

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA DO CARMO DE JESUS

**NOS CAMINHOS DA ESCOLA DO CAMPO: PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
MATÃO, SP**

SÃO CARLOS

2013

**NOS CAMINHOS DA ESCOLA DO CAMPO: PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
MATÃO, SP**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Estado, Política e Formação Humana

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

J58ce

Jesus, Adriana do Carmo de.

Nos caminhos da escola do campo : processo de
implantação da educação do campo no município de Matão,
SP / Adriana do Carmo de Jesus. -- São Carlos : UFSCar,
2013.

157 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Políticas
públicas. 4. Trabalho pedagógico. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Adriana do Carmo de Jesus
São Carlos 28/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos Bezerra

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Marcos Cassin

AGRADECIMENTOS

Definitivamente a tarefa de agradecer não é fácil. Como dizer um simples *obrigado* às pessoas que se dedicaram fielmente às empreitadas e objetivos alheios, ao longo de dois anos inteiros?

Assim, assumindo os riscos do erro agradeço à Professora Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra, pela orientação, confiança e amizade; à minha mãe que compartilhou comigo as lutas e a responsabilidade da maternidade; ao meu precioso filho Antonio Musiah que tanto questionou a ausência da mamãe. E aos Professores Dr. Luiz Bezerra Neto e Dr. Marcos Cassin pela leitura atenta deste trabalho e riquíssimas contribuições; ao Professor Dr. João dos Reis Silva Júnior pela colaboração;

Também, não poderia me esquecer das pessoas que viabilizaram este trabalho de pesquisa, agradeço ao Secretário de Educação Municipal de Matão Professor Alexandre Martins de Freitas e ao grupo de professores e diretores das escolas do campo de Matão que sempre se dispuseram prontamente a me ajudar.

Igualmente importante, agradeço aos meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC) pelos anseios e medos compartilhados. Estes têm minha admiração e respeito.

Por fim agradeço ao PPGE/UFSCar pela bolsa CAPES a mim concedida.

RESUMO

Este trabalho aborda os contextos e processos concernentes à implementação do projeto de educação do campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Matão/SP. O município têm três escolas de Ensino Fundamental no campo, que desde o ano de 2005 trabalham de forma diferenciada em relação às outras três escolas do mesmo nível, localizadas na área urbana. Organizam o trabalho pedagógico a partir de temas geradores e calendário temático. No desenvolvimento da pesquisa partimos do pressuposto que para compreender os contextos relacionados à educação do campo faz-se necessário antes apreender quais as condições históricas do campo e do trabalhador do campo. Os procedimentos de investigação adotados foram os registros de relatos de diferentes sujeitos: Secretário Municipal de Educação, diretores e professores das três escolas do campo; também analisamos os documentos elaborados com o intuito de registrar o processo de discussão e os avanços na implementação do projeto de Escola do Campo no município. Averiguamos que a configuração do campo em Matão possui traços característicos da configuração do campo no Brasil, no qual tem predominado um modelo agroexportador, e com escassez de trabalhadores que vivam no campo. Observamos que a proposta municipal de escola do campo tem incorporado algumas propostas do movimento Por Uma Educação Do Campo, e que a organização do trabalho pedagógico destas escolas faz um movimento de aproximação e distanciamento da concepção hegemônica de educação do campo. Sinalizamos a necessidade de revisitar a concepção das escolas do campo e investir na formação continuada de professores para atingir melhor os objetivos definidos.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação do campo, políticas públicas e organização do ensino.

ABSTRACT

This paper addresses the contexts and processes regarding the implementation of the education project Rural education, municipality of Matão and education project of the field within the field of the Municipal Education Matão / SP. The city has three primary schools in the countryside, since the year 2005 work differently from the other three schools of the same level, located in the urban area. Organize educational work from generating themes and themed calendar. In developing the research we assume that to understand the contexts related to the field of education it is necessary to grasp before which the historical conditions of the field and the field worker. The investigation procedures adopted were the records of reports of different subjects: Municipal Secretary of Education, principals and teachers of the three schools of the field, we also analyze the documents prepared in order to record the process of discussion and progress in project implementation Field school in the city. Then used to establish the configuration of the field Matão has traits of field configuration in Brazil, which has prevailed in the agro-export model, and with a shortage of workers who live in the countryside. We note that the proposed municipal school field has incorporated some proposals of the movement For A Field Education, and the organization of educational work of these schools is a movement of approach and departure from the hegemonic conception of rural education. Signaled the need to revisit the design of rural schools and invest in continuous training of teachers to better meet the defined objectives.

KEY-WORDS:

Rural education, public policy and education organization.

LISTA DE SIGLAS

CAIC	Centro de Atendimento a Infância Carente
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EAD	Educação À Distância
EUA	Estados Unidos da América
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJAs	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTs	Grupos de Trabalho
HAB	Habitantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional Estudos Pedagógicos
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ITR	Imposto Territorial Rural
KM	Quilômetros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEC	Ministério da Educação
MLST	Movimento de Libertação dos Sem Terra
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Plano Nacional da Reforma Agrária
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SARESP	Sistema de Avaliação da Rede Educacional de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
UDR	União Democrática Ruralista
UEs	Unidades de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
Campo e educação no Brasil: alguns desdobramentos	20
1.1 A violência no campo	24
1.2 A contribuição do MST para a educação	29
1.3 Contornos da relação trabalho educação no campo e suas implicações na educação da classe trabalhadora	33
1.4 Alguns outros elementos para pensar a educação do campo	41
CAPÍTULO 2	
O projeto de educação do campo do município de Matão: ensino com a cara do campo?	
2.1 Panorama da educação do campo no Município de Matão	57
2.2 A proposta municipal de educação do campo	69
2.3 As particularidades das três escolas do campo do Município: contextos e contradições	84
2.3.1 A Escola do Campo Enide Ferraz Marquesi	85
2.3.2 A Escola do Campo Helena Borsetti	92
2.3.3 A Escola do Campo Fazenda Tamanduá	100
CAPÍTULO 3	
Alguns desdobramentos acerca da organização do trabalho pedagógico	111
OUTRAS CONSIDERAÇÕES	137
BIBLIOGRAFIA	142
ANEXOS	151
Alguns documentos oficiais	

(...) E para vencer a resistência dessas classes só há um meio: encontrar na própria sociedade que nos rodeia, educar e organizar para a luta, os elementos que possam – e, pela sua situação social, devam – formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo.

LENIN (1913)

Introdução

É a caminho da compreensão das mudanças ocorridas nas últimas décadas na sociedade brasileira, bem como das mudanças ocorridas no sistema educacional, que esta pesquisa se propõe a contribuir na busca do entendimento das propostas contemporâneas de educação do campo, tomando por objeto a proposta de educação do campo em curso do município de Matão, S.P.

Neste início do século XXI verifica-se um expressivo aumento de investimentos na educação do campo, e segundo Bezerra Neto e Bezerra (2011) na atual conjuntura os investimentos em projetos de educação do campo devem ser atribuídos a três fatores igualmente relevantes, quais sejam: o desenvolvimento do capitalismo e a *tecnologização* no campo, que aplicados à agricultura exigem um novo tipo de trabalhador rural, sendo que a enxada passa a não ser mais o principal instrumento de trabalho; a pressão dos movimentos sociais que atuam pela formação dos assentados em áreas de reforma agrária; e por fim, devido à orientação dos organismos internacionais que condicionam os empréstimos econômicos aos países da América latina à erradicação do analfabetismo e aos investimentos na educação básica (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011, p. 19).

Em consonância, Cassin, Botiglieri e Vale (2011) afirmam que na atualidade o capitalismo exige indivíduos “aptos” às relações pessoais, ao convívio e às “parcerias” com as empresas, além de demandar por funções distintas das braçais, na medida em que, com a inserção das novas tecnologias, criou-se a necessidade de operários competentes, sobretudo na leitura e na escrita da Língua Portuguesa, visando à compreensão dos mais diversos manuais e aos comandos dos novos equipamentos. Essa nova configuração exige, também, indivíduos preparados para trabalhos de programação e manutenção de softwares, o que, novamente, se distancia da “velha” formação que preparava para os trabalhos mecânicos (CASSIN, BOTIGLIERI e VALE, 2011, p. 50).

Assim, a democratização do acesso à educação no Brasil - que se deu por meio das pressões populares na luta pela ampliação e obrigatoriedade do Ensino Fundamental,

e que na legislação aparece somente a partir da década de 1980 e com a Constituição Federal de 1988 - despontou neste século XXI como tema em voga e polêmico, nas pesquisas do meio acadêmico, na mídia e nas pautas das políticas públicas em âmbito nacional. Embora todo o movimento pela democratização do acesso à escola não tem sido garantia suficiente para proporcionar a formação humana de qualidade às milhões de pessoas cuja existência somente é evidenciada nos dados estatísticos (MÉSZAROS, 2008).

Muitos documentos e leis foram pensados e elaborados no sentido de reestruturar a educação no Brasil, como exemplos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais (publicados entre os anos de 1997 e 1998); os Planos Decenais de Educação (1993-2003 em diante); a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira; e outras tantas resoluções que normatizam a educação nacional. Nesta perspectiva, segundo Bezerra Neto (2007) a luta pelo acesso à escola pública tem sido uma constante na história do Brasil, e essa luta tem sido mais árdua para aqueles que, por razões variadas, destinaram-se ao campo para trabalhar e viver (BEZERRA NETO, 2007, p. 269).

Em um contexto político bastante efervescente, tendo como cenário a implementação de políticas neoliberais a partir dos anos de 1990; as lutas por reforma agrária; a educação desenvolvida no seio dos movimentos sociais; a emergência e consolidação de uma nova concepção no que concerne a educação do homem do campo, nos propomos a pensar os projetos de sociedade em disputa, quais sejam: o projeto do capital que defende os interesses das classes dominantes e o projeto da classe trabalhadora defendido pelos movimentos sociais e que busca representar os interesses da classe não dirigente; bem como pensar as diretrizes educacionais das iniciativas de educação do campo. Adotamos como premissa que as determinações sociais gerais do capital afetam o sistema educacional, já que este é parte da totalidade dos processos sociais. Portanto, entendemos que as mudanças ocorridas na esfera educacional estão de forma intrínseca relacionadas com as mudanças ocorridas nas demais esferas da sociedade, e como nos indica Mézaros (2008) hoje é inegável que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes estão intimamente ligados. Sendo que, uma reformulação do quadro social significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da

sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (...) (MÉSZAROS, 2008, p.25).

E por falar em reformulações, no cenário político-econômico observamos que é na tentativa de superação das crises cíclicas do capitalismo que as políticas neoliberais passam a ser adotadas (ANDERSON, 2000). As políticas neoliberais passam a ser implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990 tornando-se o modelo econômico hegemônico. O governo Fernando Henrique Cardoso com sua proposta político-econômica acentuou os conflitos e incertezas sociais, com as altas taxas de juros, crescimento exponencial do desemprego, privatizações e sérias dificuldades na concretização do programa de reforma agrária. Destarte, faz-se notável que o projeto neoliberal de Estado atingiu não somente o meio urbano, mas também o rural. Os problemas no campo – sobretudo os relacionados ao trabalho, modo de vida, organização política e violência - se acirraram principalmente nas últimas décadas com a reordenação das forças políticas dominantes na esfera da produção e a política econômica assumida pelo Estado Brasileiro, concomitante com a condução do governo nas instâncias Federal e Estadual entre os anos de 1994 a 2002.

E é buscando contextualizar a educação a partir destas questões sociais mais amplas que com o título *Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP*, este estudo discute a atual proposta de escola do campo do município de Matão, S.P.

Atualmente, Matão possui cerca de 80 mil habitantes é o 91º PIB *Per Capita* do Brasil¹, destaca-se pela agroindústria – com a Predilecta alimentos, TATU implementos agrícolas, e outras empresas do ramo. No município destaca-se, também, o cultivo de cana, laranja, café e goiaba. E é daí que provem trabalho e renda de significativa parcela dos trabalhadores matonenses, bem como a riqueza do município, pois apesar dos censos indicarem que os residentes em áreas rurais no município se aproximam dos 3% do total da população, Matão possui grande número de trabalhadores rurais residentes nas áreas urbanas e que todos os dias são transportados em ônibus para o trabalho no campo. Neste sentido mesmo que Matão não seja considerada um município de economia predominantemente rural, o contexto rural está intrínseco. Segundo o Secretário

¹ Dados retirados do sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009) na internet.

Municipal de Educação Municipal Alexandre Martins de Freitas “existe uma proposta diferenciada para as escolas do campo que é pertinente devido às diferenças no alunado que vive no contexto do campo, de modo que devem ser trabalhadas na escola as especificidades que os alunos carregam, as questões que permeiam o universo do aluno devem ser garantidas nos projetos de educação” (FREITAS, relato de 18/05/2012).

Cabe agora tentarmos compreender os pressupostos e as contribuições desta proposta para a educação da classe trabalhadora.

Matão conta com três escolas do campo: EMEF do Campo Helena Borsetti, localizada no Distrito de São Lourenço do Turvo; EMEF do Campo Fazenda Tamanduá, pertencente a uma antiga colônia inglesa que atualmente é propriedade da agroindústria; e EMEIF Professora Enide Ferraz Marquesi, que se localiza no bairro de Silvânia próximo a uma área de assentamento rural.

Assim, para adentrarmos aos contextos específicos destas escolas no trabalho de pesquisa foram necessárias análises de documentos elaborados pelas equipes das três escolas do campo em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Matão. Visto que tais Unidades Escolares ainda não possuem um Projeto Político Pedagógico (PPP) pronto, concentramos nossos esforços de reflexão nos *planos de ensino* e nos *relatórios dos Seminários Regionais de Educação do Campo* que compreende um eixo de discussão entre as cidades de Itapeva, Matão, Ribeirão Preto e Araraquara.

Também, para o entendimento da proposta de educação do campo de Matão tivemos que resgatar parte da discussão em torno das concepções de educação do campo e os princípios educativos do MST, movimento social de luta pela terra, precursor na defesa e elaboração de propostas de organização do trabalho educativo na perspectiva da educação do campo. Também, foram necessárias inserções nas escolas do campo, o que nos possibilitou buscar junto aos diferentes sujeitos da educação do campo – professores, gestores, alunos e secretário da educação – os princípios e os pressupostos teóricos da referida proposta; foram 10 inserções ocorridas nos anos de 2011 e 2012, e estas se estabeleceram como procedimentos indispensáveis de modo a angariar maiores subsídios para refletir a respeito das propostas que temos e da realidade que queremos para a educação do campo, bem como para tecermos considerações a respeito dos caminhos e

perspectivas para fortalecer o debate em torno de uma proposta pertinente de educação do campo.

Entendemos que “o planejar” de políticas públicas educacionais na atualidade está submetido à lógica de mercado e não se constitui em uma tarefa simples, se traduz em grandes conflitos sociais, políticos e econômicos pela forte tendência em submeter os direitos sociais, no qual a educação se inclui, à lógica destrutiva do capital (ANTUNES, 2000). Neste sentido, a educação adquire um valor de mercadoria, passível de ser vendida ou comprada.

Segundo Leandro Konder (1986) o mercado capitalista vive em permanente expansão, e o capital segue a forte tendência em ocupar todos os espaços que possam lhe proporcionar lucros. Nesse compasso as leis do mercado vão dominando a sociedade inteira: todos os valores humanos autênticos vão sendo destruídos pelo dinheiro, tudo vira mercadoria, tudo pode ser comercializado, todas as coisas podem ser vendidas ou compradas por um determinado preço (KONDER, 1986).

No capitalismo na sua vertente neoliberal, que tem como pilares básicos a complexificação dos processos produtivos, a flexibilização do trabalho e as grandes inovações tecnológicas, há a maximização na produção de mercadorias e bens, grande otimização dos lucros e acumulação/concentração de capital; o que, de modo contraditório, tem ocasionado e ampliado à exploração do trabalho e massificação/padronização do consumo. Esse processo forja consensos ideológicos, e através da repressão de diversas naturezas, buscam realizar a manutenção do sistema capitalista. Sempre dispondo de estratégias para manter a “ordem natural das coisas” (NEVES, 2005).

Neste contexto é impossível conceber que o meio rural está isento das influências políticas, econômicas e ideológicas do capitalismo, pois os problemas estruturais do campo relacionam-se com as questões estruturais da vida social. Para Saviani (1996) na sociedade capitalista o campo tem assumido cada vez mais as determinações do meio urbano e da indústria. Segundo o autor

A época moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Neste sentido, diferentemente da Idade média onde era a cidade que se subordinava ao campo, a indústria à agricultura, na época moderna, inverte-se

a relação e é o campo que se subordina à cidade; é a agricultura que se subordina à indústria. Por isso, na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a se mecanizar e adotar formas industriais e se desenvolver segundo determinados insumos, insumos esses que são produzidos segundo a forma industrial. De outro lado, dado que a indústria é à base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade, ou dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano (SAVIANI, 1996, p. 154).

Também, verifica-se que as relações de exploração, a negação dos direitos sociais e a expropriação da mão de obra do trabalhador, características próprias da indústria capitalista, também é realidade no campo, e conseqüentemente, há a forte tendência em transformar o homem do campo e a natureza em mercadorias. Tendência na qual se verifica que o lucro, a acumulação de capital, tem mais importância que a vida humana, que o trabalhador; e nesta lógica capitalista quanto mais o trabalhador produz, tanto menos ele possui e mais se submete à miséria. Para Marx (1964)

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 1964, p. 159).

A expropriação do trabalho do homem do campo, bem como a precarização das condições de vida e a miséria ocasionaram, e ainda tem ocasionado grande impacto social no meio rural, e contribuem para o esvaziamento do campo. E neste contexto de mudanças na configuração do rural e nas condições objetivas de vida, mudou também o homem, o trabalhador do campo. Para Cassin, Botiglieri e Vale (2011), O sujeito do campo não pode ser pensado, ainda hoje, como alguém isolado, excluído completamente de quaisquer resquícios de desenvolvimento. Diante do contexto da reestruturação produtiva, que atingiu também o campo, e das novas formas de organização do trabalho rural, houve uma ampliação e uma diversificação de atividades, divididas entre agrícolas e não agrícolas, de maneira que os trabalhadores foram obrigados a residir onde quer que

estejam garantidas suas condições de sobrevivência, e não mais num corte específico campo-cidade (CASSIN, BOTIGLIERI e VALE, 2011, p. 58).

É nesta conjuntura que o pesquisador em educação atua, desenvolve seu trabalho, de modo que este não deve se colocar indiferente a amplitude das questões sociais. Assim, o estudo que nos propomos a fazer se alinha com uma perspectiva de transformação social e com a defesa de um projeto histórico que de fato beneficie a classe trabalhadora, haja vista que *pari passu* à condição de sujeitos à história, também somos sujeitos da história, capazes sim de transformar a realidade em que estamos inseridos (SAVIANI, 2012).

A educação do campo aqui será pensada a partir de uma matriz derivada das recentes lutas políticas e sociais dos trabalhadores do campo que apesar dos esforços políticos, ainda tem muito a avançar, rumo à democratização do acesso e permanência à educação pública de qualidade social. Não pretendemos com isso construir verdades absolutas acerca do tema, escrevemos em circunstâncias transitórias; no entanto, partimos de um momento histórico em que a educação do campo está inserida em contextos políticos de forte disputa, e nos posicionamos sempre na defesa da construção da contra-hegemonia.

Caldart em seus estudos entende que a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos, e que é impossível concebê-la de outra forma. Faz-se necessário compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste espaço de características singulares e em suas diferentes identidades e em sua identidade comum estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A autora sinaliza que a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de construir coletivamente uma concepção de formação humana direcionada às pessoas que trabalham no campo, para que se organizem e assumam a condição de sujeitos das suas histórias (CALDART, 2008).

Entendemos que os projetos de educação direcionados a classe trabalhadora do campo necessitam de maior clareza nas concepções e nos propósitos; portanto, devemos repensar como contribuir significativamente para a construção e consolidação de um paradigma de educação do campo que beneficie os trabalhadores do campo em sua

totalidade, em detrimento das propostas desenvolvidas “pelo” e “para” o capital, como temos verificado na atualidade. Deste modo, cabe aos sujeitos da educação em colaboração com a academia dispor dos conhecimentos desenvolvidos e acumulados historicamente para construir novos parâmetros e diretrizes, no intuito de avançar na concepção de educação do campo. A considerar que à medida que nos propomos a contribuir com a reflexão acerca do sistema educacional em uma determinada localidade, também, nos dispomos a refletir sobre a própria realidade concreta e a totalidade dos sistemas de ensino.

Neste sentido este trabalho foi realizado com a colaboração da Secretaria de Educação Municipal de Matão, e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo- UFSCar (GEPEC). Nosso estudo está distribuído em três etapas/capítulos, de forma a facilitar a compreensão dos objetivos e percursos traçados.

No primeiro capítulo, há a preocupação em contextualizar historicamente os atuais conflitos relacionados ao campo e à educação do campo, abordaremos, então, de forma sucinta a configuração do campo no Brasil e algumas das heranças do período colonial; bem como, parte dos contextos de violência no campo que no Município de Matão historicamente se configurou com a expropriação da terra dos trabalhadores rurais e expulsão dos colonos do meio em que trabalhavam e viviam; neste capítulo também abordaremos a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e o advento e concepção da educação do campo no século XX. Esperamos que as investidas deste primeiro capítulo nos possibilite melhor compreensão da configuração do campo e da educação do campo do município de Matão, haja vista que apesar das particularidades locais, constatam-se na região as marcas caracteristicamente brasileiras na configuração do campo, quais sejam: o latifúndio e a monocultura.

Em seguida, no segundo capítulo buscaremos traçar um panorama do campo e da educação do campo no município de Matão, sempre no sentido de compreender as iniciativas lá desenvolvidas. Portanto, nesta etapa do trabalho buscaremos trazer à tona os contextos da proposta de educação do campo municipal, de modo a favorecer a compreensão dos princípios educativos e do processo de implementação da referida proposta. Certamente, esta etapa do trabalho contribui significativamente para

apreendermos as especificidades do município e suas diretrizes propostas para a escolarização da classe trabalhadora.

Por fim, no sentido de apreender as formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, bem como os conteúdos e a metodologia, o terceiro capítulo trará algumas considerações acerca de como são desenvolvidas as propostas de ensino em sala de aula, no cotidiano escolar. Focamos o trabalho com os eixos temáticos, as datas comemorativas do calendário, os projetos didáticos e o conteúdo de ensino e verificamos, entre outras coisas, que há nas escolas municipais do campo a tentativa de alinhar a organização do trabalho pedagógico com o paradigma hegemônico de educação do campo.

Ainda é necessário ressaltar que, no limite de uma dissertação de mestrado, nos deparamos com a impossibilidade de desenvolvermos um estudo aprofundado de todas as questões que perpassam a temática da educação do campo, mesmo que em um contexto bastante particular. De modo, que tivemos de realizar muitos recortes e, por vezes, nos isentamos de discussões que poderiam contribuir de diferentes formas para o debate sobre educação do campo e, conseqüentemente, para o enriquecimento deste trabalho de pesquisa. Fica aqui a oportunidade em aberto de fazê-las em outros estudos.

