

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL E MEIO AMBIENTE**

**Projeto Educação do Campo: estratégias
e alternativas no campo pedagógico**

LEE YUN FENG

**ARARAQUARA - SP
2008**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL E MEIO AMBIENTE**

**Projeto Educação do Campo: estratégias
e alternativas no campo pedagógico**

LEE YUN FENG

Orientadora: Profa. Dra. Vera L. S. Botta Ferrante

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em – Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente do Centro Universitário de Araraquara para obtenção do título de Mestre.

F377p Feng, Lee Yun

Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico./Lee Yun Feng. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2007.

82p.

Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA

Área de Concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade

Orientadora: Ferrante, Vera L. S. Botta

1. Escola do Campo 2. Educação rural 3. Práticas educativas

I. Título

“O homem nasceu livre, e em todos os lugares ele está acorrentado.” (Rousseau)

Agradecimentos

Agradeço desde já a todos os professores que me prestaram ajuda neste trabalho, especialmente à minha orientadora Vera Botta, pois seu apoio e sua constante confiança puderam promover mais uma realização na minha vida.

Aos meus pais que nunca desistiram de minha pessoa me incentivando e sempre se preocupando com meus problemas.

À diretora Adriana Morales pela imensa paciência e atenção que me foi dada durante meu trabalho.

Aos professores da escola Hermínio Pagotto do assentamento Bela Vista e aos seus alunos por uma experiência rica e proveitosa para minha vida.

Ao grupo Nupedor: Thauana, Daniel, Aline, Henrique, João, Alcir, Cidinha e Valéria.

Às secretárias do mestrado Ivani e Adriana que em diversos momentos me auxiliaram.

Aos colegas de mestrado pela convivência e experiência juntos: Alcir, Alessandra, Alessandro, Alexandre, Cleiton, Cristiana, Décio, Eliene, Florida, Juliano, Juliana (as duas), Kátia, Leonice, Luiz Meneguello, Manoel, Maria Lucia, Neusa, Moacir, Rodrigo, Núbia, Paulo Moreno, Selma, Silvestre, Valdir, Zé Renato, entre outros.

Aos meus amigos: Daniel Kawakami, Michael Basso, Renato de Paula dentre outros.

E a todos os amigos que sempre me apoiaram na minha jornada.

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL E MEIO AMBIENTE

Candidato(a) : Lee Yun Feng

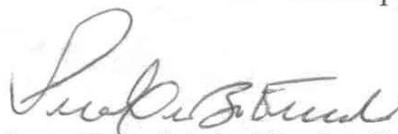
Área de Concentração: **Dinâmica Regional e Alternativas de
Sustentabilidade**

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Desenvolvimento

Examinadores	CONCEITO
Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante (Orientador[a])	<i>aprovado</i>
Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	<i>aprovado</i>
Profa. Dra. Janaína F. F. Cintrão	<i>aprovado</i>

Observações:

Araraquara, 03 de agosto de 2007



Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante
Presidente

Resumo

O presente estudo discute as propostas e estratégias do Programa Escola do Campo aplicado na EMEF Hermínio Pagotto, as suas práticas educativas e seus efeitos sociais. Abordando o projeto pedagógico implementado nessa instituição e as vertentes políticas que a norteiam (PCNs, DCNs, Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo) surgem diversas questões. As estratégias de ensino impactam positivamente a comunidade assistida? Este processo educacional ajuda a amenizar o quadro de problemas da educação rural? Este modelo difere das outras propostas educativas em quais pontos? Tais questões são abordadas através do processo de constituição deste trabalho que acompanha a realidade escolar da educação rural na escola Hermínio Pagotto no assentamento rural Bela Vista em Araraquara, interior de São Paulo.

Palavras-chave: Escola do Campo, Educação rural, Práticas educativas

Abstract

The present study discusses the proposals and strategies of the Projeto Escola do Campo in EMEF Hermínio Pagotto, their educational practices and their social effects. Approaching the pedagogic Project implemented in that institution and the political slopes that orientate her (PCNs, DCNs, Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo) the subject appears: these strategies of teaching impact positively in the society? Which are the difficulties and the educators needs and of the students? Which are the means found in this innovative education system? Subjects these are approached through the process of constitution of this work that accompanies the school reality of the rural education in the school Hermínio Pagotto in the establishment rural Bela Vista in Araraquara, interior of São Paulo.

Keywords: Escola do Campo, Rural education, Educational practices

SUMÁRIO

Introdução	1
1 A escola rural: teoria e prática	10
1.1 O processo histórico educacional rural brasileiro até 1980	13
1.2 O contexto político-educativos do MST	17
1.3 Educação do campo: fragmentos de sua origem	26
1.4 Projeto Escola do campo no Paraná: ponto de referência dessa experiência	29
2 O espaço de investigação	35
2.1 História e constituição do Assentamento Bela Vista do Chibarro	40
2.2 Constituição do “Programa Escola do Campo” em Araraquara	43
3 O espaço escolar e seus atores	52
3.1 O perfil dos professores	54
3.2 O perfil dos alunos	59
3.3 A organização e o espaço das aulas	61
4 A escola e a comunidade	66
4.1 A representação dos pais e da comunidade	68
4.2 A representação das crianças	70
Considerações finais	76
Referências Bibliográficas	79
Anexos	

Introdução

Este tema foi escolhido devido ao contato com questões relativas à educação do campo, a minha formação inicial de pedagogo, pela importância crescente que o movimento de luta pela terra toma a cada dia e, principalmente, pelo rumo que as questões sobre o contexto educacional rural tomam progressivamente.

O presente trabalho se iniciou desencadeado pelo interesse e curiosidade construídos no decorrer do contato com as questões referentes à terra, educação rural e principalmente do Programa Escola do Campo instituído pela prefeitura do município de Araraquara e se propõe a acompanhar o processo de ensino vigente em uma das escolas que participam do Programa, retratando as estratégias de ensino, as dificuldades, necessidades e facilidades dentro deste sistema de ensino “inovador”.

Intitulado como “Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico” este trabalho discute a evolução do Programa Escola do Campo implantado dentro do Assentamento Bela Vista do Chibarro no município de Araraquara.

Criado no ano de 2001 pela Prefeitura Municipal de Araraquara, o programa funciona em três escolas da zona rural desde janeiro de 2002 atuando com uma proposta pedagógica do ensino no campo que pretende motivar o aluno, a fim de evitar problemas como abandono, altos índices de repetência e choques culturais.

Devido à extensão e dificuldade do acesso às escolas envolvidas no programa, a EMEF Hermínio Pagotto localizada dentro do assentamento Bela Vista do Chibarro foi escolhida como área de pesquisa.

A Educação do Campo no qual o projeto se embasa é uma proposta educativa importante que segue diversos princípios que abrangem não só a formação de sujeitos através de projetos de emancipação humana, como também a valorização dos diversos saberes no processo educativo, o respeito perante os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem e é considerada como estratégia para o desenvolvimento sustentável. Põe-se, portanto, como uma perspectiva de transformação da educação tradicional, a qual se pauta, segundo Whitaker (1992) por vieses urbanocêntricos, voltados para os conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização; sócio-cêntricos, voltado para os interesses de certas classes sociais; etnocêntricos, por privilegiar a cultura relativa ao mundo ocidental, a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico e tecnológico.

A educação do campo visa trabalhar os conteúdos de maneira diferenciada daquelas impostas pelo processo de urbanização de forma a possibilitar o trabalho em uma sociedade que vive em um contato maior com os recursos naturais. Trabalha com diversas peculiaridades que permeiam a vida no campo esclarecendo e resgatando a cultura tradicional relativa à vida dos trabalhadores da área rural.

A problematização deste trabalho se firma em cima da educação diferenciada para o campo que é firmemente discutida pelo GPT (Grupo Permanente de Trabalho) de Educação no Campo e o desenvolvimento de políticas, pressupostos, pesquisas e atividades relativas à educação rural. E, principalmente, pretende averiguar quais são as estratégias e práticas educativas que a instituição escolar e seus membros participantes implementam.

Quando tratamos de educação em zonas rurais, nos deparamos com diversos problemas retratados por diversas instituições de pesquisa como IBGE, MEC e INEP. Dentre esses problemas podemos destacar o elevado índice de analfabetismo, a dificuldade do acesso à educação, a precária qualidade de ensino, as condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares, dentre outros.

Dados do IBGE (Tabela 1) mostram um elevado índice de analfabetismo do Brasil no qual a área rural tem grande destaque. De acordo com o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%.

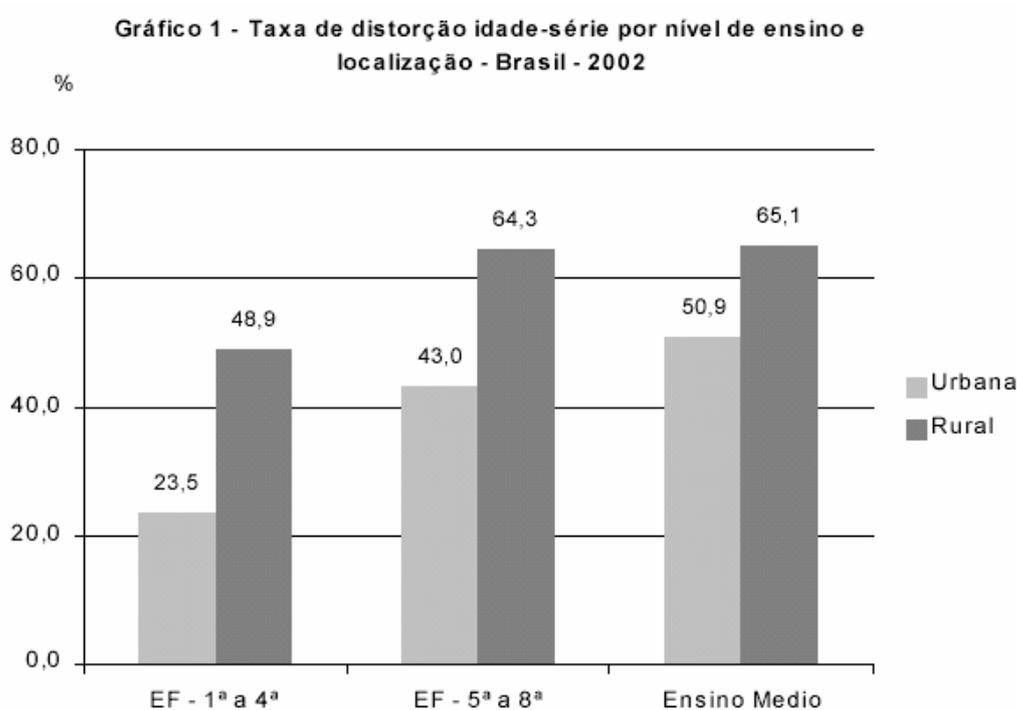
Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais - Brasil e Grandes Regiões - 1991-2000

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991 e 2000

Além do analfabetismo, a taxa de distorção idade-série revela problemas como o nível de desempenho escolar e capacidade do sistema educacional de manter frequência

do aluno em sala de aula. A falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado não apenas nas escolas urbanas, mas também na zona rural que é dotada de um índice mais significativo de tal problema. As séries iniciais do ensino fundamental apresentam uma elevada distorção idade-série com cerca de 50% dos seus alunos com idade superior à adequada. Esta questão reflete-se nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem nas séries finais do ensino fundamental com uma defasagem ainda maior, de 64,3%. No ensino médio, a inadequação idade-séria atinge 65,1% dos alunos (Gráfico 1).



Fonte: MEC/INEP

A Secretaria Municipal de Educação de Araraquara através de uma retrospectiva histórica, retrata que em Araraquara há mais de vinte anos existiam 31 estabelecimentos rurais de ensino e, atualmente, apenas três. A partir de 2001, por meio da I Conferência Municipal de Educação, foi realizado um amplo debate sobre escola do campo que resultou na construção coletiva de uma proposta político-pedagógica inovadora para a escola do Assentamento. Esse projeto aliado à municipalização da então E.E. “Hermínio Pagotto” e à abertura dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) teve como consequência o retorno dos educandos que já haviam evadido da escola do assentamento para concluir o ensino fundamental na cidade. Com isso, de acordo com

os documentos da secretaria da escola, houve uma redução das taxas de evasão escolar, sendo que, no ano de 2005, houve uma taxa nula de evasão escolar (dentre os 150 alunos matriculados, apenas 3 foram transferidos).

O objetivo deste trabalho visa explorar como o Programa Escola do Campo está sendo configurado na escola do assentamento Bela Vista do Chibarro, a forma como os eixos temáticos e atividades práticas são construídos e implementados e qual a reação provocada na comunidade por ela atingida. Portanto, a pesquisa ao longo de seu desenvolvimento visa:

- Verificar a pertinência de práticas educativas dentro da comunidade assentada;
- Avaliar a influência que a escola do campo proporciona sobre a população atendida e seus familiares;
- Analisar se o Programa Escola do Campo supre algumas das falhas apontadas na trajetória educacional e societária da educação rural.

As hipóteses construídas para este trabalho definem que:

- As atividades desenvolvidas e implementadas pelos docentes de acordo com a orientação dos projetos pedagógicos atuam de forma a gerar uma mudança na percepção e no hábito dos discentes e seus familiares de forma a promover uma consciência melhor sobre a importância da Educação do Campo.

- A proposta educacional contraria a visão urbanocêntrica (WHITAKER, 1992) da educação tradicional através de um movimento de emancipação cultural permitindo a superação de diversos estigmas pré-concebidos sobre a vida no campo.

- O processo educacional promovido na escola Hermínio Pagotto abrange não apenas as características do universo urbano, mas também questões pertinentes à realidade rural da população que usufrui de seus serviços. Portanto, possibilita a promoção de perspectivas futuras e a manutenção de uma identidade pessoal.

Para desenvolver e trabalhar com este objeto foi utilizada uma metodologia de pesquisa qualitativa, que possibilitou o estudo deste universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela permite que o investigador entre na realidade social para melhor compreendê-la e/ou interpretá-la, de acordo como esta se manifesta em seus diferentes meios sociais.

A pesquisa envolveu professores(as) das turmas de cada um dos três ciclos que compõem o ensino da escola, alunos(as) dessas respectivas turmas, a direção, a

coordenadora pedagógica, funcionários, pessoas da comunidade e mães de alunos(as) das referidas turmas.

Foi efetuado um levantamento dos dados empíricos em paralelo à revisão bibliográfica no qual foram priorizados os temas pertinentes à questão, como políticas educacionais, prática docente, cotidiano escolar, projeto político-pedagógico e Educação do Campo. De acordo com a necessidade de elucidar, entender e subsidiar este trabalho, novas fontes bibliográficas foram incluídas ao longo da elaboração deste trabalho.

Foram utilizados para a pesquisa procedimentos de trabalho de campo, análise de documentos, publicações e análise de dados.

O trabalho de campo foi constituído com vinte visitas registradas em diário de campo à escola Hermínio Pagotto e cinco à comunidade no período de março a setembro de 2005 e março a junho de 2006 (Tabela 2). As visitas permitiram um levantamento de dados através do acesso a documentos da escola, interação e contato com a comunidade e os atores envolvidos com a instituição escolar, realização de entrevistas, acompanhamento de aulas, atividades e eventos, coleta de impressões e aplicação de questionários.

Tabela 2 - Frequência de visitas à escola e comunidade nos anos de 2005 e 2006

Meses	Taxa de visitas					
	Escola		Comunidade		Total	
	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2005	Ano 2006
Jan	-	-	-	-	-	-
Fev	-	-	-	-	-	-
Mar	2	2	-	-	2	2
Abr	2	2	1	1	3	3
Mai	2	2	-	-	2	2
Jun	2	2	-	1	2	3
Jul	-	-	1	-	1	-
Ago	2	-	-	-	2	-
Set	2	-	1	-	3	-
Out	-	-	-	-	-	-
Nov	-	-	-	-	-	-
Dez	-	-	-	-	-	-

A população inserida na taxa de amostragem eram moradores do Assentamento Bela Vista do Chibarro e pessoas, educadores em sua maioria envolvidos com a escola Hermínio Pagotto.

Os critérios de seleção utilizados priorizaram a seleção de uma amostragem que pudesse subsidiar e esclarecer os objetivos e hipóteses colocadas neste trabalho. Dessa forma foram selecionados dez professores, trinta alunos, dois funcionários da escola e vinte membros da comunidade.

Bourdieu (1999) indica que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Assim entrevistas semi estruturadas foram utilizadas permitindo uma combinação de perguntas abertas e fechadas, onde o informante teve a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Para isso o entrevistador teve de ficar atento para dirigir, no momento que achou oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Foi escolhido o modelo de entrevista semi-estruturada, pois esta quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse, pois ela tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos (SELLTIZ, 1987). Esse modelo não é conduzido por muitas questões pré-estabelecidas, e baseia-se em poucas questões quase sempre abertas. Nem todas as perguntas elaboradas são utilizadas para a realização da entrevista, e durante a sua realização pode se introduzir outras questões que surgem de acordo com o que acontece no processo em relação às informações que se deseja obter. A dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito não gera nenhum problema, pois pode se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever. Ela também tem uma dinâmica elástica quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Foram utilizados diferentes questionários (ver anexo 1) para a entrevista dos alunos e funcionários e pessoas da comunidade. Estes foram constituídos através de um roteiro de oito perguntas fechadas e seis abertas com o objetivo de delinear as

características da amostragem selecionada, sua relação com o Programa Escola do Campo e com a vida no assentamento.

A utilização da observação direta foi feita com o objetivo de anotar as práticas dos professores, seu relacionamento com os alunos e se estas atividades desenvolvidas estavam orientadas de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. No início desta prática houve a apresentação formal do pesquisador e a descrição de suas metas para todos os alunos e professores. Não houve hostilidade nem por parte dos professores nem da parte dos alunos. O roteiro utilizado foi definido em três etapas nos quais o observador anotava alternadamente em seu diário um parecer sobre o comportamento dos alunos e professores, a correlação da matéria com o programa pedagógico proposto e, por fim, registrava a interação social entre os alunos e o docente. No total foram acompanhadas em sala aulas de Ciências do primeiro ciclo com a professora Claudia, duas de Matemática do terceiro ciclo com o professor Marcos e duas de Ciências do terceiro ciclo com a professora Mauricéia.

Foram acompanhadas também aulas em ambientes diferentes da sala de aula comum. Uma aula de Matemática que consistiu em uma visita à agrovila, uma de Ciências na sala de multimeios e uma de Biologia na horta medicinal da escola.

As entrevistas realizadas compõem um importante recurso que complementou os dados colhidos pela observação participante e pela análise documental. Ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, oferecem todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação (BASTOS, 2005).

Na escola pesquisada, houve a possibilidade de acesso a documentos pertinentes à pesquisa. Estes foram: a proposta pedagógica da escola, o plano de ensino dos docentes, um documento referente às atividades da coordenadora pedagógica da escola, os diários de classe dos professores acompanhados pela pesquisa com os projetos individuais de cada professor.

A análise dos dados considerou primeiramente o material obtido no decorrer da pesquisa, através das entrevistas, dos documentos e da observação registrada nos diários de campo. É importante deixar claro que os registros realizados durante e/ou após as observações não representam a realidade na sua totalidade, mas sim em sua parcialidade. Ou seja, este recurso metodológico gera obstáculos para compreender a realidade global do objeto investigado. Se não for trabalhado corretamente, pode ocorrer

uma redução da complexidade do sujeito na hora de compreender suas ações, os valores pessoais, seus reflexos, consciência, seus desejos, etc.

André (1995, p.77) acrescenta que “qualquer análise da escola centrada num único elemento do todo pedagógico vai se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada”. O que acontece dentro da escola é muito mais resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e, muito menos, a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia ligam-se de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula, de muitas maneiras, com as várias esferas do social mais amplo. A análise da prática escolar cotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tornar limitada, incompleta.

É necessário por motivos éticos deixar claro que todas as pessoas incluídas na pesquisa concordaram com a participação e assinaram o termo de consentimento, portanto no contato, foi explicada a garantia do anonimato em relação à autoria das respostas que aparecem no conjunto do trabalho.

A estrutura deste trabalho é formada por quatro capítulos que expressam o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro capítulo trabalha com o conceito de educação rural e o processo de seu desenvolvimento no contexto brasileiro, a necessidade de uma educação diferente da até então utilizada na maioria das escolas da rede de ensino, o retrato de algumas das pesquisas efetuadas nesse campo, a implementação das decisões sobre as políticas educacionais referentes ao rural, o desenvolvimento de práticas educativas promovidas pelo MST (movimento dos trabalhadores rurais sem terra), pelo “Projeto Escola do Campo” e algumas das propostas de educação no meio rural que estão presentes na atualidade.

O segundo capítulo discute o espaço de investigação da pesquisa e suas peculiaridades delimitando e definindo um pouco do processo de constituição do Assentamento Bela Vista do Chibarro, a constituição do Programa Escola do Campo em Araraquara e os processos de tomadas de decisão que foram utilizados pelos envolvidos no desenvolvimento da agrovila e da escola.

