muito e os próprios monitores começaram a dizer que o material do Sesi era um norte e que podíamos utilizar outros materiais. A própria secretaria entendeu que o material era ruim e que não dava conta de contribuir para aprendizagem, mas já era tarde, tinham queimado tudo. Desde que peguei o livro do Sesi percebi que era um material para formar alunos copistas então deixei-o de lado” (Professora Cora, entrevista em 27.04.2015).

Para as professoras, o método desconhecido foi imposto a elas e tiveram que aprender a trabalhar sozinhas. “A única coisa que aprendi é que a formação é uma piada e que o método não pode ser criticado. Quem criticou foi perseguido. Há um endeusamento neste método, porque existe uma ideologia por trás e toda uma carga política com acordos vantajosos para quem defende” (Professora Olga, entrevista em 26.04.2015).

## **CAPÍTULO IV- Confronto entre PPP das Escolas em Questão e as Intenções do Método Sesi**

### **4.1 A Organização Curricular das Escolas**

Baseada nas teorias científicas de administração de empresas conhecidas como Fordismo e Taylorismo, a concepção tradicional de currículo dá ênfase à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades específicas no processo de racionalização de resultados educacionais, na especificação de objetivos e procedimentos, metas, no cuidado com a organização, o planejamento e a eficiência no ensino. Nesta perspectiva, a organização do currículo se dá através de grades curriculares, organizado por um conjunto de disciplinas separadas e fechadas em cada grade sem relação com as demais.

Fundamentada na análise do pensamento marxista, a concepção conhecida com campo crítico do currículo nasceu nos anos 50 do século XX, com a explosão dos movimentos das minorias em várias partes do mundo. Esta concepção centra sua análise nas relações entre currículo e a estrutura social, a cultura, o poder, a ideologia e os mecanismos de controle social. Sacristan (2000); Apple (1999); Silva e Moreira (1999).

Entender a serviço de quem o currículo trabalha e como fazê-lo a favor de grupos e classes oprimidas é a preocupação maior desta concepção crítica. Busca-se discutir sobre contribuições tanto do currículo formal quanto do currículo em ação para a reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Buscam-se ainda as contradições e as resistências presentes no processo e as formas de desenvolvimento contra hegemônicas. Dessa maneira o currículo não é um elemento neutro ou inocente, ele está imbricado de relações de poder, visões de mundo, de ser humano e de sociedade. Partindo desse pressuposto, o currículo reflete o conflito entre os interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTAN, 2000).

Como um instrumento político e técnico, é o currículo que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se em um dos principais elementos da proposta pedagógica escolar. É um processo de definição dos fins sociais e culturais da educação, de organização de procedimentos e instrumentos para sua concretização e implica a realização de opções relativas à concepção de educação, de ser humano e de mundo que se pretende construir (MACHADO 2003). Traduzido para o plano escrito, o currículo,

contudo, é essencialmente práxis, só podendo ser entendido no contexto da prática desenvolvida pelos sujeitos principais da escola e suas interações com o conhecimento entre eles próprios (SACRISTAN, 2000).

A organização curricular das escolas analisadas se estrutura a partir de uma base nacional comum, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9.394/96, constituída de disciplinas obrigatórias e da parte diversificada com disciplinas eletivas para atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade. Também orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Diretriz Operacional para a Educação Básica do Campo e alguns princípios que regem a Educação Municipal.

**Quadro 4:** Organização Curricular das Três Escolas.

Dimensão	Escola Maria de Lourdes da Silva Prado.	Escola Prof. Hermínio Pagotto	Escola Eugênio Trovatti
Referenciais curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base Nacional Comum;</li> <li>• Concepção de Educação do Município</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base Nacional Comum;</li> <li>• Concepção de Educação do Município</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base Nacional Comum;</li> <li>• Concepção de Educação do Município</li> </ul>
Organização do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclos didáticos</li> </ul>
Organização do Trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possui PPP, construído por professores coordenação, comunidade e aprovado pela secretária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possui PPP, construído por professores, coordenação, comunidade e aprovado pela secretaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possui PPP. Foi construído por professores, coordenação, comunidade e Secretaria</li> </ul>
Concepções de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> </ul>
Organização da Gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Democrática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Democrática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Democrática</li> </ul>

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2004- 2013) o ensino fundamental do Município se organiza em três Ciclos<sup>24</sup> de três anos cada, atendendo aos educandos de acordo com as suas faixas etárias: 1º Ciclo (infância) dos 6 aos 8 anos; 2º

<sup>24</sup> Dentro de uma perspectiva crítico social. Os ciclos de formação compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizadas em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis de forma a favorecer o trabalho com a clientela de diferentes procedências estilos e ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagens postas para o período (BARRETO, MITRULIS, 1999, apud MAINARDES, s/d)



Ciclo (pré-adolescência) dos 9 aos 11 anos; 3º Ciclo (adolescência) dos 12 aos 14 anos (Plano Municipal de Educação, 2004, p. 67-68).

A organização do ensino em ciclos de formação e desenvolvimento humano tem por essência o compromisso com a formação e o desenvolvimento dos educandos. Para além da aquisição dos conhecimentos sistematizados, os ciclos incluem dimensões políticas, éticas que devem se abrir para a vida real e não separar da realidade social.

O sistema de ciclos propõem alterar tempos e espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente “liberar fluxo”, ou sair-se bem em sistema de avaliação formal. Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que os espaços da escola favoreça a prática transformadora (FREITAS, 2003, p. 25).

O autor segue dizendo que uma noção mais completa de ciclo deve, portanto, problematizar o poder na escola. Nesse sentido os ciclos devem:

- Pautar a questão da “formação” e não só a da instrução (português e matemática)
- Introduzir o componente “desenvolvimento” (infância, pré-adolescência e adolescência) na organização da escola;
- Remeter a relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade;
- Apostar no desenvolvimento da auto-organização do aluno, com sua participação em coletivos escolares como vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola;
- Incorpora a progressão continuada.

Os ciclos abrem espaço para que a escola não seja uma mera implementadora de currículos centralizados, permitindo que as características culturais locais também sejam contempladas. Sendo assim, o currículo das escolas precisa ir além dos tradicionais conteúdos programáticos, como forma de contemplar a diversidade sócio-cultural dos alunos, ampliar o processo de inclusão, como forma de acompanhar o movimento contraditório que se opera no âmbito da sociedade e do cotidiano das pessoas. Isso não significa que os conteúdos do currículo dominante percam a centralidade no processo

pedagógico, uma vez que a apreensão e o domínio da ciência é função inquestionável da escola.

As escolas do campo estão estruturadas em ciclos de formação, eu vejo isso com bons olhos, mas falta política de escola do campo e falta política de ciclo de formação. O que é esse ciclo? Não estou falando nem de retenção, estou falando de cuidar daquela forma de educação humana (Professor Ernesto em entrevista em 10. 12. 2014).

De acordo com Freitas (2003), do ponto de vista político ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que, para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em sua prática, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação, tal qual recomenda a educação do campo.

Embora o município incorpore a organização por ciclos, a proposta em Araraquara não passou da adoção da noção de desenvolvimento, ou seja, estrutura os ciclos em blocos, fase da infância, pré-adolescência e adolescência, a incorporação da progressão continuada e a gestão democrática representativa.

#### **4.2 A Operacionalização do Trabalho Pedagógico das Três Escolas**

O trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre os sujeitos, o mundo concreto e o trabalho socialmente produtivo. Freitas (2005) diz que a organizações do trabalho pedagógico devem ser entendidas em dois níveis: “a) Trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula; b) organização global do trabalho pedagógico da escola, como o projeto político pedagógico da escola”. Para o autor, compõem o trabalho pedagógico as seguintes categorias organizadas em pares dialéticos: objetivos-avaliação e conteúdo-métodos.

Em relação ao par objetivos - avaliação das escolas do campo, apresentaremos como eles são descritos nos Projeto Político Pedagógico das escolas analisadas.

A escola Maria de Lourdes da Silva Prado define seus objetivos desta forma:

Objetivos Gerais:

- Organizar uma escola para atender aos educandos do campo, da área rural e dos assentamentos resultantes da Reforma Agrária;

- Universalizar o acesso, regresso e a permanência da população rural na Educação Básica;
- Instrumentalizar o educando com concepções de processo permanente de escolha, luta e de trabalho produtivo e coletivo da terra.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver esforços para inserir o tempo da escola num tempo cultural e humanizador, que conduza à formação e potencialização das funções psíquicas superiores como percepção, atenção e memória, a fim de promover condições para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem ativo por parte dos educandos colocando-os em uma posição de sujeitos;
- Fomentar a reflexão coletiva e o aprofundamento teórico sobre a produção do conhecimento em suas diferentes áreas, proporcionando aos professores a compreensão de seu papel como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, ampliando sua competência didático-pedagógica;
- Promover discussões e reflexões sobre a importância de uma ação educativa pautada em princípios e práticas interdisciplinares, articulando as várias áreas do saber;
- Desenvolver uma concepção dinâmica e justa de avaliação escolar em que a ação de avaliar se caracterize como um processo capaz de compreender e promover o potencial de aprendizagem do aluno;
- Proporcionar vivências que conduzam às mudanças de posturas ultrapassadas orientando nossos alunos na construção e ressignificação do conhecimento, através do desenvolvimento de sua expressão criadora e consciência crítica;
- Assegurar a cidadania do indivíduo;
- Garantir o respeito à pluralidade cultural, política, étnica e religiosa, para que todos possam exercer plenamente sua liberdade de opinião e expressão;
- Considerar o espaço escolar como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de ações intencionais e sistematizadas no que tange às interações com a natureza e a tecnologia, realizadas por meio do estabelecimento de relações dialéticas entre o meio urbano e rural.
- Educação voltada para a Valorização da Cultura do Trabalho do Campo:
  - Resgatar práticas e costumes dos diferentes membros da comunidade;
  - Desenvolver o sentimento de pertencimento à comunidade advinda do campo, a partir do reconhecimento do papel e importância social que a mesma possui em nossa sociedade;
  - Reconhecer os modos característicos de vida no campo como agentes formadores da identidade das crianças moradoras em territórios rurais (PPP, 2014, p. 16, 17).

Na escola, conforme documentos analisados, a avaliação é concebida como um processo contínuo, cumulativo e sistemático, desenvolvido por Avaliação Diagnóstica,

Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa, Avaliação Especializada. Sendo assim, a promoção está assegurada por meio de todos os resultados quantitativos e qualitativos. Os alunos que não apresentarem assiduidade compatível de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas e rendimento escolar inferior à média 6,0 em cada componente curricular serão considerados retidos (PPP, p. 208 a 2010 e Regimento Escolar 39, 40, 41, 42 e 43). O documento orienta ainda que a escola deve possibilitar aos alunos com atraso escolar estudos de aceleração da aprendizagem e recuperação obrigatória para os casos de baixo rendimento escolar, com critérios previamente definidos no regimento.

A escola Professor Hermínio Pagotto define seus objetivos desta forma:

- Organização de uma escola para atender aos sujeitos do campo, da área rural e dos assentamentos resultantes da reforma agrária;
- Universalização do/a educando/a com concepções de processo permanente de escolha e luta e de trabalho produtivo e coletivo da terra;
- Democratização das oportunidades de permanência, com sucesso, do homem e da mulher do campo;
- O desenvolvimento do/a educando/a assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania através de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (preparo para o trabalho intelectual e manual, a partir da práxis);
- O desenvolvimento da capacidade de aprender através do pleno domínio da leitura, interpretação, escrita, cálculo e transformação da realidade;
- A compreensão do ambiente natural, cultural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (realidade local e geral);
- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem visando aquisição de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores (o fortalecimento dos vínculos de família, dos princípios de liberdade e solidariedade humana em que se assenta a sociedade);
- Nossa contribuição, para que a interação e a convivência do/a educando na sociedade seja marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito;
- A criação de um percurso de expressão forte da realidade em que vive o/a educando/a, no qual será retratada de maneira viva, criativa e atrativa a história da organização e da luta dos trabalhadores (ancorando-se na temporalidade e saberes próprios do/a educando/a, 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 do país. Para que o educando/a conhecendo a sua história (trajetória) junto à família, aprenda a amar e a lutar com paixão e admiração por tudo o que foi conquistado coletivamente-geração de sujeitos da história (PPP, 2014, p. 27).