Capítulo 1

Campo e educação no Brasil: alguns desdobramentos

As pesquisas acadêmicas sobre o campo brasileiro são muito recentes. Segundo Stédile (2011) a carência e a ignorância sobre as questões agrárias em nosso país são frutos da submissão colonial, que impediu o desenvolvimento das ideias, das pesquisas e do pensamento nacional durante os 400 anos de colonialismo.

A bibliografia brasileira sobre a questão agrária é muito recente. A rigor, o primeiro grande debate de ideias e teses que interpretavam, de maneira diferente, as origens e as características da posse, da propriedade e do uso da terra no país somente aconteceram na década de 1960. (...) (STÉDILE, 2011, p. 16).

Ainda segundo o autor, antes da década de 1960 apenas alguns estudos foram publicados a respeito da realidade agrária no país; sendo que foi na década de 1970 que se publicaram diversos estudos, construindo-se uma interpretação quase consensual do que havia sido a evolução da posse, da propriedade e do uso da terra, desde o início da colonização até os dias atuais.

A partir do argumento da interpretação consensual apontada por Stédile (2011), pode-se inferir que antes da chegada dos portugueses, ao que atualmente conhecemos por Brasil, os 5 milhões de indígenas que aqui viviam se organizavam em um modo de produção² que se aproximava ao comunismo primitivo. Unidos por laços de parentescos e isentos do conceito de propriedade, todos os bens da natureza eram de posse e uso coletivo. No entanto, com a invasão dos europeus, em especial dos portugueses, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizava o período histórico já dominante na Europa. Todas as atividades produtivas e extrativistas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação do capital (STÉDILE, 2011, p.20).

² Em Marx, modo de produção remete à forma como o homem organiza a produção social, diferenciando-se de meios de produção que, por sua vez, são os instrumentos, ferramentas e matéria-prima necessários para a objetivação do trabalho.

Os europeus, no Brasil, se organizaram para a produção agrícola de produtos tropicais em larga escala, com a finalidade de abastecer o mercado europeu. Produzia-se para exportar café, algodão, pimenta-do-reino, cana-de-açúcar, ou extraíam-se plantas nativas como cacau e tabaco. Assim, desde os tempos coloniais o modelo predominante no campo brasileiro fora o agro-exportador. Segundo Stédile (2011)

Tal modelo de produção, sob a égide das leis do capitalismo, produzindo apenas produtos agrícolas e minerais para o abastecimento do mercado europeu, foi denominado pelos historiadores de modelo agroexportador. A amplitude desse modelo era tal que, segundo as primeiras estatísticas macroeconômicas organizadas pelo Banco do Brasil em meados do século 19, naquela época, a colônia Brasil exportava mais de 80% de tudo o que era produzido no território (STÉDILE, 2011, p. 20).

Somando-se ao modelo de produção agroexportador, outro traço marcante na produção agrícola brasileira iniciado no período colonial foram as grandes áreas que ainda hoje permanecem com a prática da monocultura. Assim, historicamente o avanço do capitalismo no campo tem se nutrido da concentração na propriedade de terras, em um país que já nasceu em bases latifundiárias (STÉDILE, 2011, p. 30).

Em consonância, Silva (2002) aponta que o desenvolvimento do capitalismo no campo não ocasionou mudanças na estrutura fundiária brasileira, não interferiu na distribuição de terra e renda, mas provocou a expulsão de levas de trabalhadores do campo para a cidade. Na estrutura agrária latifundiária, intensificou-se o investimento do capital, ocorreu a expansão da mecanização agrícola e se deu a subordinação da agricultura à indústria, e a partir disto, surgiram os grandes complexos agroindustriais (SILVA, 2002, p. 137).

Para Alberto Passos Guimarães (2011) no Brasil o monopólio da terra se estabeleceu em condições pré-capitalistas, ou melhor, a agricultura brasileira mesmo “aburguesada” possuía resquícios feudais, e assegurou à classe latifundiária um grande poderio econômico, e outra espécie de poder, um poder extraeconômico, que remete ao poder de dominação de uma classe sobre a outra; como o poder do senhor de engenho do período escravocrata, ou do “coronelismo” de antes de 1930. O autor afirma que este tipo de domínio sobre as coisas e pessoas caracteriza os vínculos que o “latifundismo” brasileiro mantém com o feudalismo (GUIMARÃES, 2011, p.53). E, também, que

Graças a esse tipo de relações coercitivas entre os latifundiários e seus “moradores”, “agregados”, “meeiros”, “colonos” “camaradas” e mesmo assalariados, estendendo-se aos vizinhos de pequenos e médios recursos, alguns milhões de trabalhadores brasileiros, vivem, inteiramente ou quase inteiramente, à margem de quaisquer garantias legais ou constitucionais e sujeitos à jurisdição civil ou criminal e ao arbítrio dos senhores de terras. Estes últimos determinam as condições dos contratos de trabalho, as formas de remuneração, os tipos de arrendamento, as lavouras e criações permitidas, os preços dos produtos, os horários de trabalho, os serviços gratuitos a prestar, ditam as sentenças judiciais e impõem as restrições à liberdade que lhes convêm, sem o mínimo respeito às leis vigentes (GUIMARÃES, 2011, p. 51).

E, neste contexto a luta pela reforma agrária adquire um amplo alcance e repercussão, pois segundo o autor em questão o objetivo fundamental de uma reforma agrária democrática é

(...) destruir pela base um duplo sistema espoliativo e opressivo; romper e extirpar, simultaneamente, as relações semicoloniais de dependência ao imperialismo e os vínculos semifeudais de subordinação ao poder extraeconômico, político e “jurídico” da classe latifundiária. E tudo para liberar as forças produtivas e abrir novos caminhos à emancipação econômica e ao progresso de nosso país (GUIMARÃES, 2011, p. 54).

No mesmo sentido da tese de Guimarães (2011) de que os latifundiários exercem poder coercitivo sobre o camponês, destacamos o texto *Reestruturação produtiva no campo e as novas exigências de educação, formação e qualificação* de Cassin, Botiglieri e Vale (2011) que ao discorrer a respeito do latifúndio e das determinações violentas do capital na produção agrícola apontam que

A composição desigual na ocupação da terra, nas relações de trabalho, na propriedade e na distribuição e comercialização dos produtos, também se manifesta na incorporação de novas tecnologias e nas formas de organização do trabalho. Essa incorporação não se dá de forma homogênea, mas diversificada e, ao mesmo tempo, integrada a determinadas necessidades e interesses (CASSIN, BOTIGLIERI e VALE, 2011, p. 51).

No texto os autores em questão nos permitem perceber, especialmente, como o capital tem estruturado um contexto de violência, que é vivenciado cotidianamente por trabalhadores rurais da região de Ribeirão Preto, SP, município próximo à Matão.

A título de ilustração, citamos as denúncias, ocorridas na Região de Ribeirão Preto/SP, de mortes por exaustão de trabalhadores rurais do corte de cana. Segundo as denúncias, produtores de cana-de-açúcar e usineiros ameaçavam

mecanizar o corte da cana se os trabalhadores não cumprissem as metas estabelecidas por ele, o que indica que as novas tecnologias aumentaram a exploração seja pela introdução, seja pelo artifício da ameaça de sua implantação (CASSIN, BOTIGLIERI e VALE, 2011, p. 51).

A exploração e as diferentes formas de violência contra o trabalhador do campo, também, é denunciada por autores como Bernardo Mançano Fernandes (2001) segundo o qual, a luta pela terra no Brasil possui uma história de mais de 500 anos e, desde o período colonial - passando pelos quilombos, Arraial de Canudos, as áreas de ocupação do MST e de outros movimentos sociais de luta pela terra - esta tem sido contida através de violenta repressão física por parte das classes dominantes, detentora dos meios de produção e do latifúndio.

Há 500 anos, desde a chegada do colonizador português, começaram as lutas contra o cativo, contra a exploração e conseqüentemente contra o cativo da terra, contra a expulsão, que marcam as lutas dos trabalhadores. Das lutas dos povos indígenas, dos escravos e dos trabalhadores livres e, desde o final do século passado, dos imigrantes, desenvolveram-se as lutas camponesas pela terra. Lutas e guerras sem fim contra a expropriação produzida continuamente no desenvolvimento do capitalismo (FERNANDES, 2001, p. 2).

Considerando essas lutas, buscamos contextualizar historicamente os atuais conflitos relacionados ao campo e à educação, e para tal abordaremos, então, de forma sucinta o movimento do campo no século XX e as reivindicações na educação, bem como a atuação de um expressivo movimento social na luta pela reforma agrária e pela educação, a consolidação do paradigma de educação do campo, bem como os principais conflitos e impasses da educação do campo no despontar do novo milênio. Ao passo que este capítulo discorrerá a respeito da luta histórica pela educação do povo que labora na terra, pelos direitos de quem nela trabalha e produz a materialidade humana; relatará uma pequena parte da peleja entre o campesinato e o latifúndio, especialmente no contexto do século XX. Peleja, esta, que se constitui no aspecto de luta de classes; de um povo que foi (e ainda é) explorado; e latifúndio que tem se firmado por meio de mecanismos violentos, que se estabelecem de diferentes formas, como os conflitos e massacres da classe trabalhadora; a expropriação das terras dos trabalhador rural; expulsão dos colonos do ambiente em que trabalham e vivem; a falta de escolas qualidade para os povos do campo; dentre inúmeras outras formas de violência cujo o trabalhador rural é submetido.

1.1 A violência no campo

Em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, Engels (1975) mostra como o capitalismo atinge violentamente o campo de diferentes formas, com a expulsão do camponês de suas terras; a destruição das relações patriarcais – nas quais os trabalhadores vivem no meio em que trabalham, ou seja, no campo; o assalariamento³ e, conseqüentemente, a baixa dos salários em grandes proporções. Este sistema age sempre no sentido de agravar a situação de pobreza dos trabalhadores, de modo que a miséria extrema passa a fazer parte da vida do trabalhador do campo (ENGELS, 1975, p. 323).

O autor aponta a violência sofrida pelos trabalhadores do campo em países da Europa no século XIX, e as bases da miséria, opressão, coerção física, e das outras formas de violências a que os trabalhadores foram submetidos. Relata que a articulação do trabalhador agrícola em oposição à forma de organização social capitalista foi mais lenta em relação ao trabalhador das minas e da indústria, mas se deu a partir do inverno de 1830 até aproximadamente 1845, com incêndios nos campos de trigo (ENGELS, 1975, p. 327-328).

Ao analisar o violento processo de expropriação da terra sofrida pelo trabalhador do campo na Europa – Inglaterra, Escócia – desde o século XVI, Marx (1978) em *A chamada acumulação primitiva*, aponta que “os nobres caçadores de lucro” exerceram o roubo em grande escala de terras, muitas das quais pertenciam à igreja, e no momento da Reforma e do confisco colossal dos bens eclesiásticos jogou os habitantes de suas terras entre o proletariado (MARX, 1978, p. 175).

Marx (1978) relata diferentes investidas do capital contra os pequenos cultivadores, afirma que o capital sempre age no sentido de fazer do solo um artigo de comércio, estender o domínio da grande exploração agrícola, e fazer afluir do campo um grande número de pobres proletarizados etc. (MARX, 1978, p. 176). Sobre estas investidas destacamos

A última grande operação na expropriação dos camponeses foi o que se chamou de “Clearing of Estates”, a limpeza das terras, e que consistia, na realidade, na expulsão de seus habitantes. Todos os métodos ingleses até aqui

³ Ao referir-se aos trabalhadores do campo assalariados Engels (1975) utiliza o termo “jornaleiros” que está relacionado com jornadas de trabalho.

considerados encontraram seu coroamento nessa “limpeza” (...) (MARX, 1978, p. 177).

Este processo fez expandir as ditas “fazendas capitalistas”, comuns na Inglaterra desde o século XVIII, e a aristocracia fundiária aliada natural da aristocracia bancária e proprietários de manufaturas. E neste processo “o povo perdeu sucessivamente toda a sua liberdade... E a opressão cresce dia a dia. Os proprietários consideram a expulsão dos camponeses como um princípio intangível, uma necessidade agrícola” (...) (MARX, 1978, p. 178).

Forja-se a criação do proletariado da maquinaria capitalista por meio da violenta expulsão do trabalhador da terra do meio onde vive. Assim, a expropriação por golpes sempre renovados e a expulsão da população rural forneceram à indústria urbana massas contínuas de proletários estranhos à esfera corporativa (MARX, 1978, p. 181).

O século XXI tem mostrado que o trabalhador rural na América Latina ainda é vítima de inúmeras violências, de coerção física, atentados e assassinatos à privação dos direitos sociais e individuais. Esta afirmativa se confirma por intermédio das notícias amplamente divulgadas pela mídia mundial, que remetem, dentre outros casos, aos assassinatos de lideranças de movimentos ambientalistas, indígenas e de luta pela terra – como os acontecidos na região norte e centro-oeste do Brasil e em países vizinhos. Sobretudo destacamos o conflito de terra ocorrido na região de fronteira entre Paraguai e Brasil no ano de 2012, que resultou na morte de quase duas dezenas de pessoas, dentre policiais e trabalhadores rurais (O Estadão, 2012).

No Brasil, como já apontado anteriormente, a violência no campo não é algo recente, e tendo se manifestado de diferentes formas ao longo do tempo. Os textos de Fernandes (1996) e Stédile (2011) expõem de forma plausível esta afirmativa. Este último ao discorrer sobre o trabalho no campo aponta que o modelo agroexportador implementado no Brasil, já na colônia, consistiu em um verdadeiro genocídio.

A população nativa que já habitava o território, em 1500, era de aproximadamente 5 milhões de pessoas. Acrescenta-se que foram trazidos milhões de trabalhadores escravizados da África e, depois de 350 anos de exploração, no fim do século 19, havia pouco mais de 5 milhões de habitantes. Ou seja, foi um grande massacre de nossa população indígena e negra pelo capitalista colonizador europeu, que, sem sua presença, teria se multiplicado aos milhões no mesmo período. Além do genocídio que representou a morte de milhões de pessoas escravizadas na África, pelo transporte e pela não adaptação ao território (STÉDILE, 2011, p. 26).

Na atualidade, os conflitos no campo ainda se fazem presentes de variadas formas, e os números assustam. A violência tem-se concretizado no âmbito das organizações dos trabalhadores, no sentido de desarticulá-las. Com efeito, a legislação defensora da propriedade privada e das condições para o lucro e a acumulação do capital tornava, e ainda torna muitas ações dos movimentos sociais potencialmente ilegais (mas não *ilegítimas*), permitindo a sua equiparação a condutas delituosas (CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012, p. 675). Verificamos até a tendência de associar os trabalhadores do campo que defendem seus direitos, organizados em movimentos sociais ou não, a criminosos tornando-os procurados pela polícia.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) a violência no campo no Brasil está diretamente vinculada à concentração da terra e do poder. Sendo que

A concentração fundiária no Brasil é uma das maiores do mundo. Menos de 50 mil proprietários rurais possuem áreas superiores a mil hectares e controlam 50% das terras cadastradas. Cerca de 1% dos proprietários detém 46% de todas as terras. Segundo dados do INCRA, existem cerca de 100 milhões de hectares de terras ociosas no Brasil. Ao mesmo tempo, mais de quatro milhões e meio de famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais não possuem terra e vivem num estado de pobreza extrema (CONTAG, 2005, p.1).

Ainda para a entidade, a concentração de terra está diretamente relacionada como a concentração do poder. Os poucos donos das terras, que sempre receberam privilégios e exerceram influencia sobre as instâncias do estado brasileiro, além de se sentirem donos da natureza e com isso explorá-la até a exaustão, se comportam como se fossem donos das pessoas, especialmente as mais pobres. Em nome de seus interesses pessoais, financeiros e políticos, os latifundiários exploram, escravizam, ameaçam, torturam e matam aqueles e aquelas que ousam lutar contra seus privilégios. Segundo Informe da Secretaria de Reforma Agrária e Meio Ambiente da CONTAG (2005)

A concentração fundiária brasileira, que tem sua origem na colonização feita pelos Portugueses, foi sendo aprimorada ao longo dos séculos, apoiada pelas políticas governamentais que sempre privilegiaram o latifúndio em detrimento da realização da reforma agrária ou da agricultura familiar. Atualmente, o modelo agrícola embasado no agronegócio monocultor e voltado para a exportação, se expande rapidamente. Fazendeiros, madeireiros, grandes plantadores da soja, de algodão, cana de açúcar, etc., em nome da modernidade e da produtividade, avançam sobre terras públicas, áreas indígenas, áreas ocupados por populações tradicionais e posseiros, ribeirinhos

e outros. No afã de ampliar suas terras, acirram os conflitos no campo e produzem a violência das mais variadas formas como a super exploração no trabalho e o trabalho escravo, a grilagem das terras, os crimes ambientais, os espancamentos, seqüestros, ameaças e os assassinatos (CONTAG, 2005, p.2).

Segundo pesquisa da Comissão Pastoral da Terra (CPT), nos 20 anos da ditadura militar – de 1964 a 1984 -, foram assassinados em média 42 trabalhadores por ano. De 1985 a 1989, esse número triplicou e chegou a 117 assassinatos, em média, por ano. De 1990 a 1993, morreram 52 pessoas na luta pela terra. E, no governo FHC (1994-1997), esse número foi 43 pessoas assassinadas, em média, por ano. Número maior que do período da ditadura (MST, 2011).

Em 1995, em Rondônia aconteceu o primeiro grande conflito, na gestão FHC, que resultou na chacina de 9 sem-terra e dezenas de feridos e desaparecidos. Naquele ano, 500 famílias haviam ocupado uma fazenda no município de Corumbiara. Por ordem da Justiça, 300 policiais realizaram o despejo das famílias de forma violenta. Esta ação foi um indicador que pouco, ou nada, mudou na luta pela terra e a resistência dos povos do campo. Já em 17 de abril de 1996, outro massacre aconteceu no município de Eldorado dos Carajás, no Pará. Centenas de famílias sem-terra caminhavam por uma rodovia em direção à cidade de Belém, quando foram surpreendidas pela ação policial, este caso em especial teve grande repercussão na mídia. A ação violenta da Polícia Militar causou 19 mortes e dezenas de feridos. A caminhada tinha como objetivo pressionar o governo para que as famílias fossem assentadas.

O MST realizou a Marcha Nacional por Terra, Emprego e Justiça em 1997. Duas mil pessoas partiram de três diferentes pontos do País em direção ao Distrito Federal. A caminhada durou dois meses e a chegada em Brasília, com mais de 30 mil pessoas, tornou-se assunto internacional. Chegaram no dia 17 de abril na capital, lembrando e registrando na memória de toda a sociedade o massacre de Eldorado dos Carajás (MST, 2011).

Bezerra Neto (2009) aponta que apesar das contradições existentes no interior do MST, esse movimento tem assumido e se destacado na tarefa de trazer a tona os conflitos sociais vividos no Brasil, buscando vislumbrar a possibilidade de construção de uma sociedade diferente, uma sociedade que, segundo seus líderes, deve ter como base a solidariedade fraterna entre as pessoas, eliminando-se a relação de exploradores e explorados existente no modo de produção capitalista (BEZERRA NETO, 2009, p.7).

Ressaltamos que os conflitos latifundiários e a violência contra o homem do campo estão a séculos presentes na história brasileira, sendo que não reporta somente ao MST. E, é fato que a luta pela terra e pelos direitos dos trabalhadores rurais no interior do estado de São Paulo não se configurou na contramão deste legado. Em relação a isto, Di Pierro e Andrade (2009) apontam inúmeros conflitos ocorridos em São Paulo pela propriedade da terra. Segundo as autoras

A história da ocupação do território paulista ao longo do século XX foi marcada por frequentes disputas pela propriedade da terra, dentre as quais se sobressaem os conflitos fundiários que, desde os anos de 1960, se desenvolveram no Pontal do Paranapanema, envolvendo posseiros, bóias-frias e trabalhadores desempregados pela conclusão das obras das grandes hidrelétricas da região. O movimento social pela reforma agrária adquiriu nova configuração no início da década de 1980, quando ocorreram ocupações de terras em várias regiões do estado protagonizadas pelo nascente Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que contou com apoio de setores da Igreja católica. As primeiras ocupações ocorreram na primeira metade da década de 1980, na Fazenda Pirituba, situada nos municípios de Itapeva e Itaberá. Outras ocupações ocorreram em Sumaré, na região de Campinas, onde a interiorização da indústria desencadeou intensa urbanização e atraiu elevado contingente de migrantes de outros estados, boa parte dos quais provenientes do campo, onde haviam sido expropriados da terra (DI PIERRO e ANDRADE, 2009, p. 247).

Com o aumento da intensidade do problema fundiário, surgiram novos movimentos sociais na luta pela terra, como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens, a Via Campesina, o MLST, entre outros. Alguns como dissensão do MST, outros formados a partir de suas próprias lutas. O desemprego gera uma demanda crescente, principalmente nas médias e pequenas cidades. Uma opção para os trabalhadores rurais e urbanos é a luta pela terra. Os latifúndios estão em toda a parte, assim como os sem-terra (FERNANDES, 2001).

Ao discutir a atuação dos movimentos sociais de luta pela terra, Antonio Munarim (2008) aponta o relevante papel do MST nas lutas do campo, segundo o autor

Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. A par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde, constituem, hoje, a dinâmica desse Movimento. Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos

Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (MUNARIM, 2006, p. 5).

1.2 A contribuição do MST para a discussão sobre educação no campo

No campo brasileiro, existem milhões de crianças, jovens e adultos que têm seus direitos fundamentais negados pelo Estado, dentre os quais: terra, trabalho, habitação, saúde e educação; entendemos que este quadro remete a outra forma de violência sofrida pelo trabalhador rural.

É na luta pelos direitos sociais dos trabalhadores que os movimentos sociais do campo adquiriram maior visibilidade e conquistas no último quarto do século XX e início do século XXI, articulando lutas com diferentes bandeiras; é o caso, por exemplo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que em luta pela reforma agrária, também luta pela democratização do acesso à educação de qualidade.

Para Vendramini (2007), a educação do trabalhador do campo adquiriu um novo sentido dentro do MST, pois segundo a autora este movimento defende e luta por uma educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo, consistindo em uma estratégia coletiva de sobrevivência empregada pelos sem-terra, num contexto de vida e de trabalho precário tanto no urbano quanto no rural. Esta estratégia revela a capacidade deste movimento de se organizar e criar respostas para as trajetórias de vida e trabalho (VENDRAMINI, 2007, p. 130). A autora afirma que

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra foi fundado em janeiro de 1984, a partir de reivindicações comuns e articulações dos sujeitos do campo, sendo que a primeira sede do movimento se localizava no município de Cascavel - PR, que desde sua origem busca a articulação nacional do movimento. A realização do Primeiro Congresso do MST ocorreu no ano de 1985 em Curitiba (CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012). Neste período o Brasil passava por um processo de reconstrução da democracia, e a ocupação das terras foi a forma de resistência e luta encontrada pelos trabalhadores rurais sem-terra para buscar agenda política, de forma a viabilizar a conquista da terra e os direitos de quem nela vive e trabalha. Também em 1985, o primeiro governo da redemocratização pós-regime militar, foi elaborado o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

O I PNRA foi pensado pela equipe do professor José Gomes da Silva, e o plano retratava as bandeiras do movimento de massas da época e propunha o assentamento de 1,4 milhão de famílias em quatro anos. Em resposta, os latifundiários se articularam politicamente e de forma armada para combater os movimentos e as lutas sociais. Criaram a União Democrática Ruralista (UDR), que atuou intensamente para que o PNRA jamais fosse implantado (CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012, p. 499).