O terceiro capítulo aborda o espaço escolar e seus atores, a sua estrutura física, o perfil dos professores e alunos, a organização e o espaço das aulas.

O quarto capítulo descreve a relação da escola com a comunidade através da representação dos pais e das crianças, capítulo a merecer aprofundamento na continuidade da investigação.

1 A educação rural: teoria e prática

O termo “educação” abrange um contexto muito amplo no qual existe um processo de desenvolvimento que engloba o ato de ensinar e aprender. É também algo menos tangível, mas mais profundo: construção do conhecimento, bom julgamento e sabedoria. A educação tem nos seus objetivos fundamentais a passagem da cultura de geração para geração.

O termo “rural” ou as “zonas rurais” (ou o meio rural, ou campo) designa as regiões no município não classificadas como zona urbana ou zona de Expansão Urbana, não urbanizáveis ou destinadas à limitação do crescimento urbano, utilizadas em atividades agropecuárias, agro-industriais, extrativismo, silvicultura, e conservação ambiental.

Portanto ao utilizar o termo “educação rural”, estamos tratando de um processo de escolarização desenvolvido nas zonas rurais. Quando discutimos esse conceito, vemos um sistema composto por fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural, na maioria das vezes precário na sua estrutura e funcionamento. Vemos uma instituição escolar que passa valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo. As políticas e projetos de educação rural que visavam a permanência e manutenção do homem nas zonas rurais não foram efetivos e as razões disso têm a ver não somente com o processo de modernização imposto ao desenvolvimento brasileiro, mas também com a própria função das instituições escolares que não possuem o direito de definir a conservação e manutenção da população nas zonas rurais. Uma prova disso foi a grande movimentação de rurícolas que abandonam o sistema agrícola em um movimento de êxodo rural no período pós II Guerra Mundial.

Whitaker (1997) afirma que o descaso para com a educação rural é geralmente colocado quando se diz que as famílias rurais não valorizam a escola colocando seus filhos para trabalhar ao invés de estudar. Esta é uma falsa ideologia que tenta justificar a situação do Estado brasileiro que nunca se interessou em dar escola às populações rurais, politicamente fragilizadas diante do latifúndio monocultor e escravocrata e tornadas ainda mais vulneráveis após a urbanização do país, quando a ideologia urbano-industrial exacerbou o preconceito contra o mundo rural. Além da escola no campo surgir tardiamente, ela sequer foi mencionada nos textos constitucionais até 1891; historicamente se afirma que não houve para a educação rural uma formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola

deveria funcionar e se organizar e, muito menos, uma dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

Uma educação rural adequada à cultura e ao “homem do campo” precisa ser um elo entre os elementos que permeiam a problemática das regiões envolvidas no processo educativo. Fora destas condições, conteúdos, currículos e tipos de escolas e ensinamentos “rurais” são propostas, no geral, inadequadas, já que o trabalho e as relações de produção nas comunidades agrícolas formam valores e estruturam uma organização social diferenciada do contexto urbano, que acaba se estendendo à organização escolar, exigindo, portanto, que as ações educativas no meio rural sejam norteadas pelas características que lhe são peculiares.

Neste sentido, surgem várias iniciativas: o desenvolvimento, a partir de 1932, de um movimento em favor da Criação de Clubes Agrícolas Estaduais, para tornar a escola um forte núcleo de atuação no meio rural; a criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de propagar a educação rural e difundir o folclore. A partir daí, foram realizados diversos eventos para debater o problema da educação rural.

De uma certa forma, o ensino rural voltou-se mais para a formação de técnicos do que para o ensino fundamental e o ensino nas áreas rurais é o que apresenta maiores percentagens de reprovação, ausência às aulas, número de professores leigos e distorções na relação idade-série. Estas são algumas deficiências do ensino rural, assim como carência de recursos didáticos, a baixa remuneração dos profissionais, falta de esforço das autoridades e o não cumprimento da lei que permite a adaptação do período letivo ao calendário agrícola (BRANCALEONI, 2002).

A partir da metade dos anos 70, a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular - educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária - comecem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho.

As mobilizações em torno do processo da Constituinte, pela democratização do país e afirmação de uma cultura de direitos, garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas fazendo com que a Constituição de 1988 se tornasse expressão dessa demanda ao incorporar o princípio da

participação direta na administração pública e também da criação de conselhos gestores como forma de controle popular nas definições políticas do país.

No cenário da educação, movimentos políticos no campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância, as pautas de reivindicação do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais, fizeram com que fossem contempladas, no corpo da legislação, referências específicas à Educação do Campo (Referências para uma política nacional de educação do campo, 2004).

As discussões em torno da educação no campo trazem questões relativas à diversidade cultural. Não se pode compreender os homens dissociados da sociedade, da cultura e da educação construídas historicamente por eles próprios. As especificidades que cercam a constituição e a trajetória dos assentamentos acenam para a necessidade de um projeto pedagógico que seja específico para o campo?

A defesa desta necessidade não incorreria no decantado e criticado dualismo campo/cidade? São tais questões que exigem que a discussão do Projeto escola do campo leve em conta a trajetória de continuidade e descontinuidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro. Considerando-se que esta trajetória só pode ser compreendida pelas diversidades – origens, formas diferenciadas de organização – o ponto de partida deste trabalho, a investigação da perspectiva das práticas da educação do campo implica em respeitar as especificidades dos assentamentos, processos sociais complexos, sem, com isso, vê-los desvinculados ou sem interações com os municípios em que estão sediados.

Supera-se, portanto, o risco da discussão gerar análises dicotômicas que separam a cidade e o campo. Pelo contrário, a discussão do papel que os assentamentos têm na agenda do poder local vem assumindo, cada vez mais, importância na análise dos rumos de tais experiências.

Ao fazer tal afirmação, não estamos aceitando o princípio de que a análise do Projeto Escola do Campo deva centrar-se apenas sobre o contexto particular do assentamento, sem uma reflexão sobre os fatores que inibem ou impulsionam suas potencialidades, fatores estes que exigem uma continuada atenção sobre os projetos/programas municipais dirigidos a assentamentos.

Para uma melhor compreensão de como a educação rural se constituiu no Brasil, este capítulo se subdivide em mais três partes, possibilitando assim demonstrar, na

primeira parte, o processo histórico da educação rural brasileira até o período de 1980 e o descaso com uma educação rural até esse período. Posteriormente a 1980, dois grandes pontos precisam ser trabalhados, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas peculiaridades quanto à educação (retratado no capítulo “1.2 O contexto político-educativo do MST”) e o surgimento do projeto que promove e incentiva a educação rural sob a inovadora denominação de “Educação do Campo” trabalhado nos capítulos “1.3 O “Projeto Escola do Campo”: um pouco de sua origem” e “2.2 Constituição do “Programa Escola do Campo” em Araraquara”.

1.1 O processo histórico educacional da área rural brasileira até 1980

Devemos considerar o processo histórico da escola rural a partir de 1910/20 momento em que a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, pág 28). Este movimento dos anos 30 denominado de "Ruralismo Pedagógico" pela professora Eny Marisa Maia pretendia gerar uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era conter essa evasão rural e fixar o homem no campo (MAIA, 1982: 27).

Segundo Machado (2000), não houve uma efetiva adequação da escola para a realidade rural, pois não se levou em consideração que a "educação é ampla multifacetada, variável de conformidade com o ‘espaço’ humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre eles, a educação rural".

A educação no campo enfrenta diversos problemas dentre os quais pode-se destacar (LEITE, 2002):

- O elevado índice de analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias acima de 25 anos;
- A baixa remuneração e qualificação dos professores, com predominância de professoras leigas responsáveis por classes, na sua maioria, multisseriadas;
- O elevado índice de exclusão e repetência;
- O crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental, que responde pela quase totalidade das matrículas nas séries iniciais das escolas rurais, sem que sejam viabilizadas as condições estruturais e pedagógicas;

O Ruralismo Pedagógico permaneceu até 1930 e fracassou em seus objetivos. Este modelo de educação rural esteve ligado aos projetos de modernização do campo brasileiro, levou a escola rural a uma imitação do processo urbano, constituiu um processo de descaracterização da sociedade camponesa que mostra um formato escolar no qual há total desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo. Whitaker (1992) mostra que vinculado a este desinteresse do Estado existe uma ideologia predominante que alega que a falta de educação rural é causada pela não valorização da população rural que coloca seus filhos precocemente no mundo do trabalho ao invés de pô-los na escola. Tal ideologia sugere uma falsa consciência que tem levado à confusão entre as conseqüências e as causas dos fenômenos sociais e tem projetado na vítima a culpa pelos seus infortúnios.

De acordo com Leite (2002), em sua obra "*Escola Rural: urbanização e política educacionais*", o processo de urbanização exige que o processo educativo seja mais abrangente para então tornar-se um suporte para a industrialização. No Estado Novo, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, "com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo".

No Estado de São Paulo, o pós II Guerra Mundial despontou em uma crescente industrialização que se alastrou até o campo e acelerou a urbanização do país. Por isso houve uma evasão da população rural para a zona urbana, momento que "coincide" com a chamada transformação da escola pública em "escola de pobres" (MACHADO, 2000). Assim os filhos das famílias mais privilegiadas dentro da sociedade vão para as escolas particulares enquanto a escola rural continuava relegada a um último plano. Assim nota-se que a escola rural é firmada por um viés urbanocêntrico (voltado para os conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização), sociocêntrico (voltado para os interesses de certas classes sociais) e etnocêntrico (que privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental – a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico e tecnológico) (Whitaker, 1992).

Neste mesmo período surge o Programa de Extensão Rural no Brasil, que de forma romântica, acena com a possibilidade de transformar o rurícola brasileiro em um *farmer* norte americano pós guerra. Baseado em características de um ensino informal, o

trabalho extensionista se apresentou como diferenciado e até incompatível face ao molde centralizado curricular do ensino escolar vigente. Sua base de ação era a empresa familiar e o importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem os recursos técnicos de produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüente bem-estar social. Assim de forma paralela ao sistema de ensino formal, a extensão passou a utilizar o espaço físico escolar e lançou um projeto que priorizava “o desenvolvimento para uma vivência comunitária” constituindo-se em novas orientações previamente preparadas, descartando assim a dinâmica pedagógica dos professores rurais, considerando toda a metodologia até então desenvolvida como ultrapassada e sem objetivo imediato.

Na década de 1950 são criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR). Ambas desenvolvidas para um ensino técnico que se limitava a repetir as fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que não usou em seu programa os verdadeiros mecanismos da problemática rural. Apesar de todas as tentativas aplicadas pela CNER para a fixação do homem no campo, o êxodo rural foi provocado por interesses subjacentes ao processo de modernização agrícola. Iniciou-se nessa década paralelamente ao processo de êxodo, o pleno funcionamento do Programa de Extensão e das Campanhas Rurais.

Na década de 1960 o país vivencia o início da crise do modelo desenvolvimentista através do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e / ou do meio rural para o urbano), do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional.

Portanto foi aferida aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos¹. Contudo a lei 5692/71 propõe a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente do 1º Grau, que, pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais, assim foi deixado a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, pois a lei 4.024 não abrangeu as escolas do campo. Mas apesar das novas atribuições, as prefeituras

¹ Ver Leis das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024, dez./61

municipais do interior são desprovidas de recursos humanos e financeiros, deixando as escolas rurais sem condições de continuidade funcional culminando em um processo de deterioração da escola rural e submissão aos interesses urbanos.

A implantação das classes multisseriadas foi mais um fator dificultante no processo de ensino-aprendizagem das populações do campo. E na década seguinte, é disseminada a idéia de que a educação é o único instrumento a conduzir o agricultor à modernidade, portanto são criados alguns programas para a educação rural que também fracassaram por não levar em conta as necessidades e especificidades das populações do campo.

Machado (2000) afirma que só na década de 1980 “[...] no final do governo Quéricia, é que a escola pública rural vai passar por um processo de reforma, no Estado de São Paulo. Este processo constituiu no agrupamento de escolas isoladas da zona rural em unidades mais facilmente administráveis eliminando-se as classes multisseriadas e obrigando os municípios a fornecerem transportes para as crianças das escolas que haviam sido fechadas (p. 90)”.

A partir da década de 80 é visível uma série de transformações no panorama da educação rural e na luta pela reforma agrária. Marcada fortemente por lutas e movimentos sociais como a do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e mobilizações em torno do processo Constituinte de 1988. Constata-se a preocupação com um ensino rural que se adapte às características do meio rural. Os movimentos políticos no campo educacional brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, as reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores deram força e vigor às idéias que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CER n.t 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor.

Em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. E em seu discurso foi declarado que a reforma agrária, como política estratégica de enfrentamento

da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a promoção da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa é opção para ampliação do emprego e segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

De acordo com esse pensamento e após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação institui, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução — CER nº 1, de 3 de abril de 2002 e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. É consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, é fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas.

Esse grupo formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a efetiva participação de representantes de outros órgãos de governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente aqueles representativos de trabalhadores rurais, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

1.2 O contexto político-educativo do MST

A partir de um contexto de crise econômica vivida desde meados da década de setenta, bem como sob o regime militar ao final desta década, retoma-se com vigor o debate sobre a questão agrária no país.

Face às diversas contradições sociais existentes neste período, surge no campo um movimento social que vinha expressar os interesses de uma grande parcela da população de trabalhadores rurais, o qual veio constituindo-se com grande organização, nacionalmente assumindo uma posição de destaque quanto à luta pelo acesso à terra bem como pela reforma agrária. Assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), começa a ser estruturado em 1979 como síntese naquele momento, dos históricos conflitos pela terra que atravessam a história brasileira. Nesse período, a concentração da terra, o crescente êxodo rural e a modernização da agricultura persistiram em seu avanço, enquanto que a política de colonização entrava em aguda crise.

A partir daí, o MST veio constituindo marcante presença na interlocução das questões agrárias bem como acerca dos assentamentos realizados; processo que se constituiu com diversos conflitos com as várias formas de repressão impostas pelos governos, em conjunto com as oligarquias agrárias e burguesas. Inserindo-se neste espaço, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, movimento social de maior organização no Brasil e segundo suas normas gerais, articula-se no interior do movimento sindical.

O Movimento busca estruturar uma dinâmica própria para a vida das famílias assentadas e acampadas, propiciando a formulação e a concretização de políticas que dizem respeito à produção agrícola, à educação, à saúde, entre outras.

Ao utilizar a estratégia da ocupação de terras como principal meio de luta por suas reivindicações, o MST é um movimento que tem adotado um posicionamento politicamente de confronto ao poder dos grandes proprietários de terra. Assim, também busca interferir nos pactos de poder historicamente cristalizados entre burguesia industrial, a oligarquia agrária e o Estado e tem apontado como diretrizes gerais, a luta para a construção de uma nova sociedade e um novo sistema econômico.

Atualmente, o MST está organizado em praticamente todo o território nacional e sua campanha já possibilitou o assentamento de mais de cem mil famílias em mais de vinte milhões de hectares como podemos conferir no quadro abaixo.

Quadro 1 – Número de assentamentos rurais 1979 a 2000

Região UF	Assentamentos	%	Famílias	%	Área (ha)	%
NORTE	882	17	212.547	37,3	13.028.269	50,9

AC	58	6,6	11.194	5,3	783.314	6
AM	30	3,4	16.471	7,7	1.391.339	10,7
AP	27	3,1	9.012	4,2	1.381.898	10,6
PA	398	45,1	112.488	53	5.833.718	44,8
RO	107	12,1	30.481	14,3	1.692.991	13
RR	30	3,4	13.911	6,5	985.375	7,6
TO	232	26,3	18.990	9	959.634	7,3
NORDESTE	2328	44,8	194.830	34,2	6.030.533	23,6
AL	59	2,5	6.307	3,2	42.330	0,7
BA	312	13,4	31.048	16	1.005.629	16,7
CE	503	21,7	24.125	12,4	832.039	13,8
MA	477	20,5	65.137	33,4	2.428.079	40,2
PB	187	8	11.431	5,9	178.834	3
PE	223	9,6	13.185	6,8	174.784	2,9
PI	263	11,3	22.438	11,5	898.377	14,9
RN	222	9,5	15.808	8,1	390.189	6,5
SE	82	3,5	5.351	2,7	80.272	1,3
CENTRO-OESTE	628	12,1	94.546	16,6	4.916.369	19,2
DF	3	0,5	103	0,1	1.870	0
GO	211	33,6	14.394	15,2	569.559	11,6
MS	109	17,4	18.226	19,3	448.749	9,1
MT	305	48,5	61.823	65,4	3.896.191	79,3
SUDESTE	511	9,8	35.107	6,2	971.739	3,8
ES	58	11,3	2.922	8,3	28.640	3
MG	214	41,9	13.368	38	567.139	58,3

RJ	62	12,1	6.447	18,4	81.393	8,4
SP	177	34,7	12.370	35,3	294.567	30,3
SUL	851	16,3	32.703	5,7	651.704	2,5
PR	318	37,3	17.767	54,3	352.794	54,1
RS	232	27,3	9.677	29,6	211.313	32,5
SC	301	35,4	5.259	16,1	87.597	13,4
BRASIL	5.200	100	569.733	100	25.598.614	100

Fonte: MST, 2006

A partir de sua organização e ação, o MST vem constituindo, dentre os movimentos sociais rurais, a maior força na interlocução da luta pela reforma agrária, direcionando politicamente o rumo da luta agrária no Brasil.

Além disto, uma das grandes novidades que este Movimento Social Organizado tem nos demonstrado é a compreensão da necessidade da educação enquanto parte do processo de transformação da atual sociedade e alcance de seus objetivos.

Desde 1987, o MST criou um setor especificamente direcionado para trabalhar os desafios relacionados ao direito à educação dos sem-terra. “Este setor está organizado em 15 estados do país sob a forma de equipes de educação localizadas nos assentamentos e por órgãos colegiados regionais e estaduais. Nos demais estados, o MST ainda está em organização. Contudo, nessas regiões já existe ao menos uma pessoa respondendo pelas questões de educação nos assentamentos e iniciando a organização do setor. Em nível nacional, as discussões e os encaminhamentos de ação são realizadas por meio de um colegiado nacional. Constituído por representantes dos setores estaduais, este fórum se reúne duas ou três vezes por ano, em conformidade com as necessidades surgidas.” (ANDRADE, 1999: 159)

O Movimento Sem Terra se coloca como uma entidade que enfrenta o capitalismo através da construção de novas formas de organização e convívio social no qual novas relações entre as pessoas vêm sendo construídas e exercitadas e, portanto, no qual um processo de educação / formação humana vem se desenvolvendo na contramão do capital, decorrente do embate com este.

Dentro da área educacional do MST são desenvolvidos diversos programas em parceria com universidades, entidades de educação popular e órgãos públicos. Ganham

destaque dentre esses programas, o curso de Magistério – onde são formados os professores dos acampamentos e assentamentos de acordo com a proposta do MST – e a proposta de organizar um curso de Pedagogia reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Nos princípios da educação no MST, que se referem mais diretamente às escolas, aos cursos de formação e encontros, é explícito o direcionamento da "educação para a transformação social". A educação no MST é "um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais seriam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas" (MST, 1996).

É uma proposta educacional com clara postura "de classe", visando à formação crítica dos trabalhadores em relação à sociedade vigente. Uma formação voltada à capacidade de organização dos assentados e à construção do projeto nacional popular. Propondo-se a fortalecer a consciência de classe, o projeto educacional prevê que todos devem ter acesso à educação e à escolarização nos diversos níveis, capacitando-se técnica e politicamente.

Como sujeito pedagógico ou agente educador dos sem-terra, o MST "atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem" (CALDART, 2000). Caldart delinea cinco "matrizes educativas" que, ao constituírem o jeito de ser do Movimento, atuam na formação do sem-terra: a Pedagogia da Luta Social, a Pedagogia da Organização Coletiva, a Pedagogia da Terra, do Trabalho e da Produção, a Pedagogia da Cultura e a Pedagogia da História. Essas pedagogias constituem-se como matrizes educativas uma vez que o MST as utiliza largamente em sua dinâmica, em seu cotidiano.

Refletindo acerca de seus próprios desafios como sujeito educador, o Movimento chama a si a tarefa de "ajudar as famílias sem-terra a romper com o processo de desumanização ou de degradação humana a que foram submetidas em sua história de vida", "assumindo a identidade Sem Terra" e os valores e jeito de ser dos lutadores sociais (MST, 2001). Romper com a degradação humana decorrente do capitalismo é criar uma dinâmica social nova, ou socialista, como pretende o MST. Os "novos" valores e o jeito de ser devem ser coerentes com essa forma social que buscam construir. O pano de fundo do processo educativo do MST, que pode ser considerado como sua grande obra/herança para a humanidade é o resgate da dignidade humana, da

auto-estima e da recuperação daquilo que a caracteriza como espécie: a capacidade de pensar, de emocionar-se, de agir conscientemente e assim fazer a história. A ordem do capital, para se perpetuar, nega/impede que as características fundamentais da humanidade se desenvolvam.