A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem, responsabilidade da escola, é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação a programação curricular prevista e desenvolvida, em cada nível de escolaridade. A avaliação será desenvolvida por avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e especializada (PPP, 2014, p. 124).

A escola Eugênio Trovatti define seus objetivos desta forma:

Os objetivos são apresentados seguindo a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Decreto nº 7.083 que institui o Programa Mais Educação, Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Ser reconhecida como escola humanizadora, democrática, solidária e integrada às necessidades da comunidade local e da formação humana para o exercício pleno da cidadania. Promover educação pública do campo de qualidade, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano como ser histórico (capaz de mudar a realidade social), contribuindo para a formação de cidadãos plenos éticos, solidários e responsáveis (PPP, 2014, p. 33).

A respeito da avaliação, a escola compreende como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino um conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma. Tal conjunto de ações busca obter informações sobre o que foi aprendido e como foi aprendido; torna-se elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; é um instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; caracteriza-se como uma ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas do trabalho (PPP, 2014, p.183).

Podemos notar que os objetivos gerais e específicos das escolas proclamam uma perspectiva emancipatória. Mesmo com a implantação do Método Sesi esses objetivos

vêm sendo mantido nos projetos políticos como relata um professor: “Mantivemos os objetivos, porque é esse o modelo de escola que defendemos, porém não estamos conseguindo pôr em prática, porque não temos autonomia para isso” (Prof. Ernesto, entrevista em 24.03.2015). Com o mesmo posicionamento a Diretora Clara afirma que manter os objetivos era manter viva a proposta,

Lutamos para criação deste programa e temos que continuar lutando em sua defesa, dentro das possibilidades, devemos fazer desta escola uma escola do campo, é isso que digo aos professores, temos que continuar fazendo o melhor para os nossos alunos (Clara, entrevista em 08.10.2014).

Os objetivos que foram pensados pelos professores, coordenadores, diretores têm uma perspectiva diferenciada, posto em prática parcialmente, pois, inexistem condições concretas e objetivas para serem efetivados. No entanto, percebemos que há uma ideia em disputa, porque os objetivos das escolas não coincidem com a proposta do método. Sendo assim, podemos dizer que os professores já têm uma consciência do projeto que defendem. Com relação aos procedimentos de avaliação, não notamos essa disputa de ideias, isso significa que falta aos professores entendimento do papel da avaliação.

Não foi encontrado nos documentos, das três escolas, referências que falam da avaliação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento e da organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade. Isto significa que a avaliação das escolas pesquisadas expressa a finalidade de avaliação a partir da ótica dos professores e coordenadores para verificar o desempenho dos alunos das escolas. Para Freitas (2005) essa centralização no professor apenas consolida o modelo econômico mundial e suas relações de poder plenamente exercida em nossas escolas.

A avaliação realizada nos moldes constatados nas escolas pesquisadas cumpre, segundo Freitas (2005), a função de alienação quando utiliza os mecanismos de conversão dos desempenhos demonstrados pelos educandos em notas nas diversas áreas da avaliação (aprendizagem, disciplina e valores) e guarda em seu âmago relações sociais, ocultando, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso e valor de troca) na sociedade capitalista. Esse processo de avaliação expressa as relações de poder dentro da escola, devido ao seu caráter seletivo e discriminatório, que hierarquiza, que estimula a competição, selecionando os mais capazes, ou menos

capazes de acordo com certos tipos de desempenho teórico e prático. Dessa maneira, aqueles que são rotulados como menos capazes terão funções menos privilegiadas no processo de divisão social do trabalho.

Quanto ao par conteúdo-forma, o trabalho pedagógico das escolas é desenvolvido por meio dos conteúdos dos referenciais curriculares do Sesi. Analisando as unidades significativas e metas a serem atingidas ao longo de cada ano de ciclo, nas três escolas, não encontramos conteúdos que tratem da realidade dos educandos.

Embora os objetivos das escolas apontem para os princípios da educação do Campo, os conteúdos não estabelecem relações, ligações entre o conhecimento científico e o mundo dos alunos, para que, a partir dessas apropriações, possa elaborar novos saberes. A necessária ponte entre a cultura da criança e a cultura da escola foi desprezada nos referenciais do Sesi [...] “A escola brasileira não apresenta metodologias apropriadas para estabelecer essa ponte necessária entre os diferentes tipos de cultura – que estão baseados em códigos diferentes, esse é um dado fundamental” (WHITAKER, 2008, p. 286). Apoiada nas concepções de epistemológicas de Piaget, Vygotsky e Freire, a autora alerta que é preciso desenvolver metodologias adequadas a aprendizagem, que partam de esquemas de assimilações já elaborados pelas estruturas cognitivas dos educandos.

Levando-se em conta os autores citados, fica claro que a educação escolar deve partir – e não só do campo – dos esquemas de assimilação já elaboradas pelas estruturas cognitivas do educando. No caso da educação rural essa diversidade está só no ponto de partida. Em seguida, através de sucessivos passos de assimilação/acomodação chega-se aos conceitos eleitos como universalizantes pela parte científica da cultura e que constituem o saber ligado ao poder (WHITAKER, 2008, p. 301).

Também não encontramos nos projetos das escolas conteúdos políticos que proponham debater a valorização do campo, politização, valorização e preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável e outras questões como a questão agrária brasileira e a propriedade da terra, histórico da luta pela terra no Brasil, as condições do trabalho material, os antagonismos entre classes sociais, a questão das sementes geneticamente modificadas, a ação das multinacionais na agricultura na atualidade. Essas temáticas estão diretamente vinculadas à história e às condições materiais e

culturais de cada educando que se encontra nas escolas, mas foram esquecidas pelos projetos escolares.

Apesar de não estar nas diretrizes do método Sesi os depoimentos dos professores revelaram que esses conteúdos são trabalhados de forma crítica pelos professores. Tivemos a oportunidade rica de ajudar no debate sobre a proposta do Dia do Campo limpo. Esta atividade, que é promovida pelas empresas fabricantes de agrotóxicos, busca desenvolver a conscientização para armazenagem e descarte correto das embalagens. Uma vez por ano as empresas promovem atividades de gincana com premiação para as crianças, porém, em 2014, as escolas do campo decidiram não participar por considerarem que a proposta é contrária aos propósitos da Educação do Campo.

Segundo Freitas (2005), o trabalho pedagógico que se pretende crítico e emancipador explicita as relações de dominação e de exploração que permeiam a sociedade, para que, a partir do domínio teórico e prático da realidade circundante, os homens possam agir de forma consciente e crítica sobre ela. Libertando-se das relações alienantes e opressoras, deixando de ser objeto para se colocar sujeito da história, contribuindo para que ela realize seu movimento em direção à emancipação humana.

Durante a visita nas escolas pudemos verificar a relação Educação e Trabalho no âmbito escolar. Notamos que as práticas educativas das escolas incorporam a questão do trabalho, principalmente no recreio quando as crianças se organizam para manter a ordem dos espaços. Depois das refeições, cada criança leva os restos de comida para os recipientes de restos orgânicos e em seguida colocam em uma vasilha para as funcionárias fazerem a limpeza. Não ficam restos de comida espalhados em nenhum lugar. Depois das refeições, as crianças vão brincar com os brinquedos que ficam disponíveis no pátio, após o uso, elas os devolvem ao seu devido lugar.

#### **4.3 Os Projetos Multidisciplinares que Acontecem nas Escolas**

O Caderno de Educação Nº 6 (1995) orienta que as temáticas a serem trabalhadas pelos projetos interdisciplinares nas escolas precisam em primeiro lugar ser planejadas no coletivo pedagógico composto por todos os sujeitos da escola. Além disso, o documento orienta que nenhum tema pode ser fruto da vontade de uma única



pessoa, mas a escola, juntamente com a comunidade, deve fazer um levantamento das informações sobre a realidade dos assentamentos. Essas informações devem ser as mais completas possíveis, desde a organização do trabalho no assentamento, suas lutas, história, memória, produção e características culturais.

Dentro das diretrizes que orientam o programa escola do campo ficaram definidos alguns temas (complexos temáticos) e subtemas que seriam incluídos no Projeto e deveriam direcionar a elaboração dos planos de ensino dos professores de cada nível de ensino. De acordo com Feng, (2008), eles foram assim sintetizados: identidade, meio ambiente, ética, trabalho, saúde e política. Além desses temas havia subtemas que eram discutidos com a comunidade escolar.

Em entrevista com os coordenadores das escolas, os mesmos responderam que as escolas têm correspondido às expectativas de ensino e aprendizagem do método Sesi. “Primeiro devem ser atendidos os objetivos do Sesi e depois incluímos outros temas relacionados com a temática do campo” (Profa. Cecilia, entrevista em 08.10.2014).

Para os coordenadores pedagógicos das unidades a grande dificuldade está em convencer alguns professores para as temáticas do campo, pois a priori, para o município o que basta é seguir a grade curricular.

A dificuldade é assim. Em primeiro lugar você tem que convencer o professor de que isso é melhor para aluno, é o que está na lei, pode ser não na do município mais na legislação geral e que se nós estivéssemos em uma favela, teríamos que olhar aquele aluno da favela, se fosse São Paulo, Rio, um grande centro urbano aquela comunidade era nossa realidade. Agora essa realidade aqui no campo dos filhos de assentado, filho do assalariado, filho do caseiro, que tem direitos de ser educado a partir da sua realidade. É um esforço fazer com que a pessoa se sensibilize e comece a perguntar pelo menos onde o aluno mora. Você Mora no assentamento? Mora na fazenda? O que você usa lá? E olha se você for usar isso lá, pode ser assim pode ser assado e é um trabalho de convencimento (Professor Ernesto, entrevista em 04.12.2014).

Outra coordenadora afirmou que é preciso muito amor e jeito para convencer alguns professores novatos:

Então você tem que saber lidar, saber falar. Entende, as vezes o professor chega e se identifica com a proposta. Outras vezes o professor não se identifica e passa a ser um problema na escola. A gente não pode obrigar, então tentamos mostrar outro lado explicando a proposta, mostrando o trabalho dos professores mais antigos,

discutindo ideias nos HTPC. Nem sempre tem resultado, mas na maioria das vezes conseguimos avanços (Professora Cecília em entrevista em 08. 10. 2014).