Segundo Coelho, Lima e Vito (2009), o I PNRA não conseguiu atingir suas próprias metas estipuladas para a implementação da reforma agrária, contexto que desencadeou mais conflitos e ocupações de terras pelo MST já atuante no período.

Nesta perspectiva, entendemos que um fator responsável pelo aumento do contingente na luta pela terra e, por conseguinte pela multiplicação dos sujeitos atuantes em movimentos como o MST é a expansão do capital no campo. No capitalismo o desenvolvimento tecnológico da agricultura contribuiu para a exploração dos trabalhadores e para o desemprego. Karl Kautsky (1968) afirma que o capitalismo ao penetrar no campo acentua a concentração de riquezas, como também ocorre na indústria, de modo que a opressão dos capitalistas e latifundiários sobre a classe trabalhadora impede que esta viva com dignidade. E é na luta pela dignidade do homem do campo que as articulações dos movimentos sociais se tecem.

O fato é que os contingentes de lutas, o debate, as ocupações envolvendo o MST cresceram expressivamente nos anos de 1990, sendo que se constitui como o mais organizado e representativo movimento social de luta pela terra (BEZERRA NETO,

1998, p. 257). Concomitantemente, como indica Fernandes (1996), o MST com o apoio da Igreja Católica, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de Partidos Políticos, passou a reunir famílias para refletirem sobre suas vidas e as perspectivas de trabalho. Formaram diversas organizações locais, analisaram a conjuntura política por meio da construção de conhecimentos sobre a terra e a vida no campo, e tomaram decisões para transformar os seus destinos. Esses trabalhos foram feitos pelos próprios sem-terra, que têm na experiência de vida, a história da luta. Dessa forma, dimensionam os espaços de socialização política e os transformam em espaços de luta e resistência (FERNANDES, 2001, p. 7).

Sendo assim, em momentos de maior permeabilidade do Estado para o atendimento das reivindicações da classe trabalhadora, como a gestão do Governo Lula, algumas das bandeiras dos movimentos sociais tornaram-se políticas públicas, muitas destas destinadas à educação, mais especificamente a atender as reivindicações de movimentos sociais de luta pela terra que buscam um modelo educacional diferenciado para o trabalhador do campo (COELHO, LIMA e VITO, 2009).

Deste modo, apreende-se que estes movimentos surgem e se fortalecem, também, com as mudanças nas oportunidades políticas; entendemos que a atuação e as suas estratégias de ação estão condicionadas à maior ou menor permeabilidade das suas reivindicações, atuando no sentido de criar agendas públicas. Portanto, é a partir destes pressupostos que tentaremos compreender alguns aspectos históricos do MST relacionados à educação.

Como já sinalizamos acima, para o MST a luta pela terra é a luta pelos direitos dos trabalhadores. Segundo Gobato (2009),

Entre os direitos encontram-se no centro das lutas pela cidadania, o direito a uma educação que seja pública, gratuita e de qualidade. O caráter público e gratuito refere-se ao financiamento que deve ser provido pelo poder público, uma vez que é a arrecadação dos impostos dos trabalhadores que abastece os cofres públicos. Já o caráter qualitativo, refere-se a uma educação que seja voltada para o homem e a mulher do campo, específica para eles e para a realidade e dificuldades que enfrentam, não mais uma educação que seja pensada para a população urbana e impostas aos trabalhadores do campo (GOBATO, 2009, p.16).

Para este movimento, faz-se necessário que a educação do trabalhador do campo seja pensada, organizada e desenvolvida no próprio meio rural, de modo que não seja

preciso que os alunos se desloquem para bairros urbanos ou cidades mais próximas para estudarem, tendo muitas vezes que percorrer por horas em transporte escolar e até mesmo realizar grandes caminhadas para chegar ao local do transporte (GOBATO, 2009, p.16). Destacamos ainda que, o transporte escolar por vezes se dá em condições precarizadas, sendo inviabilizados em determinados períodos do ano letivo por conta das chuvas.

Para Andrade e Santos (2009) há outro aspecto relevante em relação à proposta de educação do campo desenvolvida pelo MST, a valorização da cultura; esta que se apresenta como uma matriz pedagógica, em que o modo de viver, de se relacionar com a terra, e com os outros indivíduos, ocupa papel central no ensino. Nesta perspectiva adotada os temas geradores como forma de resgatar e valorizar a cultura vivenciada nos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária. Assim, as experiências de exclusão da terra são destacadas, permitindo que a alfabetização comporte a formação política e ideológica dos alunos (ANDRADE e SANTOS, 2009, p. 147).

Para estes autores, a educação do campo tem sua gênese nas reivindicações dos movimentos sociais, e fora incorporada às políticas públicas educacionais devido à atuação dos movimentos sociais. Contudo, Saviani (1996), Bezerra Neto e Bezerra (2011) e Cassin *et all* (2011) apontam que os atuais investimentos nas políticas públicas de educação do campo cresceram devido às próprias necessidades da sociedade capitalista, cujas relações de trabalho têm-se complexificado e cada vez mais demandado outro perfil de trabalhador, tanto no contexto rural quanto no urbano, a considerar que a escolarização tem papel fundamental na formação dos trabalhadores. De acordo com Cassin, Botiglieri e Vale (2011)

Isto significa organizar a educação para que qualifique a força de trabalho segundo as necessidades do capital, no limite de formação que permita aos trabalhadores operarem as novas máquinas, usarem os novos insumos e defensivos agrícolas, ou, ainda, adaptem-se à nova organização do trabalho. Para tanto, precisa-se de uma educação que atenda, também, às exigências dos novos postos de trabalho nas atividades não agrícolas e que potencialize e diversifique, ainda mais, o consumo dessa população, agora mais hierarquizada segundo os vários setores acima relacionados (CASSIN, BOTIGLIERI e VALE, 2011, p. 56).

Ainda segundo os autores, nas sociedades divididas em classes sociais, o Estado constituiu-se como mediador da relação Trabalho e Educação, organizando ou não, a formação dos trabalhadores com o objetivo de reproduzir as condições de produção, mas

sempre organizando as relações de produção de forma a justificar como legítimas a dominação e a exploração pelas classes dominantes (CASSIN, BOTIGLIERI e VALE, 2011, p. 57-58).

1.3 Contornos da relação trabalho-educação e suas implicações na educação do campo

Ao discutir educação na sociedade contemporânea nos diferentes contextos, percebemos as determinações do sistema econômico na educação, este que impõe formas distintas de organização da educação entre as classes trabalhadora e a classe proprietária dos meios de produção. Logo, faz-se necessário, mesmo que brevemente, definirmos alguns contornos da relação que a educação estabelece com o trabalho, e com o capital.

Assim, considerando a intrínseca relação existente entre trabalho e educação, e em concordância com Engels (1990), Saviani (2007) e Lombardi (2011) consideramos a premissa de que os processos de trabalho e educação são atividades especificamente humanas, e atribuímos grande relevância ao debate a respeito da relação trabalho-educação no contexto camponês, bem como da relação que se estabelece entre estas atividades e a reestruturação dos projetos de educação direcionados a classe trabalhadora.

Engels (1990) inicia o texto *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, afirmando que toda a riqueza da humanidade é produzida por meio do trabalho, e aponta o relevante papel deste para o ser humano. Segundo o autor

Toda a riqueza provém do trabalho, assegura os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1990, p.19).

Em *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, Dermeval Saviani (2007) ao analisar a relação trabalho e educação, aponta a intrínseca relação destas atividades, que para o autor são atributos especificamente humanos; “*rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa*” (SAVIANI, 2007, p. 152).

O autor questiona a definição comumente difundida de que o atributo essencial do ser humano é a racionalidade, haja vista que esta definição aristotélica é fruto histórico da concepção de que ao homem livre cabe “a arte do pensar”, o contemplar e ao escravo o ato produtivo e o trabalho manual, pois estas atividades não eram dignas dos homens livres (SAVIANI, 2007, p. 153).

Contudo, em análise da realidade concreta, da história do homem, percebe-se que este passou a se distinguir dos demais animais à medida que aprendeu a produzir os meios de vida, transformar a natureza, construir ferramentas para produzir outras ferramentas, trabalhar.

Ao olhar para o processo de surgimento do homem constamos seu início no momento em que este se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1974) afirmam

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx e Engels, 1974, p. 19).

Nesta mesma perspectiva, no texto *Trabalho alienado d'O capital*, Karl Marx (1964) ao distinguir o homem das demais espécies de animais, afirma que o trabalho é atividade vital do homem, e que este é objeto de sua vontade e de sua consciência.

A construção prática de um mundo objectivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a confirmação do homem como ser genérico consciente, isto é, ser que considera a espécie como seu próprio ser ou se tem a si como ser genérico. Sem dúvida o animal também produz. Faz ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é estritamente necessário para si ou para as suas crias; produz apenas numa direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz unicamente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si mesmo, ao passo que o homem reproduz toda a natureza; o seu produto pertence diretamente ao seu corpo físico, enquanto o homem

é livre perante o seu produto. O animal constrói apenas perante o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; deste modo, o homem constrói também em conformidade com as leis da natureza (MARX, 1964, p. 165).

Portanto, podemos afirmar que trabalho e educação compõe a essência humana, sendo que no sentido marxista não está relacionada à concepção metafísica, na qual a essência humana é pensada como propriedades imutáveis e eternas, ou dádiva natural. Nesta perspectiva de estudo, a essência humana é o trabalho. Isto significa que o homem não nasce pronto, mas tem de tornar-se, ou melhor, aprender a ser homem (LOMBARDI, 2011, p. 103).

(...) O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. Mas o sentido marxista de essência humana não é o da metafísica: como algo dado ao homem, uma dádiva divinal ou natural. Ao contrario, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, a qual é produzida por eles mesmos. O que o homem é, é pelo trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que é ser homem (...) (LOMBARDI, 2011, p. 103).

Ainda segundo Lombardi (2011), o formar-se, o aprender a ser homem consistem em processos educativos, e nesta lógica “*a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo*” (LOMBARDI, 2011, p. 103). Cabe agora entendermos como os processos de trabalho e educação se desenvolvem, se aprofundam, e se complexificam ao longo do tempo, em especial na sociedade capitalista.

Nas sociedades primitivas, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando, em uma relação espontânea, lidando com a natureza, relacionando-se com os demais. E nos processos de trabalho, também, se educavam, transmitiam as novas gerações os hábitos e aprendizados que eram elaborados a partir das experiências de trabalho. Saviani (2007) afirma

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática (SAVIANI, 2007, p. 154-155).

Bem como nas sociedades primitivas, o trabalho no período feudal, apesar das diferenças em relação à formação das classes dirigentes, desenvolvia-se simultaneamente aos processos educativos, estes que estavam a cargo exclusivamente da família, sendo que o estado não participava dos processos formativos, e a formação do futuro trabalhador se dava sempre no local de trabalho sob a tutela dos próprios trabalhadores⁴.

Inversamente, no capitalismo o desenvolvimento dos meios de produção da existência humana acarretou a divisão social do trabalho e a apropriação privada da terra, fazendo com que se consolidasse a divisão de classes, entre proprietários e não-proprietários da terra. Ao analisar a configuração do trabalho em Marx (1964), podemos afirmar que a distinção entre capitalista e proprietário fundiário, trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir no capital, e toda sociedade passa a se dividir em duas classes, os possuidores de propriedades e os trabalhadores sem propriedade (MARX, 1964, p. 157).

Sobretudo, na sociedade dividida em classes torna-se possível aos proprietários de terra o não-trabalho, ou seja viver do trabalho alheio, do trabalho realizado pelos não-proprietários que, no capitalismo, são “*trabalhadores livres*” e passaram a ser forçados a vender sua força de trabalho para garantir sua materialidade, de modo a gerar o lucro ao proprietário capitalista. O lucro é a mais-valia, que consiste no trabalho não pago.

Para Marx (1964), ao produzir a mais-valia na realização do trabalho o homem passa por um processo de desrealização e servidão de modo que, quanto mais objetos o

⁴ Para saber mais sobre a organização do trabalho e dos processos educativos nas sociedades primitivas ver Saviani (2007)

trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do capital. Assim, nas palavras do autor

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção que produz bens (MARX, 1964, p. 159).

No que tange a educação, Saviani (2007) sinaliza que a divisão dos homens em classes também provocou uma divisão na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho, cisão que o advento do capitalismo só fez acentuar. Para o autor, a partir do escravismo antigo passou-se a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Para Suchodolski (2010) em Marx a educação se realiza através do trabalho, e na comunidade dentro dos marcos do desenvolvimento histórico, em cujo transcurso se opera em dois processos opostos. Sociedade e trabalho no percurso histórico criam e formam os homens. Todavia, esses processos nas sociedades classistas os desumanizam, ainda que ofereçam ao mesmo tempo grandes possibilidades para seu desenvolvimento. E na sociedade capitalista essa contradição é aguda; a divisão do trabalho, o papel crescente da propriedade privada e da opressão de classe chega a ser um fator cada vez mais forte de diferenciação que destrói o vínculo com o trabalho e a sociedade e, por sua vez, aniquila a vida individual (SUCHODOLSKI, 2010, p.65).

De tal modo, partimos do pressuposto que o avanço do capital no campo desencadeou consequências diretas na organização do trabalho camponês e na vida no campo; compreendemos que foram dois movimentos processuais de acumulação

primitiva de capital que implicou na expulsão dos trabalhadores camponeses do meio em que viviam, a saber:

1. O avanço do capital no campo que implicou em mudanças significativas nos meios de produção e nas formas de organização do trabalho, tendo como expressão relevante a tecnologização dos processos de produção e a expansão das monoculturas, sempre objetivando o aumento da produtividade e o lucro, neste processo o homem e a terra foram transformados em mercadorias;
2. E a dissociação dos trabalhadores dos meios de produção, processo no qual o trabalhador foi obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver, dele surgindo trabalhadores livres, assalariados, para os quais só restou o cuidado com seus próprios filhos (sua prole, e por isso proletário) (LOMBARDI, 2011).

Tendo em vista a atual conjuntura do modo capitalista de produção - que expropria o trabalhador, exclui a cooperação, acentua a divisão social do trabalho e precariza, ainda mais, os processos de produção (Marx 1978, p. 190) - percebemos que a educação não está à margem da lógica do capital, se torna precarizada à medida que se precariza os processo produtivos.

Assim, no capitalismo os processos de educação diferem-se da formação espontânea comum às sociedades primitivas, a educação se configura de modo bastante particular, pensar em educação na atualidade é pensar na escola. Para Saviani (1996)

(...) a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar (SAVIANI, 1996, p. 157).

Ao passo que para compreender a escola contemporânea, e seus respectivos projetos de educação, temos antes de compreender os processos produtivos do sistema capitalista, visto que os processos educativos e os processos produtivos além da relação intrínseca que mantem entre si remetem à luta de classes e à disputa de projetos históricos entre a classe trabalhadora e a burguesia.

No que concerne à relação que se estabelece entre processos produtivos e a educação, Lombardi (2011) elucida:

A tese é simples, até mesmo óbvia para o marxismo, qual seja: que a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as idéias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural social (LOMBARDI, 2011, p. 12).

Deste modo, compreendemos que as mudanças na concepção e na forma de organização da educação em dada sociedade, sempre acompanham as mudanças estruturais da forma de organização do modo de produção. Neste sentido, para manter o *status quo* – a desigualdade entre a classe trabalhadora e classe proprietária dos meios de produção- o modo capitalista de produção estruturou um sistema capitalista de educação, que tem se consolidado no sentido de validar os processos econômicos vigentes, atua de modo a naturalizar as desigualdades sociais, com discurso de *respeito às diferenças*. Criam-se, então, dois projetos de escola: um para classe burguesa que se desenvolve no sentido de formar os dirigentes da sociedade; e outro que desenvolve uma educação elementar, uma formação mínima voltada para a lógica de mercado do capitalismo, que busca instrumentar a classe trabalhadora para o mundo do trabalho. Em relação a isto Saviani (1996) aponta

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1996, p. 159).

Pedagogo da Revolução Russa e importante pensador da educação no contexto revolucionário, Pistrak (2000) nos deixou importantes lições, entre elas a de que a escola pode estar intimamente vinculada ao interesse de classe (e no capitalismo certamente está), o autor aponta que a burguesia sempre esteve à frente do sistema de ensino defendendo seus interesses, em detrimento da classe trabalhadora. Mas, na concepção de Pistrak a escola pode assumir grande relevância nos processos revolucionários, sendo que podemos pensar “*a escola como a arma ideológica da mudança, da revolução*” (PISTRAK, 2000, p. 30). Da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, destacamos:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (PISTRAK, 2000, p. 30).

Com esta mesma concepção, ao discorrer sobre *A teoria marxista de educação* (este que é título de sua obra) Suchodolski (2010) aponta que a educação é um instrumento na mão da classe dominante, esta que determina o seu caráter e diretrizes de acordo com os interesses de classe. E em uma crítica contundente ao sistema capitalista e sua escola de classes o autor sinaliza

(...) Mas, como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida “natural e racional”, o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento. (...) (SUCHODOLSKI, 2010, p. 10).

Para o autor, o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se de uma maneira mais clara quando se compara o que é concedido aos filhos da classe trabalhadora em relação ao que é oferecido às classes dirigentes. *A educação dos filhos da classe dominante baseia-se na mentira e na fraude, e a educação dos filhos da classe oprimida, no indispensável. No entanto quem decide o que é indispensável é o capitalista e não as*

necessidades das crianças ou pelas necessidades gerais da sociedade (SUCHODOLSKI, 2010, p. 16).

Neste sentido, deve-se ter cautela ao reivindicar uma educação diferenciada para os trabalhadores do campo, há necessidade de avançarmos nas reflexões concernentes a real necessidade de alimentarmos a ideia de uma educação específica para o campo, haja vista que educação do campo refere-se à educação da classe trabalhadora, esta que se encontra subordinada à lógica do capital tanto no campo quanto na cidade. Obviamente, um olhar específico para educação do campo é necessário, pois como sinaliza Fernando Haddad em entrevista a Revista Marco Social (2010) o campo conta com dois problemas: o histórico e o geográfico, sendo que os recursos demoram mais a chegar. Logo as contradições do capital no campo são mais agudas; mas, esse olhar específico não deve implicar em uma formação diferenciada para o aluno do campo, ou melhor, as escolas do campo não devem priorizar *diferentes saberes* em detrimento dos conteúdos e conhecimento científico. Esta discussão, certamente, remete à disputa de projeto histórico, à determinada concepção de sociedade e de educação (projeto do capital versus projeto socialista); a considerar que a concepção de educação aqui adotada se coloca em contraposição à escola capitalista que dissemina os valores burgueses do individualismo, do consumismo e de uma escola cujo papel é o de preparar cada vez mais para o mercado de trabalho.

Entendemos que essas breves considerações podem melhor subsidiar a compreensão a respeito do caráter e das diretrizes das propostas hegemônicas de educação, sobretudo educação do campo.

1.4 Alguns outros elementos para pensar a educação do campo

Como já apontado anteriormente, a escola, e mais amplamente a educação, estão inseridas no contexto da sociedade capitalista e, portanto são historicamente determinadas. Em uma sociedade desigual, na qual uma classe social explora o trabalho de outra classe social a educação, também tende a ser desigual, seja no campo ou cidade. Nesta etapa buscamos mais elementos para pensarmos a educação do campo, pois

sabemos que o termo não traz somente uma nova semântica, mas remete a uma concepção.

Em nossa perspectiva, o termo educação do campo se refere à educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores da terra – sejam dos pequenos e médios proprietários aos diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural nos amplos contextos do Brasil contemporâneo, em suas múltiplas contradições, não remetendo a modalidades *diferenciadas* ou *específicas*; remete, especialmente, aos contextos econômicos e sociais bastante paradoxais que balizam a sociedade capitalista e que no contexto rural é mais agudo. Quando tratamos da categoria *campo*, nos referimos a um rural que se relaciona diretamente com as desigualdades socioeconômicas produzidas pela acumulação e concentração de capital. Para Fernandes, Cerioli, Caldart e Frigotto (2004) o termo campo remete à configuração do rural na atualidade.

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

Sabe-se que a educação no século XXI, ainda possui dados alarmantes no que concerne ao analfabetismo, como mostram os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que indicam que mais de 14 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, fato que por si só também caracteriza violência. E, quando se refere especificamente à educação do campo, os índices de analfabetismo são ainda mais preocupantes; haja vista, que há trabalhos de pesquisas, como as de Di Pierro e Andrade (2009) que indicam queda significativa nos últimos dez anos nas matrículas do Ensino Básico nas zonas rurais e a insuficiência de escolas do campo.

As estatísticas educacionais evidenciam o decréscimo no número de escolas e matrículas na zona rural paulista ao longo dos últimos dez anos (...), mas os dados demográficos revelam que um contingente bem mais numeroso de pessoas que vivem na zona rural participa do sistema de ensino, o que demonstra o processo de urbanização da escolarização paulista. Em 2003, por exemplo, enquanto o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) registrava 160.442 estudantes matriculados em escolas na zona rural no estado de São Paulo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) contabilizava 590 mil estudantes paulistas vivendo no campo (DI PIERRO e ANDRADE, 2009, p. 246-247).

Os dados do IBGE (2009), retirados do sítio do MST na internet, também sinalizam a permanência entre os séculos XX e XXI das elevadas taxas de analfabetismo no campo. Os índices de analfabetismo no Brasil no que concerne à população rural, em relação à população urbana, em um período de dez anos mantiveram uma diferença em torno de 20%, número que evidencia a necessidade urgente de discussão e de elaboração de propostas para que a escolarização chegue ao rural, a conjuntura atual sublinha o esforço por parte de entidades governamentais, grupos empresariais e organismos internacionais em superar os déficits educacionais no país e qualificar a mão de obra do campo.

Como já ressaltado, devido às desigualdades do setor econômico e produtivo próprias do sistema capitalista, quando nos referimos à educação do campo, os índices de analfabetismo são mais preocupantes; haja vista que há trabalhos de pesquisas que indicam a insuficiência de escolas localizadas no campo e a tendência cada vez maior para o transporte escolar. Tais pesquisas também sinalizam que o grave quadro de analfabetismo no campo brasileiro é mais acentuado no nordeste do país, região economicamente menos desenvolvida em relação às regiões sul e sudeste cujos índices de analfabetismo são irrisórios, tanto no urbano quanto no campo (DI PIERRO e ANDRADE, 2009). As pesquisas apontam índices que indicam a concentração de investimentos nos projetos de educação em regiões economicamente mais desenvolvidas, como sul e sudeste, isto em detrimento, por exemplo, dos estados da região nordeste. No entanto, de nossa parte esta tese carece de estudos mais aprofundados.