Se as elites vêem na escola um espaço de opressão, de manutenção da ordem e de diminuição do ser humano, o Movimento Sem Terra vê ali um espaço para reconstrução da vida, uma ferramenta na formação de sujeitos. Essa é a concepção da escola que o MST promove. Tanto mais a escola poderá contribuir com o povo sem-terra, quanto mais ela estiver aberta ao Movimento, comprometida com os sujeitos sociais que a compõem (CALDART, 2000).

Por isso o MST desenvolve uma luta pela criação de escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, mas sem prescindir de uma pedagogia e metodologia comprometidas com o sentido do Movimento. Devido à grande demanda educacional nos vários níveis e modalidades, o MST tem pressionado o poder público para a criação de escolas e políticas públicas para a educação do campo. Decorrente dessa luta, constituiu-se no interior do Movimento uma "rede" educacional, cujos dados apresentam relativa oscilação em virtude da descontinuidade das políticas educacionais do Estado e da pressão das lutas e demandas geradas pelo MST.

Ao utilizar a estratégia da ocupação de terras como principal meio de luta por suas reivindicações, o MST é um movimento que tem adotado um posicionamento politicamente confrontacional ao poder dos grandes proprietários de terra. Assim, também busca interferir nos pactos de poder historicamente cristalizados entre burguesia industrial, a oligarquia agrária e o Estado e tem apontado como diretrizes gerais, a luta para a construção de uma nova sociedade e um novo sistema econômico.

Conforme os documentos do MST, a educação é entendida enquanto um dos processos de formação a pessoa humana que está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Ainda, a educação é vista como “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.” (MST, 1996).

De acordo com dados fornecidos pelo MST (Estudos avançados, 2001), o Movimento abrange nas atividades escolares formais de cerca de 1.800 escolas de Ensino Fundamental em acampamentos e assentamentos, com 160 mil crianças e adolescentes matriculados. Apesar disso, ainda é grande o número de crianças e

adolescentes fora da escola, ou porque a escola ainda não é reconhecida como legal, ou porque não se respeita uma proposta de currículo adaptada às necessidades dos filhos de trabalhadores rurais. Trabalhando diretamente com estas escolas são cerca de 3.900 educadores, além dos 250 educadores que trabalham nas Cirandas Infantis, na educação de crianças até 6 anos.

Possuem também cerca de três mil educadores de alfabetização de jovens e adultos. Atualmente são cerca de 30 mil alfabetizados. Alguns educadores fazendo trabalhos voluntários, outros mobilizados pelos projetos em parcerias.

As escolas nos assentamentos são públicas. Nos acampamentos se visa garantir escolas públicas. No Rio Grande do Sul, a partir de 1996, através da aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da Escola Itinerante, existe uma escola pública que atende crianças de 7 a 12 anos de 1ª a 5ª séries. Essa escola vai para onde o acampamento for.

Através de um levantamento de dados (Estudos Avançados, 2001) o MST conta no campo da educação com:

- 40 convênios de entidades da Reforma Agrária com 13 universidades públicas;
- 24 cursos superiores em andamento nos estados de MT, SE, PA, PR, PB, BA, MS, ES, MG, CE, RN, RO, PE e SP;
- 4 cursos de Educação de Jovens e Adulto (ensino fundamental), envolvendo 156 turmas, nos estados de Mato Grosso, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Minas Gerais
- 53 cursos de ensino médio e técnico;
- 5 cursos de especialização em funcionamento (PR, SC, MG e ES) e 1 curso de especialização em educação e saúde do campo em negociação no RS;
- 3 cursos de extensão com universidades federais no RJ, PB e SC;
- 50 escolas de nível médio nas áreas de assentamento.

O MST tem um princípio filosófico inspirado na obra dos grandes mestres pedagogos, que viam na educação um caminho da verdadeira libertação da pessoa humana, tanto que podem ser caracterizados como:

- Educação para a transformação social.
- Educação aberta para o mundo, aberta para o novo.
- Educação para o trabalho e a cooperação.
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- Educação como processo permanente de formação/transformação humana

Estes princípios filosóficos dizem respeito a uma visão de mundo, uma concepção mais geral em relação a pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Estes são o fundamento dos objetivos estratégicos do trabalho educativo.

Os princípios pedagógicos do MST se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. Ou seja, é diferente a prática pedagógica que acontece numa escola infantil de assentamento da que acontece numa escola urbana, o que não pode levar a uma leitura simplista de que há uma hierarquização apologística do circuito urbano.

As linhas metodológicas utilizadas nas escolas associadas ao MST em geral visam preparar as crianças e os jovens no meio rural, desenvolver o amor pelo trabalho na terra e também trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação dentre outros.

O ensino parte muito da prática e associa o conhecimento científico com realidade. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças e dos jovens no assentamento.

Um grande desafio para estas escolas é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto do assentamento. A escola não precisa restringir sua atuação à sala de aula. Através dos próprios alunos, a escola pode participar e até organizar campanhas de alfabetização de adultos, elaboração do jornal da comunidade, festas culturais, fazendo reflexão sobre estas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas.

Os alunos são incentivados a ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo. Procuram investir na capacitação dos(as) professores(as). E para que estes princípios se traduzam numa proposta pedagógica renovada, o MST considera fundamental construir uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Uma metodologia de aprendizagem-ensino, onde a relação prática-teoria-prática consiga inverter a própria lógica usual da apropriação e produção do

conhecimento. Assim o MST procura implementar programas específicos de capacitação para os(as) professores(as) que trabalham nestas escolas.

A proposta do MST é ousada e ambiciosa quanto à educação, pois visa não somente trabalhar com a perspectiva da alfabetização de crianças e adultos, mas também com uma escola com formação técnica que forme alunos técnicos em Administração e Cooperativas, um curso de Magistério com peculiaridades toda própria e também a organização de um curso de Pedagogia especialmente adequado à realidade da reforma agrária.

Todo um preparo político e técnico são requisitados para trabalhar nessas escolas, pois é necessário que os docentes estejam inteirados da proposta política dos trabalhadores sem-terra e dos trabalhadores em geral. Para isso se faz necessário participar ativamente da vida do assentamento, bem como buscar informações através de cursos, leituras e conversas com outros educadores e pessoas ligadas ao Movimento. É importante que o professor participe do sindicato dos professores e do Setor de Educação do MST.” (ANDRADE, 1999: 171)

A educação proposta pelo MST é muito parecida com a proposta oficial do Estado de São Paulo, pois ambas defendem que o “educando não seja visto como um ser “vazio” e que cabe ao educador “enchê-lo” de conhecimentos, não se importando se o mesmo está compreendendo ou não. Outra coisa comum nas duas propostas são os teóricos utilizados: Makarenco, Leontiev, Vygostsky, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, entre outros.” (ANDRADE, 1999: 172)

Para concluir vale lembrar que a escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e nova mulher. A sociedade que temos infelizmente degradou a nossa humanidade e nossas relações interpessoais criando vícios como individualismo, autoritarismo, machismo e falta de solidariedade. Precisa-se reeducar nossa humanidade através destas novas gerações forjadas na luta. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona às crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz em nosso país e no mundo inteiro.

1.3 Educação do campo: fragmentos de sua origem

A falta de compromisso dentro das políticas públicas referentes à educação rural é fato recorrente na história do Brasil. Normalmente esta está caracterizada pelo preconceito, abandono, estigma de atraso e pelo pouco reconhecimento e valorização dos educadores, pelo desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos homens e mulheres do campo.

Dados estatísticos apresentados nos documentos Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004) e A educação no meio rural do Brasil – revisão da literatura (BOF; MORAES; SILVA, 2003), organizados pelo INEP indicam que na área rural existe apenas oferta de educação para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos. Destes jovens, de 15 a 17 anos, apenas 66% freqüentam a escola, 17,3% deles estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (na zona urbana é 5,5%) e 12,9% estão no ensino médio, nível adequado a essa faixa etária. Enquanto na área urbana 50% das crianças estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é de 72% dos alunos (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

O Censo Escolar de 2002 mostra que a Educação Básica da área rural responde por 50% das escolas do país e que estas escolas atendem aos alunos de 1ª a 4ª série, 64% são formadas, em sua maior parte, por classes multiseriadas ou unidocentes. Em relação à infra-estrutura, 50% das escolas de Ensino Fundamental localizadas na zona rural têm apenas uma sala de aula. Nas escolas de 1ª a 4ª série, 27,7% dos alunos freqüentam escolas sem energia elétrica e 90,1% deles não dispõem de biblioteca (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

O nível de escolaridade dos docentes na educação básica em áreas rurais possui em sua constituição 9% de profissionais com formação superior, enquanto a zona urbana tem 38%. Os professores com formação inferior ao Ensino Médio correspondem a 8,3% na zona rural, enquanto na zona urbana a parcela representada é de apenas 0,8%” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 25-26).

Os dados do Censo Escolar de 2002 apresentam um levantamento relativo ao transporte escolar público estadual e municipal e mostram que 67% dos alunos do Ensino Fundamental e Médio residentes da zona rural são transportados para as escolas localizadas na zona urbana e 33% para as escolas rurais.

Das escolas localizadas em área rural, os municípios são responsáveis por 93% das instituições de 1ª a 4ª série e 78% das escolas de 5ª a 8ª. Contudo, o Programa de estudos sobre a Educação Rural/do Campo do Brasil (INEP, SEIF-MEC, WB, 2003) mostra que 71,5% destes municípios não possuem nenhum plano ou programa referente à educação para o meio rural.

Perante disso, nos últimos anos houve mobilizações por grande parte dos movimentos sociais do campo, efetuadas por diversas entidades como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, a Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura/CONTAG, o Movimento dos Atingidos por Barragens/MAB, o Movimento de Pequenos Agricultores/MPA, o Movimento de Mulheres da Agricultura Familiar/MMAF, o Movimento de Organização Comunitária/MOC, o Conselho Indigenista Missionário/CIMI e a Comissão Pastoral da Terra/CPT. Através da articulação desses movimentos foi desenvolvida a concepção de Educação do Campo que se contrapõe à visão de educação rural e de educação para o meio rural.

A “educação do campo” é uma definição utilizada para definir uma proposta de educação concebida pelos protagonistas que vivem no e do campo, que atende às suas ansiedades, valoriza e re-significa suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos, etc. Ao mesmo tempo que colabora na reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Ela envolve em sua constituição diversas outras formas pedagógicas caracterizadas como: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da escolha, pedagogia da história, pedagogia da alternância e a pedagogia da cultura em que estão inseridas as pedagogias do gesto, do exemplo e do símbolo (CALDART, 2000).

O processo de consolidação de uma política educacional para o campo se firmou por meio de encontros nacionais, estaduais e regionais, dentre os quais pode se destacar:

- a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO, em 1998, que foi proposta durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997. Esta Conferência foi promovida pelo MST, UnB, UNESCO, UNICEF e pela CNBB, na qual constituiu-se a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília, que atualmente contribui com os Cadernos de Formação (nº 1, 2, 3, 4 e 5) com o intuito de consolidar os avanços conquistados nessa caminhada.

- a II Conferência Nacional no ano de 2004 efetuada no mesmo local que a primeira, reunindo cerca de 1100 pessoas entre educandos e educadores, organizados em movimentos, sindicatos, organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras, povos indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas, pesqueiras, entre outros. Entre 1998 e 2004, algumas reivindicações foram transformadas em políticas públicas.

Uma das reivindicações que foram transformadas em políticas públicas foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) que complementam as poucas referências feitas à educação básica para a população rural na LDB.

De acordo com a Declaração 2002, assinada no I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: “A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e produzir novos conhecimentos para permanecer no campo”. Como afirmam Ramos, Moreira e Santos (2004), a escola deve proporcionar aos alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar em que desejam viver. Isso significa inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Contudo, para que haja uma valorização da cultura do homem e da mulher do campo, que estes possam ser reconhecidos como sujeitos, como protagonistas de uma vida melhor, que essas identidades sejam ressignificadas, que o campo possa se tornar uma opção de vida digna, é necessário valorizar profissionalmente o trabalho dos educadores e educadoras que lecionam nestas escolas, assim como garantir condições dignas de trabalho e de formação, para que as opções pedagógicas adotadas possam, como salienta Caldart (2001), ajudar a enraizar e a cultivar essas utopias.

No exercício de sua profissão, o professor encontra inúmeras dificuldades para pôr esses princípios e objetivos em prática, principalmente para articular os conteúdos necessários para garantir essa melhoria de vida, humanizar e emancipar os sujeitos do campo. As dificuldades também podem surgir na utilização de tempos e espaços alternativos, na seleção e domínio dos conteúdos, no trabalho coletivo, no aprender com os outros, na transformação do conhecimento em ação e ação em conhecimento, no despreendimento de preconceitos, dentre outros (MOLINA, 2002).

Em relação aos cursos de formação continuada, é necessário garantir formas de socialização de experiências e saberes com outros educadores, de aquisição de novos conteúdos não só pedagógicos, mas sociais, políticos, econômicos, culturais e

ambientais, de refletir, sistematizar e escrever a respeito das práticas pedagógicas, das experiências como educadores e educadoras do campo (MOLINA, 2002). É necessário estimular a reflexão político-pedagógica da Educação do Campo, partindo de práticas já existentes e projetando ações educativas que contribuam para a formação dos sujeitos do campo, que inclui professores, alunos, direção, coordenação pedagógica, funcionários e comunidade que trabalham no campo.

1.4 O “Projeto Escola do Campo” no Paraná: ponto de referência dessa experiência

É necessário entender que o “Projeto Escola do Campo” é a denominação dada ao programa de apoio do governo do Paraná ao projeto das “Casas Familiares Rurais” (CFRs) desenvolvida pela ARCAFAR em 1989 (Antiga “Associação Regional das Casas Familiares Rurais, atual Confederação Nacional - CONACAFARB)

O “Programa Escola do Campo” se refere ao programa municipal de apoio à educação rural efetuadas em diversos assentamentos. Em Araraquara é promovido pela prefeitura do município e diversas entidades como ITESP, INCRA, USP e UNESP dentre outros.

As CFRs tiveram origem na França em 1937 e eram chamadas de Maison Familiares Rurales, esse era um período no qual o meio rural era fortemente afetado pela moto-mecanização e enfrentava a crise de mercado e de preços em vários produtos, como leite e carne. Seus ideólogos foram Jean Peyrat, padre Grannereau e Arsène Couvreur. As Maison Familiares Rurales possuíam três pilares: a formação técnica (procurando fomentar a profissão de agricultor); a formação geral e a formação humana e cristã. (PASSADOR, 2003)

Esta iniciativa surgiu para solucionar dois grandes problemas: de um lado, as questões relacionadas ao ensino regular que, por ser direcionado para as atividades urbanas, levava os adolescentes de famílias camponesas a abandonar a terra e, de outro lado, a necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica de que precisavam. Segundo LAMARCHE (1993), o sistema agrícola francês, no início do século vinte, necessitava justamente de mudanças para sair da crise provocada pela modernização no campo. A idéia de parceria entre Estado, empresas ligadas à agricultura e camponeses havia dado origem à modernização na agricultura francesa,

esforço este que se concentrou em várias áreas, dentre elas, a intervenção via programas de profissionalização dos camponeses.

Em sua origem, a escola-família ou casa familiar rural é uma escola de formação profissional, de nível pós-fundamental ou pós-primário e abrange o período de escolarização da escola média inferior, com duração de três anos escolares, para alunos a partir dos 14 anos segundo o antigo princípio do ensino médio inferior nos países europeus e latino-americanos.

Na década de 40, técnicos em Educação e Pedagogia sistematizaram o movimento, expandindo a formação do jovem rural não apenas para a agricultura e fornecendo uma estrutura administrativa adequada para que as CFR's pudessem se desenvolver em outras regiões.

O projeto se expandiu e hoje a França conta com mais de quinhentas Maisons Familiares, atualmente voltadas para diversas áreas de conhecimento, da agricultura à mecânica avançada, que acolhem trinta e oito mil jovens e adultos. Outros vinte e dois países adotaram o projeto, com as mesmas características e propostas: a responsabilidade e entrosamento das famílias na formação integral dos jovens por alternância e no desenvolvimento do meio ao qual pertencem. Contudo este movimento não impediu o esvaziamento da população do campo.

No Brasil as escolas-família subdividem-se em quatro vertentes: o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); as afiliadas à Associação das Escolas da Comunidade e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA); as Casas Familiares Rurais (com maior presença no Sul do país) e as Escolas Comunitárias Rurais. (PASSADOR, 2003).

A metodologia utilizada pelas CFRs é a da Pedagogia da Alternância, sendo que existem cerca de 1000 mil centros no mundo que adotam esse método. Na América Central, destacam-se as experiências da Nicarágua, Guatemala, Honduras, Panamá e El Salvador. Na América do Sul, além do Brasil, destacam-se as experiências argentinas (articuladas na Associação para a Promoção das Escolas-Família Agrícolas - APEFA- e Centros Educativos para a Produção Total - CEPT) e uruguaias. Os países membros do MERCOSUL procuram constituir uma rede, a RED-ALT - Rede de educação familiar rural por alternância.

A duração das atividades na CFR é de três anos, em regime de internato, com a adoção do método de alternância onde os jovens passam duas semanas na propriedade, no meio profissional rural e uma semana na Casa Familiar Rural. Durante as duas

semanas na propriedade ou no meio profissional, os jovens realizam um plano de estudo, discutem sua realidade com a família, com os profissionais e provocam reflexões, planejam soluções e realizam experiências na sua realidade, disseminando assim novas técnicas nas comunidades. E durante a semana na Casa Familiar Rural, os jovens colocam, em comum, com ajuda dos monitores, os problemas e as situações levantadas na realidade, buscando novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos vivenciados.

Através os cursos profissionais com fichas pedagógicas que fazem parte da Pedagogia da Alternância são integradas a formação geral (interdisciplinaridade), a educação social e humana e o desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo. Assim a Pedagogia da Alternância, baseada na realidade profissional dos jovens é a forma de vinculação do conhecimento teórico e prático, ou seja “aprender a aprender”.

Uma equipe de monitores, ligados às áreas de Ciências Agrárias e Economia Doméstica, dentre outras, é responsável pela organização, pela dinamização das atividades docentes e pela elaboração, em conjunto com os pais da Associação da CFR e Órgãos, de um Plano de Formação, sempre respeitando o calendário agrícola local. Estes monitores têm apoio e assessoramento técnico e pedagógico das entidades locais e estaduais e acompanham o trabalho, o projeto pessoal de cada jovem, particularmente através das visitas nas famílias durante os períodos de alternâncias.

A primeira iniciativa na região sudeste ocorreu no Município de Barracão, Estado do Paraná, em 1989, até o ano de 2003 existiam em funcionamento 70 Casas Familiares Rurais no País. Na região Sul existem 38 no Paraná; 19 em Santa Catarina; com mais duas experiências de Casa Familiar do Mar, uma em São Francisco do Sul e outra em Laguna e seis no Rio Grande do Sul. Em setembro de 1995, realizou-se o Primeiro Seminário sobre Casas Familiares Rurais, na Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, com a presença de pequenos agricultores, professores das Universidades Federais dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, secretários Estaduais de Educação e Agricultura, deputados estaduais, representantes de órgãos públicos ligados à agricultura.

No Sul do Brasil, o processo de implantação das CFRs teve início no Paraná, em 1987, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, a partir de processos participativos que envolveram os agricultores e suas comunidades.

A idéia foi muito bem recebida pelos agricultores, difundindo-se rapidamente para outros municípios como Santa Catarina e Rio Grande do Sul e, a partir de 1991, por vários outros Estados.

Com a expansão do número de CFRs, Associações Regionais (ARCAFAR) foram criadas, atualmente organizadas em Confederação Nacional (CONACAFARB).

Em 1998, as Casas Familiares Rurais foram integradas ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, possibilitando o aumento das unidades implantadas no país.

O Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural do Paraná destaca-se por ser uma iniciativa que atende ao anseio das famílias do meio rural. Após sua implantação no município de Barracão, houve um aumento substancial de unidades no Estado e no Sul do país. As 38 Escolas do Campo em funcionamento no Paraná abrangem 74 municípios, envolvendo cerca de 1904 alunos, 5.970 famílias, perfazendo um total de 29.850 pessoas, ou ainda, 32.970 pessoas, se forem contabilizados todos os órgãos, entidades, associações e indivíduos que participam, de alguma maneira, do programa. Mas a demanda ainda é muito maior: o número de jovens pertencentes ao programa é um terço do número de famílias beneficiadas, significando que aqueles são agentes multiplicadores, atuando além do próprio núcleo familiar e beneficiando também famílias e propriedades vizinhas. É importante ressaltar que mesmo com a redução do número de CFRs, o número de alunos no programa aumentou. Em 2001 o número de alunos era de 1726 em 2002 é de 1904. (PASSADOR, 2003)

Considerando um total de 210.000 jovens com idade entre 14 e 19 anos existentes na zona rural dos 399 municípios do Estado, incluídos cinquenta municípios que esperam pela implantação do Projeto, estão atendidos atualmente em torno de 1% da clientela potencial. A idéia é atender a todos os jovens da área rural, já que esta seria a única oportunidade de formação do ensino fundamental. Estes jovens vivem muito distantes do centro do município, até 60 km, o que impossibilita a frequência em escolas tradicionais destinadas aos alunos que permanecem nas cidades do Estado. (PASSADOR, 2003)

Para ser implantada, a Escola do Campo, ou Casa Familiar Rural, depende do interesse da comunidade. Esta é uma política pública que surgiu a partir da necessidade dos pequenos agricultores e das prefeituras que discutiram a idéia, formaram uma associação de agricultores e implantaram o projeto. O Estado do Paraná apareceu depois e "comprou" o projeto. Até hoje a iniciativa das reuniões é dos agricultores em conjunto

com a prefeitura local, somente depois o Estado entra com auxílio. Atualmente a Emater tenta organizar as reuniões, mas o processo realmente depende da comunidade. O Estado não convoca ninguém, apenas oferece recursos para auxiliar no desenvolvimento da Casa Familiar Rural, contando com o apoio dos órgãos executores e dos parceiros. Basicamente, o Projeto é desenvolvido nos municípios em que a agricultura familiar apresenta baixa rentabilidade e em que os jovens não encontram perspectiva para permanecer no campo, além de não contarem com ensino agrícola que possibilite incrementar a renda das propriedades.

O nome "Casa Familiar Rural" surgiu no período de implantação do projeto pela ARCAFAR, numa referência direta à experiência francesa. A "Escola do Campo", por sua vez, designa o projeto de apoio do Estado do Paraná às Casas Familiares Rurais, como mencionado. Entretanto, para os participantes do projeto, especialmente os pertencentes às comunidades, as duas denominações são utilizadas indistintamente e, da mesma forma, serão adotadas neste capítulo da pesquisa.

Nos municípios que têm interesse em conhecer ou implantar o Projeto, inicia-se uma série de reuniões entre agricultores, representantes das prefeituras, futuros alunos e parceiros simpatizantes para apresentá-lo e discutir seu funcionamento. Caso a comunidade de agricultores aprove a idéia, ocorre um seminário oficial de implantação, visando a definição das atribuições de cada órgão envolvido e a formação de uma Associação de Pais de Alunos. A Associação é responsável pela designação de dois monitores, pela composição da primeira turma de alunos. É importante lembrar que o acesso não é aberto. Para estudar na Casa Familiar Rural precisa ser filho de agricultor e participar junto com os demais membros da comunidade na implantação do projeto. Além disso, a CFR se destina aos filhos dos agricultores que tenham concluído a quarta série do primeiro grau e que sejam maiores de 14 anos. Respeita-se a escolha do local, dos equipamentos e elaboração do "Plano de Formação", voltado para as necessidades da região. Após a implantação da escola, a associação deverá ter participação ativa na administração da Escola.

A Escola do Campo é algo que parece atuar na direção da consolidação da cidadania, ao menos em seu surgimento. Os jovens integrantes das CFR's estão tecendo uma nova agricultura familiar, tramando a reelaboração da sua especificidade histórica e cultural com o novo, produzido através do projeto. Estão proporcionando aos agricultores familiares uma participação ativa como protagonistas no processo de sua

construção, como sujeitos sociais frente às novas exigências, não só do mercado, como também na preservação do meio ambiente e na melhoria da qualidade de vida.

A Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo. No, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”. Do, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26). Nesse sentido, o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar ou basta uma educação precarizada e aligeirada.

Campo, nesta concepção, é entendido como lugar de vida onde as pessoas produzem conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, melhor, são o ponto de partida das práticas pedagógicas na Escola do Campo. Sendo assim, esta compreensão de campo vai além de uma definição administrativa, configurando-se como um conceito político, ao considerar as especificidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica (VEIGA, 2003).

Concebendo o campo como mais do que um espaço de produção agrícola e pecuária, pode-se afirmar que seus sujeitos no Paraná são as populações ribeirinhas, pequenos agricultores, quilombolas, pescadores, camponeses - nas mais diferentes denominações (meeiros, bóia-frias, sem-terras, etc.) - e os povos indígenas. Ao considerar estes sujeitos, que ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo produtivista (que tem como eixo a monocultura e a produção em larga escala para a exportação; a utilização de insumos industriais, agrotóxicos, sementes transgênicas; o desmatamento irresponsável; a pesca predatória; as queimadas; a utilização de mão-de-obra escrava, dentre outros), é necessário que se assuma na Educação do Campo a construção de um modelo de desenvolvimento que tenha como elemento fundamental o ser humano.

Apesar de ser diferenciada, a trajetória da constituição do Programa Escola do Campo investigado nesta dissertação, há elementos comuns e outros distintos a serem explicitados no capítulo seguinte.

2 O espaço de investigação

O espaço a ser investigado é uma escola Hermínio Pagotto, estruturada no centro da agrovila do Assentamento Bela Vista do Chibarro, foi construída na antiga Usina Tamoio. Até o ano de 2005 seu espaço era composto por: cinco salas de aula, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de reunião para professores que é compartilhada com o grêmio estudantil, duas cozinhas, um refeitório, sala de multimeios, sala de Informática, área de plantio, laboratório de ciências, e uma quadra poli-esportiva coberta.

Antes denominada Comendador Pedro Morganti, ela oferecia o ensino de 1ª a 4ª série e para continuar com os estudos em séries mais avançadas, a população atendida tinha que percorrer uma distância superior a 20km partindo desta área rural até uma instituição escolar mais próxima que tivesse vaga para um nível escolar superior ao oferecido na escola do assentamento.

Documentos da Secretaria da Educação confirmam que a escola se manteve inativa durante o processo de reforma agrária entre os anos de 1988 até 1990. Através da demanda que a comunidade exercia sobre uma escola em funcionamento na localidade, a escola foi reaberta atendendo alunos de 1ª a 4ª série. Em meados de 1997, o governo do Estado tentou “bisseriar” as quatro séries vigentes formando duas turmas, uma para atender aos alunos da 1ª e 2ª série, outra para a 3ª e 4ª série, alegando que o número de alunos por classe era muito pouco. Com uma forte reação negativa da comunidade sobre essa medida, não houve implantação de classes “bisseriadas”.

Um ponto importante para se considerar é que a “característica reivindicativa da comunidade é muito presente, principalmente nas lutas por melhorias da educação oferecida pela escola. Podemos entender este perfil de luta da comunidade pelo contexto histórico da constituição do próprio assentamento, no qual diversas famílias lutaram pela conquista das terras. Muitas delas eram compostas por assalariados rurais da própria usina, que estavam com salários atrasados devido à dívida que o proprietário das terras tinha com o governo federal. Outras famílias vieram de diversas regiões do Estado, algumas vieram até de outros estados, principalmente de Minas Gerais” (BASTOS, 2005).

Em conjunto com a administração municipal de 2001 que foi reeleita em 2004, a direção da escola e a comunidade do assentamento promoveram a ampliação do Ensino

Fundamental, para que a escola passasse a oferecer também de 5^a à 8^a série, pois, até então, as crianças tinham que freqüentar estas respectivas séries nas escolas da cidade.

Para oficializar essa reivindicação, alguns professores, assentados e a diretora entraram com o pedido de municipalização da escola na I Conferência Municipal de Educação, que ocorreu em 2001 e para que essa exigência fosse aceita, representantes da Secretaria Municipal da Educação solicitaram para este grupo (que passou a ser denominado de “Escola Rural”) a construção de um projeto político-pedagógico que justificasse essa ampliação.

Em reuniões do Orçamento Participativo (instrumento de poder deliberativo instituído pela prefeitura, com o intuito de melhor distribuir os recursos públicos e investir diretamente nas comunidades através da participação popular), que ocorrem principalmente no primeiro semestre do ano, elege-se o que é prioridade para a comunidade. No primeiro OP de 2002, a ampliação da escola foi colocada como prioridade, possibilitando obras de ampliação concluídas no ano de 2003. O fruto dessas obras foram as salas de multimeios (uma sala hexagonal com TV, vídeo, aparelhos de som, um grande espelho e brinquedos), laboratório de informática (com 10 computadores) e ciências (equipado para realização de experimentos), biblioteca e cozinha experimental (utilizada também pela comunidade para a confecção de pães, cursos, preparação de alimentos para eventos na comunidade, festas da escola, etc.).

Várias reuniões de organização interna do assentamento acontecem na escola, local no qual grupos de diferenciadas posições sentam-se para discutir problemas de financiamento, da produção, da comercialização, de melhorias para o assentamento, transporte, dentre outros. São reuniões com os representantes do Itesp (Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo), do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), do Centro de Desenvolvimento Comunitário, do Programa de Saúde da Família – PSF, dentre outras. E como um procedimento adotado pela direção da escola, a maioria dessas reuniões é finalizada com chá e bolo, criando momentos de confraternização e maior interação entre os membros, amenizando, muitas vezes, o clima de conflito que ocorre eventualmente. Situação que reforça nossa hipótese de que a escola é um espaço agregador, chegando a ter um papel político significativo, de troca de experiências e de propostas.

A escola conta com a liderança da atual Diretora Adriana Morales Caravieri, uma pessoa chave que possibilitou diversas mudanças e melhorias, ela inicialmente entrou na escola para lecionar em 1997. Ela promoveu junto com a comunidade as

restaurações da pintura, manutenção dos espaços escolares com a poda e limpeza do terreno, pois era de grande importância manter a escola em condições aprazíveis e menos hostis esteticamente.

Além da reforma nas instalações, a adoção de práticas de sociabilidade diferenciadas foram instauradas dentro do cotidiano escolar fazendo com que os alunos antes de iniciar suas atividades cantem, se abracem e rezem. Esse tipo de “mística”, ou ritual é feito todos os dias nos dois períodos de aula. De manhã, os alunos têm alguns livros com músicas, muitas delas retratando a vida do campo. No período da tarde os professores puxam cantigas de roda que a maioria das crianças conhece, músicas para elas tradicionais, como “Boa tarde começa com alegria, boa tarde começa com amor... O Sol a brilhar, os pássaros a cantar, boa tarde, boa tarde...” (e todos os alunos se cumprimentam), ou “Boa tarde, como vai você, meu amigo, como é bom te ver, palma, palma, mão na mão, agora um abraço de coração” (e todos se abraçam). Quando recebem algum visitante, todos se juntam para cantar a música de acolhida da escola: “Seja bem vindo olê, lê... Seja bem vindo olá, lá... Paz e Bem pra você, que veio nos visitar...”.

Foto 1 – A entrada da Escola



Essa recepção com as boas vindas “Paz e Bem”, está presente no vínculo religioso com a ordem franciscana, da qual a diretora faz parte. Quando entramos na escola, vemos esse escrito no chão feito com pedras, plantas e flores. Para a diretora, essa prática diária é essencial para que as pessoas se confraternizem e se envolvam nessa aura “mística” que, como um “conta gotas”, vai depositando sentimentos de afetividade entre as pessoas. Para Caldart, a “mística” é um momento de cultivo de uma “simbólica libertação que ao mesmo tempo anima os participantes” (1997).

Adriana também utiliza esses momentos de recepção das crianças que freqüentam o período da tarde para dar os informes do dia, como as eleições do grêmio, os candidatos, os vencedores, pede sugestões dos alunos para instituir alguma norma, expor alguma decisão sobre, por exemplo, o horário e uso de certos brinquedos na escola, informa sobre alguma visita especial, reunião com os pais, distribuição de livros, etc.

Desde 1998, quando iniciou suas atividades de direção², Adriana convida os alunos para participar das reuniões, para discutir sobre as normas de convivência na escola e fazer com que os mesmos tenham cuidado e responsabilidade com o patrimônio escolar e o embelezamento da escola. Pude presenciar momentos em que, depois de longas conversas com os professores e definidas algumas propostas, ela informava para todo o corpo de alunos sobre as brincadeiras que seriam autorizadas apenas no momento do recreio e não na sala de aula, como muitos alunos ainda faziam, atrapalhando as aulas dos professores. Ela procura sempre escutar a opinião de outras pessoas, sejam os professores ou as crianças, para que todos tenham liberdade de expor qualquer insatisfação.

A diretora começou também a envolver mais a comunidade nas decisões administrativas da escola, assim como na realização de festas que ocorrem diversas vezes durante o ano, como a festa junina, das mães, dos pais, das crianças, da Páscoa, da família (na qual se celebra o Natal) dentre outras. As reuniões de Conselho de Escola e de pais têm presente um número significativo de representantes.

Esse sentimento da escola pertencer à comunidade foi aos poucos sendo cultivado através dos convites para reuniões, para reformar a escola, para as festas, nas quais a comunidade também contribui na organização.

² Até 2003 ela estava oficialmente no cargo de vice-direção, pois não havia o cargo de direção.

É comum na escola chegarem mães para ver a situação dos filhos, independente dos dias de reuniões. Uma das mães entrevistada relata essa participação na escola:

“A escola tornou-se um espaço onde ocorre a maioria das reuniões importantes para o assentamento, nas quais se discute questões de melhorias para a comunidade. Estes são, portanto, alguns fatores que envolvem um maior número de pessoas assentadas para estar freqüentemente na escola.”

A gestão escolar conduzida pela diretora abriu espaço para a participação de diversos sujeitos da comunidade escolar. É uma decisão que melhora a qualidade da escola, no sentido democrático e, por isso, também passa a ser um espaço permeado por conflitos, provindos de opiniões de pessoas e grupos divergentes.

Cabe comentar também a prática presente na escola quando há algum conflito entre alunos: a diretora normalmente os chama para conversar, fazendo com que os mesmos esclareçam seus pontos sobre a origem das discussões e, por fim, estabelece que os mesmos façam as pazes com pedidos de desculpas. Presenciei essas relações diversas vezes. Adriana afirma, que para construir essa relação é necessário estabelecer a prática do *diálogo*, entre direção-educadores, direção-educandos, educador-educandos, educandos-educadores e todas as demais relações entre os agentes da comunidade escolar.

Adriana tem uma posição lúcida quando toma essas atitudes de dialogar primeiramente com os alunos, no intuito de encontrar os reais motivos que levem os alunos, ou os professores, a discutir ou se agredirem, na escola. Sua prática permite uma maior compreensão sobre o que, de fato, levou esses sujeitos a exercerem essas agressões. Dar suspensão aos alunos ou encaminhá-los para a DIJU são atitudes de poder administrativo que não identificam os reais motivos, dos quais emergem essas atitudes e as possíveis formas destas serem solucionadas ou amenizadas. Ademais, essas práticas punitivas tendem a acirrar as tensões e os conflitos.

Quando há necessidade de chamar algum pai, mãe ou responsável para conversar, no intuito de procurar solucionar alguns casos de agressões na escola, a diretora pede para algum funcionário da escola chamá-los. Presenciei algumas vezes em que ela mesmo foi à casa de alguma criança ou jovem para conversar com seus pais e, juntos, tentarem identificar e solucionar algum problema que o(a) filho(a) poderia estar enfrentando na escola e/ou na família.

A argumentação da relação direta entre problema do aluno e problema familiar ocorre freqüentemente. No entanto, Adriana muitas vezes não deixa de incluir o

professor, a sua aula, a sua postura, nessa relação. De maneira crítica, ela também não deixa de relacionar o impacto das políticas públicas na sociedade e, conseqüentemente, no relacionamento entre as pessoas.

Para tornar essa educação mais humanizante, iniciaram-se algumas discussões no intuito de (re)conhecer e valorizar a vida e a cultura do homem e da mulher que vive no campo, deixando de marginalizá-los e estigmatizá-los como atrasados, os que vão sempre trabalhar com a enxada, que não precisam de muitas letras, etc.

2.1 História e constituição do Assentamento Bela Vista do Chibarro

Este capítulo é melhor iniciado com a descrição dos fatos acontecidos a partir do ano de 1989. Foi quando a desapropriação das terras do Bela Vista se consolidou e o INCRA começou o processo de seleção para a efetivação do assentamento, no qual foram primeiro cadastradas e selecionadas as 75 famílias que já ocupavam a fazenda. Depois foi aberto o cadastro para os trabalhadores da região que preenchessem os critérios estipulados pelo INCRA.

Apesar dos trabalhadores que procuraram pelo cadastro serem em sua maioria oriundos de outras regiões, houve uma preferência maior para aqueles que se situavam em Araraquara, Matão, Ribeirão Bonito e outras cidades da região, pois era de se supor que estes, sendo mais articulados com a região pudessem facilmente reorganizar a vida no assentamento a partir do melhor conhecimento e da identificação das oportunidades oferecidas, a partir dos laços de amizade construídos durante os anos de vivência neste mesmo local, mas isso não cria qualquer diferenciação ou vantagens para estes trabalhadores em relação aos demais (ROSIM, 1997).

A baixa procura nas inscrições para o assentamento foi ocasionada pelo desinteresse dos dirigentes sindicais da região, somado à descrença dos trabalhadores e à quantidade insuficiente de informações a respeito do cadastramento. Além do mais, o momento em que se divulgou a realização do cadastramento para as terras era um período da safra no qual as situações de sub-emprego e/ou desemprego eram menos sentidas.

A respeito dos critérios utilizados pelo INCRA para a realização da seleção oficial, os mesmos mostravam-se limitados e insuficientes para escolher e classificar aqueles que estão aptos ou não a entrarem na terra. Há severas críticas à seleção oficial

que impõe o critério de pontos para a classificação dos trabalhadores interessados em um lote de terra, pois qualquer menção à posse de bens é motivo de perda de pontos, dificultando assim, a classificação e a conseqüente entrada na terra. Isto se apresenta contraditório ao discurso, tanto dos assentados, quanto da política oficial de assentamento. Tal fato gerou um processo no qual as famílias que estavam se inscrevendo para serem beneficiárias de um lote de terra em assentamentos tiveram que ser “treinadas” para o fornecimento das informações cadastrais. Existia um conhecimento prévio sobre o formulário que a ser aplicado, a ponto dos candidatos a um lote de terra questionarem, inclusive, o porque de se ter pulado tal pergunta; conheciam, também, os critérios utilizados para a seleção afirmando, por exemplo, não ter carteira de trabalho para esconder os registros de empregos urbanos; omitindo informações de propriedades, relacionando o maior número de possível de força de trabalho, mesmo que estas pessoas não estivessem dispostas a ir para o assentamento (ROSIM, 1997).

Por seu lado os órgãos selecionadores procuravam impedir a qualquer custo que os “espertalhões” conseguissem ser selecionados, atitude que não é isenta de avaliações críticas, dados os métodos utilizados. Passaram a adotar alguns critérios básicos para selecionar melhor: exigir antecedentes criminais; exigir a carteira de trabalho no ato da inscrição e exigir documentos ou o comparecimento das pessoas relacionadas para ocupar a terra.

É claro que precauções deviam ser tomadas no momento da escolha das famílias, isto não significa, no entanto, que algumas famílias deviam ser excluídas porque não preencheram um ou outro requisito legal, especialmente se passaram por processos de luta pela terra, tais como acampamento e ocupações.

É interessante notar a possibilidade de “burla” às regras estabelecidas por detrás das portas fechadas dos gabinetes do Estado. A regra é impessoal, como compete bem a um sistema burocrático de poder, mas é contestada na prática.

Se fossemos buscar, com certeza, encontraríamos inúmeras estratégias dos trabalhadores para responder, como lhes interessar aos órgãos governamentais que definem quem pode e quem não pode ter acesso a terra. Essa discussão está presente na imprensa através de várias “denúncias” de que o Movimento Sem Terra estaria recrutando favelados para ocupar terras, como se alguém pudesse participar de uma ocupação de terra com desdobramentos “imprevisíveis”, tais como o confronto com a polícia e jagunços, sem ter nenhum interesse, nenhuma ligação com a vida rural.

Situação que retrata o campo dos preconceitos e estigmas que ainda cercam a luta pela terra.

Apesar de ter um número reduzido de trabalhadores inscritos para a seleção, isto não significou que o número de famílias cadastradas fosse insuficiente para preencher as vagas existentes. Contudo, deu margem para que o INCRA nas discussões realizadas pela comissão de seleção a respeito do preenchimento do restante das vagas para a definitiva efetivação do assentamento, propusesse a vinda para cá de 27 famílias que se encontravam acampadas em Promissão.

A proposta do INCRA não foi aceita pelos trabalhadores e gerou um grande conflito. Contudo mesmo sendo a contragosto dos ocupantes da fazenda Bela Vista, as 27 famílias de Promissão vieram. Só que o golpe maior estava por vir, tratou-se da decisão do INCRA de trazer outras 55 famílias de Promissão.

Houve um impasse e o sindicato se lançou na defesa de que todos os trabalhadores inscritos fossem passíveis de seleção recusando-se a aceitar o critério de moradia nesta região. Essa postura parece contraditória em relação aos desdobramentos futuros na efetivação do assentamento. Houve toda uma mobilização no sentido de impedir a entrada dos trabalhadores vindos de Promissão, justamente por eles serem de outra região o que diminuiria as vagas aos trabalhadores daqui. Todavia, o que nos parece claro é que importa pouco de onde venha esse trabalhador, mas sim por intermédio de quem ele terá acesso à terra, ou seja, no campo do poder importa muito as posturas políticas e o peso das lideranças.