**Quadro 5:** Projetos Permanentes das Escolas.

Projetos interdisciplinares	EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado	EMEF Professor Hermínio Pagotto	EMEF Eugênio Trovatti
Temas do Complexo Temático (Diretrizes do programa escola do campo, 2001)	A escola trabalha com os temas: identidade, Meio ambiente, trabalho, ética, política e saúde, mas não por Complexos temáticos.	Ciclo I <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade;</li> <li>• Meio Ambiente e trabalho;</li> <li>• Ética e Política;</li> <li>• Saúde.</li> </ul> Ciclo II <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade;</li> <li>• Meio Ambiente e Trabalho;</li> <li>• Ética e Política;</li> <li>• Saúde.</li> </ul> Ciclo III <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viveiros de mudas;</li> <li>• Agroecologia/lo tes;</li> <li>• Agroecologia/lo tes.</li> </ul>	Ciclo I: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade;</li> <li>• Meio Ambiente e trabalho;</li> <li>• Ética e Política;</li> <li>• Saúde.</li> </ul> Ciclo II: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade;</li> <li>• Meio Ambiente e Trabalho;</li> <li>• Ética e Política;</li> <li>• Saúde.</li> </ul> Ciclo III <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflorestamento;</li> <li>• Agroecologia/h orta;</li> <li>• Agroecologia/h orta.</li> </ul>
Projetos permanentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos e Brincadeiras Antigas;</li> <li>• Educação para o Meio Ambiente;</li> <li>• Projeto entre na Roda e Projeto valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida, Recepção e Comunicação;</li> <li>• Plantando e Vivenciando Valores na Escola;</li> <li>• Educação Ambiental;</li> <li>• Estudos do Meio, Jardinagem, horta e plantas medicinais;</li> <li>• Viveiros de Mudanças;</li> <li>• Agroecologia;</li> <li>• Leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de Leitura: Muitos textos... tantas palavras;</li> <li>• Projeto com vida;</li> <li>• Agroecologia; Educação para sustentabilidade (conciliado ao Com Vidas);</li> <li>• Projeto cuidar/Viver bem.</li> </ul>
Calendário Comemorativo	Trabalho com datas comemorativas	Trabalho com datas comemorativas	Trabalho com datas comemorativas

**Fonte:** Elaborado pela autora

Embora os projetos, temas e complexos apareçam descritos nos PPP das escolas, eles já não são trabalhados como nos primeiros anos. Isto porque, com a implantação do sistema apostilado, as escolas não têm autonomia para trabalhar projetos diferenciados. De acordo com os professores entrevistados, o método Sesi propõe

discutir os temas de identidade, meio ambiente, ética, saúde e política, mas de forma genérica e sem aprofundamentos.

Em relação aos projetos permanentes, os professores têm seguido um cronograma para sua realização, como pudemos observar os diferentes projetos das escolas na tabela acima. Não foi possível aprofundar e investigar como as escolas trabalham estes projetos, mas durante as visitas tivemos a oportunidade de ver aplicação de alguns.

Na escola Maria de Lourdes o projeto valores e meio ambiente foi o que tivemos a oportunidade de conhecer. A materialização do projeto pode ser constatada na confecção dos cartazes expostos no pátio da escola, no qual acompanha sempre algum tema e frases das crianças. No projeto meio ambiente ficamos surpreendida com o projeto do biodigestor caseiro confeccionado pelos alunos com a ajuda dos professores. O professor que coordena o projeto meio ambiente disse que a ideia é ensinar projetos alternativos e sustentáveis úteis para a realidade das crianças.

Na escola Eugênio Trovatti chamou a nossa atenção o projeto Roda de Leitura, que é feito tanto na escola como na comunidade. Andando pela escola pudemos observar cartazes com poemas, biografia de escritores famosos, trabalhos realizados pelos alunos através da leitura de livros. A força deste projeto é tão grande que neste ano de 2015 a escola, em parceria com a prefeitura, abriu uma Sala de Leitura para a comunidade. A questão dos valores é tratada pelo projeto com vidas.

Tivemos a oportunidade de muitas vezes vivenciar o projeto Acolhida, Recepção e Comunicação da escola Hermínio Pagotto com a apresentação da mística para os visitantes da comunidade. Outro projeto denominado projeto leitura em família acontece desde a educação infantil. Nesse projeto cada criança leva para casa uma sacola com livros, jornais e revistas, a fim de motivar a leitura em família. O projeto plantas medicinais é um projeto desenvolvido há anos pela escola, nele as crianças pesquisam as plantas medicinais e conhecem suas propriedades, sempre terminam na cozinha experimental descobrindo novos sabores.

Nas escolas encontramos poucos símbolos que representam a luta pela terra e marcam a Educação do Campo. No entanto, observamos que nas três escolas, os valores da justiça, da igualdade, da liberdade, do companheirismo, da solidariedade e da resistência fazem parte dos processos de aprendizagem.

Verificamos por meio das entrevistas que nas escolas a participação dos pais, com raras exceções, não é assídua, mas acontecem através dos chamados para participação, ou seja, não existe uma participação espontânea, mas sendo chamados, os responsáveis comparecem, principalmente em reuniões de pais, mutirões e festas.

Com a relação à educação e à cultura, podemos dizer que os momentos festivos culturais realizados pelas escolas são atividades que mais aproxima a escola e a comunidade. Como nos assentamentos e no Distrito não há uma programação cultural, são as escolas que, com suas atividades extraescolares, se tornam o centro cultural das comunidades. Na escola Eugênio Trovatti aos finais de semana parte da equipe pedagógica desenvolve atividades culturais na comunidade, articulam parcerias com companhias teatrais, de dança, de circo, etc. para apresentação gratuita para os moradores de Bueno de Andrada. A escola também promove a festa da família e a festa junina. Já na escola Hermínio Pagotto, a parceria entre escola e o Movimento Pé Vermelho tem possibilitado muitas atividades de cultura e lazer, sendo as principais atividades a Festa junina, evento que reúne 7000 pessoas no assentamento, o turismo social e pedagógico. Na escola Maria de Lourdes da Silva Prado, a festa da família e festa junina são as responsáveis pela aproximação da comunidade e da escola.

A expressão mais forte que rememora a luta pela Terra é a atividade que as escolas promovem em Abril para a comemoração do Dia da luta Camponesa. Nesta data as escolas fazem apresentações teatrais, místicas, jograis falando sobre o tema. Outra data importante comemorada é o dia do agricultor, em 25 de maio, no qual as escolas convidam os pais das crianças para serem homenageados.

A questão política faz parte do cotidiano das escolas, havendo um incentivo muito forte para a participação política das crianças. Na escola Hermínio Pagotto e Eugênio Trovatti a formação das chapas, os debates e a votação são exercícios que começam nos primeiros anos. Na escola Maria de Lourdes ainda não foi criado o Grêmio, mas nos foi relatado pela Diretora que os alunos do nono ano se articularam turma de 2013 e fizeram um abaixo assinado direcionado à Diretoria de ensino solicitando o Ensino Médio no assentamento. As três escolas também têm levado as reivindicações dos assentados ao plenário da câmara municipal.

#### 4.4 A Importância dos Professores

O professor é uma fonte de estimulação particular, o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino, ao mesmo tempo que transmissor e modulador de outras influências exteriores. “Daí que sua formação cultural e pedagógica seja o primeiro determinante da qualidade do ensino” (SACRISTAN, 2000, p. 93).

**Quadro 6:** Números de Professores nas Escolas.

Escola	Professores Anos Iniciais (P I)	Professores Anos finais (P II)	Professores tempo Integral	Total de professores	Moradores nas comunidades
EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado	5	10	4	19	0
EMEF Eugênio Trovatti	5	10	3	18	0
EMEF Prof. Hermínio Pagotto	5	9	4	18	1

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

A formação de todos os professores das escolas é de licenciatura em nível superior. No que se refere à moradia, a maioria dos docentes moram na zona urbana, apenas um professor da escola Hermínio Pagotto mora no assentamento. O fato de não morarem nos espaços dificulta conhecer a realidade na qual atuam.

Todos professores são concursados<sup>25</sup>, pois para atuar nas escolas do campo os professores têm que passar em concurso público. Depois desse processo as aulas das escolas são atribuídas pela Secretaria da Educação. Nesse processo muitos professores que estão em início de carreira acabam indo para as escolas mais distantes, ou seja, as escolas do campo.

Para esses professores alguns desafios são lançados, sendo o primeiro deles o fato de ter que viajar longas distâncias para chegar até a escola; segundo aprender as especificidades da escola que está localizada num assentamento rural, composto por pessoas que passaram por um processo de luta pela terra, levando-os a trabalharem numa realidade que poucos conhecem, tendo em vista que os cursos de formação de

<sup>25</sup> Durante a conferência Municipal de Educação ficou estabelecido “a inclusão nos concursos públicos a serem realizados de bibliografia pertinente a realidade da comunidade rural” (Relatório da Conferência Municipal, 2001,). Apenas o autor Paulo Freire é indicado como leitura para os concursos para professor em Araraquara.

professores dão pouca ênfase à realidade rural; o terceiro desafio é conhecer o que é próprio da escola do campo, que busca um novo modelo de educação, contra hegemônico, defendido pelos movimentos sociais que é bastante complexo para quem teve uma formação, como já apontadas neste texto, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica.

Então há duas situações, ou eles assimilam e renovam seu rol de procedimentos e posturas de ensino num processo de reflexão que se mantém em vigia sobre sua prática, seus resultados e suas consequências, ou se acomodam diante dos desafios impostos pela realidade desconhecida.

De acordo com as pesquisadoras Pavini, Whitaker, Ferrante (2013), a maior dificuldade que os docentes enfrentam é em relação às mudanças nos procedimentos de ensino e de avaliação, porque se sentem inseguros e sem subsídios, pois não sabem se devem se desfazer de tudo aquilo que vêm aprendendo durante sua carreira profissional, opção para a qual não recebem estímulos ou perspectivas de gratificação.

Dentro dessa conjuntura há muitos professores que, na primeira oportunidade, deixam as escolas do campo e voltam a atuar nas escolas da cidade, de preferência naquela que se localiza próximo de suas casas. Esta rotatividade de professores é mais forte, principalmente, com os professores especialistas que precisam trabalhar em várias escolas, fazendo jornadas duplas e até mesmo triplas para cumprir sua carga horária e garantir um salário digno. Pela distância das escolas, muitos professores não conseguem adequar seus horários e cumprir suas jornadas, por isso acabam saindo das escolas. Isso causa um problema para a sequência dos projetos didáticos pois a cada ano são novos professores e o processo parece estar sempre se iniciando. Apesar das dificuldades há professores especialistas que abriram mão de outras escolas para continuar lecionando nas escolas do campo.

A questão se complica ainda mais porque a rotatividade ocorre também com a direção e coordenação pedagógica e isso tem resultado em perdas para compreensão dos princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo. No que refere à gestão das escolas, os diretores e os coordenadores pedagógicos também prestam concursos para atuarem na área. Nas três escolas investigadas, apenas a Prof. Hermínio Pagotto manteve por quatorze anos a mesma diretora, como já foi citado neste texto. Por sua experiência sobre o assunto, essa diretora colaborava e explicava aos novos gestores a proposta da Educação do Campo. A escola Maria de Lourdes da Silva Prado foi a que

mais enfrentou mudança de direção. Durante entrevista com a Diretora desta escola, a mesma revelou que isso causou prejuízos na consolidação do programa, disse que por ter havido tantas mudanças, algumas práticas e projetos que acontecem nas outras duas escolas deixaram de ser implantados, por exemplo, os Complexos Temáticos e o Grêmio escolar.

O cargo de supervisor do Programa Escola do Campo é outra área que mantém uma grande rotatividade devido ao fato de ser um cargo por indicação política, então, toda vez que se muda os dirigentes muda-se também os profissionais indicados. A principal dificuldade é o fato do novo contratado nem sempre conhecer totalmente a Educação do Campo.

Diante dessa rotatividade dos profissionais, o acompanhamento e a formação para atuar nas escolas do campo é fundamentalmente importante. No entanto, esse estudo revelou que não há um calendário contínuo de formação para os profissionais que contribua com a metodologia da Educação do Campo. De acordo com os entrevistados, ocorre uma única formação durante o ano, no qual a Secretaria de Educação convida um palestrante para falar da Educação do Campo. Neste dia são convidados para participar todos os profissionais que trabalham nas três unidades escolares.