Outro dado relevante apontado pelas pesquisas citadas, é que em todas as regiões do país, a metade da população rural, em média, tem apenas quatro anos de estudos.

A partir destes dados, inferimos que os investimentos na educação dos trabalhadores do campo, apesar de cada vez maiores, ainda são insuficientes para garantir, até mesmo, uma formação básica para todas as crianças do campo; os investimentos estão mais localizados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – primeiros quatro anos de escolarização. De modo a fazer valer a afirmativa que a criança

da classe trabalhadora, por via de regra, tem tido um acesso reduzido à escola (NEVES, 2008, p. 23), por conseguinte a criança que possui uma formação básica, ou nenhuma escolarização, quando adulta não poderá participar do quadro de dirigentes de nossa sociedade, restando-lhe os postos de trabalho que não interessam à classe dirigente.

É neste contexto de exclusão do acesso a educação e dos altos e permanentes índices de analfabetismo no Brasil que o MST com a participação de outros movimentos sociais⁵ e entidades governamentais, tem construído uma trajetória bastante expressiva que articula as lutas políticas pela reforma agrária e pela educação. Segundo Bezerra Neto e Bezerra (2011)

Em decorrência da atuação de alguns movimentos sociais, dentre eles Via Campesina e MST, tem ocorrido a defesa de uma educação específica para o homem do campo. Nos últimos anos, tem sido freqüente, no debate de alguns movimentos sociais e sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre a possibilidade de uma educação voltada, especificamente, para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação do campo (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011, p. 105).

As estratégias de ação desenvolvidas pelos movimentos de luta pela terra em busca da reforma agrária e da construção de um modelo de educação que almeja comprometer-se com a formação politizada do trabalhador do campo e que tem reivindicado uma formação educacional que se integre ao mundo do trabalho no campo, articulada à luta pela construção de uma sociedade socialista, sempre se opondo à política de fechamento das escolas que atuam no meio rural. Em relação à atuação do MST na educação Bezerra Neto (2009) aponta

Considerando esses dados, somos forçados a concluir que a presença do MST foi fundamental para o despertar e o desenvolver do ensino no campo, tendo em vista o fato de esse movimento reunir milhares de pessoas e deles cobrar maior participação na vida política do país. Essas atitudes servem para ajudar a melhorar tanto a qualidade da escola como o nível de escolaridade daquele

⁵ Dentre os movimentos sociais do campo que tem colaborado com a luta pela reforma agrária e com a luta pela educação dos trabalhadores rurais destacam-se a Via Campesina, o Movimento de Libertação dos Sem-Terra (MLST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), esta última criada poucos meses antes do Golpe Civil-Militar de 1964; em relação a isto ver Botigliero e Cassin (2011).

que é mais marginalizado pela sociedade em termos de acesso à educação, qual seja, o trabalhador rural de nosso país (BEZERRA NETO, 2009, p. 19-20).

É possível, que esta bandeira pela democratização da educação pública tenha sido um chamariz que angariou novos recursos, e muitos pactuantes, colaboradores, adeptos e simpatizantes para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Demonstrando que o repertório das estratégias de ação dos movimentos sociais é apreendido e construído a partir de experiências anteriores.

As publicações do MST disponíveis no site do movimento apontam para um modelo de educação que busca ter como principal referência o trabalhador que vive ou retira seu sustento do campo (MST, 2011). É relevante destacar que a proposta de educação do MST, mesmo com limitações, atualmente oferece subsídios para a formulação de diretrizes políticas e para o (re) pensar das propostas já existentes em educação do campo fora das esferas dos movimentos sociais.

No âmbito da luta pela terra, o MST se preocupou em formular e estruturar um projeto educativo para os sujeitos os sujeitos acampados e assentados em programas de reforma agrária, com reivindicações claras, tais como:

- Que as escolas devem estar localizadas no campo e devem estar perto das residências dos estudantes;
- O transporte escolar não é suficiente para resolver o problema do difícil acesso à escola. As escolas do campo devem ser no campo;
- Escolas do campo devem ter todos os níveis e modalidades de ensino;
- MEC deve ter uma ação para garantir, nos estados e municípios, a construção de escolas;
- As escolas devem ser construídas com áreas de esporte, cultura, lazer e informática;
- Esferas do Poder Executivo, Legislativo, o Ministério Público, Conselhos de Educação devem barrar imediatamente o processo sistemático de fechamento das escolas (MST, 2011).

O reconhecimento das demandas educativas existentes nas áreas de reforma agrária contribuiu e, ainda tem contribuído, de forma significativa na discussão e elaboração de propostas de educação rural, estas que hegemonicamente apontam as especificidades destas demandas educacionais, e as compreendem como parte

constituente de um conjunto de propostas urgentes e necessárias para a melhora da qualidade de vida no campo.

Ao discorrer sobre a educação do campo Mônica Molina (2008) entende que a *concepção de educação do campo indica as diferenças entre campo e cidade, pois os sujeitos do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas* (MOLINA, 2008, p. 29).

Diferentemente do que pensa a autora, e buscando respaldo nos estudos de Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que reivindicar uma educação do campo *diferente* ou *específica* em nada favorece os interesses da classe trabalhadora, que enquanto classe social tem sido expropriada dos meios de produção e historicamente privada do acesso ao que de melhor e mais elaborado a humanidade produziu (SAVIANI, 2012). Reivindicar uma proposta de educação específica para o campo necessariamente é atrelar-se ao capital, de modo a reforçar a desigualdade de classe, pois esta proposta proporciona ao aluno da classe trabalhadora uma educação fragmentada, esvaziada de conteúdos científicos e enriquecida de saberes popular; ou seja, enquanto as classes dirigentes garantem seu acesso ao conhecimento científico, artístico e tecnológico socialmente elaborado, a classe trabalhadora dele abre mão ao reivindicar uma educação *diferente*.

Entendemos que o projeto hegemônico de educação do campo aproxima-se da concepção construtivista de educação, à medida que formulou uma proposta de educação diferenciada para os povos do campo; esta que *hiper* valoriza o imediato, o cotidiano, os saberes que o educando já possui, e coloca em segundo plano o conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente. Há contundentes críticas a esta concepção pragmática de educação, afirma-se que a defesa da especificidade da educação do campo, e de seus pressupostos filosóficos-pedagógicos, baseiam-se em projetos que se aproximam aos ideais burgueses de educação, cujas bases designam diferenciados níveis e modalidades educacionais entre as diferentes camadas da população. O que se verifica na atualidade é um modelo de educação cada vez mais específico para determinadas parcelas da sociedade.

Acreditamos tratar-se de uma armadilha ideológica, pois com uma formação específica, fragmentada, com adaptações curriculares que contemplem o cotidiano, a vida

e o trabalho no campo, a escola da classe trabalhadora “se empobrece”. Arce (2005) ao discorrer a respeito do construtivismo na conjuntura neoliberal sinaliza os riscos comuns a esta teoria.

Fragmenta-se para destruir qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social. O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer neste contexto: desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa para poderem sobreviver. A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” (sabedoria esta cheia de credices mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo (...) (ARCE, 2005, p. 52).

Assim, a concepção burguesa hegemônica de educação, qual seja o construtivismo, aponta a necessidade da prática educativa partir do interesse do aluno, colocando este no centro do processo educativo, de modo que suas escolhas devam ser consideradas, sendo que o papel do professor será apenas de um mediador, entre o aluno/criança e o conhecimento. Para Saviani (2012) esta concepção em nada favorece os interesses da classe trabalhadora e

Dai, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto . O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado, pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI, 2012, p. 80).

Bezerra Neto e Bezerra (2011) sinalizam que a concepção hegemônica de educação do campo está atrelada aos interesses do capital, de modo que se tornou viável devido às próprias mudanças no projeto capitalista para a educação, no qual o

analfabetismo na classe trabalhadora se tornou um entrave para o desenvolvimento dos projetos capitalistas de produção da base material.

Devido à pressão dos movimentos sociais que atuam no campo, o Estado através do Ministério do Desenvolvimento Agrário passou a financiar programas de educação do campo propostos por estes movimentos atrelados com a noção de Estado trabalhada por eles. Junto com a proposta de educação do campo, vem a defesa da agricultura familiar, que pode interessar mais ao grande produtor que mesmo ao pequeno proprietário. Para o senso comum, essas propostas podem parecer um avanço, entretanto, analisando profundamente a realidade a qual se aplica, não significa grandes avanços para os trabalhadores (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011, p. 8).

Como já afirmado antes, segundo os estudos de Bezerra Neto e Bezerra, na atual conjuntura os interesses por propostas de educação do campo devem ser atribuídos a três fatores: a tecnologia no campo aplicada à monocultura exige um novo tipo de trabalhador rural, sendo que a enxada passa a não ser mais o principal instrumento de trabalho; a pressão dos movimentos sociais que atuam pela formação dos assentados em áreas de reforma agrária; e por fim, devido à orientação dos organismos internacionais que condicionam os empréstimos econômicos aos países da América latina à erradicação do analfabetismo e aos investimentos na educação básica. Portanto, entendemos que a educação do campo em sua gênese está mais atrelada ao capital internacional que à classe trabalhadora; fato que não impossibilita que a classe trabalhadora possa repensar e se beneficiar com as propostas de educação do campo.

No entanto, para Roseli Salette Caldart (2008) é com a possibilidade de articulação dos trabalhadores do campo em meados de 1980, que estes começaram a se organizar para reivindicar políticas públicas que atendessem as necessidades do homem que vive “no” e “do” campo, especialmente no que concerne a educação; a autora considera que a educação do campo torna-se possível a partir das pressões dos movimentos sociais, desconsiderando assim as novas demandas do capital.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008,

p.71).

Para Bezerra Neto (2003) as reivindicações formuladas a partir de uma proposta específica para o homem do campo se aproximam do movimento “ruralismo pedagógico”, que objetivava a fixação do homem do campo no meio rural a partir do desenvolvimento de suas formas culturais, principalmente através da educação e reivindicava uma legislação exclusivamente rural (BEZERRA NETO, 2003, p.22).

Assim, a busca por uma educação no campo não é uma luta recente, no entanto, é necessário se ampliar e fortalecer a discussão a respeito dos novos caminhos para a educação do homem que vive e trabalha no campo. Estes novos caminhos para a educação do campo se colocam em oposição à concepção de educação rural até a pouco predominante; e hoje considerada anacrônica visto que, de um modo geral, consiste na simples transposição da escola urbana para a área rural ou, na maioria das vezes, nem isso.

A relevância do debate sobre a concepção de educação do campo aumenta na medida em que nos últimos anos a temática ganhou espaço na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais. A concepção predominante de educação do campo tem apontado para um possível rompimento com a visão “urbanocêntrica” de educação; bem como, tem buscado legitimar as especificidades do campo e de seus sujeitos, de modo a polemizar e ampliar a ideia de educação rural. Para Munarim (2008) trata-se de uma concepção de educação que emergiu não somente em um movimento pedagógico, mas, também, político.

(...) Com efeito, constata-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligado diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estes pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam (MUNARIM, 2008, p. 1).

Sobretudo, na tentativa de compreender a concepção hegemônica de educação do campo, discutiremos acerca desta concepção que emergiu em um contexto de lutas sociais, das quais destacamos a luta pela democratização do acesso e permanência na escola, luta pelo direito a educação pública de qualidade com metodologias, currículo,

calendários, reflexões e práticas que atendam as especificidades das demandas do campo e, que seja oferecida próxima às comunidades que atende. Recorremos a Antonio Munarim (2008) para trazer à tona alguns elementos que subsidiam esta concepção.

Parto aqui do pressuposto que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade; na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e produção da existência (MUNARIM, 2008, p. 2).

Entendemos que a concepção de educação do campo e seus movimentos de luta trazem em si grandes paradoxos, pois ao mesmo tempo busca subverter a ordem política e econômica vigente, mas rompe com a visão de totalidade ao atribuir à educação a função de redentora dos males sociais e ao admitir a existência de um homem do campo e um homem da cidade, uma mulher do campo uma da cidade, quando não uma criança do campo e uma da cidade (BEZERRA NETO, 2010, p.152).

Todavia, não estamos negando o imperativo de urgência e especificidade para investimentos na educação do campo na ordem de infra-estrutura, formação de profissionais da educação, entre outros, pois no rural percebemos que as contradições da sociedade capitalista deixam marcas mais profundas e severas, e o atual quadro educacional evidencia tal realidade. Contudo, aceitar que a escola do campo necessita de um saber ou currículo diferenciado é o mesmo que restringir as possibilidades de acesso ao saber, consentindo este apenas para as classes dominantes que dele certamente não abrirá mão. Ou melhor, trata-se de negar, inviabilizar, a participação dos sujeitos do campo ao saber e aos conhecimentos que lhe possibilitem construir ferramentas para a superação das condições sociais e econômicas historicamente impostas às classes trabalhadoras. Em relação a isto destacamos um trecho de *La Reproducion*, de Vincent Petit (1982)

O saber legítimo e a legitimação do saber serão, efetivamente, função do interesse da classe dominante, isto é, serão classificados em função de sua capacidade de manter a dominação da classe dominante. De tal forma, que será prioritariamente eliminado todo saber que seja um saber a respeito dessa dominação ou um saber suscetível de alterar essa dominação. Ou, então, um saber desse tipo será modificado pelo processo de sua legitimação de maneira a manter aquela dominação (PETIT, 1982, p. 44).

Neste sentido, um currículo escolar específico próprio para as escolas do campo que atenda as demandas do Ensino Fundamental e que se desenvolva a partir das necessidades imediatas para a realização do trabalho camponês e para o emprego das técnicas rurais é um risco para as conquistas da classe trabalhadora e não representa algo novo no cenário educacional. Verificamos na história que diferentes camadas de uma mesma sociedade praticam formas diversas de educação, com ritmos e formatos diferentes. Fato marcante na história da escola brasileira nos mais diversos níveis e modalidades em que se realiza. Assim, podemos afirmar que as camadas populares, historicamente, não tiveram acesso garantido à escola pública de qualidade ou padece com uma escolarização precária como aponta os dados oficiais; esta que pouco alfabetiza, pouco prepara para o trabalho e que não objetiva uma formação onminilateral do trabalhador, com acesso aos bens proporcionados pelo poder político e econômico, e que atualmente estão concentrados nas elites (SAVIANI, 2007).

Há um caminho longo a ser construído para que possamos garantir uma formação educacional de qualidade, e digna para a população rural, sem que para isto os sujeitos tenham que se deslocar para o urbano, e, necessariamente, se tornarem cidadãos ou que sejam podados por uma formação humana bastante restrita, pois, este é o risco que se corre por reivindicar um currículo escolar que se enquadre em uma única realidade social como defendem o MST e o Movimento Por uma Educação do Campo (BEZERRA NETO, 2011).

Cabe ressaltarmos que o Movimento Por Uma Educação do Campo é amplo, não estando ligado diretamente ao MST, conta com o apoio de diferentes sujeitos, organizações internacionais, (como a Organização das Nações Unidas, Unicef), órgãos governamentais e movimentos sociais.

Para Coelho, Lima e Vito (2009), o Movimento Por Uma Educação do Campo é movimento pedagógico, social e político fermentado pelos acontecimentos e lutas sociais do período, e podado pelas medidas econômicas e políticas adotadas no início dos anos 1990, estas que se exprimiram para o homem do campo uma série de limitações, sobretudo em relação aos escassos, ineficientes, investimentos na educação. Segundo os autores

Os problemas no campo se acirraram principalmente no período de reordenação das forças políticas dominantes na esfera da produção e

representação no Estado Brasileiro, concomitante com a condução do governo nas instâncias Federal e Estadual entre os anos de 1994 a 2002. As dificuldades para os trabalhadores do campo, sobretudo aqueles que se contrapõem ao projeto neoliberal, foram aprofundadas pela ausência de vontade política e de política agrícola voltada para os interesses dos trabalhadores do campo (COELHO, LIMA e VITO, 2007, p.2).

Os autores em questão afirmam que, na esfera governamental durante a década de 1990 houve um sufocamento das articulações do movimento de educação do campo, o que dificultou as articulações e reivindicações de políticas públicas específicas para educação do campo, isto se deve à forma de atuação do estado capitalista neoliberal que desarticula os movimentos sociais e abrevia direitos socialmente adquiridos. Em relação a implementação de propostas para a educação do campo na década de 1990, Antonio Munarim (2008) aponta

(...) A par de evidenciar os primeiros passos de um Movimento, anuncia um conjunto de propósitos e ações que, a despeito de ocorrerem fora do Estado ou, mais que isso, tendo o Governo da União daquele momento contrário às proposições que se construíam, a decisão dos sujeitos do Movimento já era a de cultivar tais proposições no interior do Estado como política pública, o que denota uma determinada qualidade de movimento social. (...) (MUNARIM, 2008, p. 8).

Contudo, contrariando as análises de Coelho, Lima e Vito (2009) e Munarim (2008) destacamos que a partir do ano 2000 muitas das reivindicações do movimento por uma educação do campo têm-se transformado em políticas públicas de âmbito nacional, vide ProCampo que proporciona cursos de Licenciaturas em universidades públicas aos professores de escolas rurais não graduados; ProJovem que oferece cursos de qualificação profissional e bolsas de estudos à jovens da agricultura familiar; e o Programa Escola Ativa direcionado às escolas de Ensino Fundamental multisseriadas. Certamente, tais programas se estabeleceram não somente no sentido de atender as demandas educacionais dos trabalhadores, mas principalmente, em decorrência das exigências de formação e qualificação impostas pelas novas condições de trabalho no campo.

Mas, para os defensores da *educação do campo esta modalidade teve sua origem a partir das articulações do movimento por uma educação básica do campo*, com a I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) e I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA) – ambos acontecidos em

Brasília, em julho de 1997. Sendo que, nos anos subsequentes, este movimento deixa de empregar o termo *educação básica*, passando a denominar-se *Movimento Por Uma Educação Do Campo*. Estes encontros são considerados os marcos para a educação do campo, possibilitou a articulação e a elaboração do documento “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, este que é considerado a certidão de nascimento do Movimento Por Uma Educação do Campo. O documento traz a afirmativa de que o movimento se articula e luta por

(...) uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, 1997).

Em contraposição a esta concepção Oliveira (2008) aponta as limitações destas reivindicações, argumentando que esta não consegue pensar a totalidade da realidade objetiva, e não reconhece como necessário o conhecimento científico e objetivo, mas apenas o saber dos agricultores. Os projetos de educação do campo por não trabalharem com as categorias totalidade, historicidade e contradição também não levam em consideração a categoria mediação. Segundo o autor esta concepção se enquadra dentro da perspectiva fenomênica em que considera não haver diferença entre essência e aparência, uma vez que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca analisar o real em sua mera aparência (OLIVEIRA, 2008).

Em consonância com a perspectiva de Oliveira (2008), Arruda e Brito (2009) criticam a concepção que reivindica uma política de educação específica do campo ao afirmarem que as limitações e as problemáticas relacionadas à educação no meio rural estão associadas diretamente às limitações e as problemáticas da educação na sociedade capitalista, e não se tratam de questões específicas do campo, não se caracterizando por questões culturais ou limitações geográficas, e sim econômicas. Deste modo, a luta deve ser pela concretização da bandeira por uma educação geral, única, laica, pública e gratuita. As autoras apontam que desta forma

(...) tratar de contextos também é permanecer no campo do específico, ou das especificidades, se não se desvela o porquê da existência de tais singularidades na sociedade capitalista. Ademais, somente o entendimento da sociedade capitalista pode esclarecer como atuam os processos homogeneizadores que

subordinam a produção de mercadorias à grande indústria e ao mercado globalizado, em qualquer espaço geográfico de nossa sociedade, mas que, contraditoriamente, reproduz as condições de existência das especificidades (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 48).

As autoras ainda afirmam que de forma arbitrária a concepção de educação do campo admite a existência de uma realidade específica do campo⁶ de modo que pode-se também admitir a existência de uma educação específica do urbano, bem como, uma realidade específica para esta.

Ao mesmo passo, essa mesma argumentação em torno da cultura “do campo” pressupõe a existência de uma cultura “urbana” também específica, o que nos levaria ao completo esfacelamento de qualquer perspectiva de unidade e compreensão da vida humana a partir da totalidade (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 49).

Observa-se assim que há necessidade de avanços na concretização do acesso universal à escola pública de qualidade, que no campo se mostra mais distante. Neste sentido, são os estudos das propostas atualmente desenvolvidas que podem apontar os melhores caminhos para a escolarização do povo brasileiro em sua totalidade. E talvez, estes caminhos possam em breve nos mostrar, o que alguns estudos já sinalizam, mais importante que um currículo específico para a educação do trabalhador do campo está a necessidade de democratização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Com isso não estamos negando a necessidade de contextualizar as aprendizagens dos alunos, estamos apenas salientando que de modo intrínseco é necessário contextualizar a escola, o homem e a sociedade em qualquer processo de ensino e aprendizagem oriundos de práticas escolares sejam elas urbanas ou rurais. De modo que é relevante atribuir significados as aprendizagens em qualquer contexto e isto não implica em currículos específicos. Isso quer dizer que propostas pedagógicas e metodológicas devem pressupor atender adequadamente as demandas educacionais, no sentido de garantir as aprendizagens dos conteúdos necessários à formação humana integral.

⁶ A existência de uma realidade específica do campo é afirmada em documentos como Declaração final por uma política pública do campo, produzido no contexto da 2ª Conferência Nacional Por Uma educação Do Campo, entre outros.

Entendemos que muito já foi feito no intuito de se avançar nesta discussão, mas falta um trabalho de crítica construtiva que atue no sentido da redefinição de alguns pressupostos teóricos e propostas metodológicas.

Para Munarim (2008), o documento Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) nos auxilia a percebermos as quantas andam a discussão a respeito da temática, e o longo caminho que há pela frente.

(...) a elaboração das Diretrizes Operacionais, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados (MUNARIM, 2008, p. 9).

O autor ainda afirma que a pauta da educação do campo debate com a agenda governamental em dois processos políticos importantes, e absolutamente distintos, que se desenvolveram na passagem para o novo século, a saber: o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 que desconsidera toda e qualquer proposta do Movimento de Educação do Campo e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. Este documento contou com relatora sensível as reivindicações do Movimento (MUNARIM, 2008).

No entanto, durante a gestão do Governo Lula, mesmo com todas as limitações, a educação do campo é creditada alguma pertinência. E é a partir desta etapa que o debate e a mobilização popular passam a constituir a materialidade ao conceito de Educação do Campo rumo à consolidação, de forma a abandonar as concepções de educação rural ou educação para o meio rural.

Assim, após os primeiros anos de 2000 alguns passos foram dados em relação ao avanço do debate, definição dos conceitos e às metas para as políticas públicas.

Desde a eleição à Presidência da República de outubro de 2002 até a realização dessa Conferência, identifiquei a existência de um “momento histórico” particular do Movimento de Educação do Campo, marcado justamente pelo advento do Governo Lula, que se constituiu “espaço” de fortalecimento desse Movimento Social. Com efeito, a criação, no âmbito do Ministério da Educação, de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), com a participação de representantes do governo e das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional”, se constituiu em momento

profícuo de elaboração de uma agenda para que o próprio MEC a execute. Ocorre aí uma inflexão na relação Estado-sociedade na temática da Educação do Campo. Isto é, a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à participação social se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e preveem as normas instituídas (MUNARIM, 2008, p. 11).