É justamente nesse momento que o sindicato e os moradores da Bela Vista promovem a entrada de 36 famílias para acamparem nas terras da Bela Vista. Estes trabalhadores foram, na sua maioria, morar no chamado “casarão”, trata-se da antiga sede da fazenda, um grande prédio com um andar, porão e inúmeros cômodos, que estava abandonado e em ruínas.

Interessante observar aqui, como o sindicato manteve a mesma estratégia de ocupação, utilizada anteriormente por um dos quatro grupos que compuseram as 75 famílias iniciais. Trata-se do fato de que estes trabalhadores também entraram na terra a convite do sindicato e das demais famílias assentadas. Apontamos naquele momento, o que vale para agora, que a forma despolitizada deste tipo de ocupação, em um primeiro momento pode trazer dividendos, mas posteriormente poderá causar complicações na unidade dos trabalhadores, quando definitivamente assentados.

Das 36 famílias que ficaram acampadas 14 delas haviam sido eliminadas pela seleção oficial. Mesmo assim, estes trabalhadores concordaram em participar da ocupação uma vez que seria uma das poucas oportunidades de reverter sua desclassificação. Destas 36 famílias, 22 foram assentadas na Bela Vista, sendo que 5 delas estavam na lista dos desclassificados. Alguns dos desclassificados foram transferidos para a fazenda Monte Alegre e posteriormente foram assentados.

O P.A. Bela Vista do Chibarro, conta atualmente com 176 lotes agrícolas (estimadamente) e o mesmo número de famílias. A observação das formas e da execução da assistência técnica revela uma relação de estranhamento na esfera das competências e um certo descompasso entre o órgão promotor e o órgão gestor, situação que leva, não poucas vezes, a conflitos entre técnicos e entre técnicos e assentados.

No seu espaço histórico, o assentamento Bela Vista do Chibarro, numa articulação entre uma usina de Araraquara e um grupo de assentados, inicia em 1997/8 o cultivo da cana-de-açúcar em parte do seu território. O movimento da cana repõe problemas envolvendo o poder local, expressos em conflito, ações de acomodação e de resistência. A pressão das usinas se utiliza de políticos locais como prefeitos e vereadores ligados a estas empresas. A questão da cana expressa a trama das tensões subjacentes à relação poder local e assentamentos e tem mostrado situações extremamente controversas e polêmicas do ponto de vista do futuro dos assentamentos e do modo de vida dos assentados. (SETTER, 2000)

Igualmente, como parte desta trama, há que se contextualizar ações das prefeituras envolvidas administrativamente na gestão dos assentamentos referidos, no caso, Araraquara, Matão e Motuca. Dentre tais ações, cabe destacar as iniciativas referidas à ampliação e à redefinição do projeto político – pedagógico para as escolas dos assentamentos. No assentamento Bela Vista do Chibarro, a escola passou a atender alunos da 5ª a 8ª série. Foram implantados curso de alfabetização de adultos, cursinhos populares, pré-vestibulares, cujos rumos nos permitem inserir na temática investigada, a questão dos jovens e o futuro dos assentamentos e oficinas pedagógicas de direitos humanos envolvendo crianças de 8 a 12 anos.

2.2 Constituição do “Programa Escola do Campo” em Araraquara

O Programa Escola do Campo promovido no município de Araraquara é mais

conhecido como “Projeto Escola do Campo” devido à presença marcante dos projetos pedagógicos promovidos pelas escolas envolvidas. Para um melhor entendimento sobre sua constituição e construção em Araraquara, é fundamental conhecer um pouco das discussões que contribuíram para a sua implantação no Estado de São Paulo. Discussões promovidas especialmente pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, depois de sua participação no I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997), o MST visavam operacionalizar a discussão da Educação do Campo em todo o Estado.

No ano de 1999, representantes do Setor de Educação do Movimento convidaram algumas pessoas interessadas para discutir o assunto. Participaram desses encontros alguns acadêmicos da Universidade de São Paulo e um técnico do Itesp, sociólogo ligado à área de Educação. Nas reuniões realizadas com esse grupo, decidiu-se levar a exposição “Êxodos”, do fotógrafo Sebastião Salgado, para alguns assentamentos do Estado. A exposição teve o intuito de levantar algumas discussões com as comunidades, professores e diretoras das escolas rurais sobre a história de migração dos assentados e da luta pela terra, a educação oferecida na zona rural, o deslocamento das crianças para estudar na cidade, dentre outras questões. (BASTOS, 2005)

Em Araraquara, a discussão sobre os problemas da escola do assentamento, a educação do campo e as possibilidades de melhorar essa educação foram postas em encontros coordenados pelo técnico do Itesp reunindo o Sindicato de Trabalhadores Rurais, representantes das universidades, da prefeitura, os professores, a diretora e representantes dos assentamentos.

A administração municipal de 2001 propiciou uma melhoria na relação entre a escola do assentamento Bela Vista do Chibarro e o poder local, projetando assim a possibilidade de municipalização e ampliação do Ensino Fundamental, para que atendesse ao ensino de 5^a à 8^a série e Educação Infantil.

No I Fórum Municipal de Educação foi constituído o Grupo de Trabalho de Escola Rural, que promoveu deliberações estruturadas cuidadosamente deixando consignadas as “linhas gerais para a proposta pedagógica: que pudessem garantir a “efetivação de um ensino combinando a reflexão teórica com a atuação prática no campo e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando a aquisição de conhecimentos da cultura cotidiana e dos saberes acumulados historicamente voltados para a criação de habilidades e de formação de atitudes e valores, além do

fortalecimento dos vínculos com a família e a terra” (BASTOS, 2005). Estas deliberações foram levadas à I Conferência Municipal de Educação ocorrida em 2001.

Após a I Conferência Municipal de Educação, segundo Freitas (2004) a Secretaria Municipal de Educação criou uma coordenação especial para discutir e elaborar, junto com a comunidade escolar, externa e interna, uma proposta político-pedagógica para as três escolas do campo”.

Através do interesse do grupo que participou da Conferência Municipal de Educação, foram estruturadas reuniões para a elaboração do Programa Escola do Campo realizadas essencialmente entre os meses de setembro de 2001 e janeiro de 2002. Entre os colaboradores desse processo, podemos destacar: os representantes das universidades USP, UFSCar e UNESP, da ONG Brincadeira de Criança (São Carlos/SP), do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), da Federação de Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo (Feraesp), do coletivo estadual de Educação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), membros de outras escolas e voluntários. Os professores da escola do assentamento Bela Vista não participaram deste processo de elaboração, pois a escola estava em fase de municipalização e os professores existentes eram contratados pelo Estado e seriam remanejados posteriormente.

Este processo de elaboração não transcorreu tranqüilamente, houve diversos problemas, pois como

“algo novo, que fugia da dinâmica já consolidada nesta escola, na prática educativa, fazia com que as professoras, cada vez mais, procurassem frear as discussões que ali estavam sendo realizadas. Temos que salientar que, devido a essas manifestações, a maioria das reuniões aconteceu na escola localizada no distrito, no intuito de manter esse grupo participando das reuniões. Dentro dessa postura, elas chamaram um número maior de pais para participar, usavam gravador para gravar as discussões, questionavam a presença do MST, etc.” (BASTOS, 2005, pág. 91).

Muitos desses entraves foram importantes para o esclarecimento e definição das propostas, assim esses argumentos eram utilizados para reforçar a necessidade dessa educação diferenciada para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Um fator que alavancou as discussões e enriqueceu a construção das diretrizes do projeto foi o aumento da participação dos pais que se manifestaram perante as “mudanças que poderiam desestabilizar a dinâmica da escola, no sentido de uma queda na qualidade do ensino oferecido; a resistência ideológica às questões que permeavam os conflitos relacionados à terra e o receio do surgimento de novas lideranças em relação às atuais lideranças da comunidade” (FREITAS, 2004).

Para elucidar os questionamentos referentes à legislação, o representante da Secretaria Municipal da Educação destacou várias leis que reafirmavam a necessidade e obrigatoriedade da construção de uma proposta pedagógica diferenciada para a população que vive no campo. Entre as leis pertinentes podemos destacar: LDB, PNE, o Plano Estadual de Educação e a Constituição Estadual.

Documentos da secretaria da educação da escola mostram que em meio a discussões e embates, as diretrizes gerais do Programa foram gradativamente constituídas no decorrer das reuniões. Definida em dez pontos, estas diretrizes são:

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

Para que as diretrizes se fizessem presentes na dinâmica escolar, todos os participantes puderam contribuir na definição de alguns temas (complexos temáticos) e sub-temas que seriam incluídos no Projeto e deveriam direcionar a elaboração dos planos de ensino dos professores de cada nível de ensino. Esses temas foram explicitados na proposta pedagógica da escola, e os sub-temas registrados nas reuniões de elaboração do projeto. Eles foram assim sintetizados: identidade, meio ambiente, ética, trabalho, saúde e política.

De acordo com os documentos da secretaria da escola, tais temas foram sintetizados nas seguintes matrizes:

Identidade – A partir do universo da criança, ela será capaz de identificar o lugar e valorizar a si, ao seu meio social e à cultura do lugar onde vive, bem como de

reconhecer a diversidade de outros meios sociais e culturais. Sub-temas: autoconhecimento, resgate histórico, lutas sociais, pluralidade cultural e gênero;

Meio Ambiente – Conhecer e explorar o seu ambiente, bem como as relações entre os elementos essenciais do meio e da vida dos seres vivos. Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente transformador do mundo em que vive. Como sub-temas, apresentam-se questões relativas à água, saneamento básico, reciclagem, controle biológico, plantio direto, mata ciliar, transgênicos, preservação, animais, flora e fauna;

Ética – Desenvolver uma atitude de amizade para que progressivamente a criança construa os valores necessários para uma boa convivência em todos os espaços dentro e fora da escola. Sub-temas: justiça, solidariedade, igualdade e amor;

Trabalho – Reconhecer a função histórica do trabalho manual como instrumento de subsistência humana, desencadeador das relações de divisão social do trabalho e suas conseqüências para a constituição da atual sociedade. Sub-temas: cooperativismo, trabalho infantil, prostituição, exploração, artesanato, produção agrícola e criações variadas;

Saúde – Conhecer os fatores necessários para manter um organismo saudável por meio de uma alimentação adequada, balanceada, valorizando novas técnicas de aproveitamento dos alimentos para suprir as necessidades básicas. Desenvolver e valorizar atividades esportivas e de lazer para uma boa saúde física e mental. Conscientizar para manter a carteira de vacinação em ordem, como forma de prevenção de doenças de homens e animais. Orientar as crianças sobre os riscos que a falta de higiene provoca, com a proliferação de doenças e intoxicação por vários fatores. Sub-temas: sexualidade, higiene, DST/AIDS, gravidez, dengue, drogas, verminose, esporte, nutrição e vacinação;

Política – Conhecer a necessidade e a função de um representante de um grupo social, bem como os critérios que deverão ser valorizados para a escolha do mesmo. Conhecer seus deveres e direitos, seu estatuto, bem com se posicionar criticamente sobre a lei e a realidade buscando possibilidades de transformação da sociedade. Sub-temas: democracia, lutas sociais, liberalismo, globalização, Reforma Agrária, sindicato, aposentadoria e direitos humanos;

As diretrizes abrangem também a utilização dos diversos espaços da escola e da comunidade como a horta, a quadra de esportes, os lotes dos assentados com plantações e criações de animais, o viveiro de mudas, dentre outros. No caso da escola Hermínio

Pagotto, há espaços como um antigo casarão da época da economia baseada na cafeicultura na região, a mina d'água, a mata ciliar, a agrovila, onde reside a maioria das famílias assentadas. Depois que a escola foi ampliada, em 2003, os professores passaram a ministrar regularmente aulas nas seguintes salas: laboratório de informática, sala de multimeios, biblioteca, laboratório de Ciências e cozinha experimental.

É muito importante levar em conta que como as escolas são municipais e apesar de seguirem um programa com diretrizes e temas diferenciados das escolas urbanas, elas não se utilizam da Pedagogia da Alternância, tendo especificidades, já que o espaço da escola é o mesmo da moradia, da produção e de reprodução social. Enquanto no Paraná o aluno vai para o Projeto Escola do Campo e lá permanece em regime de internato para aprender as técnicas de ensino agrícola. No caso analisado, as crianças moram com seus familiares tendo um cotidiano escolar mais voltado somente a tais técnicas.

De acordo com a proposta pedagógica da escola, esses temas e sub-temas devem ser articulados com as atividades que o professor desenvolve na sala de aula e nos diferentes espaços educativos, com os conteúdos pertinentes a cada turma. Algumas dessas atividades são consideradas como *permanentes*, como o Grêmio Estudantil, o Conselho de Escola, a reciclagem, dentre outras.

É importante registrar que alguns desses temas foram definidos em algumas reuniões, juntamente com toda a comunidade. Neste momento da elaboração do projeto, no final do mês de janeiro de 2002, depois que as diretrizes foram definidas e algumas discussões encaminhadas, houve a necessidade de explicitar essa proposta para as três comunidades (dos assentamentos Monte Alegre e Bela Vista e do distrito de Araraquara). Nestas reuniões, foram levantados pelos membros da comunidade alguns temas que eles gostariam que fossem desenvolvidos na escola naquele ano. Na reunião que ocorreu na escola do assentamento Bela Vista a comunidade definiu os seguintes temas: identidade, globalização, reciclagem e saúde (este último englobou o pedido de um aluno pelo tema esporte). A abertura à comunidade na definição desses temas foi realizada apenas neste ano de 2002.

Outra mudança decorreu da elaboração coletiva de um calendário escolar diferenciado das datas normalmente comemoradas nas escolas. Neste calendário, podemos destacar as seguintes datas: no dia 7 de Fevereiro, homenagem a Sepé Tiarajú; no dia 21 de março, dia Mundial da Luta contra a Discriminação Racial; no dia 14 de abril, dia da Conservação do Solo; dia 22 de abril, dia da Invasão do Brasil; no dia 25 de

julho, Dia do Trabalhador Rural; no dia 7 de setembro, dia da Independência do Brasil e Grito dos Excluídos, dentre outros.

Essas datas também deveriam estar inseridas no planejamento anual dos professores, assim como no direcionamento de alguns encaminhamentos administrativos, pois parte dessas datas são comemoradas em pequenas ou grandes festas promovidas pela escola.

De acordo com a LDB, as instituições escolares devem construir suas próprias propostas pedagógicas. No caso da proposta da escola investigada, esta foi construída em estreita relação com o Programa Escola do Campo do município de Araraquara, pois este último, como já apresentado, foi construído de forma democrática, dando abertura e respeitando a opinião e os interesses da comunidade assentada.

As finalidades e os objetivos dessa unidade escolar, que neste período passava a atender a todo o Ensino Fundamental, foram assim definidos:

- Organizar a escola voltada 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 com sucesso da população à Escola Básica;
- Instrumentalizar o(a) educando(a) com as concepções de processo permanente de escolha, luta e de trabalho produtivo e coletivo da terra;
- Democratizar as oportunidades de permanência, com sucesso, do homem no campo (Proposta político-pedagógica da escola do campo 2003/2004).

De acordo com a proposta pedagógica da escola, a estrutura curricular da escola tem como base os ciclos de formação e tem como objetivo consolidar a proposta político-pedagógica da escola do campo, propiciando uma ação pedagógica, onde se efetive a construção do conhecimento através de um conjunto de atividades. Para o ciclo I (crianças de 6, 7 e 8 anos), enfocado nesta pesquisa: a base curricular tem como ponto de partida o educando em uma dimensão globalizada, ampliando e organizando as experiências rumo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado numa perspectiva interdisciplinar. As disciplinas curriculares devem procurar contemplar os seguintes pontos:

- Observação do meio através de passeios;
- Coleta de sementes, folhas e flores;
- Pesquisa sobre a utilidade dos seres vivos;
- Experimentações, germinação de sementes;

- Confeção de murais;
- A escolha do espaço para horta, tamanho e local;
- Preparo da terra para a produção – uso de medidas [...];
- A escolha dos produtos a serem plantados: mudas transplantadas e mudas plantadas no lugar definitivo;
- Como distribuir as sementes – medidas em centímetros e metros;
- Os cuidados com os espaços: canteiros e transplantes;
- Época do plantio das mudas, sementes e colheita;
- Métodos de controle de pragas e controle de doenças;
- Textos informativos sobre os produtos plantados.

Como foi dito anteriormente, os agentes da escola passariam a trabalhar com um calendário anual diferenciado e também em cada ciclo deveriam ser desenvolvidos temas, sub-temas e projetos específicos. No ano de 2006 em relação ao ciclo I, os professores teriam que trabalhar os seguintes projetos: turma 1, projeto “Estudo do Meio” e turma 2 e 3, projeto “Jardim”. Os temas e sub-temas foram assim distribuídos:

Identidade – fevereiro e março. Sub-temas:

- * Auto conhecimento
- * Moradia

Meio Ambiente – março e abril. Sub-temas:

- * Água, terra, ar (conhecer)
- * Setembro e outubro – Flora e fauna

Ética – ano todo. Sub-temas:

- * Amizade
- * Convivência

Trabalho – maio e agosto. Sub-temas:

- * Artesanato

Saúde – ano todo. Sub-temas:

- * Alimentação, esporte e lazer
- * Vacinação (agosto)

Política – ano todo. Sub-tema:

- * Democracia (eleição, direitos das crianças, voto, representação)

Essa nova estrutura curricular, baseada nos ciclos de formação, ainda era nova e todo o planejamento das turmas fazia referência às séries. Ou seja, na análise dos documentos oficiais encontrei no planejamento da turma 1 do ciclo I, a referência desta turma como a turma de alfabetização. No caso da turma 2, como 1ª série, da turma 3, como 2ª série e assim respectivamente nas demais turmas dos ciclos II e III. A relação dos ciclos de formação, portanto, ainda estava sendo assimilada/compreendida por todos os envolvidos.

Contudo, é com essa proposta político-pedagógica diferenciada que os professores foram aos poucos se envolvendo colocando-a em prática. Processo que provocou(a) dúvidas, expectativas, desafios, esclarecimentos, entendimentos, desentendimentos, erros e acertos, os quais seriam em parte, nos limites de uma dissertação de mestrado discutidos nos próximos capítulos.

3 O espaço escolar e seus atores

Na escola analisada os professores afirmam de modo geral, que se sentem mais seguros para implementar as inovações requeridas pelo Programa Escola do Campo porque têm um bom desenvolvimento e acompanhamento nas HTPC's. De modo geral, afirmam que o planejamento exigido pelo programa é mais ambicioso em relação às suas metas e justificam, de um lado, a necessidade de respaldo para efetuar determinados procedimentos e atividades fora da sala de aula, sob alegação de atraso de recursos para cumprir tarefas. Um exemplo claro disso foi o atraso da proposta educativa que desenvolveria o plantio e acompanhamento de algumas espécies vegetais comestíveis como o alface devido à falta de adubo para estas hortas.

As inovações e práticas pedagógicas requerem o estímulo da reflexão e da criatividade que permitam renovar os procedimentos de ensino e a postura docente. Nesse sentido, os responsáveis pelas atividades docentes entendem que é necessário conhecer e compreender o contexto sócio-político dos alunos e dos pais, podendo, dessa forma, implementar relações inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. Assim é necessário manter uma atenção constante sobre a sua prática e sobre o resultado do ensino.

É significativo observar que em relação às propostas de formação continuada, existe uma dificuldade de definição de pressupostos que contenham a amplitude e a coerência necessárias para enfrentar a complexa política de formação dos profissionais de ensino e, de modo geral, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, invariavelmente, ocorre uma série de atividades que constituem muito mais uma série de eventos consultivos ou de informações atualizadas sobre mudanças curriculares e temas variados, do que propriamente a configuração de um programa de formação continuada definido por demandas claras advindas das redes de escolas. Portanto a promoção de um ensino atualizado e de qualidade para as escolas urbanas ou rurais é deficiente, gerando um contexto no qual os professores se vêm indecisos e desorientados em referência às novas exigências que lhe foram impostas.

Contudo, a escola Hermínio Pagotto vem se constituindo como um local privilegiado para o desenvolvimento de uma proposta de Educação do Campo, pois se vê envolvida no processo de reflexão e investigação de pesquisas importantes sobre educação promovidas por diversas instituições e grupos como UNESP, USP, NUPEDOR, UNICAMP, UNIARA e muitos outros.

Esta escola é um local com potencial de desenvolvimento de experiências profissionais que quando articuladas com as teorias que discutem os problemas da área, suscitam a busca de saídas coletivas para problemas comuns.

Alguns problemas relacionados à forma, estrutura e conteúdo de determinados projetos mais complexos que exigem demandas e respaldos de profissionais são subsidiados com a visita de técnicos do ITESP e do INCRA que fornecem informações e ajudam a pôr em prática a atividade proposta. Nesse sentido, o professor consegue obter elementos capazes de lhe possibilitarem a revisão de certos pressupostos com os quais trabalha para desencadear a transposição da experiência teórica recém adquirida para a sala de aula.