De acordo com Molina (2005) é preciso proporcionar a abertura de programas de formação e qualificação, cujo eixo de desenvolvimento seja o ser humano e o trabalho e não o capital. Um programa de Educação do Campo deve oferecer uma formação crítica, na qual os professores percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformado a sua prática pedagógica.

Analisando o relatório final da Conferência Municipal de Educação (2001), a mesma estabelece algumas diretrizes para educação do campo, dentre elas descobrimos a meta para o “desenvolvimento de um Programa Específico de formação continuada de educadores do campo” (Relatório da Conferencia Municipal, 2001). Contudo, sabemos que ela não é cumprida, pois com a implantação do Método Sesi, a secretaria tem dado preferência à formação para a aplicação do método nas unidades. Esta formação acontece em todos os bimestres e busca contribuir aos procedimentos metodológicos previstos nos referenciais curriculares desse método de Ensino. Além da formação há

também o monitoramento do programa que é feito pela coordenação do ensino fundamental.

Como podemos observar já não há mais formação para a metodologia do programa escola do campo. Outro dado importante diz respeito a avaliação do programa, nos quatorze anos de existência nunca foi feita uma avaliação para verificar sua eficácia.

Os professores entrevistados revelaram o seu desconforto em participar das atividades de formação imposta pela secretaria Municipal de Educação. Declaram ser um mecanismo de controle para efetivar a proposta do método Sesi, que não contribui para seu trabalho em sala de aula. Durante as formações os professores mostram seu descontentamento para secretaria, segundo a Professora Olga ao término de uma formação ela escreveu: “Ninguém aguenta mais esse tipo de formação. Vocês deveriam investir em algo diferente, porque não somos tábulas rasas, embora, vocês insistam em pensar dessa forma. Deixei o papel e fui embora” (Profa. Olga, Entrevista em 24.02.2015)

Outro espaço de formação continuada de que os educadores participam é o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e as Paradas Pedagógicas. Os HTPC`s são conduzidos pela coordenação pedagógica e pelas Diretoras das unidades. Nele acontecem aulas expositivas, oficinas e estudos em grupo, mas seguem as orientações do método SESI.

Nas reuniões que participei notei que há um cuidado de preservar a Educação do campo, Tanto os coordenadores, quanto as diretoras e professores antigos monitoram para que as práticas pedagógicas partam do conhecimento das crianças. Nesse sentido, há um esforço por parte de alguns professores para conciliar o planejamento da grade curricular do Sesi com a valorização dos modos de vida das comunidades. Portanto, nas escolas há uma resistência por parte de alguns profissionais que faz permanecer viva a proposta da Educação do Campo mesmo com o método Sesi.

Como a grande responsabilidade da prática pedagógica está direcionada aos professores, vamos nos concentrar na resistência destes profissionais. Nas escolas pesquisadas encontramos dois tipos de professores: os “não resistentes” que seguem as orientações da Secretaria e que sustentam seu trabalho cotidiano em sala de aula com material didático do SESI, já que suas ações políticas coincidem com a expectativa e desejos do método, por isso acataram as mudanças sem apresentar nenhum tipo de



ressalva; e os professores “resistentes” que tentam desenvolver uma prática pedagógica mais coerente com os princípios da Educação do campo. De acordo com Apple(1989), quando “pacotes pré-fabricados” e caixa de material de ciência, matemática, leitura, considerados por ele como “sistemas” ou “módulos” passam a fazer parte do currículo escolar, pode-se obter como consequência a desqualificação docente, uma vez que esses materiais constituem maneiras de controle ao trabalho dos professores. Contudo, há possibilidade de ocorrer resistência da parte dos docentes em aceitar tais determinações e, com isso, eles podem alternar estas diretrizes curriculares com a utilização de outros métodos e materiais ou tomar atitudes por meio das quais procuram contornar imposições.

As três escolas possuem professores “resistentes” que cumprem o papel da rebeldia a invasão cultural do Método Sesi. Conscientes, buscam contribuir para a formação de um novo paradigma educacional e de construção de conhecimento.

Fizemos a opção de entrevistar os professores que estão desde a implantação do programa, por isso, apenas os professores generalistas integram a amostragem. Contudo, ressaltamos que há nas escolas professores especialistas que se dedicam na defesa da educação do campo. Nas oportunidades que tivemos de conversar com eles, ficamos com a impressão de que eles suscitam o sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e mulher, reforçando a crença e a convicção nos alunos de que com muita luta as conquistas virão. Sendo assim, apesar de não ter a chance de conhecer, já que os prazos nos impedem, de investigar suas práticas pedagógicas, posso afirmar que alguns professores especialistas que atuam nas escolas do campo sabem qual é a educação que a classe trabalhadora precisa.

Através da pesquisa feita nos documentos da escola descobrimos que mesmo depois da implantação do método as práticas pedagógicas que diferenciavam as escolas continuaram acontecendo. Em 2012, as três escolas produziram um Memorial das Escolas do Campo no qual relataram algumas experiências realizadas nas escolas. Vamos fazer uso deste documento, a fim de mostrar que práticas diferenciadas continuaram acontecendo.

A primeira experiência encontrada no memorial, trata-se de uma prática realizada pela professora Olga da escola Eugênio Trovatti:

E falando em preservar, quando iniciei a alfabetização dos meus pequenos com a lista de frutas e legumes, iniciei o despertar da conscientização sobre o que é ter alimentação saudável. Conteúdo escolar esse que foi se aprofundando ao longo do ano letivo. Os alunos puderam constatar a importância de uma alimentação correta, de como isso contribui para nossa saúde (Memorial das Escolas do campo, 2012, p. 11).

A professora também trabalhou a tradição das festas tradicionais de Bueno de Andrada, comidas, ingredientes, prazos de validade, sua conservação e os cuidados de higiene.

Essa professora procura ensinar seus alunos partindo da realidade deles. Durante a pesquisa, ela utilizou-se da morte de um macaco para ensinar as crianças alguns conceitos.

Aqui do lado, na fazenda Baguassu, morreu um macaco eletrocutado. Bem, aproveitei para ensinar as crianças sobre paisagem natural e modificada, ensinei que a rede elétrica invadiu o habitat do macaco. Trabalhei, identidade dizendo que o macaco tem família, que ele é um mamífero, comparei com os seres humanos. Na sala de aula trabalhei como escreve a palavra macaco, ensinei as sílabas (Profa. Olga, entrevista em, 24.02.2015).

Questionada sobre o método Sesi, ela disse, que seu planejamento segue a orientação da grade curricular do SESI, mas os conteúdos são planejados utilizando outros materiais.

Para mim, o material do Sesi é material de apoio, sigo a grade curricular porque sou obrigada e cobrada para seguir, mas não fico presa. O material do Sesi traz temas muito complexos, distantes da realidade, é como se as crianças já conhecessem os conteúdos, então se eu utilizar apenas desse material as crianças não aprendem. Além disso, minha preocupação é a aprendizagem, eu analiso cada criança, as vezes elas estão precisando de um método fônico, outra vez, tem dificuldade de aprendizagem de alguma disciplina, então eu saio da sala de aula, vou para a pracinha e sem a criança perceber vou estar trabalhando ciências, português, matemática, história, geografia de forma englobada, vou sentar debaixo da árvore e ensinar como ela respira, vou mostrar o fruto e ensinar que dele vai nascer outra árvore, enfim, vou ensinando a partir do que é conhecido para eles (Profa. Olga, entrevista em 24.02.2015).

A segunda experiência é da Professora Tarsila da Escola Professor Hermínio Pagôto. A professora desenvolveu uma pesquisa junto com os alunos sobre as hortaliças e legumes mais utilizados pelas famílias dos alunos. Com os dados os alunos construíram uma tabela no qual interpretaram que as hortaliças mais utilizadas era a alface seguida pela cenoura e tomate. Em seguida, os alunos plantaram esses alimentos e fizeram o acompanhamento e o desenvolvimento das culturas e na sala de aula realizavam relatórios sobre o acompanhamento:

Em sala de aula, realizamos atividades escritas: listas dos utensílios e ingredientes das receitas, separação em sílabas e ordem alfabética, produções coletivas das receitas para o livro e atividades de leitura individual/ compartilhada e interpretação escrita de diferentes gêneros textuais envolvendo as hortaliças, poemas instrucionais (receitas e textos sobre experimentos realizados) e atividades envolvendo o sistema de numeração decimal (Memorial das Escolas do campo, 2012, p. 22).

Em 2014, a professora desenvolveu uma atividade de jardinagem com os alunos, que incluía pesquisa de flores encontradas no assentamento. A partir da pesquisa a professora trabalhou os conceitos matemáticos de quantidade, criou gráficos e tabelas que foram analisadas e interpretadas com os alunos. Com as flores mais encontradas a professora trabalhou o português ensinando rimas e verbetes. Depois os alunos fizeram um dicionário de rimas e verbetes com o nome das flores. O girassol símbolo da Educação do Campo virou tema do estudo e depois se transformou em ingrediente da receita de cajuzinho de semente de girassol. “Aqui na escola ensino as crianças assim, e não vou mudar, porque dá certo, as crianças gostam e eu gosto” (Tarsila, entrevista em 10. 03. 2015)

A terceira experiência é da escola Maria de Lourdes da Silva Prado e foi realizada pela professora Cora. Nessa experiência a professora desenvolve um trabalho para o resgate da origem das famílias assentadas e a identidade dos alunos valorizando o entorno onde a escola está inserida. As atividades propostas atenderam não somente as necessidades nos planos afetivo, cognitivo e motor, mas consistiu na leitura do cotidiano de cada um, desde o nascimento até o momento atual da sua pequena história de vida. Atividades de leitura e escrita e registros coletivos foram bastante utilizados.

Por fim, a culminância do nosso trabalho foi o passeio aos lotes onde residem os alunos. Visitamos todas as famílias, as quais nos

receberam com muita atenção e carinho, nos permitindo o acesso a todo o material e informações que precisamos para nosso Projeto Memorial, além de fotos que tiramos de documentos das casas e das paisagens ao redor de cada uma (Memorial das Escolas do campo, 2012, p. 22).

A professora continua desenvolvendo atividades com as crianças fora da proposta do método Sesi.

Graças a Deus os livros do Sesi demoram a chegar, então comecei a ensinar sobre meio ambiente. Fomos a biblioteca e pegamos o livro do “Mundinho”. Li a história para eles, e fui ensinando os conteúdos. Saímos pelo entorno da escola recolhendo restos de materiais deixados pelos seres humanos. Depois já aproveitamos e falamos sobre dengue. Além de ensinar os conteúdos, a minha preocupação é ir criando um senso crítico nas crianças. Eu não posso ensinar meus alunos apenas usando os livros do Sesi, se fizer isso com os alunos vou torná-los copistas, eu quero alunos reflexivos, criativos e críticos (Cora, entrevista em 19.12.2014).

De forma bastante crítica a professora encerra sua fala dizendo: “O maior comprovante de vida é a capacidade de criação e isso não é considerado, no método Sesi, que é um sistema político para formação de bestas humanas” (Cora, entrevista em 19.12.2014)

As professoras alegaram que o material do Sesi apresenta os conteúdos como se as crianças tivessem um nível cultural elevado e que em seus cotidianos houvessem práticas e conhecimentos culturais extra escolares, como: teatro, cinema, música. Sobre isso, devemos retomar a questão da escola urbanocêntrica apontada por Whitaker:

[...] Na escola urbanocêntrica, o ponto de partida é sempre o capital cultural, que apenas as camadas privilegiadas têm condição de acumular. O saber dos oprimidos embora de grande valor para os que sobrevivem de trabalho em contato direto com a natureza não rende dividendos (WHITAKER, 2008, p. 300).