Também é pertinente destacar que a atuação dos Movimentos Sociais do Campo, em colaboração com outras esferas e organizações, garantiram algumas conquistas, por meio das lutas por políticas públicas e iniciativas como as escolas dos assentamentos de reforma agrária e o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária (PRONERA) que tem alguma contribuição para a educação dos sujeitos do campo.

Alguns documentos ou manifestos foram elaborados com a preocupação de definir os planos de atuação e os objetivos desta proposta específica de educação. Há documentos oficiais organizados neste contexto que exprimem os pressupostos, anseios, objetivos e metas do Movimento Por Uma Educação do Campo, dentre estes estão os manifestos redigidos a partir das concepções idealizadas nas discussões das Conferências Nacionais de Educação do Campo iniciadas no ano de 1998 que se colocam no sentido de validar o paradigma da educação do campo, mas o percurso a trilhar ainda é longo, muito há para ser feito.

Consideramos que há muito trabalho de pesquisa pela frente, e com certeza os melhores frutos deste trabalho poderão ser colhidos se nos dispusermos a trabalhar de forma conjunta com os sujeitos do campo. Neste mesmo sentido, de modo intrínseco, a luta por políticas públicas em educação do campo está associada à luta pelo trabalho, por melhores condições de vida, distribuição dos bens materiais, culturais e justiça social, e não somente à localização geográfica apesar de este ser um vetor importante.

E é nesta marcha, que a mudança na concepção de sociedade e educação se reestrutura, e se consolida, sempre mediante a afirmativa de outra possível forma de organização da materialidade humana. E este é um referencial sempre a ambicionar.

Capítulo 2

O projeto de educação do campo do município de Matão: ensino com a cara do campo?

O objetivo central deste trabalho é trazer elementos para buscar a compreensão da proposta de educação do campo desenvolvida atualmente no Município de Matão, S.P., bem como apreender o processo de implementação da perspectiva de escola do campo no município. Portanto, nesta etapa do trabalho buscaremos refletir a respeito de como é planejado e de como se organiza o projeto municipal de escola do campo; tendo como subsídio as fontes documentais, as inserções nas escolas e os relatos dos diferentes sujeitos da educação do campo.

Entendemos que para a ação educativa atender seus objetivos faz-se necessária clareza no projeto histórico para o qual se trabalha, o reconhecimento de que é preciso sistematizar os conteúdos e delinear as estratégias de ação que orientem a prática de sala de aula e a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Isto é imprescindível a uma escola que pretenda contribuir para a formação humana de qualidade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1 Panorama da educação do campo no Município de Matão

A excelência das terras férteis e a chegada da estrada de ferro ao Arraial do Senhor Bom Jesus das Palmeiras, certamente, contribuíram para que a pequena vila se tornasse independente do município de Araraquara no final do século XIX. Matão, município localizado na região central do estado de São Paulo, está próximo às cidades de Araraquara e São Carlos e a 305 km da capital. Compõe a região administrativa de Ribeirão Preto, ao lado de outros 87 municípios e possui aproximadamente 80 mil habitantes.

O município têm características bastante particulares no que concerne a classificação entre população rural e população urbana, pois a parcela mais significativa de sua população reside no meio urbano, no entanto trabalha no meio rural; visto que há

no município grandes indústrias do agronegócio, com monoculturas de cana e laranja, estas que empregam trabalhadores rurais residentes nas áreas consideradas urbanas. Há, também, desde 2008 o cultivo de café para exportação. Contata-se que a produção agrícola do município dispõe de tecnologia avançada, sobretudo as grandes e médias propriedades que contam com tratores, colheitadeiras, sistema computadorizados para acompanhar a produtividade, sistema de irrigação e de controle de pragas.

Ao estudar a questão agrária em Araraquara, município adjacente a Matão, Cassin e Vale (2011) sinalizam que a partir de 1975, com a implantação do PRO-ÁLCOOL, houve um grande crescimento da indústria sucro-alcooleira na região, de modo que, além do cultivo da cana, outro complexo agroindustrial se consolidou explorando a produção de citrus (laranjas e sucos). Ainda segundo os autores

A exigência de mais terras para atender as necessidades da agroindústria levou a expulsão dos trabalhadores moradores nas fazendas em regime de colonato, para as periferias das cidades. Com essa nova situação dos trabalhadores, as cidades pequenas transformaram-se em cidades dormitórios e os trabalhadores passaram a constituir-se enquanto assalariados temporários nas colheitas de citros e no corte da cana, e dessa forma esses ex-colonos passaram a fazer parte da categoria de “bóias-frias”. As péssimas condições de vida que esses trabalhadores enfrentam, foram os motivos para que a partir de meados de 1980 organizassem fortes mobilizações reivindicando melhores condições de trabalho e salários (CASSIN e VALE, 2011, p. 222).

Alguns dados recolhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, reforçam o exposto acima e, nos auxiliam a compreender esta situação em particular. Em 2000, o censo demográfico apontou o total de 71.753 habitantes, sendo que a população urbana do município era algo em torno de 69.168 habitantes, já a população rural de modo quase irrisório atingia o número de 2.585 habitantes. Com o censo IBGE (2010) temos os dados de 75.377 habitantes urbanos, de modo que este nos revela a redução nos dados oficiais da população rural para 1.409 habitantes.

Tal disparidade é bastante intrigante, se considerarmos que uma parcela significativa da população, mesmo sendo considerada urbana, trabalha no campo e nele garante a subsistência e o desenvolvimento da cidade - que em 2004 representava o 91º

PIB do Brasil (PIB de 1.744.53 per capita)⁷ e atualmente ocupa a 89º com 5.164.585 PIB (IBGE, 2010) - não cabem aqui explorarmos os aspectos econômicos de concentração de renda, mas o fato é que esta realidade definiu contornos ímpares a cidade. Esta conjuntura se deve em grande parte à instalação na zona rural de indústrias do ramo alimentício como a Citrosuco, do grupo Fischer e outras produtoras de suco de laranja, como Coimbra, Citrovida – do grupo Votorantim, a Predilecta de doces e outros gêneros, além de várias indústrias de implementos agrícolas e usinagem (maquinarias e ferramentas)⁸, como Marchesan, Baldan e Cadioli. Há também uma grande fazenda de produção de várias culturas, a Cambuhy Agrícola⁹ que emprega um número expressivo de trabalhadores rurais, especialmente em épocas de colheita; estes inúmeros trabalhadores, ainda não contabilizados, são transportados em ônibus e residem em áreas urbanas de Matão ou de municípios vizinhos, são contratados como funcionários temporários, em regime de trabalho bastante flexibilizado. Situação conveniente à agroindústria.

Esta “terceirização” do trabalho no campo, sem dúvida caracteriza-se como mais uma precarizada dimensão do modo capitalista de produção; está relacionada com a expansão do capital no campo que injeta muito dinheiro e tecnologia na agricultura objetivando a privatização e o monopólio da terra, da água, da ciência e do trabalho camponês, que há muito se tornou assalariado. Para Karl Kautsky, o capitalismo ao penetrar nos campos provoca o fenômeno da concentração de riqueza, como também ocorre na indústria; as grandes propriedades absorvem as pequenas e verifica-se a proletarianização das camadas mais pobres do campesinato, que não aguentam o peso dos impostos e das dívidas cobradas pelos capitalistas e latifundiários (KAUTSKY, 1968).

E é este o modelo de desenvolvimento da agroindústria, impulsionado pela dita Revolução verde, que se traduz em grandes mudanças no modo de vida dos trabalhadores rurais, pois se baseia no uso das tecnologias na produção agrícola e está alicerçado no latifúndio e na utilização de sementes transgênicas, clonagem de plantas e uso de

⁷ Fonte: Fundação SEADE - Informações dos Municípios Paulistas, <http://www.seade.gov.br> - dados de 2004.

⁸ As agroindústrias do município possuem participação significativa na economia regional, e requer trabalhadores com conhecimentos específicos em diferentes áreas; neste sentido o SESI desenvolve no município cursos de formação voltados para o trabalho na agroindústria, especialmente em usinagem.

⁹ Através de relatos constatamos que a Cambuhy Agrícola é de propriedade da Família Moreira Salles e dos grupos de implementos agrícolas Marchesan e Baldan.

agroquímicos. O agronegócio¹⁰ para se expandir enviou às cidades quantidades infinitas de trabalhadores rurais, aos quais recorre sempre em momentos de necessidade, e é desta forma que a agricultura capitalista expropria o trabalho da família camponesa.

Com já afirmado anteriormente o agronegócio é vetor relevante à produção econômica do município, e percebe-se que parcela expressiva da população, apesar de residir em áreas consideradas urbanas, trabalha em áreas rurais de grande e médio porte. Portanto, entendemos que de um modo geral estes estão inseridos em um contexto rural. Sabemos que esta realidade pode não ser suficiente para permitir a classificação da cidade como zona rural, nem é este nosso propósito aqui. O que pretendemos, é apenas elucidar alguns contornos da realidade do campo no município.

Em relação a isto, José Eli da Veiga (2002) afirma que os critérios do IBGE podem ser considerados deficitários, pois o autor defende a ideia que o Brasil é mais rural do que pensamos. Talvez, haja um sufocamento ou negação do rural. O autor faz esta conta a partir da observação sobre o critério oficial de definição de urbano para o IBGE em que toda população residente em sede de município é contabilizada como urbana, independentemente do tamanho desta população e da complexidade de sua economia e relações sociais. Assim, no sentido de refutar os critérios oficiais do IBGE, o autor questiona, entre outros pontos, a densidade demográfica; mostra que as cidades com menos de 100 mil habitantes não alcançam sequer 20 hab/km² de densidade, e que este valor cai abaixo de 10 hab/km² nas cidades com menos de 50 mil pessoas. Para órgãos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o urbano deve ter no mínimo 160 hab/km². Neste sentido, definir o que é urbano e o que é rural constitui-se em tarefa bastante complexa, sendo insuficientes apenas um ou dois critérios, como o político-territorial (VEIGA, 2002).

¹⁰ Agronegócio é o nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema das plantations, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde o princípio do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. É uma palavra nova, da década de 1990, por conta da inserção mais intensa do Brasil na lógica da globalização econômica – exporta para importar e importa-se para exportar (AMARAL, 2005, p.34; in: TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 79).

Nota-se que o censo não considera para esta estimativa os contextos reais de cada município, em geral são usados critérios bastante amplos para definir estimativas demográficas e percentuais populacionais no que se referem à população urbana e população rural.

Para Trevisan (2006) a discussão sobre o que é rural é antiga na Sociologia. Até os anos 70, predominava uma abordagem dualista nesta conceituação. Isto é, rural e urbano eram vistos como duas realidades rivais que co-existiam paralelas e independentes uma da outra. Frequentemente identificava-se rural com produção agrícola. Alguns estudiosos chegaram a encontrar nessa dicotomia um dos principais fatores do subdesenvolvimento. O rural seria pobre atrasado porque toda a política estaria voltada para os interesses urbanos, sendo que na década de 1980, nos EUA, formou-se uma corrente que abandonou a ideia de trabalhar com Sociologia Rural e passou a trabalhar com Sociologia da Agricultura, a fim de fugir de discussões conceituais sobre o que seria exatamente Rural (TREVISAN, 2006). Neste sentido, as complexificações do capital e, conseqüentemente, as transformações sociais desencadearam, e ainda desencadeiam mudanças estruturais na configuração do rural e na concepção. Segundo o autor

(...) as transformações sociais, especialmente na área tecnológica, a expansão dos serviços, tais como de energia elétrica, comunicação e transportes, vem produzindo novas transformações no setor produtivo e na oferta de serviços em áreas até então consideradas rurais, a ponto de se colocar em xeque onde começa o rural, onde termina o urbano e quais as reais diferenças entre rural e urbano. No que diz respeito à produção, a agricultura deixou de ser sinônimo de rural. De um lado, a produção que tradicionalmente tem dependido da terra e se restringido ao chamado rural, hoje, através da biotecnologia, torna-se possível, mesmo sem terra. A indústria pode ser suprida de matéria-prima através de laboratórios, dispensando a terra como bem de produção. Para o consumo direto, encontra-se, em todos os recantos, inclusive em áreas urbanas, a produção hidropônica, por exemplo. Por outro lado, o rural que antes era visto como um mercado de trabalho restrito à produção agrícola, hoje oferece alternativas de emprego. Conforme Schneider e Navarro (1983), “mesmo em regiões ‘essencialmente rurais’, são os setores não-agrícolas que oferecem as maiores possibilidades de emprego no meio rural.” Isto acontece em quase todos os países industrializados. Estudo feito pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostra que a taxa de mão-de-obra ocupada na agricultura dos países industrializados vem caindo a cada ano e que a população, mesmo residindo no meio rural, desenvolve ocupações não ligadas diretamente à produção agrícola. Nesses países, o conceito de rural, hoje, está vinculado à densidade demográfica regional. Por isto, passou-se a considerar regiões essencialmente rurais aquelas em que mais de 50% da população vive em áreas com menos de 150 hab/Km²; relativamente rurais aquelas em que de 15% a 50% da população vive em

áreas com menos de 150 hab/km²; e essencialmente urbanas aquelas em que menos de 15% da população vive em áreas com menos de 150 hab/km (TREVISAN, 2006, p. 3).

Neste sentido, traçar um panorama da educação no campo no município não é empreitada simples; visto que teremos de considerar iniciativas de escolas rurais a partir de critérios imprecisos, como localização geográfica e distâncias dos centros urbanos e/ou polos industriais e, em âmbito mais geral lidar com uma velada negação do rural, cristalizou-se um estigma de que o rural é atrasado e anacrônico. No Brasil, com frequência o rural é retratado como exótico e caracterizado como culturalmente pobre, com categorias sociais rudes, de mentalidade estreita; e confrontado com o urbano, “culturalmente desenvolvido”, “de valores culturais avançados e superiores” (TREVISAN, 2006).

E são estes elementos que dificultam o reconhecimento e a identificação das escolas rurais.

Alguns dados de 2004 nos auxiliam a quantificar e a traçar um panorama da educação no município que dentre a população total possui 67.837 alfabetizados, de modo que estes nos indicam 21 unidades de ensino infantil, 25 estabelecimentos de Ensino Fundamental¹¹ e 13 estabelecimentos de ensino médio, dentre as unidades da rede municipal e estadual, o contingente pessoas que frequenta creche ou escola chega a 21.332 habitantes. O município de Matão conta também com um polo presencial da UAB (Universidade Aberta do Brasil) ligado ao sistema de educação a distância (EAD) trata-se de um convênio estabelecido entre o município e as universidades UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) e UFSJ (Universidade Federal São João Del Rei).

Dentro do universo das 25 escolas de Ensino Fundamental, 6 pertencem à rede municipal de educação de Séries Iniciais, sendo que algumas oferecem apenas as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, outras atendem a demanda de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ainda há a oferta do Ensino Médio em algumas unidades em parceria com

¹¹ O número de matrículas no Ensino Fundamental no município de Matão no ano de 2009 foi de 10.044 (IBGE, 2010).

a Rede Estadual de Ensino. Há também iniciativas de Educação de Jovens e Adultos (EJA's) em algumas destas UE e Projetos de Escola Complementar – Projeto Pequeno Cidadão¹².

As seis escolas da rede municipal, que atendem a demanda de Ensino Fundamental (Séries Iniciais) estão abaixo relacionadas.

- EMEF do Campo Helena Borsetti;
- EMEF do Campo Fazenda Tamanduá;
- EMEIF Professora Enide Ferraz Marquesi¹³;
- EMEF Benta Maria Ragassi Scutti (CAIC)
- EMEF Prof. Antonio Carlos Manzini
- Escola Municipal Adelino Bordignon

Nosso objeto de estudo será, respectivamente as três primeiras destas seis unidades de ensino (UE) da rede municipal, pois se enquadram no que aqui chamaremos de escolas do campo, não somente por atenderem uma demanda bastante particular do município, oriunda de famílias que trabalham e, em alguns casos, vivem no rural, mas, por desenvolverem um trabalho pedagógico bastante diferenciado em relação às escolas consideradas “urbanas”.

Consideramos pertinente novamente salientar que a concepção de educação adotada neste trabalho compreende que a escola deve ser para todos e não dualista, ou seja, a escola não deve se apoiar nas distinções de classe, tem de ser única. Neste sentido a organização do trabalho pedagógico deve integrar o pensar e o fazer. Com isto entendemos que a escola urbana e a escola do campo possuem as mesmas responsabilidades sociais; a saber, formação humana integral para os futuros organizadores da sociedade e desmistificação da realidade e do modo capitalista de organização. Logo, reconhecemos que entre a escola do campo e a escola urbana não deve existir nenhum antagonismo, mas uma diferença essencial, que deve ser tratada com um método superador (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR e ESCOBAR, 2010, p.30).

¹² O projeto Pequeno Cidadão atende crianças de 6 a 14 anos, no período complementar ao da escola regular, oferecendo aulas de teatro, música, dança, informática, pintura em tela, artesanato e esporte. Atende um total de 280 crianças distribuídas em duas unidades distintas, localizadas no perímetro urbano do município.

¹³ A sigla EMEIF refere-se à Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (Séries Iniciais).

A noção de campo nos remete à organização social, política e econômica do meio rural e não diz respeito somente à localização geográfica. Mas, está relacionada, também, ao modo de produção da materialidade e da subjetividade humana na sociedade capitalista, sempre no sentido de construir estratégias para superá-la.

Nesta perspectiva, a concepção de escola do campo acompanha esta definição e se coloca no sentido de apropriação da comunidade escolar de uma concepção de educação que vai além da perspectiva hegemônica neoliberal, atualmente percebida nas propostas de ensino e nos documentos da escola capitalista. Como já sinalizamos, acreditamos que as pedagogias de perspectiva neoliberal trazem consequências alarmantes para a educação da classe trabalhadora, na qual a escola é descaracterizada, empobrece-se cada vez mais. O conhecimento socialmente construído e acumulado pela humanidade torna-se algo para grupos restritos; o senso comum invade a escola, disfarçado de “sabedoria popular” e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo (ARCE, 2000, p. 52).

Deste modo, entendemos que a concepção de escola do campo aqui defendida acompanha esta definição e se coloca no sentido de construir um programa escolar que objetive oferecer uma educação de qualidade para a população que reside no meio rural garantindo, assim, a democratização do acesso à educação pública de qualidade e a permanência do aluno na escola.

Mergulharemos agora nas especificidades da proposta de escola do campo do município de Matão, esta que foi um compromisso assumido pela Secretaria Municipal de Educação a partir da gestão de 2005, quando o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a administração da cidade¹⁴. Segundo o Secretario Municipal de Educação

Desde 2005 as três unidades trabalham com uma proposta diferenciada, na tentativa de construir uma escola do campo. Muito já foi feito. Já fizemos revisão dos temas geradores, que estão de acordo com princípios da escola do

¹⁴ Todas as informações aqui contidas foram retiradas de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Matão, são relatórios das Conferências Municipais e Regionais de educação do campo; Planos de Ensino das escolas, relatórios de discussões do grupo de trabalho sobre educação do campo entre outros.

campo e já temos algum material sistematizado, que serve de apoio ao professor (FREITAS, relato de 19/05/2011).

Na época, a nova gestão da Secretaria de Educação foi composta por professores que, outrora, lecionavam na Rede Municipal e Estadual de Matão, que já conheciam bem a realidade das escolas e as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar das áreas rurais. Esta gestão também foi composta por membros da equipe que coordenou o processo de implantação do Projeto Escola do Campo no município de Araraquara a partir do ano de 2001 e por gestores que foram responsáveis pela municipalização das escolas estaduais de Ensino Fundamental em Matão¹⁵. Esta equipe gestora se apoiou em documentos que expressavam marco legal para validar os esforços desprendidos, no sentido de efetivarem as mudanças nas estruturas de ensino que predominavam nestas unidades escolares. Segundo o Secretário da Educação do Município, a legislação e os documentos oficiais utilizados como apoio pela equipe da Secretaria de Educação Municipal e que legitimaram ou validaram as mudanças de perspectiva e de ação do trabalho escolar foram:

1. Plano Nacional de Educação (PNE) que mesmo não se referindo diretamente à educação do campo prevê formas mais flexíveis de organização escolar, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.
2. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96;
 - Artigo 5º encontramos sobre o acesso ao ensino fundamental que é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.
 - Artigo 28º aponta que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
 - I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.
3. Resolução 02/2002 – CEB/CNE (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo); a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de

¹⁵ Entre o quadriênio 1996/2000 houve os primeiros passos rumo a municipalização das escolas de educação básica no município e neste período ocorreu a municipalização das escolas rurais. Esta questão será abordada amplamente mais adiante.

ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (PRINCIPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010).

Em nossa concepção, tais documentos, em especial o PNE, não consideram de fato esta modalidade da educação do campo; portanto, não reconhecemos que este documento legitima ou valida a concepção de educação do campo à medida que esta modalidade de educação ainda é bastante carente de recursos e, e a grande tendência que as pesquisas recentes tem indicado é o aumento do fechamento das escolas da zona rural e o transporte de alunos para as escolas urbanas.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação o processo de alteração na perspectiva de trabalho consistiu inicialmente em uma ampla discussão a respeito da necessidade de mudança, e posteriormente em cursos de formação continuada, que possibilitaram ao corpo docente obter maior familiaridade com a perspectiva da educação do campo e, até mesmo, se sensibilizar com a realidade da educação dos filhos dos trabalhadores rurais. Este foi um passo importante para repensar o percurso das escolas rurais no município e para o desenvolvimento de reflexões, planos de ação e metodologias mais adequadas aos contextos em questão.

Cabe ainda salientar que no município duas, das três escolas do campo, possuem salas multisseriadas, no entanto, segundo o Secretário Municipal de Educação não houve adesão ao Programa Escola Ativa¹⁶ em 2009 por desconhecimento desta possibilidade. Deste modo, as escolas do campo do município estão organizadas pela própria equipe pedagógica da Unidade de Ensino e pela Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente, a reflexão coletiva sobre esta proposta de ensino acontece todo fim de ano letivo e na oportunidade são revistos os temas geradores e os planos de ensino para o ano seguinte. Em 2011 o planejamento ocorreu nos meses de agosto e setembro e

¹⁶ Programa Escola Ativa consiste em programa direcionado às escolas rurais multisseriadas e/ou unidocentes que oferece subsídios financeiros e pedagógicos às escolas cadastradas; sendo que por intermédio do Plano de Ações Articuladas o governo federal em 2009 possibilitou a adesão dos municípios em todo o território nacional.

na oportunidade os professores puderam relatar como foi o trabalho desenvolvido em 2011 e contribuíram com o planejamento de 2012.

Ressalta-se o valor destes encontros de planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, pois permite ao corpo docente compartilhar experiências, revisitar paradigmas dentre outras possibilidades. Estes encontros permitem ao docente das unidades do campo, sobretudo, avançar na compreensão do que é educação do campo, e de como fazer a educação do campo, além de constituir em um espaço de troca de experiências.