Em relação às inovações pedagógicas surgidas nesse processo, de modo geral, os professores apontam a insegurança e a falta de subsídios como o principal sentimento que vem dificultando mudanças mais significativas nos procedimentos de ensino e de avaliação, pois não sabem se devem se desfazer de tudo aquilo que vêm aprendendo ao longo de sua carreira profissional. Um exemplo disso é a questão da proposta de “reflorestamento da mina” que pretendia promover uma restaurar parte da vegetação que existia ao redor da mina de água que abastece parte do assentamento. Esta proposta não pôde ser levada adiante com facilidade e ainda se encontra em processo de desenvolvimento, pois requer transporte escolar, autorização de órgãos ambientais que protegem a área impedindo um dano maior à localidade da mina, o respaldo de técnicos ambientais que possam definir quais são as espécies que podem ser implantadas ou reimplantadas na área e o fornecimento destas mudas.

A escola analisada se destaca na elaboração de projetos inovadores, pois apesar das dificuldades encontradas, há condições que possibilitam a transformação do cotidiano escolar como uma direção de escola envolvida com o corpo docente, discente e comprometida com a comunidade que consolidaram em sua trajetória a defesa da melhoria desta escola, comprometendo-se no percurso da história de lutas e reivindicações.

A descrição dos espaços escolares utilizados e de seus atores é feita neste capítulo abordando o perfil dos professores e descrevendo um pouco de sua trajetória e interesse em relação à sua função e o projeto pedagógico, o perfil dos alunos através dos relatos dos registros efetuados nas visitas à escola e a organização e o espaço das aulas demonstrando as áreas utilizadas para o ensino sob orientação do Programa Escola do Campo.

3.1 O perfil dos professores

O perfil dos professores entrevistados demonstra origens e formações diferentes. Foram abordados dez professores através de entrevistas. Isso permitiu definir um pouco do trajeto profissional e das expectativas que configuram o quadro docente dentro da escola.

Através de entrevistas e questionários (ver anexexo 1) pôde se estruturar uma tabela e gráficos que demonstram o nível de formação, o interesse em ficar no assentamento e o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos diferenciados.

Tabela 3 – Professores e respostas

Professor	Formação		Interesse em continuar na escola		Envolvimento e desenvolvimento de trabalhos diferenciados		
	Superior	Magisterio	Sim	Não	Regular	Bom	Ótimo
1	X	-	-	X	-	-	X
2	X	-	X	-	X	-	
3	X	-	-	X	-	-	X
4	-	X	X	-	X	-	
5	X	-	-	X	-	X	
6	-	X	-	X	-	-	X
7	-	X	X	-	-	X	
8	-	X	-	X	-	-	X
9	X	-	X	-	-	-	X
10	X	-	X	-	X	-	

Nas entrevistas é interessante colocar que os relatos demonstram a história de vida e o percurso de muitos dos docentes.

O perfil da professora Odete demonstra que ainda aos 67 anos ela continua lecionando na escola Hermínio Pagotto. Com magistério completo e curso técnico em contabilidade ela vem atuando na Escola Hermínio Pagotto desde 2002. Iniciou seu trabalho lecionando Matemática e Ciências para uma 4ª série e duas 5^{as} do ciclo 2. Em 2003 e 2004 para uma 3ª e 4ª série também por área. No ano de 2005 ela optou por lecionar à tarde, portanto ficou encarregada de todas as matérias, menos Educação Artística e Educação Física da 2ª série do ciclo 1.

Ao acompanhar duas aulas e fazer uma entrevista pude constatar um pouco do cotidiano escolar de uma classe com 17 alunos. Na primeira aula, a professora trabalhou a matéria de português com um pequeno texto sobre a lenda do girassol, trabalhando a alfabetização através das sílabas e constituição de palavras.

Foram trabalhadas as palavras: flor, lenda, livros, amor, girassol, estrelinha, sol, chuva, céu e semente. A professora as passou na lousa conforme contava a lenda do girassol, pediu para que fosse copiado no caderninho de classe com as sílabas separadas. Nesta aula os alunos conversavam muito, tinham a atenção desviada facilmente, contudo todos conseguiram concluir suas tarefas. Ao fim da aula em uma pequena entrevista, Odete relatou um pouco sobre suas práticas dentro da sala de aula:

“Aqui quando os pais querem ver eu apresento tudo. Eles tem um caderno de classe com as matérias, eles tem um caderno de redação, um do projeto jardim, e um dos complexos temáticos onde eu estagio com eficiência, com datas comemorativas. Dou tarefinha para eles, na verdade eu tenho dois, um com matéria assim às vezes eu peço uma redaçõzinha para eles para depois passar no caderno de redação já corrigida, e tenho também um caderno de caligrafia que eu acho que ajuda um pouco no treino da letra. Dou às vezes... um livro para leitura, o que eu faço muito é a leitura em voz alta, para cada um, um parágrafo pra que eles às vezes até nem terminam o parágrafo, eu troco para que eles estejam atentos e também pra desinibir e pra saber como tá a leitura, pontuação... E... todos eles ficam assim muito contentes, eles querem ler, quer ser o primeiro, o outro também, sabe... e eu acho muito bom. A leitura em voz alta ajudou muito.”

Na segunda aula acompanhada, Odete levou as crianças até o “jardim” da escola e lembrou a lenda do girassol com os alunos, explicou sobre a atividade que iriam efetuar, que seria a plantação de sementes de girassol em copos para poderem acompanhar o crescimento da planta e pudessem assim plantá-la e embelezar a escola e o jardim. Durante essa aula ela trabalhou também com Matemática e algumas operações aritméticas simples, com a contagem das sementes, e o conceito de germinação das sementes.

Foto 2 – Aula no jardim da escola com o plantio de mudas



Ao fim dessa aula em mais uma pequena entrevista ela relatou um pouco sobre o trabalho de campo:

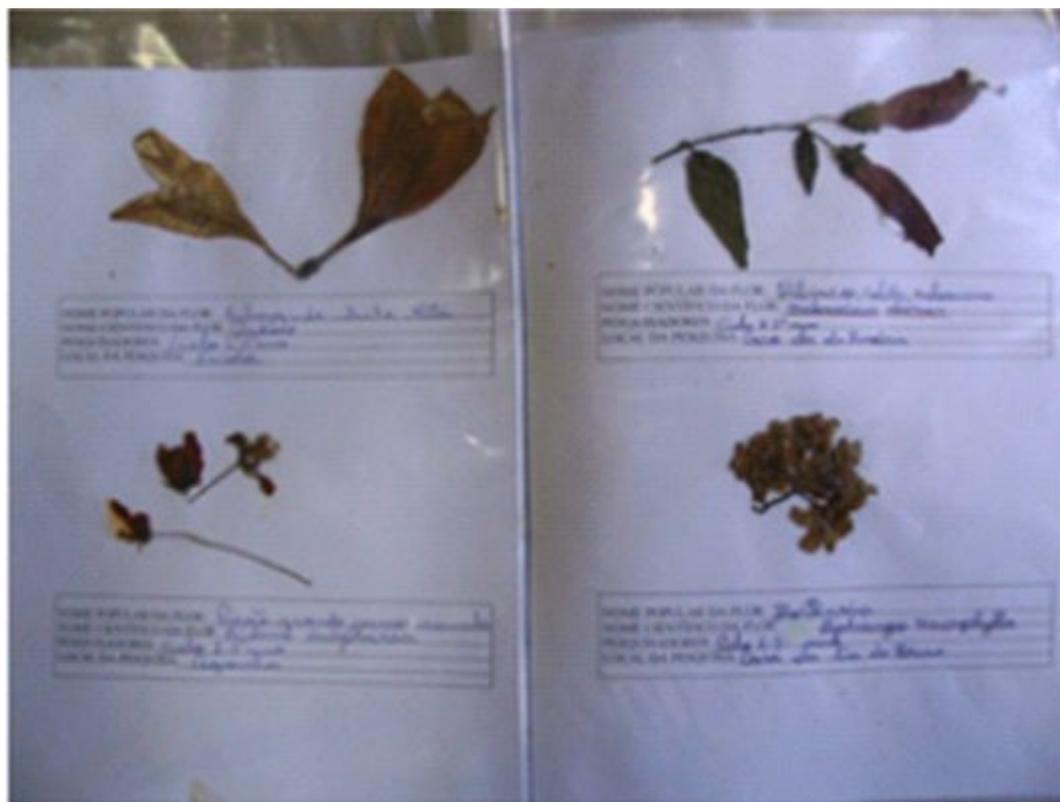
“Nosso trabalho de campo é assim, eu fiz plantio de girassol, eu dei a lenda do girassol no caderninho de projeto jardim, as atividades eu aproveitei para dar um pouco de matemática trabalhando quantidade. Trabalhando... as vezes eu trabalho até canteiros, perímetros, essas coisas, nas 3ª e 4ª eu posso avançar mais, pra eles eu vou de acordo adaptando com a idade deles, e outra coisa que eu dei... ciências, aproveito para dar sementes, germinação, e nós fazemos isso plantando em copinhos, depois da data de germinação a gente transplanta. Terminando agora girassol, eu venho já com margaridas também, e vai assim, o trabalho de campo é assim, sem contar que a gente faz a desidratação das plantas, catalogação, entrevistas, aproveitam porque perguntamos aos pais visitando as casas da agrovila para saber os tipos de plantas que tem.”

Foto 3 – Páginas do Herbário efetuado no projeto jardim



Arquivado em uma pasta, um dos trabalhos do projeto Jardim é a coleta e secamento de flores compondo um herbário. As flores são coletadas no espaço escolar, na agrovila e nos lotes de pais de alunos.

Foto 4 – Páginas do Herbário efetuado no projeto jardim



Odete relata um pouco das suas expectativas em relação à possibilidade de continuar lecionando na escola, ou sair por causa de uma demanda por oferta melhor:

“Na verdade eu acho que eu fiquei porque eu gosto, se eu não tivesse gostado eu teria ido para a cidade mesmo que fosse para uma classe, porque aqui eu só... é bom escolher né? Já sou efetiva na prefeitura e.. não pensei em sair daqui não. Eu gosto daqui e também não pensei em saber da periferia... que ir para a periferia eu vou levar um bom tempo para ir, que a única coisa que pega aqui é a distância, e eu já me habituei.”

Isso demonstra o envolvimento do educador para com a escola, o que é necessário para promover um ensino de qualidade.

No acompanhamento das aulas de algumas aulas do professor de Matemática Marcos, se evidenciou um caráter bem prático na utilização de instrumentos simples e dos espaços escolares. No seu cotidiano letivo ele quase sempre utiliza recursos que transportam a questão abstrata das Ciências Exatas para uma situação mais palpável através de jogos, brincadeiras e canções.

No desenvolver de uma delas que envolvia a questão das proporções, ele levou os alunos a uma plantação de mandioca localizada no lote de um dos assentados vizinhos à escola, no qual efetuou colheita, descascou, lavou, tratou e embalou o subproduto do trabalho com a raiz da mandioca.

Nesse processo a mandioca foi pesada com casca e descascada para verificar qual a fração do peso que corresponde à casca. Depois de batida, coada e prensada, a mandioca virou pó e os alunos calcularam quantos quilos de raiz são necessários para produzir 1 quilo de farinha. Na hora da embalagem, as crianças viram quantos sacos foram usados para acomodar a produção. Por fim, o melhor momento: avaliar o preço da farinha e ver quanto se pode ganhar com aquela quantidade de mandioca e com o trabalho para transformá-la.

Essa aula prática de Matemática propiciou aos alunos uma prática concreta da aplicabilidade dos conceitos abstratos de proporções e não somente isso, pois puderam aprender mais uma forma de produção ligada diretamente à terra e seu cotidiano. Muitas outras aulas similares foram efetuadas como a produção de sucos abordando as diferenças de unidades de valor, plantio e colheita de hortaliças e plantas medicinais discutindo-se a questão do tempo de crescimento vegetal, tipos de adubação dentre outras questões vinculadas aos assuntos de sala de aula.

Contudo, nem todas as inovações exigidas pelo Projeto Pedagógico conseguem ser trabalhadas de forma frutífera, pois apesar do planejamento que o professor estrutura sobre os conteúdos e as metodologias a serem empregadas nas “atividades de campo” – denominação dada às aulas promovidas fora da sala de aula – existem fatores que muitas vezes não são e nem são passíveis de consideração na expectativa do professor. Um exemplo disso é registrado no relato do professor de História, Francisco de Paiva Lima Neto:

“Já efetuei atividades em campo, mas não muitas, como a visita ao casarão. Foi uma visita ao casarão tentando resgatar aspectos históricos, artísticos e arquitetônicos, porém o resultado não foi o esperado. Foi mais como uma excursão do que uma visita histórica. É uma questão de experiência e viabilidade. Eu acho importante o trabalho de campo, mas no momento ainda não há condições reais para isso”

Muitas pessoas olham, as aulas desenvolvidas sob uma ótica produtivista, mas Francisco (LIMA, 2006) explica que “Se eliminarmos esse caráter “produtivista” a Escola do Campo nos apareceria sob outra luz: não mais como orientada à fixação do homem do campo e muito mais como valorizadora de sua cultura, para fazer crescer sua auto-estima e torná-lo apto a lutar pela sua cidadania, quer no campo quer na cidade. Ou seja, ele se tornará capaz de optar sobre o que deseja ter”.

Pode-se evidenciar que existe o ensino que utiliza outros espaços além da sala de aula, contudo nenhum dos professores recebeu um curso para saber como utilizar os espaços e recursos existentes fora de sala de aula e isso pode comprometer a qualidade de ensino que apesar de se apresentar em boas condições, pode deparar com algumas adversidades.

3.2 O perfil dos alunos

Em 2004, no período da tarde (12:30 às 17:30) freqüentavam a escola apenas as crianças da pré-escola, de 4 e 5 anos e as crianças do ciclo I (6, 7 e 8 anos) e II (9, 10 e 11 anos). Deste último ciclo, apenas as turmas 1 (9 anos) e 2 (10 anos). No total, os alunos do Ensino Fundamental que estudavam neste período, cerca de 65 crianças, tinham a faixa etária entre 6 e 10 anos.

Nos cantos de acolhida no início das aulas, diferentemente dos alunos da manhã que cantam músicas populares, eles cantam cantigas de roda, cirandas e outras músicas infantis, fazem gestos, contam piadas e adivinhações. Este também é um momento em que são dados alguns informes como reuniões de pais, do Conselho de Escola, condutas disciplinares, dentre outros.

Uma parte dessas crianças mora junto com as famílias nos lotes de produção, ou seja, distante da agrovila onde reside a maioria dos assentados. Essas famílias “do lote” não moram muito próximas umas das outras, havendo, portanto, um certo distanciamento entre uma família e outra. As crianças ajudam os pais em casa, ou na produção, como, por exemplo, aguar as plantas, tratar os animais, colher algum produto, ajudar na limpeza da casa, etc. Esse distanciamento entre uma família e outra, que ocorre também na agrovila, onde algumas crianças não se encontram com muita freqüência, faz com que a escola seja um ponto de encontro, no qual, até nos períodos de férias, as crianças e os jovens se encontram para brincar, conversar e se divertir.

A receptividade das crianças normalmente é calorosa. Quando eu desenvolvia as observações nas salas de aula era freqüente, principalmente as crianças menores (turma de 6 anos), me cercarem e me cobrirem de beijos e abraços. Cada sala tinha em média 15 alunos. Elas estavam sempre brincando, menos quando o professor pedia/exigia silêncio e atenção nas explicações. A hora do recreio também era só brincadeira, claro que depois de saborearem a merenda preparada pela Estela, que deixava as próprias

crianças se servirem e pedia sempre: “*põe só o que vão comer, não deixem comida no prato*”.

As crianças aproveitam todos os espaços da escola para brincar: o parquinho, a quadra, o pequeno campo de futebol, os corredores, o pátio, etc. É pega-pega, esconde-esconde, pula corda, bolinha de gude, jogo de dama, tênis de mesa e várias outras brincadeiras. Nas entrevistas realizadas com as 9 crianças foi unânime: “*O que você mais gosta de fazer fora da sala de aula?*”, resposta geral: “*Brincar!*”.

Foi unânime também acharem a escola “*bonita/linda!*”. Algumas delas falaram muito bem dos funcionários: da merendeira, das duas funcionárias que cuidam da limpeza, do funcionário que cuida da parte externa, da secretária e da diretora. Um deles, o Davi, de 8 anos, se orgulha da escola por ela possuir vídeo cassete, computador, cozinha (experimental), brinquedos e muitas árvores. Outras duas, a Camila e a Carol, ambas com 6 anos, disseram nas entrevistas feitas individualmente, que adoram ir juntas na horta para “*olhar as plantas*”. Disseram que gostam de ir até os pés de fruta, para comê-las no pé. Brisa disse que gosta de comer fruta até se lambuzar toda. Camila também contou que gosta de “*ver os passarinhos voando, os professores fazendo reunião, os meninos jogando bola na quadra, a Agnes (funcionária da limpeza) lavando o pátio*”.

As normas de convivência construídas na escola também influenciam nas opiniões das crianças. Questionadas sobre o que elas não gostam na sala de aula e na escola, a maioria respondeu que não gostava de brigas entre os alunos. A Camila sabia que quando eles brigavam iam para a diretoria e tinham que pedir desculpas um para o outro. Ela também disse que não gostava quando alguma criança trazia doce para a escola, para comer sozinha. Ana Luiza, de 6 anos, também falou do respeito mútuo que se deve ter na escola.

Entre as atividades preferidas por todos os alunos entrevistados destacou-se a de “*plantar*”. Eles relataram, com entusiasmo, as atividades que fizeram na horta, com plantas medicinais e verduras, no embelezamento da escola através do plantio de flores e na mina d’água com o plantio de mudas de árvores. Os professores, no desenvolvimento dos projetos Estudo do Meio e Jardim, assim como nos dias de datas comemorativas como da árvore, da água, da conservação do solo e do meio ambiente, desenvolveram atividades, como o plantio de diversas flores, como rosas, margaridas, girassóis, dentre outras; árvores frutíferas como cajá-manga, pitanga, seriguela, acerola e goiaba; e outras árvores como flamboiã, ipê-roxo, ipê-amarelo e ipê-rosa. Essa

diversidade de plantas não foi registrada no caderno de campo, foram as crianças que relataram nas entrevistas. Foram atividades que relataram com brilho nos olhos: a sementeira, o cultivo das mudas, o acompanhamento do crescimento das plantas, a regada diária, a coleta de mudas na casa do professor Marcelo.

Essas novas atividades desenvolvidas pelos professores, baseadas no projeto pedagógico da escola, principalmente no que se refere a algumas atividades lúdicas e outras, como esse cuidado com as plantas, envolvem o aluno e prendem a sua atenção. São momentos em que o professor deve procurar explorar essa atenção e reflexão para aprofundar os conteúdos necessários a cada turma, para que assim, a atividade que, embora envolva os alunos, não se perca com o conteúdo restrito do plantar, regar, semear, etc, sem um propósito ou um objetivo a ser alcançado.

3.3 A organização e o espaço das aulas

As inovações na área das práticas pedagógicas discutidas no capítulo anterior são características marcantes nas escolas municipais que receberam maior autonomia para a estruturação dos Projetos Pedagógicos.

Conforme os parâmetros descritos no capítulo “2.2 Constituição do “Programa Escola do Campo” em Araraquara”, os professores da escola Hermínio Pagotto além de promover o ensino formal das matérias de sua competência, têm que vinculá-los às diretrizes do projeto pedagógico correlacionando os temas como propostos com o plano das aulas, abordando dessa forma conteúdos relacionados às questões de meio ambiente, identidade, ética, trabalho, saúde e política.

Através de entrevistas e o acompanhamento das aulas pôde-se evidenciar diversas práticas educativas e a repercussão que elas geraram.

Os espaços mais utilizados são a cozinha experimental, o laboratório de ciências, o laboratório de informática, a sala de multimeios.

Foto 5 - Cozinha experimental



Foto 6 - Laboratório de Ciências



A cozinha experimental é um espaço utilizado não somente para o ensino dos alunos, mas também para ensinar a comunidade em geral através de diversos cursos de culinária.