Além desse fator levantado acima, as professoras dizem que não há acompanhamento dos familiares nas tarefas proposta pela escola, pois a maioria dos pais tem pouca escolaridade e a rotina de trabalho muitas vezes não permite a disponibilidade de tempo para atender as necessidades dos filhos.

Segundo Whitaker (2008), para assimilar os conteúdos, as crianças e adolescentes proletárias precisariam ter os mesmos privilégios culturais dados aos filhos

das camadas médias e alta urbanas. Portanto, a necessidade de uma educação diferenciada, na qual o ponto de partida da aprendizagem é a valorização dos saberes derivados dos seus modos de vida, para que a incorporação do conhecimento tenha a mesma rapidez e eficácia que se obtém nas escolas particulares, das quais se pensa que a maior eficiência do professor está na qualidade da escola, quando, na verdade, a eficiência está no fato dos conteúdos escolares se casar admiravelmente com o capital cultural do alunado.

As práticas das professoras acima mencionadas revelam que elas se apropriaram das metodologias necessárias para a aprendizagem das crianças e resistiram às mudanças impostas pelo método Sesi.

#### **4.5 Registros da Experiência Analisada na Percepção dos Alunos**

Impera nas escolas uma relação amistosa entre os professores e os alunos, visto que não foi constatado relações de indiferença entre eles. Os alunos afirmam gostar da escola e que pretendem continuar estudando nela até o final da educação básica. E a recíproca é verdadeira, porque, vários professores afirmaram a sua admiração pelos alunos. Um dos professores, bastante entusiasmado, revelou que uma de suas motivações para continuar trabalhando no assentamento é justamente a relação com os educandos e a comunidade. Outra professora recém- chegada disse que adorou os alunos e que a escola do campo deu uma nova perspectiva para ela continuar lecionando. A boa relação também é lembrada pelos ex-alunos das três escolas que fazem muitos elogios aos professores como poderemos observar.

Buscando saber qual é a avaliação dos alunos que frequentaram a escola, aplicamos um questionário para nove alunos egressos formados em 2009 pelas escolas Maria de Lourdes da Silva Prado e Eugênio Trovatti e em 2008 pela escola Prof. Hermínio Pagotto. O critério para seleção dos alunos foi eles terem cursado todo o ensino fundamental nas escolas citadas anteriormente.

Na escola Maria de Lourdes da Silva Prado a turma era formada por dezenove alunos<sup>26</sup> que foram transferidos para Matão para cursarem o ensino médio. Concluíram

---

<sup>26</sup> Depois de formados os alunos foram transferidos para uma escola de Ensino Médio da cidade de Matão.

o ensino médio dez alunos e destes apenas um está cursando o nível superior. Em relação a moradia, sabe-se que treze continuam morando no assentamento.

Os alunos entrevistados consideram que a escola foi muito boa para eles. Revelaram que os professores eram muito atenciosos e que muito do que eles pensam hoje aprenderam com os professores na escola, principalmente em relação às questões ambientais. Gostavam das aulas de Matemática e Ciência, principalmente quando elas tinham que relacionar os conteúdos teóricos com a vivência no assentamento. Também gostavam dos passeios pedagógicos nos quais iam para as bibliotecas, teatro, zoológico e em lotes do próprio assentamento. “Nossa eu adorava ir aos passeios, conhecer lugares, aprender coisas novas. Fomos até para São Paulo, no museu da língua portuguesa. Foi maravilhoso!” (Dionísio, entrevista em 14. 09. 2014).

Os entrevistados não pensam em sair do assentamento e pretendem continuar seus estudos. Os rapazes pensam em continuar trabalhando no lote, já a moça disse que, por enquanto, vai continuar trabalhando na cidade, mas que essa escolha é porque o assentamento não garante a renda que o comércio proporciona. “Antes de trabalhar no comércio, eu ajudava meus pais no lote, para mim não é esse o problema, o problema é que não consigo um salário fazendo isso” (Dandara, entrevista em 14.09. 2014).

Na escola Eugenio Trovatti formaram-se vinte um alunos <sup>27</sup>. Concluíram o ensino médio dezessete alunos e apenas um está cursando o ensino superior. Foram entrevistadas três jovens moças, sendo uma antiga moradora da colônia da fazenda Periquito, uma do centro do distrito e uma do Assentamento Horto de Bueno. Onze alunos eram moradores do centro do distrito, quatro do assentamento e sete da colônia da Fazenda Periquito. De acordo com as entrevistadas, os onze alunos que moravam do distrito continuam morando no local, já o assentamento perdeu apenas um dos quatro alunos que o habitavam e os sete alunos que moravam na fazenda Periquito não se encontram mais lá.

As alunas disseram ter boas recordações da escola. “Nossa eu fui tão feliz na escolinha” (Susan, entrevista em 13. 10.2014). Afirmaram que os professores davam mais atenção e as aulas eram interessantes. Lembraram que no recreio se divertiam muito com os amigos. As alunas dizem não lembrar nada com relação a Educação do Campo e que não exercem nenhuma atitude política na comunidade.

---

<sup>27</sup> Os alunos formados na EMEF Eugênio Trovatti foram transferidos para a Escola Estadual Bento de Abreu em Araraquara.

As três alunas falaram que estranharam muito quando foram estudar na escola da cidade, principalmente porque os professores não explicavam a matéria e usavam apenas apostilas. “Na escolinha os professores davam mais atenção, se a gente não entendia, eles explicavam de novo” (Taty, entrevista em 07.03.2015). Outra aluna respondeu que na escola do campo os professores explicavam melhor,

Eu conseguia entender o que os professores ensinavam aqui, eles tinham um jeito que a gente aprendia, mas quando entrei no ensino médio, sei lá, não conseguia aprender. Talvez o número de alunos impedia o professor de ensinar direito na cidade (Amarilys, entrevista em 13.10.2014).

A respeito do futuro, duas alunas querem ser professoras e outra administradora. As que querem ser professoras dizem que foram influenciadas pelos professores da escola, principalmente pelo professor de português.

Na escola Professor Hermínio Pagôto a turma formada em 2008 tinha onze alunos<sup>28</sup>. Apenas um aluno desta turma não concluiu o ensino médio e uma aluna está cursando o ensino superior. Permanecem morando no assentamento seis alunos. Participaram da pesquisa duas jovens e um jovem que avaliam que a escola foi muito boa para eles.

Lembraram que aproveitavam todos os espaços da escola e que os professores eram amigos de todos. “Nossa, a gente podia contar com todos os professores” (Bella, entrevista em 04.02.2015). “Tenho boas lembranças das aulas teóricas e práticas, da horta que tinha na escola, das visitas de campo, aulas e o trabalho em equipe” (Marcos, entrevista em 13. 10.2014).

Os entrevistados apontaram que a diferença entre a escola do campo e da cidade está na interação com os alunos. “Começa pelo ambiente que é totalmente diferente, mas o problema maior é a forma de tratar os alunos e aplicar a matéria” (Léa, entrevista em 04.02.2015). Afirmaram que na escola do campo eles tinham uma maior interação com os professores e a escola. “Senti falta da interação entre os professores e os alunos, escola e os alunos. A escola do campo aproxima o aluno e na cidade existe um distanciamento do aluno” (Lau, entrevista em 03. 10. 2014).

---

<sup>28</sup> Os alunos formados na EMEF Prof. Hermínio Pagôto, foram transferidos para Escola Estadual Victor Lacorte.

Apenas uma entrevistada mora fora do assentamento, os outros dois trabalham fora, em Araraquara, mas continuam morando no assentamento. Dizem que a escola teve influência nas suas escolhas profissionais.

De modo geral os entrevistados das três escolas desconhecem a Luta pela Terra, a Reforma Agrária e a Educação do campo. Dos nove entrevistados, apenas um exerce atividade política, mas fora do Assentamento, como coordenador de grupo de jovens do Movimento da Renovação Carismática da Igreja Católica.

Quanto ao questionamento sobre qual o tipo de produção deve ser praticado no assentamento, todos responderam orgânico. Disseram que a agricultura orgânica é mais apropriada, já que não utiliza o veneno, que prejudica tanto quem planta, quanto quem consome. Podemos considerar que esta consciência eles adquiriram na escola, já que seus pais praticam o modelo convencional de agricultura.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do percurso de investigação que consubstanciou este trabalho, retoma-se aqui a trajetória percorrida e os resultados provenientes dos dados levantados, discutidos e analisados por meio do referencial teórico que fundamentou essa pesquisa. A qual teve por objetivo principal desvelar se o ensino das Escolas EMEF Prof. Hermínio Pagotto, EMEF Eugênio Trovatti e EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado localizadas em Araraquara-Bueno de Andrada-SP preservam a perspectiva contestatória apresentada pelo ideário dos Movimentos Sociais do Campo. Analisamos se suas contradições e possibilidades estão de acordo com a estratégia dos Movimentos Sociais do Campo, principalmente o MST, que propõe um projeto educação do campo, confrontacional, inserido no contexto das contradições do sistema capitalista, onde as relações sociais são antagônicas ao projeto desses movimentos. A questão básica norteadora desta pesquisa foi: a indagação analítica se as práticas educativas contribuem ou não para o desenvolvimento e a transformação social.

Na trajetória de uma pesquisa de mestrado aparecem muitas limitações. Sendo assim, responder à questão acima não é tarefa simples. Além disso, a realização de uma pesquisa pode trazer em seu desenvolvimento entraves e mudanças de rumos. O olhar do pesquisador é sempre limitado com relação à totalidade que se apresenta no contexto real, no plano concreto, portanto, as considerações aqui apresentadas não devem ser entendidas enquanto conclusões definitivas, mas como contribuições que possibilitem abrir caminhos para novos questionamentos e investigações.

A proposta educativa empreendida pelos movimentos sociais, principalmente MST, entende a educação como uma das dimensões necessárias para transformação da sociedade atual, sendo a escola um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para elaboração de uma outra proposta de educação e desenvolvimento. Sua proposta é educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos de direção do seu destino. A essência do Programa Escola do Campo de Araraquara também tinha esse objetivo.

Mediante a análise dos dados, chegamos à conclusão de que as escolas EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, Professor Hermínio Pagotto e Eugênio Trovatti não preservaram a perspectiva transformadora dos movimentos sociais, porque, desde a implantação do Programa, não lhes foi dada autonomia necessária para coordenar a

construção de um currículo que contemplasse as diferentes dimensões formativas articuladas com o trabalho pedagógico dentro da dimensão do conhecimento da cultura escolar com práticas de trabalho, cultura e luta social. No entanto, alguns princípios plantados na elaboração do programa permanecem nas escolas, mesmo com a invasão cultural do Método SESI. Conclui-se, portanto, que há um movimento de resistência por parte dos professores, que permitem dizer que, mesmo dentro das contradições que lhes são impostas, elas ainda são Escolas do Campo que buscam contribuir para as transformações sociais.

Nessa pesquisa pudemos perceber que, em Araraquara, a educação do campo já iniciou sua jornada no terreno movediço das políticas públicas, da relação com o Estado na instância municipal. Na jornada do programa, o município tem cumprido o dever de manter as escolas, mas não tem dado o direito de dar continuidade aos princípios pedagógicos e emancipatórios da Educação do Campo.

Outros estudos realizados por Brancaloni (2005); Bastos (2005) e Feng (2007) apontaram que nos primeiros anos da implantação do programa houve grande discussão sobre a educação do campo, seus objetivos e diretrizes, tanto por parte da secretaria, quanto por parte da comunidade, universidades e movimentos sociais. Ao longo dos anos, essa força política perdeu centralidade, porque, logo depois da implantação do programa, as universidades, movimentos sociais e até os sujeitos da comunidade que ajudaram na construção do programa se afastaram das escolas, afinal, a política pública estava garantida no Plano Municipal, decênio de 2004-2013. A luta conduzida por esses sujeitos terminou com a conquista do programa. Daí por diante, a condução política do programa ficou a cargo da Secretaria da Educação que garantiu o direito, mas não efetivou práticas emancipatórias sugeridas pelo projeto Educação do Campo.