Como quase toda mudança, a adesão da comunidade escolar a esta nova perspectiva de educação consistiu em um processo bastante gradual e difícil e vem sendo revisitada e discutida todos os anos. Segundo o Secretário de Educação - que se baseia na experiência anterior similar na cidade de Araraquara – houve nas unidades de ensino certa resistência às mudanças e às adequações necessárias, inclusive por parte da equipe de professores e da gestão, mas segundo o Secretário, o caminho para superação desta etapa é a formação. Em relação a isto encontramos na Revista Nova Escola on-line, da Editora Abril (2004) um relato da diretora Milena Ferreira da Escola do Campo Professora Helena Borsetti, pertencente ao distrito de São Lourenço do Turvo

No início, houve alguma resistência dos professores em relação aos novos métodos de ensino, mas eles logo viram que a contextualização do saber dá resultado. A escola monta os projetos aproveitando todos os espaços disponíveis, como a horta, que é usada para a medição de perímetro e área. A troca de informações entre as unidades rurais não são para no eixo Matão-Araraquara. A Hermínio Pagotto (*escola do campo de Araraquara*) já foi palco de seminários regionais de Educação do campo e os gestores participam de encontros municipais, regionais e nacionais para trocar experiências e criar uma rede de comunicação cada vez mais eficaz¹⁷ (ENSINO COM A CARA DO CAMPO, 2004).

No sentido de viabilizar a implementação da proposta do campo junto ao corpo docente, no ano de 2006 e no ano de 2008 foi idealizado e desenvolvido no município, através da Secretaria Municipal de Educação, um curso de formação continuada pioneiro

¹⁷ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/ensino-cara-campo-448833.shtml> com acesso em 01/12/2011 às 15:50 horas. Grifo meu.

para os professores e gestores da rede municipal que naquele momento atuavam nas escolas rurais. Importante observar que no município há pouca rotatividade de professores, que em geral permanecem durante anos nas mesmas unidades de ensino. Este é o caso da Professora Cintia, de biologia, que está na escola do campo de São Lourenço do Turvo desde 2006, sendo que antes havia lecionando na escola do campo Fazenda Tamanduá. (PROFESSORA COORDENADORA, relato de 19/10/2011)

A formação docente para a atuação nas escolas do campo aconteceu em oito encontros, todos aos sábados, ou seja, dias não letivos. Em relação a isto o Secretário afirma que “talvez seja interessante pensar mais um curso de formação no qual os docentes possam revisitar o paradigma da educação do campo”, visto que já se passaram mais de três anos da última formação continuada e nesse período muitos conceitos e críticas foram desenvolvidos em relação à educação do campo. Acreditamos que os dias e os horários para este curso de formação docente devem ser pensados cuidadosamente, sempre tentando agrupar a maior quantidade de docentes possível, pois a adesão dos profissionais da educação faz-se relevante e indispensável para que de fato a ação educativa atinja com qualidade o alunado.

E, é no sentido de consolidar a importância da formação docente continuada com a finalidade de construir estratégias para desenvolver práticas adequadas aos objetivos das UE's do campo, destacamos a fala de uma professora da EMEF do Campo Fazenda Tamanduá, que aponta “entender o que é escola do campo, faz toda diferença, saber, conhecer a proposta; (...) estamos compreendendo a proposta, estamos caminhando; é a prática cotidiana que nos ajuda.” (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato de 08/12/2011)

Ainda em relação ao corpo docente, cabe salientarmos sua composição bastante diferenciada em relação a algumas pesquisas que apontam a precariedade e os poucos anos de estudos dos professores que atuam nas escolas do campo; pois, todos os que lecionam nas escolas do campo pertencentes ao município de Matão são pelo menos graduados, estejam estes atuando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou nas Series Finais e Ensino Médio.

2.2 A proposta municipal de educação do campo

A partir das entrevistas, inserções de campo e, especialmente, de estudos dos relatórios dos Seminários Regionais de Educação do Campo pertencentes ao eixo Araraquara, Matão, Ribeirão Preto, mais a cidade de Itapeva e dos planos de ensino relativos ao ano letivo de 2010, estes apresentados pela Secretaria de Educação do Município de Matão e elaborados com o intuito de documentar o processo de planejamento, discussão e adesão ao paradigma da educação do campo nas escolas rurais verificamos que há tentativa de iniciar a construção de uma proposta pedagógica diferenciada para o campo, bem como de um processo de discussão a respeito dos planos de ação das unidades escolares com o intuito de melhorar a qualidade do ensino do campo. Esta nova forma de compreender o ensino no campo está envolvendo um grande número de sujeitos da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade), tarefa que em nada é simples e certamente demanda um esforço contínuo. Entretanto, podemos inferir com os relatos é que a participação da comunidade local ainda é pequena.

Em relação à participação das famílias na escola, a professora Ivanete B. Pastreli, da EMEF do campo Fazenda Tamanduá, relata que os pais ajudam de diferentes formas, os pais com menos instrução ajudam de forma mais simples, e outros ajudam com os filhos na tarefa. Em geral são participativos. Ainda segundo relatos de demais professores, no início do processo de mudança os pais ficaram receosos, pois não sabiam ao certo quais as implicações de tais mudanças, mas agora eles aprovam o trabalho desenvolvido (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato de 08/12/2011).

Constatamos que as escolas do campo pertencentes ao município de Matão desenvolvem um trabalho pedagógico diferenciado em relação às demais escolas do município, apesar de uma grade curricular comum. Segundo o Secretário da Educação Municipal

O trabalho desenvolvido em nossas escolas do campo se coloca no sentido de atender as demandas da classe trabalhadora do campo. E para enxergar essa necessidade basta conhecer a realidade local do município e conhecer Paulo Freire, estes são projetos ligados à educação popular (FREITAS, relato de 17/11/2011).

As três escolas do campo municipais atendem alunos oriundos de áreas rurais diversas, como alunos residentes no pequeno bairro rural de Silvânia e no assentamento rural de Monte Alegre localizado parte no município de Matão e Motuca, e outra parcela, bem mais extensa, no município de Araraquara; atende, também, alunos residentes no Distrito de São Lourenço do Turvo com aproximadamente 2 mil moradores e bastante desenvolvido; e ainda os que residem na colônia da Fazenda Cambuhy (área do agronegócio que originalmente se constituiu como uma colônia inglesa) com mais de 5 mil alqueires. Estes últimos, em maioria, são os filhos de trabalhadores rurais assalariados. Estas últimas áreas são bastante afastadas do perímetro urbano, e em geral os ônibus coletivos que dão acesso a estas áreas percorrem trajetos muito longos e demorados.

Em relação à EMEIF do campo Professora Enide Ferraz Marquesi, de Silvânia localiza-se a apenas 6 KM do centro de Matão e possui acesso bastante simplificado por meio de uma estrada asfaltada.¹⁸

Faz-se relevante sinalizar que alguns professores fazem uso de transporte escolar coletivo para lecionarem nestas unidades, o transporte é disponibilizado pela Secretaria de Educação e é direcionado aos alunos residentes nas áreas rurais que estudam em outras Unidades de Ensino, porém alguns professores e funcionários das escolas do campo fazem uso deste transporte. Neste sentido, durante as inserções presenciamos um diálogo entre um professor de educação física e o Senhor Secretário Municipal de Educação, na conversa o professor da Escola do Campo Helena Borsetti, localizada no Distrito de São Lourenço do Turvo, solicitava o transporte coletivo para garantir seu deslocamento até a escola.

O senhor pode resolver um problema para mim? Eu leciono no Turvo, e o ônibus que vai para lá não está passando. Há duas semanas, espero sempre às quintas-feiras e nada. Já liguei na empresa, mas não resolveu... (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, Relato de 01/09/2011).

¹⁸ Abordaremos mais adiante com profundidade as particularidades de cada Unidade de Ensino.

O interessante deste acontecido foi percebermos o empenho da equipe em resolver o problema, este que de certa forma possui uma relação intrínseca com a qualidade da ação educativa, pois se o professor não chega à escola, não há aula.

Segundo o Secretário da Educação do Município muitos professores reclamam da distância percorrida – aproximadamente 25 km -, e este é um dos motivos que fará com que ocorram em 2012 mudanças significativas no plano de carreira dos professores, em especial os que lecionam no campo (FREITAS, relato de 08/12/2011). No entanto, percebemos que o plano de carreira docente é uma reivindicação antiga dos professores do município.

Devemos ressaltar que embora as três unidades de ensino desenvolvam um trabalho educativo na perspectiva da educação do campo estas estão inseridas em contextos bastante específicos de características muito particulares e atendem demandas muito diferenciadas entre si, como assentados em reforma agrária, trabalhadores rurais terceirizados e contratados pela agroindústria.

Em decorrência destes diferentes contextos a ação educativa se configura em cada uma destas três escolas de modo bastante particular, apesar de manter certas idiosincrasias. Ao discorrer sobre as escolas do campo de Matão e suas particularidades, o Secretário Municipal de Educação afirma

O município conta com três escolas do campo, cada qual com suas especificidades. Uma delas está situada em bairro rural e atende crianças de um assentamento rural. Outra está dentro de uma empresa agrícola com mais de 5 mil alqueires e a terceira está localizada em um distrito, mas atende crianças de toda a zona rural. A maior delas é a terceira, com cerca de 300 alunos e de ensino fundamental completo (FREITAS, relato de 19/05/2011).

Antes de adentrarmos nas especificidades de cada Unidade de Ensino (UE), é interessante salientar que a proposta de educação do campo do município de Matão representa avanço significativo para o fortalecimento da luta Por Uma Educação do Campo. Visto que mesmo com a tendência ao descaso, ou pouca vontade política, do

governo federal e estadual fato que ocasionou o preocupante quadro que se estendeu ao longo do século XX, de altos índices de analfabetismo no meio rural brasileiro, percebemos ainda que tímida e com pouca expressividade, a disposição de algumas prefeituras do interior do país em construir outra realidade educacional para os sujeitos do campo.

Assim, na contramão do postulado de que as iniciativas de educação do campo se desenvolvem somente no âmbito do MST ou na esfera federal, o município de Matão tem buscado estruturar e desenvolver uma proposta de educação rural pioneira no município, uma proposta de escola do campo que tem como princípio a discussão coletiva de seus pressupostos teóricos e que, segundo, o Relatório Final da I e II Conferência Regional de Educação do Campo dos anos 2005 e 2006

Busca incorporar a qualidade social da educação em uma perspectiva crítica de inserção num contexto global, sempre partindo da totalidade para pensar a realidade do campo, de forma a buscar a valorização dos sujeitos, da cultura e do trabalho no campo e a democratização do acesso a escolarização de qualidade e pública (RELATÓRIO FINAL DA I E II CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005/2006).

Em relação aos princípios da escola do campo o Relatório Final do III Seminário Regional da Educação do Campo, realizado no Município de Ribeirão Preto, no Centro de Formação Dom Hélder Câmara- Sítio Pau D'algo¹⁹, traz

1. A necessidade de partir sempre da realidade;
2. Respeitar os espaços, tempos e saberes do campo;
3. Assegurar a liberdade crítica-reflexiva no espaço escolar do campo;
4. Valorização da identidade dos povos do campo, do direito e da aceitação da diversidade;
5. Gestão democrática da educação, fazendo com que os mecanismos de participação e decisão sejam efetivados para todos e todas (comunidade, educadores (as) e educandos) (RELATÓRIO DO III SEMINÁRIO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007).

Este documento sinaliza, também, que o III Seminário Regional da Educação do Campo foi organizado em grupos de trabalho (GT's) que se dispusera a pensar a

¹⁹ Atualmente, o Centro de Formação Dom Hélder Câmara encontra-se no Assentamento Mário Lago, fazenda da Barra, no município de Ribeirão Preto.

educação do campo a partir de diferentes aspectos. Abaixo estão elencados os GT's deste encontro e suas principais discussões²⁰.

GT Gestão e Coordenação: discutiu o desenvolvimento de projetos, participação da comunidade, equipamentos e infraestrutura;

GT Educação Infantil: discutiu o Projeto Ciranda Infantil, nascido da necessidade das mães trabalhadoras do campo e que teve como proposta central resgatar a cultura camponesa e popular, através de brincadeiras folclóricas.

- O ensino deve buscar eliminar a visão de sala de aula, mas preservar os espaços próprios para o trabalho, tais como sala de leitura.
- A formação das pessoas que trabalham na Ciranda deverá ser obtida através do movimento não diretivo²¹, e as crianças não são obrigadas. A Ciranda Infantil parte da vivência, do concreto e das experiências das pessoas mais velhas;

GT Educação Fundamental (Ciclo I/ 1ª e 2ª séries): traz algumas propostas de trabalho e atividades de sala de aula como a elaboração de Maquetes do Campo e da Cidade, com base nas visitas realizadas, trabalho com receitas, trabalho sobre a diferença campo/cidade com textos coletivos, sugestões de trabalho com plantas e vegetais da horta (plantar e comer), e até a sugestão de trabalhar a questão da terra com música (Asa Branca/Luar do Sertão) teatro e coral, e trabalhar poesia com “O Operário em Construção” e as Obras de Portinari (Os retirantes), e trabalhar trigo com Van Gogh, poemas e receitas.

GT Matemática e Ciências: conforme apresentado no Relatório final este GT sugeriu o trabalho com proporcionalidade, perímetro, área e porcentagem.

A partir das discussões destacadas pelos GT's, percebemos a preocupação em trazer propostas de atividades que subsidiassem o trabalho do professor em sala de aula, propostas que viabilizassem o trabalho imediato, visto que à adesão à proposta de escola

²⁰ A descrição dos grupos de trabalhos aparece aqui conforme a descrição original nos documentos.

²¹ Esclarecemos que a análise do documento permite inferir que o termo não diretivo remete a adesão voluntária de possíveis educadores e da participação facultativa das crianças no projeto, visto que se trata de Educação Não Escolar.

do campo era naquele ano ainda recente; esta afirmativa é notável na relatoria do GT Educação Fundamental (Ciclo I/ 1ª e 2ª séries) e no GT Matemática e Ciências.

Na relatoria do GT Educação Infantil do III Seminário Regional de Educação do Campo entendemos ter havido equívocos decorrentes de um ecletismo teórico que incorporou à educação do campo pedagogias liberal. Acreditamos que tal equívoco está expresso essencialmente no trecho

(...) o ensino deve buscar eliminar a visão de sala de aula, mas preserva os espaços próprios para o trabalho, tais como sala de leitura. A formação das pessoas que trabalham na Ciranda é obtida através do movimento não diretivo, ou seja, as crianças não são obrigadas. A Ciranda Infantil parte da vivência, do concreto e das experiências das pessoas mais velhas (RELATÓRIO DO III SEMINÁRIO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007).

Ao analisar documentos como os Relatórios das Conferências e Seminários Regionais de Educação do Campo (que aconteceram nos anos de 2005, 2006 e 2007), bem como os Planos de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º anos e 4ª séries) percebemos que há certo grau de consonância entre os princípios da escola do campo elaborados pelo município de Matão e os princípios da educação do campo presentes em documentos oficiais elaborados nas Conferências Nacionais do Movimento Por uma Educação no Campo, que afirma:

(...) trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO, 1997).

Deve-se considerar, que possa haver alguns distanciamentos no que concerne aos pressupostos teóricos que subsidiam a proposta municipal de educação do campo e Planos de Ensino, formulados pela própria equipe escolar, pois há a reelaboração do professor. Os documentos são expressões e reflexão a respeito de situações educativas

ideais, a serem almeçadas; no entanto, entendemos que a perspectiva do trabalho escolar não deva desviar-se das discussões ocorridas nos Seminários e Conferências Regionais, e das pautas definidas nas reuniões de planejamento da ação pedagógica, pois mais do que uma contradição entre prática educativa e teoria que orientam tais práticas, reconheceríamos aí a negação do paradigma da educação do campo que subsidia as propostas de ensino das escolas em questão.

Assim, percebemos que no Relatório do III Seminário Regional da Educação do Campo-2007, há a influência de diferentes perspectivas – inclusive as neoliberais- que se amalgamam às referências do paradigma da educação do campo, e que remete ao paradoxo característico não somente das atuais propostas de educação, mas é comum a outras esferas sociais, e que segundo Newton Duarte deve-se buscar a superação. (Duarte, 1999, p. 15) Este dualismo incorpora diferentes concepções e, por vezes, antagônicos princípios teóricos e que se associam a diferentes projetos de sociedade, deve-se ter cuidado, pois esta miscelânea nos denuncia a camuflada tentativa do capital de despolitizar, diluir e nivelar por baixo a educação do campo²².

Cabe aqui salientar, que as Unidades de Ensino (UE's) do campo de Matão não possuem um Projeto Político Pedagógico sistematizado, houve a tentativa de estruturar um documento neste sentido, porém, há dificuldades em dar continuidade e os esforços, segundo os representantes da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, até agora estiveram concentrados em questões mais imediatas com um alto grau de prioridade e talvez, o desafio para o próximo ano possa ser o fortalecimento das discussões e os avanços nas propostas e nos planos de ação com a finalidade de sistematizar o Projeto Político-Pedagógico do campo.

Como indicativo do que é relevante incluir nas discussões futuras sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo encontramos um documento que registra o processo de discussão dos Princípios Educativos das Escolas do Campo (2001), fruto de trabalho coletivo e de uma discussão inicial encaminhada pelo atual Secretário Municipal de Educação que na época objetivava familiarizar o corpo docente das escolas

²² Entendemos que a expressão “nivelar por baixo” remete à diminuição das múltiplas experiências educativas e de aprendizados em diferentes níveis de complexidade próprios da vivência escolar.

rurais de Araraquara e, também Matão, com a concepção de educação do campo. Esta, segundo o Secretario na época, representou grandes desafios para a equipe escolar, pois trouxe rupturas na organização do trabalho e na concepção de educação. O documento em questão define como princípios da escola do campo:

- Qualidade social da educação;
- Democratização do acesso ao conhecimento;
- Gestão democrática com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões;
- Valorização da cultura e do trabalho do campo, superando a dicotomia entre teoria e prática;
- Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica;
- Inserção da escola no contexto regional, nacional e global;
- Construção de espaços e tempos alternativos para o fenômeno educativo;
- Resistência e luta do homem do campo;
- Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais;
- Construção de um novo homem a partir do resgate da sua identidade (PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2001).

Em consonância com o documento citado acima, os Princípios Educativos das Escolas do Campo de Matão elaborados em 2008 e retomados em 2009, quase oito anos depois do Projeto de Escola do Campo de Araraquara, traz pontos para a reflexão em torno dos fundamentos metodológicos e princípios educativos de uma proposta de trabalho voltado para escola do campo.

1. Valorização do homem e da mulher do campo, do trabalho e da cultura;
2. Articulação entre o urbano e o rural;
3. Reflexão crítica sobre as questões do campo;
4. Gestão democrática;
5. Valorização dos movimentos sociais organizados na luta pela Reforma Agrária;
6. Inserção de datas comemorativas do referencial camponês no calendário escolar (PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS DO CAMPO DE MATÃO, 2009).

Tais princípios educativos relacionam-se com a concepção teórica que subsidia a referida proposta de ensino do campo, e esta remete as concepções de sociedade e homem que se almeja formar; é a base teórica – que se revela por meio dos princípios educativos - que nos aponta o projeto de educação que está em disputa e o projeto de sociedade para o qual se trabalha. Neste sentido, esta discussão que é própria da sistematização do Projeto Político Pedagógico torna-se cada vez mais pertinente.

Os princípios educativos que aparecem nos documentos oficiais e a concepção teórica da proposta de educação do campo que prevalece no município remetem à história de luta da classe trabalhadora e à valorização do campo e do trabalho no campo, também, destacamos o reconhecimento e a valorização dos movimentos sociais de luta pela terra; este que nos Princípios Educativos das Escolas do Campo (2001) aparece como valorização à *resistência e luta do homem do campo e concepção de que a história é construída pelas lutas sociais*. E no documento Princípios Educativos das Escolas do Campo de Matão (2009) estão expressos nos princípios 1. Valorização do homem e da mulher do campo, do trabalho e da cultura, e 5. Valorização dos movimentos sociais organizados na luta pela Reforma Agrária.

Este contexto remete a outro princípio educativo das escolas do campo, também elaborado na mesma circunstância, princípio este que se relaciona de forma direta com o paradigma da educação do campo, a saber: inserção da escola em contexto regional, nacional e global. Haja vista que a educação do campo deve se identificar a partir das necessidades de conhecer e valorizar os sujeitos e o trabalho no campo fazendo uso de metodologias diferenciadas para construir reflexões e conhecimentos que apontem para a totalidade da realidade concreta. Possibilitando que os alunos estabeleçam inferências entre contextos locais e outros.

Percebemos que ao elencarem tais princípios educativos, as concepções teóricas de educação do campo tanto de Araraquara, quanto de Matão se aproximam das concepções do MST que remetem à educação em contextos mais amplos – além da escola -, anunciadas em documentos como os Cadernos do MST, em especial o de número 8 e Dossiê MST (2005). Sendo que neste último encontra-se a afirmativa que a educação defendida pelo movimento deve estar voltada para a vida e o trabalho no campo, uma educação que esteja vinculada com a luta pela terra, pela cidadania e transformação social, garantindo sempre a participação coletiva democrática (DOSSIÊ MST, 2005, p. 7).

Além disso, nos documentos, ao evocarem uma narrativa que reivindica uma prática educativa libertadora que objetive a *construção de um novo homem a partir do resgate da sua identidade*, faz-se aproximações com a proposta educativa encontrada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

A aproximação com a Pedagogia do Oprimido nos documentos aparece como veremos adiante, na tentativa de organizar o trabalho pedagógico por meio de denominados temas geradores²³, metodologia amplamente difundida pelos trabalhos de Paulo Freire, que mesmo referindo-se a alfabetização de adultos nas décadas seguintes a 1960 ainda hoje possui seguidores que tentam adaptar o método freireano às Séries Iniciais, como é o caso em questão.

Segundo Bezerra Neto (2010), a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a pedagogia de Paulo Freire, tem seus méritos, mas que, no entanto, se analisado atentamente, percebe-se que estas valorizam excessivamente o ensinamento de saberes populares em detrimento do conhecimento científico historicamente elaborado pela humanidade. Segundo Bezerra Neto (2010) este ideário parte do pressuposto existencialista de que o mundo resume-se ao sentido que cada indivíduo dá a ele, sendo, portanto, função da escola “comunicar os saberes” que cada indivíduo tem deste (BEZERRA NETO, 2010, p. 154).

Nesta perspectiva pedagógica valoriza-se todo e qualquer tipo de saber construído, ou melhor, consensuado por seus interlocutores, dado que não existe uma realidade concreta, objetiva e tudo pode ser considerado verdade, se houver consenso em um dado grupo social. E assim, assume-se a defesa de que a educação deve partir sempre da realidade do aluno.