Foto 7 - Laboratório de informática



Foto 8 - Sala de multimeios



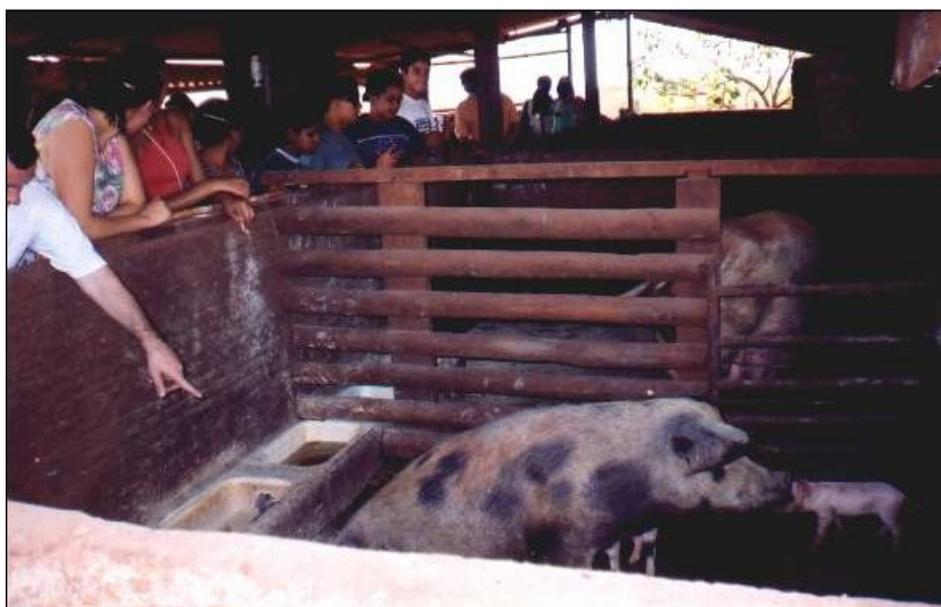
Contudo, as aulas não se restringem apenas ao espaço escolar dentro das salas. Existe o espaço de plantio dentro da escola e as visitas à agrovila nas quais os alunos aprendem o conteúdo escolar de uma forma mais concreta.

Foto 9 – Espaço de plantio dentro da escola



No espaço de plantio as crianças podem acompanhar todos os estágios do crescimento de diversas espécies vegetais, suas qualidades e utilidades, os cuidados necessários para que estas se desenvolvam plenamente até a época de produção. Para isso os professores escolhem plantas como salsinha, cebolinha, alface, dentre outras que têm um crescimento rápido e podem ser acompanhadas a curto prazo.

Foto 10 – Visita efetuada na agrovila para ver a criação de porcos



Como já foi citado, a educação da escola utiliza outros espaços além da sala de aula, contudo não existe um preparo ou acompanhamento adequado das diversas ocasiões. Por exemplo, apesar de existir uma sala de informática, não existe um professor ou matéria no currículo específico para desenvolver o conhecimento dos alunos nessa área.

As matérias promovidas pelo projeto pedagógico precisam ampliar o conhecimento, identificar pontos frágeis e pontos fortes a partir da experiência da prática docente; apontar caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e possibilitar a aproximação e troca de experiências entre os docentes.

As atividades fora das salas de aula são orientadas e acompanhadas em geral pela diretora e a maior parte delas são desenvolvidas durante o período da manhã e dependem de recursos que auxiliem a promoção das aulas como o fornecimento de insumos para agricultura e transporte para as visitas nos lotes mais distantes.

O projeto pedagógico do Programa Escola do Campo demanda uma organização curricular que necessita de uma maior integração entre conteúdos, revisão de cargas horárias de disciplinas, coerência das temáticas oferecidas por ciclos e níveis de complexidade. Isso é efetuado gradativamente nas frequentes reuniões dos professores semanalmente. Só assim é que se possibilita a ampliação do leque de alternativas de aprendizagem, desenvolvimento do saber e a superação de diversos obstáculos e adversidades encontradas ao longo do caminho da promoção de uma educação diferenciada.

4 A escola e a comunidade

Conforme o levantamento efetuado nos capítulos anteriores, a escola está situada no centro da agrovila do Assentamento Bela Vista do Chibarro oferecendo o ensino fundamental completo com três ciclos de formação.

Como toda escola, a Hermínio Pagotto possui grande importância social, pois cumpre diversos papéis na comunidade auxiliando na formação acadêmica, no desenvolvimento dos saberes e capacidades e principalmente, na formação social dos membros da comunidade.

A escola é essencial para a alfabetização, sendo as séries iniciais as responsáveis para ensinar o domínio da leitura e da escrita. Este é um longo processo e para que uma criança seja alfabetizada, é necessário que ela passe antes por uma série de etapas em seu desenvolvimento, tornando-se então preparada para a aquisição da leitura e da escrita. Essas etapas compõem a chamada "fase pré-escolar" ou "período preparatório". O processo de alfabetização é bastante complexo para a criança, por isso é muito importante respeitar o período preparatório, que dará à criança o suporte necessário para que ela prossiga sem apresentar grandes problemas. Uma criança sem o preparo necessário pode apresentar diversos tipos de dificuldades relacionadas à coordenação motora fina, à orientação espacial e identificação dos fonemas.

A escola Hermínio Pagotto trabalha com a educação por ciclos já mencionada no capítulo anterior, desenvolvendo a alfabetização e o ensino de forma a aproveitar os diversos espaços escolares existentes, como a horta, pomar e jardim da escola.

Foto 11: Horta medicinal com plantação de bálsamo, boldo do chile

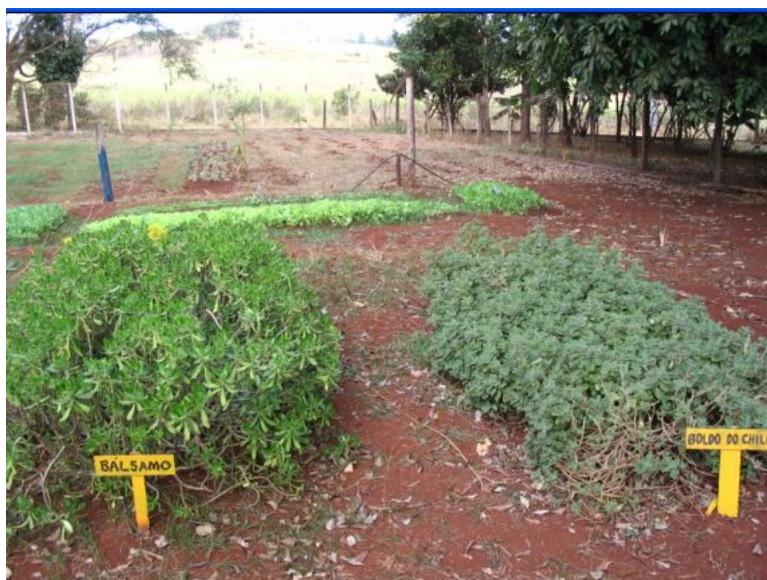


Foto 12: Horta medicinal com plantação salgueiro, hortelã e novalgina



Na horta existe o setor das plantas medicinais como o bálsamo, boldo do chile, salgueiro, hortelã e a novalgina. Associando este cultivo, suas propriedades medicinais, custo agregado e facilidade de manutenção, as crianças criam diversos valores relativos à preservação e valorização das propriedades naturais que cada planta possui.

Além da questão da alfabetização diversas questões que permeiam o âmbito escolar são objeto de estudo para os mais diversos tipos de área e pesquisa. É evidente o número de estudos sobre a sexualidade, identidade, violência nas escolas, métodos didáticos, dentre outros.

A escola portanto é um espaço social de desenvolvimento da personalidade de cada criança permitindo o aprendizado da sociabilidade, moral, ética e valores. É interessante colocar que a escola usa a frase “Paz e bem” para promover a interação das diversas atividades escolares procurando gerar um ambiente no qual todos possam viver de forma mais harmônica. Isso é muito importante nesta época no qual o índice de violência vem crescendo de forma abrupta e assustadora.

Neste capítulo através de entrevistas e registros efetuados nas visitas à comunidade, o parecer que os pais e moradores da agrovila possuem sobre a escola e o projeto pedagógico utilizado no Programa Escola do Campo são trabalhadas como representações entendidas como um elo entre o vivido e o percebido. Também coloco o

registro de representações efetuadas pelas crianças, seus comentários e pareceres coletados através de conversas e entrevistas durante o período de investigação. A partir desses dados pode se ter uma panorama sobre a abrangência que o Programa Escola do Campo tem e a sua importância para a comunidade assistida.

4.1 A representação dos pais e da comunidade

Na comunidade pais e moradores foram entrevistados aleatoriamente formando um grupo amostral composto por vinte indivíduos, dentre os quais se encontram quatorze pais/responsáveis e seis membros da comunidade. Estes foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas com questões relacionadas à vida no assentamento e o Programa Escola do Campo, explorando dessa forma as origens do assentado, seu tempo de permanência na agrovila e seu conhecimento e impressões sobre a escola e seu projeto pedagógico.

Na apresentação do entrevistador, foram claramente colocadas as questões que seriam utilizadas e o objetivo da entrevista, de tal forma que não visava prejudicar nenhum dos membros da comunidade, tendo apenas um valor acadêmico.

Através do questionário constatou-se que existem diversas idéias e críticas em relação à situação da escola e ao modelo de ensino adotado.

Todos os entrevistados responderam que conheciam um pouco sobre a escola e o projeto escola do campo e em geral citaram as visitas à agrovila e à horta da escola, como no depoimento da senhora Ana Maria de quarenta e três anos:

“... ah, é aquele projeto que as crianças vão pra os lotes aprender como é que os produtores cuidam de suas hortas e criação.... e tem também a horta que tem alface, cebolinha e alguns remédios como a novalgina...”

A respeito do ensino, a maioria achou satisfatório e que poderiam melhorar o atendimento e a qualidade. Nos depoimentos é evidente que existem problemas na contratação e permanência dos professores como o depoimento de uma moradora do assentamento nos mostra:

“... apesar do salário ser o mesmo, o transporte ser gratuito, só de ver que a escola é bem longe já desanima. Além disso existe a idéia de que os alunos aqui não querem aprender, pois são gente da roça. Tem também os professores que vem de lá da cidade e não voltam por causa da educação dos alunos. Aqui

professor para aluno não é professor, é colega de classe. Isso não devia ser assim...”

A escola é o centro de encontros e eventos no qual muitas pessoas vão ajudar. Diversos eventos e encontros promovidos pela prefeitura, INCRA, ITESP, MST, dentre outros vem sendo sediados na escola. Diversas comemorações também são estruturadas dentro da escola, como a festa junina e a celebração do mês do natal.

Foto 13 – Comemoração do mês de dezembro



A escola tem uma ótima localização, o que evita que os alunos percam muito tempo na ida à escola. As dificuldades dentro de toda escola existem, não apenas na área rural como também na área urbana. Podemos ver a dificuldade de determinados alunos em acompanhar as aulas, mas ao longo do processo é evidente que um ensino por ciclos se apresentou efetivo como podemos constatar no depoimento a seguir:

“... eu acho que a escola daqui é boa porque as crianças não precisam ir longe, mas a escola não pega firme com as crianças, não ensina... o ensino é fraco... eu que não vou na escola sei mais do que o menino da oitava série. E o meu menino que está na quarta série agora é que parece estar indo melhor, mas antes ele não sabia nada, ele era muito lerdinho...”

Apesar das dificuldades, o projeto ainda possui uma boa receptividade pelos alunos mais desinteressados, pois chama a atenção e se torna uma atividade diferenciada e atrativa, possuindo uma infra-estrutura boa do qual muitos se orgulham:

“... os meninos que não gostam muito da escola, mas eles sempre gostam de ficar na horta, isso é o melhor do que ficar andando na rua... eles adoravam quando a professora levava eles pra passear a pé nos lotes, assim eles sempre voltavam pedindo por mais aulas assim...”

“... a escola é boa, tem de tudo e não perde para as escolas da cidade porque tem comida, tem sala de computador, tem a APM (associação de pais e mestres) que acompanham tudo direitinho, quadra de esportes e... muitas outras coisas... mas o que falta aqui é o primeiro, segundo e terceiro colegial... pois as crianças que terminam a oitava aqui têm que sair pra estudar fora ou parar com os estudos...”

Aos olhos da comunidade, a escola Hermínio Pagotto é uma boa escola com recursos materiais satisfatórios, uma boa proposta pedagógica que atrai as crianças, mas que carece de um pouco de severidade e cobrança. Mas é necessário levar em consideração que a taxa de evasão escolar se apresentou nula depois que a proposta de ensino norteadada pelo Programa Escola do campo entrou em cena.

Esta escola se apresenta aberta para a comunidade, possui um amplo espaço externo, com variedade de recursos para educação, é limpa e organizada, possui salas, limpas, arejadas, amplas e decoradas para melhor estimulação com recursos pedagógicos variados e organizados: brinquedos, jogos, ambientes de estimulação, atividades extra-curriculares. A cozinha e o refeitório são limpos diariamente e os planos pedagógicos são organizados de forma coerente com as idades das crianças. Possui um bom atendimento e comunicação com os pais.

4.2 A representação das crianças

Para colher a representação referente ao Programa escola do Campo, foram utilizadas entrevistas com questões abertas e fechadas possibilitando uma maior liberdade e fidedignidade nas respostas.

Foram entrevistados no total trinta e cinco alunos dos ciclos II e III. Através das entrevistas se pode constatar que todos os alunos estavam cientes do projeto escola do

campo e que este servia para tornar as aulas mais atrativas e mais interessantes como podemos evidenciar no seguinte depoimento de Rafael:

“... o projeto escola do campo faz as aulas ficarem mais divertidas porque podemos passear e aprender nos lotes, nas hortas e pensar nisso tudo na sala de aula... tem muita gente que não quer estudar, mas eu quero, pois esta escola é melhor que lá na cidade.... lá não fica perto de casa e não tenho amigos também...”

Dos trinta e cinco alunos entrevistados vinte e seis já estavam na escola há mais de dois anos e já participaram de diversas visitas e atividades fora da sala de aula, principalmente nas aulas de ciências.

A maioria sabe das atividades práticas do projeto pedagógico, mas desconhece a sua estrutura e constituição. Em grande parte os alunos gostam de viver no assentamento, pretendem continuar morando no assentamento e ter um emprego que não esteja ligado à agropecuária e plantio de verduras e hortaliças.

As aulas mais atrativas são a de Educação Física e Ciências, sempre citadas com muito entusiasmo e associadas aos campeonatos de futebol e às visitas na agrovila.

Dos alunos entrevistados todos gostariam de continuar estudando na escola, pois a consideram tão boa quanto as da rede pública da cidade. Contudo, foi dito pelos alunos mais velhos, que como o ensino público é mais fraco e atrasado, eles pretendiam estudar em cursinho particular para poderem entrar em uma faculdade.

Uma grande parte dos alunos colocou que a vida no campo tem suas vantagens, pois o índice de violência é muito baixo, as amizades são mais duradouras e todos se conhecem. Contudo, reclamaram da falta de mercados, shoppings e pontos de lazer.

Sobre as melhorias e tomadas de decisões para melhorar as condições do assentamento, todos os alunos pediram por uma melhor pavimentação das ruas constituídas de terra batida e pedregulho e construção de áreas de lazer.

Foram utilizadas técnicas de coleta de impressão através da coleta de desenhos feitos por oito crianças da escola do assentamento. A metodologia científica que utiliza o desenho infantil se iniciou no final do século XIX dentro da Psicologia Experimental. Os estudos sobre o desenho infantil se diversificaram e contribuíram com várias disciplinas, como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Estética. Depois das influências pedagógicas de Rousseau de não mais considerar a criança como adulto em miniatura, o desenho passou a ser distinguido pelas diferentes etapas do desenvolvimento gráfico da criança e, em seguida, foi introduzido no tratamento

psicanalítico. Paralelo a esses trabalhos surgiu o interesse pelo “sentido estético” do desenho infantil, comparando suas representações às de grandes mestres da arte. No que se refere à Sociologia, os desenhos infantis foram utilizados para a comparação entre diversos países, procurando elementos que possivelmente diferenciavam as representações gráficas influenciadas pela cultura (MÈREDIEU, 2000, p. 2-3).

No século XX, as pesquisas sobre o desenho infantil contribuíram consideravelmente para a Psicologia Infantil e, atualmente, esta técnica continua sendo freqüentemente utilizada em estudos nas áreas da Educação e da Psicologia.

Ao desenhar um determinado tema ou objeto, a criança inspira-se não no modelo objetivo que tem diante dos olhos e sim na imagem que tem em seu espírito no momento em que desenha, ou seja, no modelo interno. Assim, o desenho é uma forma de representação que pode revelar o conteúdo da imagem mental da criança, podendo-se perceber se o objeto a ser representado necessita ou não estar presente para que a representação ocorra ou se o desenho é apenas uma tentativa de imitação.

Pesquisadores como Fiamengue e Whitaker (2000) desenvolveram um trabalho no qual se procura perceber como crianças, filhas de trabalhadores rurais assentados no núcleo IV da Fazenda Monte Alegre da região de Araraquara em São Paulo representam o processo de reconstrução cultural vivenciado pelos seus pais do assentamento rural. Para desenvolver a sua pesquisa houve a utilização de desenhos com temas variados como a cidade, o assentamento, a fome e temas livres. O resultado se mostrou promissor quanto à representação associada ao meio ambiente com desenhos cheio de detalhes, cores e significados.

Sodré (2005) efetuou um trabalho no qual se objetivava descrever as indicações de crianças de um acampamento do MST para o desenvolvimento de um espaço de educação infantil em fase de planejamento. Para obter os apontamentos das crianças, se utilizou também o método de coleta de dados através da interpretação de desenhos desenvolvidos sob uma temática.

Portanto através da análise de diversos trabalhos, a escolha por essa forma de abordagem se mostrou a mais eficaz para subsidiar a pesquisa aqui promovida.

Os oito desenhos foram elaborados por crianças de nove e dez anos que moravam há pelo menos três anos no assentamento, e freqüentavam a escola Hermínio Pagotto. Os desenhos foram feitos baseados na proposta de desenharem a cidade e o assentamento, o que cada lugar tem e o outro não tem.

Isso possibilitou evidenciar que todas as crianças tinham uma concepção firme sobre os elementos que estruturam a cidade, tanto que a maioria dos desenhos ficou parecida uma com a outra, com prédios, carros, postos de gasolinas, supermercados, bancas e lojas. Alguns dos elementos podem ser facilmente notados no desenho da Beatriz (Figura 1).

Figura 1 – Desenho de Beatriz



No caso dos desenhos que representam o assentamento, a maioria das crianças colocaram diversos aspectos pertinentes ao assentamento, como a escola, o posto de saúde, o casarão, a igreja e o bar. Isso demonstra que esses elementos são importantes dentro da comunidade, fazendo parte do desenvolvimento das crianças.

Nesta parte dos desenhos nota-se a ausência de automóveis, prédios, semáforos e outros elementos que eles definiram como sendo “coisas da cidade”. Contudo nas discussões efetuadas após os desenhos, foram discutidas a possibilidade de entrada dos elementos da cidade para o campo e vice versa. O desenrolar da discussão demonstrou que as crianças aceitavam facilmente a possibilidade de entrada dos elementos da cidade

no assentamento, mas o contrário era muito difícil. Pode-se confirmar isso com o depoimento de dois dos alunos entrevistados:

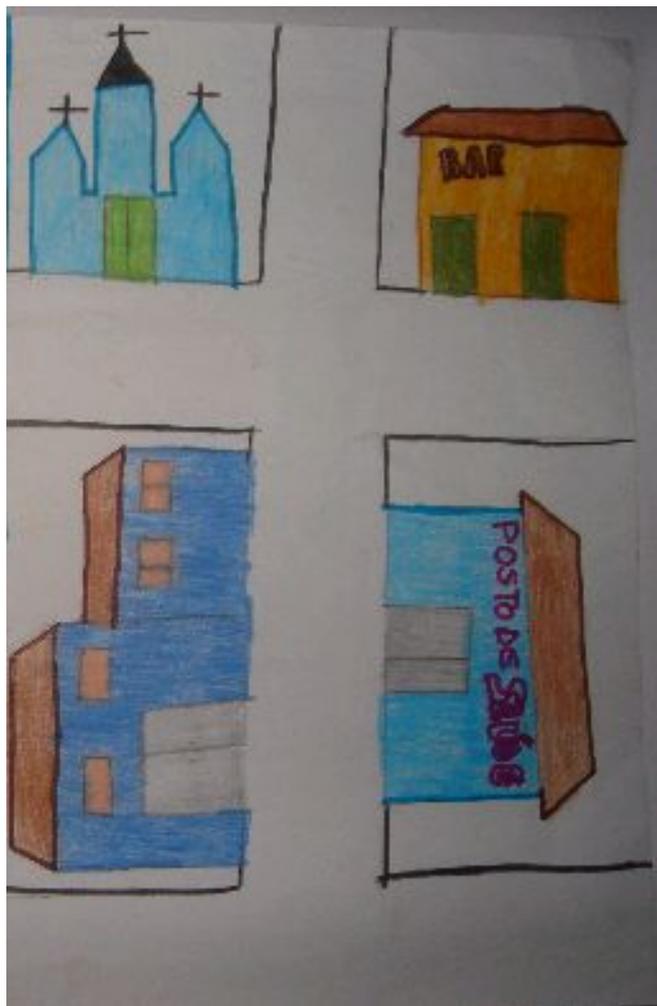
“... ah, mas carro, asfalto, lojas é fácil colocar aqui no assentamento. Só precisa de dinheiro para isso. Seria muito bom se tivesse tudo isso aqui porque não precisaríamos ir até a cidade para comprar muitas coisas”

“... não dá pra colocar uma horta na cidade por falta de espaço, não tem terra pra plantar”

Figura 2 – Desenho de Ana



Figura 3 – Desenho de Denis



Nas discussões as crianças explicaram que os desenhos foram feitos de acordo com as lembranças que elas tinham sobre o assentamento, e que estas foram efetuadas também com ajuda da lembrança das visitas e discussões promovidas pela escola.