No início, se propôs rupturas com o instituído, com o ensino tradicional, urbanocêntrico e etnocêntrico, buscando respeitar os sujeitos concretos do campo, com seus anseios e necessidades. Dentro de uma teoria pedagógica crítica, novas práticas pedagógicas foram plantadas e incorporadas para o ensino das crianças. O currículo foi construído tendo como base o contexto social e cultural dos alunos, os conteúdos seguiam os parâmetros curriculares e as aulas incorporavam as concepções teóricas metodológicas relativas à realidade. Os temas geradores por meio dos complexos temáticos proporcionavam experiências próprias para as questões vinculadas às

realidades das comunidades, articulando saberes escolares e saberes extraescolares presentes.

Para o MST, principal articulador da Educação do Campo, o acesso ao conhecimento é tão importante quanto o acesso à terra. A transformação do conhecimento em mercadoria, no contexto da sociedade capitalista, deixa alijados do acesso ao conhecimento socialmente acumulado. Caminha lado a lado com a luta pelo acesso à terra, como um bem necessário à sobrevivência do ser humano no campo.

Em 2009, quando o novo prefeito assumiu a gestão municipal, uma nova concepção de educação foi estabelecida no município que propôs um “alinhamento” educacional para todas as unidades escolares através da implantação do Método Sesi. Isso criou entraves que dificultaram a operacionalização dos princípios e objetivos que foram estabelecidos para o Programa Escola do Campo e as escolas voltaram a ser urbanocêntricas e sociocêntricas, como afirma Whitaker(2008).

Os motivos que levaram a nova gestão a introduzir este método de ensino foram discutidos nesta dissertação e a conclusão a que se chega, já discutida por Pavini, Whitaker e Ferrante (2013), é de que este método não é apropriado para a classe trabalhadora, seja ela do campo ou da cidade que vivencia espaços socioculturais, distantes da subcultura do industrialismo.

Nas escolas do campo, esse método causou uma invasão cultural, desconsiderando a importância da realidade para estímulos cognitivos, necessários para aprendizagem. Além disso, provocou conflitos e destruiu a harmonia presente nas escolas.

Dentro de uma concepção tradicional de currículo, os conteúdos apresentados na grade curricular do método SESI mostraram que o acesso ao conhecimento é aleatório, segue os parâmetros curriculares, mas o material didático é permeado pela ideologia urbano - industrial. Para o MST, o acesso ao conhecimento tem uma função social que busca contribuir para a emancipação humana, contradizendo os propósitos do capital de utilização do conhecimento com vistas a favorecer a concretização dos seus objetivos.

Apesar do Programa Escola do Campo ser uma política pública assegurada pelo Plano Municipal do Município de Araraquara, no decorrer do percurso, que ultrapassa mais de uma década, alterações verticalizadas foram impostas e o Programa Escola do Campo foi pisoteado, como dizem os professores das escolas. Em seu lugar, foi introduzida a ideologia urbano industrial que tem como propósito reordenar a relação

entre escola e emprego dentro das pedagogias das competências, que visam institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político - econômico neoliberal.

Mas observando todas as adversidades que perpassam as práticas educativas das escolas do campo de Araraquara, comprova-se que, de modo geral, as práticas pedagógicas dos professores ainda são norteadas pelos princípios estabelecidos na criação do programa, através dos quais está expressa a sua estratégia de resistência.

Esta constatação se observa no posicionamento dos professores que lecionam nas escolas, nos objetivos estabelecidos nos projetos políticos pedagógicos, nos valores cultivados, como companheirismo e solidariedade, nos projetos multidisciplinares, na definição das oficinas da escola de tempo integral, nos momentos culturais, da contra-hegemonia na escolha das músicas, poemas, vídeos, filmes, documentários usados pelos professores nas aulas e nas apresentações, na referência que se constrói tendo formação pelo trabalho, na ligação entre teoria e a prática, na escolha em permanecerem nas escolas, na proximidade com os alunos, na relação com a comunidade.

Não cabe afirmar aqui que tudo isso acontece na plenitude, ao contrário, todas as práticas educativas vêm se desenvolvendo atravessadas por uma série de contradições e impedimentos impostos principalmente pelo Método SESI. Mas compreende-se que esses problemas advêm justamente da ousadia de desenvolver práticas educativas no contexto de uma sociedade contraditória. O ato de atuar, experimentar, descobrir, fazer, refazer, repetir, contradizer, questionar e movimentar constitui a grande riqueza das práticas educativas que se propõem emancipatórias. E é justamente nesse movimento permanente que vão se produzindo as contradições, e no contexto das contradições se produzem possibilidades, como afirma o professor L. C Freitas (2003).

Com relação ao vínculo entre educação e trabalho, o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas observadas esteve ligado às atividades domésticas (limpeza do local, embelezamento do ambiente, arrumação dos materiais escolares), atividades culturais (preparação da festa junina, dia da luta camponesa) e atividades produtivas (trabalho na horta, produção agrícola, irrigação de canteiros, capinas). Foi visto que o trabalho é desenvolvido nas práticas educativas, mas não existe uma discussão sobre a organização do trabalho na sociedade capitalista, ficando apenas no âmbito do cumprimento de tarefas para reforçar a organização e funcionamento dos locais onde acontece a prática, buscando-se apenas cumprir um princípio pedagógico da educação do campo, sem

estabelecer uma relação direta entre trabalho manual e o intelectual. Logo, a essência do trabalho está presente no modo de organizar as práticas, mas carece de debates acerca da sua função social e das contradições sobre trabalho na sociedade capitalista.

Com referência à relação entre teoria e prática, de forma geral, verificou-se uma tentativa de assegurar o referido princípio, a constatação ficou evidente através das temáticas trabalhadas, tendo como referência o estudo da realidade dos assentamentos.

Nas escolas pesquisadas, buscou-se estabelecer a relação entre teoria e prática através dos projetos pedagógicos permanentes e os da escola de tempo integral, como foi observado nas atividades concretas que materializam a ideia. Acompanhou-se o desenvolvimento do projeto Meio Ambiente levado adiante nas escolas como uma demanda da realidade, mas não houve desdobramentos posteriores para atividades mais concretas com as comunidades, então, o projeto se limita a sua socialização entre os educandos dentro da própria escola.

Sobre o vínculo entre educação e cultura, observou-se o envolvimento dos professores para a preparação de atividades na comemoração do Dia da Luta Camponesa, na Festa da Família, na Festa Junina e no Dia do Brincar. Nas diversas atividades a cultura da rebeldia aparecia na escolha das músicas, dos poemas e nas atividades.

Sobre o vínculo entre educação e política, observou-se a existência de um forte vínculo com as questões políticas. Este vínculo evidenciou-se nas seguintes atividades políticas organizadas pelas escolas: participação na Conferência Nacional de Meio Ambiente e participação das crianças na elaboração das pautas reivindicatórias a serem encaminhadas aos poderes públicos por ocasião de falta de professor.

A presença da mística e o cultivo de valores foram certificados nas três escolas. Contudo, na escola Hermínio Pagotto a presença da mística se faz de maneira constante e nas outras escolas a questão dos valores é bem trabalhada pelos professores. Foi constatado que todas elas celebram a mística em ocasiões especiais, como as festas e as visitas de autoridades.

Sobre a metodologia, podemos constatar que professores dos anos iniciais trabalham de forma dialética a cultura escolar com a cultura das crianças. Isso foi constatado nas práticas e nos depoimentos dos ex-alunos que afirmaram que nas escolas do campo eles aprendiam mais. As práticas ainda hoje aplicadas revelam que os alunos

aprendem os conteúdos porque o ensino parte das estruturas que os alunos já possuem, ou seja, são os esquemas de assimilação necessários à aprendizagem.

Para finalizar, podemos dizer que embora a ideologia industrial, método Sesi, procure acomodar os alunos ao mundo existente, nota-se que existe por parte dos professores a intenção de inquietá-los. Nas escolas estudadas, podemos afirmar que os professores estimulam a criticidade dos alunos para que possam perceber as condições materiais geradoras da extrema desigualdade econômica e social vivenciada nos assentamentos, no país e no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R.B. **Parcerias e Diversidade Agrícola no Assentamento Horto de Bueno de Andrada**: Ambiguidades e Complementariedades. 2011. p. 99 Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional em Meio Ambiente). Centro Universitário de Araraquara, São Paulo.
- AMARAL, D. T.; FERRANTE, V.L.S.B. Assentamentos Rurais e desenvolvimento local: produção comercial de cana em parcerias com a agroindústria. **Revista Raízes**, v. 26, n.1 e 2, Jan-dez. Campina Grande: UFCG/ PPGS, 2007. P. 101-112.
- APLLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: BARBOSA, A.F.; SILVA, T. T. da (Orgs) **Currículo e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, p. 201.
- ARAÚJO, M. N R. **As Contradições e as Possibilidades de Construção de uma Educação Emancipatória no Contexto da Luta pela Terra**. 2007.p. 334, Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.
- ANTUNIASSI, M. H. R; AUBRÉE, M; CHONCHOL, M. **De sitiante a assentado**: trajetórias e estratégias de famílias rurais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 7(3), 125-132, julho/setembro, 1993.
- ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, A. F.; SILVA T.da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1999
- BARONE, L.A. **Conflitos e Cooperação o jogo das racionalidades sociais e o campo político num assentamento de Reforma Agrária**. 2002
- \_\_\_\_\_, L.A.; FERRANTE, V. L.S.B. **As Políticas de Assentamento em São Paulo**: Por um Balanço da Trajetória das experiências em Distintas Regiões. Retratos de Assentamentos. n. 13 p. 117- 136, 2010.
- \_\_\_\_\_, L.A. **Revolta Conquista e solidariedade**: a economia moral dos trabalhadores rurais em três tempos. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós Graduação em Sociologia, FCL, UNESP, 1996.
- \_\_\_\_\_, L.A; FERRANTE, V.L.S. B. Para onde vão os assentamentos Rurais: por um balanço das possibilidades institucionais da Reforma Agrária em São Paulo. Brasil. In. VIII Congresso da Alasru. **Anais**. Porto de Galinhas, 2010 V. 1.
- BASTOS, V.A. **Educação do Campo e formação continuada dos professores(as) as contribuições do projeto político pedagógico**. 2005. Dissertação (mestrado em

Psicologia) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Universidade de São Paulo) Ribeirão Preto, 2005.

BRANCALEONI, A. P. L. **Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico em uma escola do campo do município de Araraquara.** 2005, p.201 Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto/SP, 2005

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

BERGAMASSO, S.M.P.; FERRANTE, V.L.S.B. Assentamentos Rurais: Caminhos e desafios de pesquisa. In: ROMEIRO, A et al. **Reforma Agrária:** Produção, emprego e renda. O relatório da FAO em debate. Rio de Janeiro: Vozes/Ibase/FAO. 1994 . p. 181-191.

BETTO, F. **A mosca azul:** reflexões sobre o poder. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina:** um estudo sobre as práticas educativas e formativas do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -1979-1998. Campinas. Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** 2003. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas. 2003.

BOGO, A. **Lições da luta pela Terra.** Memorial das letras, Salvador, 1998.

CAIRES, A. C. R. **Nem tudo era doce no império do açúcar:** vida, trabalho e lutas na Usina Tamoio -1917/1969. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Ciências e Letras –FCL, UNESP, 1993.

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R.S “Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo.” IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. Orgs. **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo:** Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, pág. 13 – 52. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.