Construir o conhecimento a partir da realidade, em nada contraria uma proposta marxiana. Pistrak, por exemplo, sempre recomendou que se partisse da realidade. O problema é o que se entende por realidade, pois nem sempre se compreende que a realidade de um sem terra é a realidade de um trabalhador expropriado de suas condições de sobrevivência e que por isso foi obrigado a ocupar a terra, participar de acampamentos e depois de assentado, continua integrado ao sistema capitalista e por este explorado. O que temos observado é que tomando por base a pedagogia piagetiana, o movimento “por uma educação do campo” tem entendido que a escola não deve se pautar por um conhecimento objetivo da realidade, mas pelos saberes de cada indivíduo na sociedade (BEZERRA NETO, 2010a, p.154).

²³ Também aparece nos documentos a denominação eixos temáticos .

Acreditamos que partir da realidade do aluno para o estudo da realidade concreta é uma metodologia bastante interessante que pode potencializar a eficácia da ação educativa. Mas, deve-se ter o discernimento que os objetivos da escola são desenvolver as potencialidades cognitivas, físicas, intelectuais e afetivas dos alunos por meio de aprendizagens de conteúdos, para se tornarem cidadãos participantes na sociedade em que vivem (LIBÂNEO, 2003).

Em Matão, a proposta de educação do campo começou a ser discutida e trabalhada a partir da experiência positiva de implementação e gestão do Projeto de Educação do Campo em Araraquara, e dos três Seminários Regionais de Educação do Campo, bem como por influência das articulações nacionais de luta pela educação do campo. O documento *Princípios Norteadores da Educação do Campo de Matão* (2009) indica como relevante para a articulação da proposta de escola do campo municipal as mobilizações nacionais e estaduais ligadas ao Movimento Por Uma Educação do Campo, estes estão abaixo relacionadas.

- a) I e II Congresso Nacional de Educação do Campo (1998/2004)
- b) Coordenadoria da Educação do Campo no SECAD/MEC.
- c) I Seminário Estadual de Educação do Campo (2003-Araraquara)
- d) I Encontro Estadual de Educação do Campo (2005 – Itapeva)²⁴
- e) II Seminário Regional de Educação do Campo (2006 – Ribeirão Preto)
- f) III Seminário Regional de Educação do Campo (2007 – Ribeirão Preto) (PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2009).

Tomando como referência o Projeto da Escola do Campo de Araraquara, nos Seminários Regionais convencionou-se que o objetivo maior da educação do campo deve ser a qualidade social da educação, este objetivo está expresso no documento *Projeto da Escola do Campo*, desenvolvido pelo grupo de educação do campo de Araraquara, e traz em seu bojo os pressupostos que influenciaram os Seminários Regionais de Educação do Campo. Esta qualidade social se traduz em uma educação bem feita, bem trabalhada, bem desenvolvida, envolvendo satisfação e motivação; assim, segundo os documentos

²⁴ Este encontro também ficou conhecido como I Seminário Regional de Educação do Campo.

analisados, a escola deve ser capaz de seduzir a criança para a aprendizagem (PROJETO ESCOLA DO CAMPO, 2001).

Dos relatórios dos Seminários Regionais de Educação do Campo, e dos registros disponibilizados referentes ao Projeto de Educação do Campo de Araraquara podemos inferir que os objetivos gerais da educação do campo estão relacionados à questão *O que é importante aprender na escola?* E estes aparecem como:

- Solidariedade e cooperação;
- Autonomia reflexiva e consciência crítica;
- O saber (experiências) acumulado (com olhar crítico);
- A pesquisa (construção de novas experiências)
- A criatividade da criança/ solução de novos problemas;
- Integrar as diversas áreas do conhecimento de acordo com o interesse e a realidade da criança.
- Trabalho coletivo (PROJETO ESCOLA DO CAMPO, 2001).

Por meio destes documentos, bem como dos Planos de Ensino-2010 das escolas do campo de Matão, também, pode-se perceber o fundamento epistemológico característico do Movimento Por Uma Educação do Campo que como salientamos incorpora diversas teorias educacionais; estas que oscilam entre teorias liberais e socialistas. Bem como, verificamos que estes entendem a ação educativa, mais especificamente o ensinar, como inicialmente levantamento de problemas relacionados de alguma forma com o cotidiano dos educandos e com o meio social no qual estão inseridos. Assim, com dados de levantamentos/pesquisas em mãos cabe ao professor à tarefa de agrupar os alunos e propor atividades que possam fazê-los interpretar e refletirem sobre as formas de superação das problemáticas da realidade concreta; deste modo, o trabalho coletivo e a pesquisa estariam presentes no cotidiano escolar. Neste referencial, a experiência concreta da vida se apresenta sempre diante de problemas que a educação deve, ou deveria ajudar a resolver.

Também, na análise de outros documentos oficiais disponibilizados, destacamos dentre os comportamentos que devem ser necessariamente ensinados o *integrar as diversas áreas do conhecimento de acordo com o interesse e a realidade da criança*, tal

princípio educativo foi amplamente difundido a partir dos pressupostos da *escola nova* e, associado à teoria construtivista que concebe os interesses e as necessidades dos alunos mais importantes que qualquer outro aspecto da ação educativa.

Com isto apreendemos com maior clareza a referida diversidade de influências teóricas que compõe esta concepção de escola do campo. Em contradição, nesta concepção é comum, também, a apropriação de narrativas que versam sobre necessidade de conscientização do educando a respeito da situação de opressão por ele vivenciada.

Sabemos que na perspectiva construtivista o conhecimento é um instrumento mental que compõe o processo de adaptação do indivíduo à sociedade (DUARTE, 2000, p. 93), com efeito, a adaptação do indivíduo ao meio é um “processo de encaixe” deste modo jamais se constituindo parte de um instrumental para a superação da realidade de classes. E este se constitui em um grande paradoxo da escola contemporânea, e remete a disputa de projetos para a educação da classe trabalhadora.

Então, como já evidenciado anteriormente, o projeto de educação do campo do município de Matão teve seus princípios educativos discutidos e definidos coletivamente a partir das discussões acumuladas nos mais diversos âmbitos. Os Seminários e as Conferências Regionais de Educação do Campo ocorridos respectivamente em 2005, 2006 e 2007 fundamentalmente contribuíram para o amadurecimento da concepção de escola do campo desenvolvida no município.

E é nesta perspectiva que se coloca o documento Planejamento-2008, desenvolvido com o intuito de fomentar o processo de discussão dos professores a respeito da proposta de escola do campo naquele momento já em andamento. O documento inicia-se com destaque ao diálogo existente entre proposta curricular, proposta pedagógica e o educando. Em relação aos princípios educativos este documento não apresenta inovações, sobretudo nas afirmativas típicas do MST.

1. Valorização do homem e da mulher do campo, do trabalho e da cultura;
2. Articulação entre o urbano e o rural;
3. Reflexão crítica sobre as questões do campo;
4. Gestão democrática;
5. Acreditar que a mudança ocorrerá em decorrência da ação dos movimentos organizados na luta pela Reforma Agrária;
6. Inserção de datas comemorativas do referencial camponês no calendário

escolar (PLANEJAMENTO, 2008).

Tentaremos aqui tecer uma reflexão em torno dos fundamentos históricos e epistemológicos de tais princípios educativos, de modo a buscar maior compreensão das orientações teóricas que os sustentam e de como estes se concretizam no cotidiano das escolas do campo do município de Matão.

Os princípios educativos definidos nos documentos analisados estão alinhados à concepção de educação do campo hegemônica, e apresentam-se linearmente, sem grandes rupturas, nos diferentes documentos. Em geral, os princípios educativos aparecem inter-relacionados e se referem à qualidade social da educação escolar, a democratização do acesso ao conhecimento histórico - científico acumulado pela humanidade e a valorização da cultura e do trabalho no campo, bem como a valorização da luta pela terra.

No Brasil a democratização do acesso à escola e a qualidade da educação pública é uma temática bastante recorrente que permaneceu em voga em todo o século XX, desde a década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros, e se coloca no terceiro milênio como questão ainda em aberto; pois, apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) prever a erradicação do analfabetismo para os próximos 10 anos, o direito à educação escolar de qualidade ainda é negado a uma significativa parcela do povo brasileiro, de tal modo, podemos afirmar que o analfabetismo se constitui em uma tensa fonte de desigualdade que ainda estamos longe de extinguir, em relação a isto, vide os dados de institutos de pesquisa como IBGE e IPEA que evidenciam os grandes atrasos do Brasil no processo de democratização do acesso à escola e no alcance dos patamares adequados de qualidade na educação escolar.

Contudo, percebe-se que visando à democratização do acesso a educação escolar de qualidade, no município de Matão há iniciativas que buscam extinguir realidades inadmissíveis para nosso tempo histórico, como a impossibilidade ou dificuldades de acesso as escolas por crianças que residem em áreas rurais. Neste sentido, consideramos que o projeto de educação do campo que o município de Matão vem desenvolvendo ao longo dos últimos anos, não é um projeto de educação popular, mas um projeto de educação que se coloca, mesmo nos limites da sociedade capitalista, a favor da classe

trabalhadora; no entanto, há aspectos que devem ser revistos para que este projeto de educação possibilite uma contribuição maior para a classe trabalhadora.

Nos documentos produzidos no contexto das escolas do campo em Matão, cabe ainda destacar que aparecem nos princípios da escola do campo a pauta da gestão democrática, o que compreendemos como uma gestão mais participativa, com significativa descentralização das decisões. Em relação a este aspecto da escola do campo aparece a preocupação latente com a:

- a) Sequência de reuniões;
- b) Participação plural;
- c) Respeito ao acúmulo de discussão;
- d) Equação das divergências (PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2009).

Em relação à gestão democrática entendemos que este é um terreno bastante arenoso, visto que comumente esta se coloca nos limites da sociedade capitalista e nos remete a questões intrínsecas ao termo: O que é *democracia*? Que tipo de igualdade e *democracia* queremos construir? Pois, os direitos estão centrados no contexto ideológico da sociedade capitalista neoliberal que fundamentalmente é desigual, este fato já nos impõe grandes limitações de ordem cultural e burocrática. Outra questão faz-se necessária: Que esforço estamos dispostos a fazer para construir uma gestão mais democrática ou participativa?

Entendemos que a participação na escola por vezes se dá em um contexto bastante restrito, e mesmo que se desprenda grande energia em trazer as comunidades locais para dentro da escola, a participação destas se dá amiúde nas festividades, aos finais de semana e entre outras atividades pontuais, ou seja, é muito comum que nas escolas a participação da comunidade local se concretize de modo instrumental. Já a participação política efetiva nos processos decisórios ainda se coloca no âmbito das aspirações. A considerar que a gestão democrática, no contexto da sociedade capitalista que impõe uma aguda divisão social do trabalho, sobretudo escolar, é uma abstração e consiste em um grande desafio.

E as escolas do campo de Matão, não fogem à regra, ou seja, apesar da gestão democrática ser um princípio exposto nos documentos oficiais, ainda não houve um chamamento eficaz da comunidade escolar (pais e familiares de alunos, professores, funcionários etc.) para uma participação política nos processos de planejamento e decisórios. A apropriação da comunidade local do espaço escolar ainda é muito pontual; a participação do corpo docente e dos funcionários ainda é tímida. E em relação aos pais e familiares dos alunos, estes se apresentam com assiduidade nas reuniões de pais, nos eventos e nas festividades. No entanto as dificuldades para efetivar a participação da comunidade escolar comumente encontradas nas escolas que buscam implementar o modelo de gestão democrática, também são percebidas nas referidas escolas, de modo que, conseqüentemente é inexpressiva a participação da comunidade na discussão da proposta de escola do campo e do Projeto Político-Pedagógico.

Acreditamos que o chamamento da comunidade para discussão coletiva da proposta de escola do campo é primordial, e que a adesão do corpo docente, funcionários, pais e familiares de alunos pode consistir em uma relevante estratégia para garantir melhorias na qualidade de ensino.

2.3 As particularidades das escolas do campo do Município: contextos e contradições

Esta etapa do trabalho foi elaborada basicamente a partir dos registros e das observações realizadas nas inserções, e também, por meio de subsídios dos relatos dos sujeitos da educação do campo de Matão, tais como Professores, Coordenadores das escolas, Secretário da Educação Municipal e Diretores das UE's. Temos como objetivo buscar apreensão das particularidades de cada uma das três escolas do campo, e de seus respectivos contextos relacionados ao processo de implementação e desenvolvimento da proposta de educação do campo no município de Matão.

Podemos datar os primeiros passos para as mudanças ocorridas na Educação Básica do município – aqui se inclui as escolas que agora são do campo - a partir do ano de 1996, quando a política educacional adotada pelo estado de São Paulo deixou de investir nas Séries Iniciais fato que ocasionou a ameaça de fechamento das escolas e, em

seguida, em 1997 a municipalização de tais escolas; a opção pela progressiva municipalização do ensino indica que, na prática, em vez de o Estado atuar na educação de forma sistêmica, está progressivamente tirando de si a responsabilidade para com as políticas públicas (SARNO e CONCELLIERO, 2009, p. 12).

As três unidades de ensino do município de Matão que desenvolvem o trabalho educativo na perspectiva da educação do campo estão inseridas em contextos bastante diversificados que refletem as próprias contradições da sociedade capitalista. Neste sentido, há aqui um esforço de trazer à tona parte destes contextos e contradições.

2.3.1 EMEIF do Campo Enide Ferraz Marquesi

A EMEIF do Campo Enide Ferraz Marquesi, também é conhecida como Escola de Silvânia, atende alunos residentes no assentamento rural de Monte Alegre e em uma pequena colônia do bairro de Silvânia. A escola está localizada em uma rua asfaltada - uma das únicas do bairro-, em frente a um campo de futebol e sua entrada é toda arborizada. O bairro é pequeno, com baixa taxa populacional.

A Unidade de Ensino atende a demanda da Educação Infantil e das Séries Iniciais, sendo que há um total de 27 alunos matriculados no Ensino Fundamental distribuídos em 3 salas/turmas, sendo que o 3º ano compõe uma turma; seguido por duas turmas multisseriadas: 1º/2º anos e 4º/5º anos.

Salienta-se que esta escola, bem como as demais UE's do campo não estão ligadas ao programa Escola Ativa, proposto pelo governo federal direcionado às escolas do campo organizadas em formato multisseriado.

Segundo os gestores, esta organização por multissérie foi uma estratégia construída para que a escola não fechasse devido a pequena quantidade de alunos.

Segundo uma das professoras da UE, que leciona na referida Unidade desde 1991²⁵, ou seja, muito antes da escola aderir ao paradigma da educação do campo, “a UE

²⁵ A professora em questão lecionava na Educação Infantil gerida pela prefeitura, e posteriormente transferiu-se para as Séries Iniciais.

em meados da década de 1990 seria fechada, pois era mantida pela Diretoria de Ensino de Araraquara, e esta alegava não dispor de estrutura, em termos de informatização, para manter as escolas rurais, mesmo considerando que na época esta escola mantinha uma média de 20 alunos por sala”.

Para não fechar a escola, as mães do bairro se mobilizaram e pediram orientação na Secretaria Municipal de Educação para evitar o fechamento das escolas rurais. Foi quando o professor Alexandre (*na primeira gestão*)²⁶ decidiu assumir a responsabilidade, o prédio já era da prefeitura. Então, no primeiro ano da escola com a prefeitura, o estado tinha as aulas de 2ª, 3ª, e 4ª séries e a prefeitura a 1ª série, depois no segundo ano a prefeitura decidiu assumir todo o Ensino Fundamental (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2011).

A EMEIF do Campo Enide Ferraz Marquesi, apesar de pequena, possui muitos recursos pedagógicos disponíveis, tais como: sala de informática com acesso a internet; biblioteca com uma diversidade grande de livros; variedade e quantidade muito grande de jogos matemáticos e de alfabetização que são utilizados principalmente com os 1º e 2º anos; há, também, materiais para aulas práticas de ciências (réplicas do corpo humano, órgãos e sistemas, entre outros). Em conformidade, os relatos dos docentes da unidade confirmam “a escola nos últimos anos passou a receber muitos materiais: livros, revistas, jornais e computador. (...) e temos os materiais para a sala de recursos que em breve irá funcionar.” (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2011).

Ao relatar sobre a disponibilidade de recursos para o desenvolvimento das atividades escolares, a professora sinaliza:

A escola mudou muito porque apesar de lá atrás ter sido fechada porque falaram que não ia comportar todos os recursos materiais que seriam necessários para manter a escola do campo, se enganaram. Por que houve um investimento muito grande na escola neste sentido. De uns anos para cá não paramos de receber material dentro da escola recursos o tempo todo, os alunos tem este recurso disponível de informática, de jornal, revista, uma biblioteca muito boa com os livros que eles levam para casa toda semana para fazer a leitura, retiram na biblioteca, devolvem pega o outro durante o ano todo. Nós temos aula de informática com eles, nós trazemos os alunos, tem um horário

²⁶ Grifo meu.

montado, cada professor vem com a sua turma, praticamente, quase todas as professoras aqui sabem trabalhar com o computador; nós temos um organograma e esse organograma nós dividimos todas as aulas para serem dadas de português, um número certo de matemática, ciências, história e geografia e dentro deste organograma nós adaptamos hora da leitura, hora da produção de texto, e nós temos aula de informática, artes educação física que vem dois professores. Nós temos que dividir também uma aula de jogos, e nós temos que cumprir esta semana e cada professora traz a sua classe na sala de informática (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2011).

E ainda há atividades como a hora da Leitura, aulas de Artes, Educação Física, e, semanalmente cada professor vai para sala de informática com os alunos em um horário pré-determinado para desenvolver atividades de pesquisas.



Espaço reservado à sala de informática, laboratório de ciências e sala de recursos pertencente à Escola do campo de Silvânia (Acervo pessoal da pesquisadora, 08/12/2011).

Em relação à infraestrutura a EMEIF do Campo Enide Ferraz Marquesi dispõe de:

- 1 sala de aula para a Educação Infantil, sendo que esta foi dividida com divisórias de madeira para atender duas turmas com 12 crianças cada, e este é um limite que a disponibilidade de espaço impõe;
- 3 salas de aula pequenas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cada sala atende no máximo 10 alunos;
- 1 laboratório multiuso amplo, que comporta o material das aulas práticas de ciências e 7 computadores, a partir do ano de 2012 este espaço abrigará, também, a sala de recursos;
- 1 biblioteca que abriga livros e jogos educativos;
- Pátio amplo coberto que inclui o refeitório;
- 2 banheiros para alunos (feminino e masculino);
- 1 sala para Secretaria/Diretoria;
- 1 cozinha;
- 1 banheiro para funcionários;
- 1 sala do professores;
- 1 Tanque de areia na área de recreação, onde deveria estar os brinquedos do parque, mas que está inutilizável;

No que concerne ao uso da sala de informática, os docentes da UE afirmam que sabem utilizar máquinas e as utilizam como ferramentas de pesquisa para preparar as aulas, imprimir textos etc. e para cada turma das Séries Iniciais há um horário reservado para utilizar os equipamentos com o auxílio professor.

Em relação ao corpo docente que atua na escola, estes apresentam formação adequada para o trabalho que desenvolvem e afirmam gostar do ambiente de trabalho. O quadro de magistério na UE é composto por 1 professor de pré-escola; 1 professor de 1º e 2º ano; 1 professor de 3º ano; 1 professor de 4º e 5º ano; 1 professor de Artes e 1 professor de Educação Física.

Destarte, contrapondo-se aos alarmantes dados da educação do campo no Brasil, amplamente divulgados nos últimos anos em pesquisas e pela mídia, e que dentre outros índices apontam a baixa qualificação dos professores que atuam em escolas rurais, no município de Matão a totalidade de professores do campo tem ensino superior, sendo a

grande maioria pedagogos. Destacamos aqui a formação de uma das docentes entrevistadas que compõe o quadro de professores da EMEIF do Campo Enide Ferraz Marquesi, que é formada em Magistério, Pedagogia com especialização em Orientação Educacional e Administração Escolar, bacharel em Direito com pós-graduação em direito educacional e especialização em Alfabetização e Letramento. Fato que não se constitui em uma realidade isolada.

O quadro de funcionários da Unidade de Ensino se completa com 1 cozinheira, 1 auxiliar de limpeza, 1 secretária de escola e 1 diretora. A escola, também, possui diretora e secretária.

Ao relatar um pouco da história da escola, a Professora do Campo 2 sinaliza sobre alguns aspectos do trabalho no campo em Matão no século XX, bem como parte do contexto de formação do Assentamento Monte Alegre, pertencente aos municípios de Araraquara, Motuca e Matão.

E quando eu cheguei aqui o entorno da escola tinha muitos trabalhadores rurais, nós tínhamos duas colônias grandes com pessoas que trabalhavam para usina de cana e esses trabalhadores mantinham a escola com alunos. Então estas duas colônias: São José do Matãozinho e Bento Carlos tinha famílias muito numerosas que moravam aqui há muitos anos, o entorno tinha laranja na fazenda Baldam e a colônia da Fazenda Baldam que era muito grande e que tinha muitas casas e trazia muitos alunos; tinha o cultivo da seringueira; o Horto florestal cultivo do Eucalipto muito grande, morava muita gente nessas colônias que é a uns 3 km daqui; tinha criação de cavalos em uma fazenda particular que também tinha uma colônia que os alunos vinham estudar aqui, tinha criação de avestruz, e um pouco de café. O entorno de Silvânia era cercado de muito trabalho.

Depois o horto florestal foi vendido que pertencia ao Estado, ou melhor, deixou de funcionar, foi onde aconteceu os assentados na época, é uma grande quantidade de terra que começa aqui perto de Silvânia e vai até perto de Motuca. E houve a divisão de terras para estas pessoas, e aos poucos as pessoas foram chegando, e a escola aumentou mais ainda a quantidade de alunos, não sei se precisar as datas. A escola funcionava desta maneira, a creche na época eu tinha uns 20 alunos de pré-escola, e a creche que era da prefeitura tinha umas 60 crianças na época, e depois com as divisões de terras dos assentados aumentou ainda mais o número de crianças tanto da escola estadual quanto creche municipal. Passou o tempo alguns assentados foram ficando mais próximos de Motuca, então algumas pessoas foram estudar em Motuca. Mas, mesmo assim a gente continuava com as duas colônias da usina, com a colônia da fazenda Baldam, com as crianças de Silvânia, com as

crianças das fazendas do entorno e a escola era numerosa, numerosa em termos de alunos (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2011).

A referida professora traz elementos importantes para a reflexão sobre a educação da classe trabalhadora no contexto rural e as consequências do avanço do capitalismo no campo, que como discutimos no capítulo anterior é responsável pela expulsão do trabalhador agrícola do campo (ENGELS, 1975, p. 32).

E com o tempo acabou a fazenda de criação de cavalos, fechou a colônia, a fazenda Baldam acabou com a colônia aos poucos porque ela plantou cana, então não precisava mais do pessoal para trabalhar porque antigamente era uma fazenda de café e depois de laranja. Então as pessoas que moravam nas colônias foram embora, e depois com o tempo fecharam as duas colônias maiores que pertenciam a usina de cana de Araraquara, de Américo Brasiliense mais exatamente. Então essas famílias foram embora, algumas foram para cidade, outras permaneceram numa outra fazenda que é da usina, mas que também este ano não vai mais existir, terão de sair desta colônia. Então as usinas acabaram com as colônias, e as pessoas tiveram que ir embora para outro lugar. Houve essa situação que os alunos sumirão, né? Acabou as famílias, ficamos só com os alunos daqui de Silvânia e alguns dos assentamentos. Ainda tem alunos que vem estudar com a gente que poderiam até estar estudando na escola do assentamento, mas que gostam de permanecer aqui. Então, nós estamos com um número de aluno no total de 27. Alunos de 1º 2º 3º e 4º ano e a pré-escola, do Infantil e ao Ensino Fundamental (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2011).