Ao vincular esses depoimentos e impressões com a estrutura da proposta pedagógica do Programa Escola do Campo, constata-se que há uma efetividade da proposta de desenvolvimento da identidade a partir do universo da criança, promovendo a capacidade de identificar o lugar e valorizar a si, ao seu meio social e à cultura do lugar onde vive, bem como de reconhecer a diversidade de outros meios sociais e culturais.

Considerações finais

Através das diferentes estratégias de pesquisa, foi possível conhecer melhor a forma como os eixos temáticos e atividades práticas do Programa Escola do Campo são construídos e implementados e qual a reação provocada na comunidade por ela atingida.

Como pode-se concluir, a comunidade conhece o Programa Escola do Campo e apóia a melhoria das condições não somente da escola como também da infra-estrutura local. A promoção de uma educação de qualidade é sempre ressaltada para que as crianças possam trilhar um caminho melhor. Além de conhecer, repensa-se que o papel da escola na agregação ou aglutinação do assentamento. Nas discussões sobre os rumos a serem tomados e na intermediação com os poderes a escola tem um papel fundamental. Espaço de singularidade que cativada muitas vezes com manifestações de conquista que se dão no interior do assentamento.

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 como uma instituição de ensino, mas também como um ponto de desenvolvimento social, encontro e desenvolvimento de entidades e eventos.

A influência que a escola do campo propiciou sobre a população atendida e seus familiares foi considerada como o resultado de uma luta na qual houve diversas conquistas e melhorias. Contudo, os moradores da agrovila sempre visam melhorias para a qualidade de vida local.

Grandes falhas apontadas na trajetória educacional e societária da educação rural foram amenizadas e até suprimidas através do processo do programa escola do campo. Os recursos que em geral eram escassos começaram a melhorar com a gestão municipal e o acompanhamento das lideranças da agrovila.

A 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 no campo.

Esta proposta educacional ainda trabalha para contrariar a visão urbanocêntrica (WHITAKER, 1992) da educação tradicional através de um movimento de emancipação cultural para permitir a superação de diversos estigmas pré-concebidos sobre a vida no campo. O processo educacional promovido na escola Hermínio Pagotto abrange não apenas as características do universo urbano, mas também questões

pertinentes à realidade rural da população que usufrui de seus serviços. Assim sempre se procura possibilitar o desenvolvimento de perspectivas futuras e a manutenção de uma identidade pessoal.

No desenvolvimento deste trabalho, pude compreender que a educação rural e o processo de seu desenvolvimento no contexto brasileiro, não deve se restringir a um ensino técnico como muitos querem promover. Existe a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento dos saberes de forma a permitir que o aluno tome suas próprias decisões sobre a sua profissão futura que não necessita estar ligada à terra sem perder a sua identidade, cultura e história de vida.

Para promover uma educação popular do campo que possibilite superar a situação precária da educação existente atualmente no campo e do professorado da zona rural torna-se premissa a necessidade da formação de educadores para superar tal quadro e para garantir que os princípios da educação sejam bem constituídos. Tanto que é necessário o desenvolvimento de cursos que promovam as competências necessárias para um ensino de qualidade que leve em conta as especificidades do campo.

Os profissionais da educação que atuam na Hermínio Pagotto necessitam de uma política que valorize o seu trabalho e promova o seu desenvolvimento. Atualmente não existe a contratação permanente da maioria dos docentes, isso é um obstáculo tanto para o projeto pedagógico como para o ensino por ciclos que a escola utiliza, o que exige que os professores estejam familiarizados com o projeto quando chegam na escola. Deve ser ressaltado que nas pautas de negociação dos servidores municipais tem entrado a valorização salarial para os professores e funcionários envolvidos no Projeto Escola do Campo. Nesse ano – 2007 – foi atendida esta reivindicação para todos os agentes diretamente relacionados ao projeto, o que representa sem dúvidas, o reconhecimento, pelo poder público, da importância da educação do campo constar da agenda educacional municipal.

Deve ser igualmente ressaltado que o PRONERA vem promovendo o desenvolvimento de universidades com cursos de formação de professoras(es) para os assentamentos da reforma agrária. Os cursos são marcados por alguns traços distintivos em relação aos cursos regulares. Desde o público a quem atende até à definição da estrutura e do funcionamento, seus currículos, que são identificados com as idéias defendidas pelos movimentos sociais do campo. A definição curricular tem como uma das preocupações centrais a adequação dos conteúdos às especificidades dos sujeitos,

dos movimentos sociais, do contexto do campo e com as particularidades regionais, como mostra a avaliação realizada com os cursos do PRONERA.

Portanto existem aspectos positivos e inovadores que vêm sendo adotados na escola Hermínio Pagotto, no âmbito da qual deve-se enfatizar aulas que incorporam as propostas e as concepções teórico-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.

Tenta se contemplar no currículo as particularidades sócio-culturais dos sujeitos envolvidos. Além disso, busca-se difundir uma visão do campo que na perspectiva dos movimentos sociais deve ser entendido como espaço de vida, de produção, de cultura e de lazer. A avaliação dos alunos é positivo quanto ao processo ensino aprendizagem.

As aulas têm repercussões nas práticas docentes dos professores no que tange à relação professor-aluno, ao reconhecimento dos saberes e conhecimentos, à socialização de questões que surgem no cotidiano dos assentamentos.

Ao concluir este trabalho, preliminarmente gostaria de explicitar que o universo escolar promovido pelo programa escola do campo gera um campo de trabalho com extraordinária riqueza que possibilita diversos outros estudos que complementam e desenvolvam o entendimento sobre as qualidades e peculiaridades da educação do campo. Com esta modesta contribuição espero ter deixado claro que é preciso reconhecer as qualidades do projeto pedagógico dirigido ao campo, o que não deve, sob nenhuma hipótese, gerar hierarquizações ou alimentar dicotomias na relação rural-urbano.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Malu. **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas: Alínea, 2004.

ANDRADE, Mirna Torres. O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e sua Proposta de Educação Popular. In FERRANTE, V. L. S. B. (org). **Retratos de Assentamentos**. Nº 07, ano V. Araraquara: UNESP; 1999. p. 143-174.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

BASTOS, Valéria Aparecida de. **A luta pela terra e na terra: a organização da produção nos assentamentos de trabalhadores rurais de Araraquara-SP**. 2001. Monografia. (Bacharelado em Ciências Econômicas) - Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

BASTOS, Valéria Aparecida de. Educação **do campo e formação continuada dos(as) professores(as)**: as contribuições do projeto político-pedagógico. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

BERGAMASCO, S. M. P. P.; AUBRÉE, M.; FERRANTE, V. L. S. B. (org.). **Dinâmicas Familiar, produtiva e cultural nos assentamentos rurais de São Paulo**. Campinas: FEAGRI/UNICAMP ; Araraquara : UNIARA ; São Paulo : INCRA, 2003.

BOF, A.; MORAIS, T. C.; SILVA, L. H. **A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura**. Brasília: INEP/SEIF-MEC, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios. Brasília. 2004.

BRIGANTE, J. (org.). **Avaliação Ambiental do Rio Moji-Guaçu**: Resultados de uma pesquisa com abordagem ecossistêmica. São Carlos, Rima, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 180p.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento in _____ **Contexto e Educação**. Ijuí: INIjuí, 2000. Vol. 15, p. 43-75.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELAMONT, Sara; HAMILTON, David. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. Tradução Maria Regina Campello Gomes. In: PATTO, Maria H.S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.403-425.

_____ Escola Itinerante em acampamentos do MST, **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 Abril 2006.

FERRANTE, V. L. S. B. (org). **Retratos de assentamentos**. Nº 09. Araraquara: UNIARA/UNESP, 2004.

FIAMENGUE, Elis Cristina; WHITAKER, Dulce. C. A. Crianças em assentamentos de reforma agrária: um estudo de possibilidades de um novo modo de vida. In FERRANTE, V. L. S. B. (org). **Retratos de assentamentos**. Nº 08, ano VI. Araraquara: UNESP, 2000. p. 69-81.

FREITAS, A. L.M. de. Escola do campo: a proposta de Araraquara. In GIL, Juca (org). **Educação Municipal: experiências de políticas democráticas**. Ubatuba: Palavra, 2004, p. 145-155.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: NEAD, 2002.

LAMARCHE, Hugues. **A agricultura familiar**. Campinas: Unicamp, 1993.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, V. **Estudantes em assentamentos: um estudo de aspirações por educação**, 2000. 198p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 7ª ed. São Paulo: Eidtora Cultrix, 2000.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MORAES, R. L. ; KUDE, V.M.M. . A importância da parceria entre a escola e a família no ensino fundamental. In: _____ **Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada – Construindo a identidade Latino-Americana**, Porto Alegre, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **Princípios da Educação no MST: Cadernos de Educação**. N. 08. São Paulo: MST, 1996.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **Escola itinerante em acampamentos do MST**. São Paulo: MST, 1998.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. Boletim da Educação N. 08. São Paulo: MST, 2001.

LIMA NETO, Francisco de Paiva; WHITAKER, D. C.; BOCANEGRA, Carlos Henrique. O processo de construção da educação do homem do campo no município de Araraquara: Avanços e possibilidades. In **Reforma Agrária e Desenvolvimento: Desafios e Rumos da Política de Assentamentos Rurais**. Araraquara: UNIARA.

PASSADOR, Cláudia S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do Estado do Paraná: A Pedagogia de Alternância como Referencial de Permanência**. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Economia Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Programa de Estudos Sobre a Educação Rural/do Campo do Brasil**. INEP/SEIF-MEC, WB, 2003.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA; Telma M.; SANTOS, Clarice A. dos. (Coord.). **Referências para uma política de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROSIM, Luis Henrique Rosim. **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, 1997.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SODRÉ, L. G. P.. Crianças de um assentamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. In _____ **Estudos de Psicologia**. Rio Grande do Norte: Natal, 2005. p. 181-190.

VEIGA, José Eli. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. In **Estudos Avançados**. V. 15, N. 43, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

WHITAKER, D. C. Andreatta. **O rural-urbano e a escola brasileira**. In Revista do Migrante, Ano V, Nº 12, 1992.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO 1 – Para pessoas da comunidade de Bela Vista

- Nome _____

- Idade _____

1 - Quantas pessoas moram com você?

- Sozinho
- Com uma pessoa
- Com duas pessoas
- Com três ou mais pessoas

2 - A quanto tempo mora(m) no assentamento?

- Um ano ou menos
- Dois anos
- Três anos ou mais

3 - Até que série você estudou?

- Nunca frequentou a escola
- Estudou entre a 1ª e 4ª série
- Estudou entre a 5ª e 8ª série
- Estudou entre a 1ª e 3ª colegial
- Fez faculdade

4 - Gostaria de continuar/voltar a estudar?

- Sim
- Não

5 - Conhece a escola Hermínio Pagotto?

- Sim
- Não

6 - Já participou de algum evento desta escola como palestras, reuniões ou cursos?

- Sim
- Não

7 - Tem algum membro da família que estuda na Hermínio Pagotto?

- Nenhum
- Um
- Dois
- Mais de dois

8 - Você conhece o Projeto Escola do Campo?

- Sim
- Não

ENTREVISTA – Para pessoas da comunidade

- 1- Fale um pouco sobre o que você conhece da história da escola ?
- 2- Sabe o que é o Projeto/Programa Escola do campo? Fale um pouco sobre isso.
- 3- Qual é a matéria que você mais gosta? Por quê?
- 4- Você acha que a escola daqui ou da cidade é melhor? Por quê?
- 5- Você gostaria de morar na cidade ou continuar vivendo aqui? Por quê?
- 6- Fale sobre o que seria bom que colocassem ou mudassem na escola e no assentamento.

QUESTIONÁRIO 2 – Para professores da escola Hermínio Pagotto

- Nome _____

- Idade _____

1 – Há quanto tempo leciona no assentamento?

- Um ano ou menos
- Dois anos
- Três anos ou mais

2 – Qual o seu nível de escolaridade?

- Magistério
- Graduação
- Pós-graduação

3 – Você conhece a história do projeto Escola do Campo e o projeto pedagógico desta escola?

4 – Considerando o Projeto pedagógico diferenciado desta escola, como você desenvolve suas aulas?

5 – A Escola do Assentamento difere muito da escola da cidade? Por quê?

6 – Os outros espaços escolares como a horta, o pomar ou agrovila te auxiliam no processo de ensino?

7 – Quais são as dificuldades que você encontrou/encontra aqui na escola?

8 – Já participou de algum evento desta escola como palestras, reuniões ou cursos?

9 – Gostaria de continuar lecionando na Herm

QUESTIONÁRIO 1 – Para alunos da escola Hermínio Pagotto

- Nome _____

- Idade _____

- Série _____

1 – Há quanto tempo estuda na Hermínio Pagotto?

Um ano ou menos

Dois anos

Três anos ou mais

2 – Você acha que a escola daqui ou da cidade é melhor? Por quê?

3 – Você conhece o Projeto Escola do Campo? O que você sabe sobre ele?

4 – Você conheceu bem quais projetos da escola?

Viveiro de mudas

Agropecuária

Pomar

Jardim

Estudo das matas

Horta Medicinal

Estudo do Meio

5 – Fale um pouco sobre o que você sabe das aulas fora da sala de aula?

6 – Quais são as aulas que você mais gosta? Por quê?

7 – Já participou de algum evento desta escola como palestras, reuniões ou cursos? Se sim, em quais?

8 – Gostaria de continuar estudando aqui ou gostaria de ir para a cidade estudar? Por que?

9 – O que você gostaria de fazer quando crescer? Gostaria de trabalhar em quê?

10 – Você gostaria de morar na cidade ou continuar vivendo aqui? Por quê?

11 – Fale sobre o que seria bom que colocassem ou mudassem na escola e no assentamento

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

E.M.E.F. HERMÍNIO PAGOTTO

CALENDÁRIO ESCOLAR - 2.004

DIAS	DIAS LETIVOS																																					
	ATIV. ESCOLARES																																					
MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	MÊS	BIM.	SEM.				
JANEIRO	F	PF	S	D	fe	fe	fe	fe	fe	S	D	fe	fe	fe	fe	S	D	fe	fe	fe	fe	fe	S	D	P	P	FCS	FCS	P	S	0							
FEVEREIRO	D	x	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	x	S	D	x	x	x	15						
MARÇO	x	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	F	x	x	S	D	C	x	x	x	x	x	18	67				
ABRIL	x	x	S	D	x	x	x	x	F	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	F	x	x	S	D	C	x	x	x	x	S	D	x	21					
MAIO	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	x	x	22					
JUNHO	x	x	x	x	S	D	x	x	x	F	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	ACL	D	x	x	x	05	05	48	105
JULHO	x	x	S	D	x	x	x	C	F	S	D	fe	fe	fe	fe	fe	S	D	fe	fe	fe	P	P	S	D	x	x	x	x	x	x	x	23					
AGOSTO	D	x	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	C	x	x	x	21	49				
SETEMBRO	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	C	x	x	20			
OUTUBRO	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	F	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	x	x	x	x	S	D	20					
NOVEMBRO	x	F	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	F	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	x	20						
DEZEMBRO	x	x	C	S	D	x	x	x	x	S	D	x	x	x	x	S	D	C	F	A	Re	Re	Re	F	D	Re	Re	Re	Re	Re	12	52	101					
																																206	206	206				

- LEGENDA**
 S- Sábado
 D- Domingo
 F- Feriado
 x- Dia Letivo
 P- Planejamento
 fe- férias escolares
 Re- Recesso Escolar
 PF- Ponto Facultativo
 C- Conselho de Classe
 A- Avaliação
 FCS- Formação Continuada em Serviço
 ACL- Atividade Cultural e de Lazer
 CF- Conselho Final
 RP- Reunião Pedagógica
 R- Reunião de Pais

Araraquara, 19 de fevereiro de 2004.

Horário de funcionamento da escola
 MANHÃ: das 7h00 às 12h00.
 TARDE: das 12h30 às 17h30.
 NOITE: das 19h00 às 22h30.

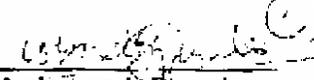
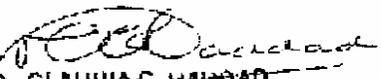
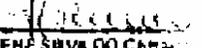
[Assinatura]
 DIRETORA (Assin. e carimbo)
 Adelize Maria L. Moraes Oliveira
 RG 20.174.78
 CPF 03.015.899

[Assinatura]
 SUPERVISOR
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Secretaria de Educação
 Supervisor de Ensino
 R.G. 9.345.899

[Assinatura]
 Secretária Municipal de Educação
 SÔNIA IRENE SILVA DU CARMO
 - Secretária de Educação
 RG: 9.635.258-5

OBS: No verso da folha, especificar detalhadamente as datas do Calendário Escolar (dias e horários).
 O Diretor deverá assinar e carimbar no verso da folha

CALENDRÁRIO ESCOLAR/2004

<p>1- Início do ano letivo: 02/02/2004</p> <p>2- Início e término dos bimestres:</p> <p>1º bimestre: 02/02 à 30/04 = 57 dias letivos.</p> <p>2º bimestre: 03/05 à 08/07 = 48 dias letivos.</p> <p>3º bimestre: 26/07 à 30/09 = 49 dias letivos.</p> <p>4º bimestre: 01/10 à 17/12 = 52 dias letivos.</p> <p>3 - Planejamento, avaliação, discussão, sistematização do Projeto Político Pedagógico e organização da escola: (datas e horários):</p> <p>Dias 26, 27 e 30/01 - das 7h00 às 13h00. Dia 25/02 : das 13h00 às 17h00 ; Dias 26 e 27/02 : das 7h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00. Dias 22 e 23/07- das 7h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.</p> <p>4 - Formação Continuada em Serviço:</p> <p>Dias 28 e 29/01 - das 9h00 às 13h00 e das 14h00 às 17h00.</p> <p>5- Conselho de Classe:</p> <p>Datas: 26/04, 08/07, 29/09, 03/12 e 20/12. Horário : Manhã: das 8h00 às 12h00; Tarde : das 13h00 às 17h00.</p> <p>6 - Reuniões com os pais:</p> <p>Datas : 19/02, 30/04, 06/08, 01/10 e 06/12. Horário: Manhã: das 10h00 às 12h00; Tarde : das 16h00 às 17h30.</p>	<p>7 - Comemorações Cívicas (datas e horários):</p> <p>Datas : 20/04, 30/04 e 12/11 (antecipadamente aos dias 21/04, 01/05 e 15/11); dias 22/08 e 07/09. Horário : Entrada do período.</p> <p>8 - Atividades Culturais e de Lazer (tipo, datas e horários): Show de Talentos : 21/05 Festa Junina : 26/06. Aniversário de Araraquara: 22/08. Grito dos Excluídos: 07/09. I Mostra de Arte e Cultura Camponesa(BV): dias 19 e 20/09. Festa das Crianças: 08/10. Dia da Consciência Negra : 20/11 Festa da Família : 10/12.</p> <p>9 - Campanha Educativas:</p> <p>Semana de combate à violência de gênero: de 01 à 08/03 Semana Ambiental : 31/05 à 06/06 Semana do Trânsito : de 20 à 24/09 Campanha contra a dengue : de 24 à 28/11 Saúde Bucal : Ano todo Preservação do Patrimônio: Ano todo</p> <p>10 - Reuniões da APM e Conselho de Escola:</p> <p>Assembléia Geral: 10/03 (Eleição Conselho de Escola) Assembléia Geral: 27/05 (Eleição APM)</p> <p>Directoria: 30/03, 27/04, 25/05, 29/06, 27/07, 31/08, 28/09, 26/10, 30/11 e 06/12.</p> <p>11 - Reuniões do Grêmio Estudantil (datas e horários):</p> <p>Eleição: 30/03 Posse: 31/03 Reuniões Mensais: 07/04, 05/05, 02/06, 07/07, 04/08, 01/09, 06/10, 03/11 e 01/12. Horário : Às 12h00</p>	<p>12- Encerramento das aulas:</p> <p>17/12/2004.</p> <p>13- Encerramento do ano letivo:</p> <p>21/12/2003.</p> <p>14- Férias dos docentes:</p> <p>De 05/01 à 24/01/2004 De 12/07 à 25/07/2004</p> <p>15- Recesso Escolar:</p> <p>De 22 à 31/12</p> <p>16 - Avaliação Final:</p> <p>Data : 21/12/2004.</p> <p>Araraquara, 19 de fevereiro de 2004.</p> <p> (Assinatura do Diretor) Adriana Maria Lopes Moraes Caravieri RG: 20.319.781 Diretora de Escola</p> <p> GLÁUCIA C. HARADA Secretaria de Educação Supervisora de Ensino R.G. 9.546.680</p> <p> SÔNIA MENE SILVA DO CARMO - Secretária de Educação - RG: 3.635.258-5</p>
--	--	---