\_\_\_\_\_, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <[http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em 13. Fev. 2013

\_\_\_\_\_, R.S **O MST e a Formação dos Sem Terra:** o Movimento social como princípio educativo. 2009.



\_\_\_\_\_, R.S. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre licenciatura em Educação do campo (texto fala) POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2008.

\_\_\_\_\_, R.S. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Texto de exposição feita no minicurso sobre Educação do campo na 31ª Reunião Anual da ANPED. CAXAMBU, 20 e 21 de OUTUBRO de 2008.

\_\_\_\_\_, R.S. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do campo IN: ORGS: MOLINA, M. C; JESUS, S.M. S. **A Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo**, 2005 Brasília, DF, Articulação Por Uma educação do Campo, 2004. Coleção Por uma educação do campo n5

CAMPOI, M. A. **Sistemas de produção e estratégias de vida para permanência na terra: um estudo do projeto de assentamento Monte Alegre – Araraquara/SP**. 2005, p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio ambiente), UNIARA, Araraquara, 2005.

CARVALHO, J. M. de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo**: Uma Discussão Conceitual. Dados, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S001152581997000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152581997000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10.09. 2013.

CHAVES. R. de J. **Contribuição dos movimentos sociais na democratização da educação**: A luta do MST do Estado de São Paulo pelo acesso à educação. 2011. p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2011.

CHIAZOTTI, A. **A Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez 1985.

CHONCHOL, M.E.F. Assentamento Monte Alegre: Conflitos e Negociações nas Ocupações de Terras. IN: BERGAMASSO, S.M.P.; AUBREE, M.; FERRANTE, V.L.S.B. (ORGS). **Dinâmicas familiar produtiva e Cultural nos Assentamentos Rurais de São Paulo**. Campinas, FEAGRI/UNICAMP; UNIARA; INCRA, 2003. P. 65-78.

CNI Confederação Nacional da Indústria. **Mapa Estratégico da Indústria**, 2007-2015. Brasília CNI/Direx, 2005. Disponível: <<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF80808121B517F40121B54C2CD648A0.htm>> Acessado em: 08.11.2011

COSTA, A.D. S. **Estudo Geográfico do Assentamento Bela Vista do Chibarro em Araraquara (SP)** Monografia (Geografia) Universidade Sagrado Coração (USC) Bauru, 2007.

D' AGOSTINI, A. **Contradições do Campo Brasileiro**: os desafios da Educação do Campo. Texto da mesa de abertura da capacitação do PRONERA-UNEB, 2005.

DUVAL, H.C. **Da terra ao Prato:** um estudo das práticas de autoconsumo em um assentamento rural. 2009, p. 207 Dissertação (Pós graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural), Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, Araras, 2009.

\_\_\_\_\_, H.C.; FERRANTE, V.L.S.B Autoconsumo e políticas municipais: perspectivas de segurança alimentar e de desenvolvimento. IN FERRANTE, V.L.S.B.; WHITAKER, D.C.A (Orgs.) **Reforma Agrária e desenvolvimento:** desafios e rumos da política de assentamentos rurais. Brasília: MDA/NEAD, 2008. P. 308-323.

\_\_\_\_\_, H.C, VALENCIO, V. F. L.S; FERRANTE. Produção de Alimentos e Autoconsumo: uma alternativa de segurança alimentar e desenvolvimento local. In: III Simpósio sobre Reforma Agrária. Segurança alimentar: um balanço da experiência municipal recente. **Anais...**, Araraquara, 2008.

FENG, L.Y. **Projeto Educação do Campo:** Estratégias e alternativas no campo pedagógico. 2007 (Dissertação de Mestrado) Centro Universitário de Araraquara-UNIARA, 2007.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008.

FERNANDES, B.M. **20 anos do MST e a perspectiva da Reforma Agrária no Governos Lula.** 2006. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicações.php>>. Acesso em 23.fev. 2015.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S Primeira Conferência Nacional. Por uma Educação básica do Campo texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART R. S.; MOLINA, M C. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M.; **Sobre a tipologia de Territórios** (2012 c). Disponível em: <[http://www.landaction.org/ING/pdf/BERNARDO\\_TIPOLOGIADE\\_TERRITORIOS.pdf](http://www.landaction.org/ING/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIADE_TERRITORIOS.pdf)> Acesso em 16.03. 2014, às 15:45m.

FERRANTE, V.L.S.B; ET AL. Síntese das Regiões: retomando questões do presente/futuro dos assentamentos. In: **Retratos de Assentamento**, V. 15 p. 339-375, 2012.

FERRANTE, V.L.S.B **Assentamentos Rurais:** impasses e dilemas (Uma trajetória de 20 anos) São Paulo: INCRA/UNIARA, 2005 p. 204- 218.

FERRANTE, V.L.S.B.; BARONE, L.A.; BERGAMASCO, S.M.P.P. A maioria dos assentamentos rurais em São Paulo: impasses do presente, dilemas do futuro. In: FERRANTE V.L.S.B.; ALY JUNIOR, O (Orgs.) **Assentamentos Rurais:** impasses e dilemas (uma trajetória de 20 anos) Araraquara: UNIARA/INCRA/ABRA, 2005. P.37-71.

FERRANTE, V.L.S.B.F.; BARONE, I.A.; DUVAL, H.C Experiências de reforma agrária: bloqueios e perspectivas de desenvolvimento rural. **Revista Lutas e Resistências**, V. 1. Londrina: UEL/GEPAL, 2006. p. 76-90.

FERRANTE, V. L. B.; SANTOS M.P. A cana nos Assentamentos: Novas roupagens velhas questões. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, SOBER. **Anais...**, Juiz de Fora, 2003.

FERRANTE, V.L.S.B.; BERGAMASCO, S.M.P.P (ORGS) **Censo de Assentamentos Rurais do Estado de São Paulo**. Araraquara: EDUNESP, 1995.

FERRANTE, V. L.S.B.; WHITAKER, D.C.A (Orgs.) **Reforma Agrária e Desenvolvimento**: desafios rumos da política de assentamentos rurais. Brasília: MDA/Nead, 2008. 348p.

FERRANTE, V.L.S.B. Os herdeiros da modernização: grilhões e lutas dos boias-frias. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n.3, jul-set. São Paulo: Fundação SEADE, 1994.p.93-104.

FERRANTE, V.L.S.B.; BARONE, L. A. **Parcerias com a Cana-de-açúcar**: Tensões e Contradições no Desenvolvimento das Experiências de Assentamentos Rurais. *Sociologias*, Ano 13, nº 26, 2011 P. 262-305.

FERRANTE, V. L.S.B et al. O Um retrato das regiões da pesquisa. In: **Retratos de Assentamentos**, n. 15, p. 16- 45, 2012.

FIESP Sesi-SP lança seu Sistema de Ensino nas Escolas Municipais de Araraquara. Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/noticias/sesi-sp-lanca-seu-sistema-de-ensino-nas-escolas-municipais-de-araraquara/> Acesso em 18.01. 2015 às 13h:30m

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

FREITAS, L.C. **Ciclos e Seriação e Avaliação**: confrontos de lógicas. Moderna, São Paulo,2003.

\_\_\_\_\_, L.C. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP. Papirus, 1995.

GEMERO, C.G.; QUEDA, O. Assimetria nas relações de Trabalho e renda entre os Assentados da Região de Araraquara. In: **Retratos de Assentamento**, n. 16, 2013 p. 275- 308. .

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 4 Ed. São Paulo: Atlas,1996.

GOMES, T.P. **Assentamentos da Região Central do Estado de São Paulo sob uma perspectiva analítica a partir de indicadores sociais**: Apresentação da pesquisa contratual INCRA/UNIARA Nº 100000/2010. Disponível em:

<[http://www.uniara.com.br/nupedor/nupedor\\_2012/trabalhos/sessao\\_1/sessao\\_1H/05Thauana\\_Gomes.pdf](http://www.uniara.com.br/nupedor/nupedor_2012/trabalhos/sessao_1/sessao_1H/05Thauana_Gomes.pdf)> Acesso em 12. Jul.2014.

FIRJAN, **Índice de Desenvolvimento Municipal (IFDM) de Araraquara**. Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/IFDM/Index.Html>> Acesso em 23.Abr.2014.

KUENZER, A. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho e Educação e o papel da escola. IN: FRIGOTTO G. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis. Vozes, 1999.

KPONIN, P.V.A. **Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro. Editora Civilização. Brasília. S.A. 1978.

KURANAGA, A. A; FERRANTE, V. L.B.; ALMEIDA, L.M.M.C. Segurança Alimentar e Políticas Públicas: o programa direto do campo. In III Simpósio sobre Reforma Agrária, Segurança Alimentar e Políticas Públicas: o programa direto do campo. **Anais...**, Araraquara, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MAINARDES, J. **Organização da Escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectiva para pesquisa**. 1999 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a02v32n1>>.

MACHADO, I. F. **A organização do Trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação Omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

MARX, K. ENGELS. F.A. **A ideologia alemã**. 5ª ed. Hucitec, São Paulo: 1986.

MARX. K. **O capital: Crítica a Economia Política**, livro I, Rio de Janeiro, Editora Civilizações Brasileira, 2004.

MASCARO, L. **Arquitetura e Modo de Vida no Assentamento Rural Bela Vista do Chibarro**. 2003, Dissertação (Mestrado)Universidade de São Paulo-USP, São Carlos, 2003.

MST- Como fazer a Escola que Queremos. **Caderno de Educação**, nº 1, São Paulo, 1992

MST – Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, nº 08, São Paulo, 1996.

MÈSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MOLINA, M.C; JESUS, JESUS, S.M. S. As Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo, 2005 Brasília, DF, Articulação Por Uma educação do Campo, 2004. **Coleção Por uma educação do campo** n5

MORAES, A. I.D, **Ensino Primário Tipicamente Rural No Estado de São Paulo: Um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares e as escolas típicas Rurais, (1933-1968)**. 2004 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, UNESP, Marília, 2014.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. Reunião da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação.2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> acesso em: 30 abril. 2014.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital: Hegemonias em Disputa**. 2009, 298 f. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – 2009

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U; Rio de Janeiro, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1975.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 28. Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, N. J. de A terra é expressão de um projeto de vida. IN: CAMPOS, D. A.;BEZERRA NETO, L.; MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. (ORGS) **Dias de Luta e de Vitória: Construindo novas formas identitárias e novas relações de sociabilidade em Assentamentos no Estado de São Paulo**. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas-CECH, Pedro e João Editores, 2008, p. 157- 161.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo; Camp,2001.

PRADO, A. A. **Os conceitos de homem e educação no Brasil do período do Estado Novo (1937 – 1945)**. Educação e Filosofia. V. 15, n. 30, jul/dez, 2001, p. 9- 22.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**, 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PIRES, C. **Requerimento pede Paralisação de Demolição na Fazenda Periquito**. Jornal Imparcial, Araraquara. 26. 02. 2014 Disponível em:

<<http://www.jornaloimparcial.com.br/v2/?tpconteudo=artigo&id=6058&idc=3> Acesso em 14.09.2014>.

QUEDA, O. et al. Assentamentos Rurais: Alternativas Frente ao Agronegócio. In: **Retratos de Assentamento** n. 12, p. 54-67: 2009.

RAMOS, M Pedagogias das Competências, **Dicionário da Educação do campo**, Orgs: Caldart, R. S et al. 2 ed. Rio de Janeiro, Expressão popular 2012.

ROSIM, L.H. **Bela Vista do Chibarro**: nas terras da Usina, Diferenças e Identidades na Construção de um Assentamento. Dissertação (mestrado em sociologia) Faculdade de ciências e letras, Universidade Estadual paulista. Araraquara, 1996.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade. v.28, n.100, p.1231-1255. 2007.

\_\_\_\_\_. História da educação e política educacional. In: SBHE (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas, Autores Associados, 2001, p. 11-19.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 9ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. “Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica”. In: NASCIMENTO, M.I.M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.), **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, Autores Associados, p. 3-27. 2007

\_\_\_\_\_. “História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, Autores Associados, (2005). p. 1-29.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

\_\_\_\_\_, **Escola e Democracia**. São Paulo, Autores e Associados, 1995 Coleção Polêmicas do nosso tempo.

SACRISTAN, G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a Prática. Porto Alegre 3ª ed. Artmed, 2000

SCHWERZ, N.I **A Mística da Paz em Francisco e Clara**. Revista Franciscana, v. IV, 2004, Porto Alegre, Disponível em: <http://www.franciscanos.org.br/?p=24384#sthash.wswC279O.dpuf>. Acesso em 02.fev.2015.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, A.M.R.C **Análise Ambiental do Assentamento Bela Vista do Chibarro (Araraquara-SP):** Legislação Incidente, uso e ocupação do solo e percepção ambiental. Dissertação 2011, 125 f (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) UNIARA, Araraquara. 2011.

SILVA, S. da. **Avaliação do Rendimento Escolar a partir do Projeto Educação do campo no Assentamento Bela Vista do Chibarro.** 2011, 52 f Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) UFSCAR, São Carlos 2011.

TONET, I. **Educação e formação humana.** Ago. 2006. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ivotonet>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

TRIVINOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos pedagógicos do Libertad. v.3, Libertad, São Paulo, 1994  
VEIGA, E. **Cidades Imaginárias.** 2ª edição. Campinas Autores e Associados. 2002.

VOMERO, M.F. **A Voz do Campo.** São Paulo, 2014, Políticas Públicas, Revista Educação. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>. Acesso em 22.10.2014.

WHITAKER, D. C.A. **O rural Urbano e a Escola Brasileira.** Retratos de Assentamento, n. 11, 2008, p. 283-294.

WHITAKER, D. C.A. **Educação Rural:** Da Razão Dualista a Razão Dialética. Retratos de Assentamento, n. 11, 2008, p. 283-294.

WIRTH, J. Minas e nação. Um estudo de poder e dependência regional: IN: FAUSTO, B. **História Geral de Civilização Brasileira.** Tomo III, vol. 1. São Paulo: Difel, 1977.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. IN: XAVIER, M. do C. (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.21- 38.

## DOCUMENTOS

ARARAQUARA. EMEF Eugenio Trovatti. **Projeto Político Pedagógico**. Biênio 2014-2016 Araraquara. 2014

ARARAQUARA. EMEF Professor Hermínio Pagotto. **Projeto Político Pedagógico**. Biênio 2014-2016. Araraquara, 2014

ARARAQUARA. EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado. **Projeto Político Pedagógico**- Biênio 2014-2016 Araraquara. 2014.

ARARAQUARA. **Educação revoluciona a cidade com implantação do Sistema Sesi e Investimentos de mais de 20 milhões**. Disponível em: <http://prototipo.techs.com.br/prefeituraararaquara2012/Noticia/Noticia.aspx?IDNoticia=3099> Acesso em: 18.01, 2015 às 15h: 40 m

ARARAQUARA Secretaria Municipal de Educação. **Caderno da Conferência Municipal de Educação: Educação para a Cidadania**. 2001.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político para Educação Integral**. Araraquara, SP. SME/Comissão Municipal de Educação Integral, 2013.

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

BRASIL: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDB 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Censo Demográfico**, 2011 Disponível: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=350320> Acesso: 13.05.2014.



## ANEXOS

### ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Escola: \_\_\_\_\_

Comunidade: \_\_\_\_\_

Gestor: \_\_\_\_\_

Total de Estudantes Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_

Ensino Infantil \_\_\_\_\_

Turnos oferecidos:

A) matutino ( )

b) Vespertino ( )

c) Noturno

Perfil do Entrevistado:

Nome \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_,

Quanto tempo trabalha na escola \_\_\_\_\_

#### DIMENSÃO 1- AMBIENTE FISICO-ESCOLAR

A escola possui água encanada e energia elétrica?

A escola possui biblioteca? Em caso positivo, possui acervo organizado, ambiente agradável, arejado e iluminado? Quando e como é usada?

A escola possui laboratório de informática ou computador (es)? Em caso positivo, estão em boas condições de uso? Está conectado à internet? São desenvolvidas atividades de pesquisa ou outras? (Quando são utilizados, quem orienta, o que se pesquisa?)

A escola possui televisão, vídeo, aparelho de DVD, aparelho de som, CDs, DVDs, vídeos, etc.? Em caso positivo, como são usados? O conteúdo dos vídeos, programas de TV e músicas usadas na escola se associam aos conteúdos curriculares? Como se faz?

A escola possui pátio escolar e/ ou espaço para ensino de práticas esportivas, culturais, etc.? (Em caso negativo, isso imprime implicações na execução da estratégia? Quais, por que?)

A escola possui carteiras mesas e cadeiras individuais para professores e alunos? Estão em boas condições de uso?

A escola possui mobília escolar suficiente (estantes, armários, etc.)? Estão em boa condição de uso?

Os espaços físicos das salas de aula são suficientes para o número de alunos da escola e satisfatórios à organização e execução da estratégia metodológica do programa escola do campo? São arejados, iluminados e bem conservados fisicamente?

A escola possui cozinha, refeitório, banheiros? Estão em boas condições de uso?

A escola possui água filtrada ou tratada? Há filtros ou algum tipo de tratamento de água que permite a disponibilização de água potável a todos? Os filtros ou bebedouros estão em boas condições de uso?

A escola possui alimentação adequada? Qual o tipo de alimentação? Há falta de alimentos que compõem o cardápio?

Existem plantas, árvores e flores na escola? Em caso positivo, são bem cuidadas? Quem cuida?

Na escola é trabalhada a mística do MST?

Sim ( ) Não ( )

Como é trabalhada ou vivenciada a mística na escola?

A mística é utilizada como estratégia pedagógica nas escolas? Dê um exemplo de como isto acontece.

## **DIMENSÃO 2 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA**

Quem construiu a organização curricular da escola? Eles se articulam aos componentes do Programa Escola do campo pensado pelo Movimentos Sociais?

Como está organizado o currículo:

- a) Por disciplinas ( )
- b) Por áreas do conhecimento ( )
- c) Por complexos temáticos ( )
- d) Por eixos temáticos ( )

Quais são os princípios basilares referenciais utilizados para construção curricular das escolas?

### **DIMENSÃO 3- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.**

A escola tem projeto pedagógico? Sim ( ) Não ( )

Como foi construído o projeto pedagógico:

a) Pelos professores e coordenação da escola sozinhos ( )

b) Pelos professores e a Equipe da Secretaria de Educação ( )

c) Pela Secretaria da Educação ( )

Que princípios norteiam as ações da escola?

### **DIMENSÃO 4 - Organização da Gestão escolar**

Como se dá a gestão da escola? (Como é administrada a escola)?

Os alunos participam da gestão? Como se dá essa participação?

Os pais e a comunidade participam da Gestão da Escola? Como se dá essa participação?

Existe auto organização dos educandos? Como se dá essa auto organização? Ela faz parte da organização do trabalho pedagógico?

### **DIMENSÃO 5 - FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA DO CAMPO.**

Existe um calendário de formação para o docente? Desde quando? Quem ministra? Qual a carga-horária? Onde ocorre? É destinado algum recurso financeiro e material para os participantes? Quem financia?

Qual a dinâmica dos encontros de capacitações (aulas expositivas, oficinas, estudos em grupo, etc.)? Que material é usado no processo? Quem produz? Do que tratam os conteúdos?

Os encontros de capacitações estabelecem a relação teoria/ prática quanto ao desenvolvimento da metodologia?

A supervisão municipal do Programa acompanha a aplicação da metodologia, realizando visitas sistemáticas às escolas e intervindo pedagogicamente? Se sim, quando, como e o que fazem?.

Existe um calendário de monitoramento e de avaliação do Programa Escola do campo no Município? É cumprido? Quem é responsável? Com que regularidade? O que e como é feito?

Alguns movimentos social, sindical ou universidade oferecem educação continuada para professores que trabalham com a metodologia? Existe cronograma de atividades? Quem ministra? Com que regularidade? Qual a carga horária? Onde ocorrem? É destinado algum recurso financeiro e material para os participantes? (Quando, onde, como, com quem, o quê)

## **DIMENSÃO 6- CICLO DIDÁTICO DA METODOLOGIA DO PROGRAMA ESCOLA DO CAMPO**

Como é feito o planejamento das aulas?

- a) Por cada professor(a) individualmente ( )
- b) pelo conjunto dos professores ( )
- c) Pelos Professores Coordenação Pedagógica e Comunidade ( )
- d) Em conjunto com o setor pedagógico da Secretaria de Educação?

O planejamento é feito a cada:

- a) 15 dias ( ), b) Bimestral ( ), c) Semestral, d) Anual ( )

Que materiais didático-pedagógicos sustentam o trabalho cotidiano em sala de aula?

- a) Material do Sesi ( )
- b) Material do MEC ( )
- c) Outros Materiais ( )

Além das aulas presenciais que outras atividades são desenvolvidas pela e na escola?

Na escola realizam-se atividades de esporte, cultura, lazer ou outras?

Os educandos desenvolvem algum tipo de trabalho na escola?

A escola do Campo promove atividades de articulação da escola com a comunidade?

- a) Sim ( )

b) Não ( )

Os pais e a comunidade atuam na escola? De que forma? Que atividades e funções desenvolvem? Usam os recursos disponíveis da escola?

Há outras atividades educativas na escola em que a comunidade participa? Quais? Como se dá essa participação?

Existem tensões entre a comunidade e a escola? Quais? Porque essas tensões ocorrem?

### **DIMENSÃO 7- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM APLICADA PELO PROGRAMA**

Quais concepções de avaliação norteiam o Programa Escola do campo?

Que instrumentos são usados pelos docentes para avaliar a aprendizagem dos alunos?

Quem elabora os instrumentos?

Ocorre um processo de recuperação paralela e de promoção flexível? Como é feito? A promoção flexível (Progressão continuada) está regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, conforme orienta a LDB- Lei 9.394/96?

É reservado um momento para a comunidade escolar (incluindo os alunos e seus pais e / ou responsáveis) participarem do processo de avaliação?

Os alunos são informados sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisam estudar e avançar? Quando? Como?

## **ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTA COM EX- ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO**

### **DIMENSÃO 1 – ANÁLISE SÓCIOECONOMICAS DOS BENEFICIÁRIOS**

Nome completo:

Idade:

Escolaridade:

Qual a escolaridade dos pais?

Como avalia sua trajetória escolar?

Quais lembranças têm das aulas? O que era melhor: as aulas teóricas ou as aulas práticas? Por quê?

Para que servem ou serviram os conteúdos que aprenderam na escola?

O que sabem sobre o movimento de luta pela terra?

O que sabe do programa Educação do Campo?

Que tipo de atitude política desenvolveu a partir da escola? Faz parte de algum grupo, movimento no assentamento ou na cidade?

Em que a Educação do Campo ajuda desenvolver o assentamento?

Como pensa que deve ser a produção no lote? Convencional ou agroecológica? Por quê?

Quando iniciou os estudos no Ensino Médio sentiu-se preparado para a nova etapa?

Qual a diferença entre escola do campo e a escola da cidade?

O que o ensino voltado a realidade ajudou na sua vida no assentamento?

Qual é a sua avaliação sobre a escola?

Que mudanças você acha que são necessárias para a escola do campo?

Os conteúdos aprendidos na escola ajudam no desenvolvimento do assentamento?

Qual a influência que a escola teve na sua decisão profissional?