Após o processo de esvaziamento acima tratado, a Escola de Silvânia que até então era administrada pelo estado, em meados da década de 1990, sofre a ameaça de fechamento, devido a uma tendência da época de fechamento das escolas rurais e adoção de transporte escolar, política adotada em todo o estado de São Paulo (SARNO e CONCELLIERO, 2009).

Na época o que eu fiquei sabendo é que a Dirigente da Delegacia, Diretoria de Ensino hoje, estaria fechando as escolas rurais que pertenciam a Araraquara, esta região aqui pertence a Araraquara. O que foi falado na época é que a escola estaria passando por uma mudança e que ela não teria a estrutura em termos de informatização para estar suportando este processo novo de informatização, computadores na escola, televisão, toda esta situação; então seria melhor que a escola ficasse fechada e que os alunos fossem transportados para a cidade que lá teriam mais recursos. Isso foi na década de 90 (...) os professores do estado deixaram de trabalhar aqui (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2011).

Destacamos que devido à mobilização e articulação de um grupo de mães de alunos pertencentes à escola de Silvânia, que foram pedir orientação na Secretaria Municipal de Educação em Matão, a UE pode continuar suas atividades. Visto que, inicialmente o Secretário de Educação Municipal²⁷ orientou que essas mães deveriam ir até a atual Diretoria de Ensino de Araraquara em grupo e solicitar o não fechamento da escola. No entanto, a solução encontrada para o não fechamento da Escola foi a Secretaria Municipal de Educação assumir a gestão da UE, um fator que facilitou este processo é o fato de o prédio da UE pertencer a prefeitura. A escola então foi municipalizada gradativamente ao longo de quatro anos, a cada novo ano letivo surgia uma nova turma de Séries Iniciais sob a gestão do Município.

(...) e começou então a formação do primeiro aninho. E depois os outros anos viriam com as matrículas. (...) O prédio já pertencia a prefeitura, o que aconteceu é que houve o pedido para que viessem professores da prefeitura. Como eu era da prefeitura eu permaneci abrimos a sala de 1º ano e o 2º 3º e 4º continuou funcionando vinculados a uma escola do estado. No segundo ano eles resolveram que assumiria tudo, era melhor que já ficasse toda escola municipal. Então foi aonde todas as professoras vieram da prefeitura de Matão. Então ficou 1º ano municipal, 2º ano municipal, 3º ano e 4º ano e a creche já era do município. Então encerrou o estado e municipalizou aqui a escola, na zona rural e depois passou um tempo e o assentamento abriu uma escola dentro do assentamento, então houve uma divisão de alunos que foram estudar no assentamento que pertence a Araraquara, e nós ficamos com os alunos ao entorno aqui do bairro, ainda tinha bastante aluno. Mas, como eles não conheciam como iria funcionar esta escola do assentamento alguns pais queriam que os alunos permanecessem aqui, porque eles (...) gostavam da escola, já conheciam então eles resistiram um pouco para ir para a escola do assentamento (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2011).

Ressaltamos que o processo de municipalização desta escola não esteve relacionado com as mudanças na forma de organizar e pensar a educação, ou melhor, a municipalização da escola naquele momento não implicou na incorporação da concepção de escola do campo, isto veio a acontecer quase 10 anos depois.

²⁷ Que naquele período já era o Professor Alexandre Martins de Freitas em sua primeira gestão em Matão.

2.3.2 EMEF do Campo Professora Helena Borsetti

A EMEF do Campo Professora Helena Borsetti, está localizada em São Lourenço do Turvo, distrito matonense extenso, populoso e desenvolvido com mais de dois mil habitantes, com subprefeitura, 2 postos de gasolina, supermercados, creche, agroindústrias como a Tatu –equipamentos agrícolas - e a Predilecta empresa do ramo alimentício que gera 1.300 postos de trabalhos diretos, e mais de 5.000 postos de trabalhos indiretos²⁸. Este distrito está a 25 km de Matão, e no percurso é facilmente observada a predominância do plantio de cana e de laranja que alimentam as agroindústrias locais. Também há neste distrito o expressivo cultivo de goiabas para o abastecimento da Predilecta Alimentos, que no município produz doces de goiaba. Segundo as informações disponíveis no sítio da empresa na internet, São Lourenço do Turvo é a maior região produtora de goiabas do Brasil.

A escola está localizada ao lado da subprefeitura em uma região de ruas pavimentadas tendo a frente uma quadra poli-esportiva coberta, e perpendicular a uma estrada de terra que leva a lavoura. Pode-se perceber o fluxo de tratores e maquinarias agrícolas ao entorno da escola. Sendo a única escola do distrito, atende a demanda do Ensino Fundamental completo e recentemente passou por reformas que ampliaram as instalações, reformaram a entrada da escola, construíram laboratório de ciências e informática, bem como banheiros para cadeirantes.

Esta unidade de ensino atende a um número expressivo de alunos, aproximadamente 300 – entre as demandas do Ensino fundamental Ciclos I e II e do Ensino Médio noturno. A totalidade dos alunos matriculados na referida escola é residente no distrito de São Lourenço do Turvo, e oriundos de diferentes segmentos sociais, como filhos dos pequenos e médios proprietários de terra; filhos de trabalhadores rurais que prestam serviços para os produtores locais; e por fim aqueles que pertencem às famílias que possuem vínculos empregatícios com a Predilecta.

²⁸ Informação disponível no sítio <http://www.predilecta.com.br/site/interna.php?id=3> com acesso em 15/09/2012.



Fachada da Escola do campo Helena Borsetti, que recentemente passou por reformas (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012).

É interessante destacar que um olhar desatento facilmente apontaria como uma unidade de ensino sem qualquer ligação com o paradigma da educação do campo, visto que as instalações são bastante amplas e diversas; também, merece atenção o fato de que a Unidade de Ensino está cadastrada junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) como escola urbana, sendo assim deixa de pleitear as verbas públicas, de âmbito federal, direcionadas as escolas rurais.

A equipe de funcionários da UE é extensa, visto que atende toda a demanda de Ensino Fundamental, assim a escola conta com 8 professoras das Séries Iniciais do

Ensino Fundamental, 12 professores especialistas das disciplinas de ciências, matemática, física, química, geografia, redação, história, educação física e artes; há, também, os professores do Ensino Médio de vínculos com a Rede Estadual. Além dos docentes, há no quadro de funcionários agentes de limpeza, agentes de organização escolar, secretária, cozinheiras e coordenadora pedagógica, e diretora. A UE ainda conta com alguns estagiários que auxiliam em diferentes atividades administrativas e pedagógicas (são os estagiários que acompanham e organizam as atividades no laboratório de informática e no laboratório de ciências).

Dentre as escolas do campo de Matão, é a única que realiza as avaliações externas, é a maior e mais ampla, acolhe toda a demanda do Ensino Fundamental e oferece o Ensino Médio noturno, de modo que a prefeitura disponibiliza o prédio e a estrutura da escola para as atividades noturnas que são geridas pela Diretoria de Ensino de Araraquara, que é responsável por administrar escolas estaduais dos pequenos municípios adjacentes a Araraquara, como é o caso de Matão e Motuca.

Segundos os relatos dos professores da UE, a escola atende uma demanda com perfil socioeconômico muito bom, em geral os alunos são filhos de pequenos e médios proprietários ou trabalhadores da Predilecta²⁹, e para os professores este fato corrobora para que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações internas³⁰ e, também, externas, como o SARESP³¹ e Prova Brasil³². Neste sentido, destacamos que o IDESP (Índice de Desempenho das Escolas de São Paulo) que é contabilizado a partir de uma equação que possui como um de seus fatores o desempenho dos alunos no SARESP não está disponível como uma informação pública, visto que as escolas da Rede Municipal a participação é facultativa e a divulgação dos dados é sigilosa, ficando a critério das prefeituras.

²⁹ Predilecta é a fábrica de alimentos, em especial doces, que, também, está localizada no distrito de São Lourenço do Turvo.

³⁰ Analisando os dados de 2011 da UE verifica-se que as taxas de aprovação nos 1º, 2º, 4º e 5º anos das Séries Iniciais são de 100% sendo que somente no 3º ano do Ensino Fundamental essa taxa cai para 98%.

³¹ Sistema de Avaliação da Rede de Ensino de São Paulo.

³² Sistema de avaliação do ensino público de abrangência nacional.

No entanto, por meio de consulta ao sítio do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) na internet obtivemos acesso aos resultados atingidos e às metas estipuladas para a UE. A tabela a seguir mostra os números do IDEB³³ (Índice de Desempenho das Escolas Brasileiras) da Escola do Campo Helena Borsetti ao longo dos últimos anos.

Ano	Índice observado pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola	Metas projetadas pelo INEP para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola
2005	7.3	**
2007	5.0	7.4
2009	5.8	7.6
2011	Não computado devido a erros técnicos	7.8
2013	A realizar	7.9
2015	A realizar	8.0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=20067>

Como podemos observar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola do Campo Helena Borsetti não atingiram as metas projetadas pelo INEP nos anos 2007 e 2009, apresentando queda significativa em relação ao ano de 2005. Longe de fazer apologias, e para além dos números absolutos, devemos esclarecer que no ano de 2005 ainda não havia sido criado o IDEB, portanto as metas foram projetadas a partir de outros contextos e critérios, não muito claros. Do mesmo modo, não podemos deixar de sublinharmos que mesmo fora da expectativa de crescimento, esta escola tem média superior à nacional; haja vista que os dados do próprio INEP para os Anos Iniciais apontam que o índice da educação nacional nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 respectivamente foram: 3.8 - 4.2 - 4.6 e 5.0, tendo como meta projetada para 2021 o índice 6.0 (INEP, 2012).

Também é interessante, para termos mais elementos para esta discussão, verificarmos os índices de desempenho observados e projetados pelo INEP para as

³³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos para a suposta qualidade da educação: fluxo escola e médias de desempenho nas avaliações externas. É estabelecido em uma escala que vai de zero a dez, e como base de cálculo para as metas bianuais foram usados os dados levantados em 2005, com metas projetadas até o ano de 2022 (INEP, 2012).

escolas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Matão. Para tanto, vide a próxima tabela:

Ano	Índice observado pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal ³⁴	Metas projetadas para Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal
2005	5.5	**
2007	5.7	5.5
2009	6.2	5.8
2011	5.4	6.2
2013	A realizar	6.4
2015	A realizar	6.6

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=19868>

Com a análise dos dados podemos chegar a três conclusões igualmente importantes:

1. Em 2005 os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Matão teve como índice 5.5 e a Escola do Campo Helena Borsetti 7.3;
2. As metas projetadas pelo INEP para os Anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal foram atingidas;
3. As metas projetadas pelo INEP utilizaram os dados referentes ao ano de 2005, neste sentido a Escola do Campo Helena Borsetti que naquele ano apresentou o elevado índice de 7.3 teve sua projeção superestimada para 7.4 em 2007; índice bastante elevado e acima das metas municipais, estaduais e nacionais, estas que no biênio seguinte teriam de atingir respectivamente: 5.5 – 4.6 e 4.2.

Em relação às avaliações externas, encontramos muitos profissionais da educação que questionam as formas de aplicação da prova e os critérios de elaboração e correção das questões, contudo não entraremos nesta questão, pois não é o nosso objetivo; o que prevalece é o fato de que mesmo que falho este é o modelo de avaliação externa de âmbito nacional que temos, e que de alguma forma oferece indicativos para pensarmos o ensino público, não somente no município, mas no Brasil.

Diante da queda dos índices das avaliações externas, verificamos que há professores na Escola do Campo Helena Borsetti bastante preocupados com as avaliações

³⁴ As células cujos dados estão rachurados correspondem aos anos em que as expectativas estipuladas pelo INEP foram atingidas.

externas e com os índices, como IDESP e IDEB, e alguns destes entendem que é necessário um trabalho diferenciado e focado para estas avaliações, a partir do uso de apostilas e livros didáticos elaborados e vendidos para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. No entanto, por parte da atual gestão da Secretaria Municipal de Educação existe o entendimento de que as avaliações externas não são o foco do trabalho pedagógico, bem como compreendem que deve haver um esforço para que cada professor elabore seu próprio material didático para ministrar suas aulas.

Entendemos que nesta situação - que requer que cada professor elabore seu material didático - não há descaso por parte da Secretária Municipal de Educação, e sim uma concepção polêmica e espontaneísta, visto que é perceptível que há preocupação com as escolas do campo que nos últimos anos além dos equipamentos e materiais recebidos, passou por reforma e ampliação do prédio.

Em relação à infraestrutura o prédio da referida escola dispõe de:

- 1 sala de secretaria;
- 1 sala de diretoria;
- 1 sala dos professores com banheiro;
- 1 biblioteca com computadores para pesquisa;
- 1 lavadeira;
- 1 cozinha ampla;
- 1 quadra poliesportiva coberta;
- Pátio coberto;
- 6 salas de aula bastante amplas;

Em anexo, a escola possui:

- 1 laboratório de informática bastante amplo com mais de 35 computadores e um monitor estagiário do Programa ACESSA Escola. Destaca-se que as atividades neste espaço são previamente agendadas pelo professor;
- 1 laboratório de ciências com muitos recursos, e inclusive réplicas do corpo humano; este espaço também é utilizado como laboratório de Artes quando necessário;

- 2 Banheiros para alunos;
- Banheiros para cadeirante (feminino e masculino);
- 2 salas de aula amplas;
- Banheiros para funcionários;

E ao fundo da escola estão o parque com brinquedos de madeira e a horta.

Os Projetos de Hortas desenvolvidos nas escolas do campo em geral são alvos de muitas polêmicas, geradoras de muitos debates. As críticas apontam que dificilmente estes projetos podem melhorar a qualidade do ensino no campo, devido à falta de clareza nos objetivos; pouca fundamentação teórica e a irrelevância destes projetos, visto que muitos alunos das escolas do campo vivem no campo e, portanto, pressupõe-se, que estes já saibam cultivar hortas.

No entanto, segundo relato da diretora da escola o Projeto Horta, como atualmente vem sendo desenvolvido na EMEF do Campo Professora Helena Borsetti, é um momento de trabalho coletivo dos alunos, um professor responsável sai com os alunos da sala e vão cultivar a terra, prepará-la para o plantio de variadas espécies, e os alunos durante todo o ano letivo se organizam em turmas para cuidar da horta e colhem os resultados, que vão para a merenda, ou as vezes, é dividido entre os alunos para que estes possam levar para as suas casas. E, todo fim de ano letivo tudo o que foi plantado é colhido pelos alunos, e a terra descansa. Para no início do ano seguinte recomeçar o plantio. E, é do Projeto Horta que os professores de ciências encontram alguns subsídios para desenvolverem as aulas, como por exemplo, o Projeto de estudo do solo desenvolvido durante o ano de 2012 no qual os alunos recolheram diferentes amostras de solo para efetuarem análises no laboratório de ciências.

O Secretário Municipal de Educação e Cultura, gestão 2005/2008 e 2009/2012, têm incentivado e participado do projeto, e destacado a importância do mesmo para despertar nos alunos o interesse por uma alimentação saudável e pela preservação do meio ambiente.

Ainda em relação ao Projeto Horta, acreditamos que é relevante ressaltar que, segundo a Diretora da Escola do Campo, este não está reduzido somente ao ensino e

aprendizado de técnicas de cultivo e manejo da terra, apesar de estes se constituírem em elementos didáticos relevantes; para a equipe da referida escola este projeto aponta como principal força motriz o trabalho coletivo. Assim, entende-se que a aptidão para se trabalhar coletivamente deve ser desenvolvida pela escola através do trabalho coletivo, e esta consiste em uma responsabilidade da escola.

Além do Projeto Horta de caráter permanente a Escola do Campo Professora Helena Borsetti desenvolveu no ano de 2011 outros projetos que surgiram nas reuniões de planejamento pedagógico coletivo, e que colocaram em voga questões bastante atuais e recorrentes na UE, citamos abaixo estes projetos:

- Projeto sobre Gravidez na Adolescência: buscou trabalhar com os alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental temas relacionados à saúde da mulher e à sexualidade;
- Descobrimos a leitura: projeto de incentivo à leitura direcionado a todas as turmas de 1º ao 5º ano das Séries Iniciais no qual os professores, coordenadores e diretor são incumbidos de estimular os alunos a lerem livros, de modo que estão são levados à biblioteca da escola ao menos 1 vez na semana;
- Projeto Proibição da venda de Bebidas alcoólicas para menores: buscou conscientizar os alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental dos prejuízos à saúde e à vida social, ocasionados pelo consumo precoce de bebidas alcoólicas.

Neste sentido, é perceptível que há esforços por parte da equipe escolar de melhorar a qualidade social do ensino oferecido aos estudantes, mesmos que estes esforços não estejam se refletindo no IDEB da escola.

2.3.3 EMEF do Campo da Fazenda Tamanduá



Entrada da Escola do Campo Fazenda Tamanduá (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012).

A EMEF do Campo da Fazenda Tamanduá está localizada próxima a Mata da Virgínia que é a maior extensão contínua de Mata Atlântica do interior de São Paulo, e dentro da área rural da Fazenda Cambuhy – que atualmente mudou a denominação para Cambuhy Empreendimentos Agrícolas -, possui mais de 5 mil alqueires e pertence às empresas agrícolas como a Baldam e Marchesan, porém, a família Moreira Salles é proprietária da parte maior destas terras.

Nesta área rural predominam o cultivo de gêneros como o café direcionado exclusivamente à exportação, cana, laranja para sucos, e no período entre safras amendoim e mandioca. A fazenda dispõe de alto padrão tecnológico, inclusive possui um sistema de irrigação por gotejamento muito usado em Israel, eficaz e sem desperdício de água.

A Fazenda Cambuhy surgiu no final do século XIX como colônia de ingleses, e seu interior preserva traços bastante característicos da cultura inglesa, aspecto observável

na arquitetura e na forma de organização do espaço, em glebas/sessões. Outro aspecto interessante é que a fazenda desde sua origem sempre desenvolveu, concomitantemente, diferentes atividades agrícolas. Durante grande período do século XX o cultivo do café foi a principal atividade econômica, e atualmente a Fazenda preserva e utiliza os espaços e equipamentos de época.

Nos anos de 1978, 79, 80 e 81, a Cambuhy dava seus primeiros passos na citricultura, com o plantio de 400 mil pés de laranja. Com o desenvolvimento e o aumento de atividades, surgiu a necessidade de se montar um aparato administrativo, que incluía máquinas, assistência técnica para as culturas, área comercial, informatização etc. Em 1982, já se desenhava o plano administrativo que hoje rege a empresa. Hoje, da antiga fazenda dos ingleses, restou o nome, "Cambuhy" (uma das seções da grande fazenda, de 23 mil ha), as casas da colônia e da administração, o terreiro e a tulha de café, e as diversas alamedas de bambus que percorrem suas terras (COOPERCITRUS, 2011).



Casas de colonos: preservação de traços arquitetônicos originais. (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012)

Ao adentrar a propriedade percebe-se os grandes investimentos em tecnologias e maquinários agrícolas, bem como o rigor exigido para evitar contaminações e/ou

comprometimento do padrão de produtividade e qualidade dos produtos, que em grande parte destinam-se à exportação e estão submetidos aos padrões referentes aos ISOS.

Para alcançar os objetivos definidos no programa de atividades, a Cambuhy utiliza as mais recentes tecnologias de produção sustentável, como agricultura de precisão, irrigação computadorizada, redução de uso de energia e água, racionalização de aplicação de insumos, manejo dos recursos naturais (fauna e flora), rastreabilidade certificada, controle e registro de processos e controle de qualidade. Além disso, a Cambuhy tem as certificações UTZ e Rainforest Alliance. A UTZ é uma certificação internacional para a produção e fornecimento de café responsável, que assegura a qualidade ambiental e social em toda a cadeia produtiva (REVISTA DO AGRONEGÓCIO CAFÉ, 2011).

Assim, todo indivíduo ao adentrar a Cambuhy tem que realizar a higienização das mãos, pés, exterior e interior dos automóveis. Tal higienização é realizada de modo sistêmico e para tal utiliza-se um bactericida, no sentido de combater pragas como o Cancro Cítrico e o Amarelão. Este procedimento deixa expresso que ali predomina o agronegócio.

E nos relatos de alguns professores desta escola podemos perceber como concebem o campo, a relação campo/cidade e os processos de expulsão do trabalhador rural do campo. Assim, ao estudar a história local pode-se registrar que

No início eram muitas glebas que abrigavam de 7 a 8 famílias cada uma, mas, aos poucos estas foram sendo vendidas por causa das condições de vida e foram cedendo lugar à plantação de cana. Os pequenos proprietários foram deixando a fazenda e nesse movimento o cultivo de cana se expandiu. Então, com as mudanças dos trabalhadores que moravam nas glebas surgiu a necessidade de “terceirizar” a mão-de-obra rural, muitos trabalhadores que moram em Matão e no entorno da cidade passaram a ser transportados diariamente para trabalharem no plantio e colheita de cana, laranja, e principalmente, café (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato de 08/12/2012).

Neste sentido, temos alguns indícios que nos permitem avançar na compreensão de como o corpo docente concebe o trabalho camponês e o avanço do agronegócio, pois como apontado anteriormente o camponês deixou o campo não *“por causa das condições*

de vida”, mas sim devido à ampliação da monocultura e condições de trabalho, estas que remetem ao processo de proletarização do camponês explicitados por Kautsky (1968) e Engels (1975). Portanto, compreendemos que os trabalhadores em regime de colonato não deixaram o campo por livre escolha, estes foram expulsos da terra para atender as necessidades da agroindústria (CASSIN e VALE, 2011, p. 223). Em relação ao esvaziamento do campo e a expansão do agronegócio destacamos:

(...) Basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis (TAFFAREL, SANTOS Jr. e ESCOBAR, 2010, p. 121).

O trabalho, na fazenda Cambuhy e em propriedades localizadas ao entorno é realizado por pessoas que moram em Matão e cidades vizinhas, “vem ônibus e mais ônibus cheios de trabalhadores terceirizados”. (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato 08/12/2011) Dentre estes trabalhadores há significativa quantidade de migrantes dos estados de Piauí, Pará e Minas Gerais que chegaram a Matão nas últimas décadas para laborar no corte de cana.

No que concerne à escola, esta foi municipalizada em 1991, alguns anos antes da Escola do Campo Enide Ferraz Marquesi de Silvânia. Em 2005, na segunda gestão do atual Secretário de Educação, ocorreu a proposta de mudança na forma de se desenvolver o trabalho pedagógico. A possibilidade de mudança gerou muitas incertezas, e encontrou muitos entraves e resistências da equipe escolar.

A escola quando pertencia à rede estadual desenvolvia apenas os conteúdos básicos. No início, não vou mentir, ficamos receosas de trabalhar a nova proposta porque a escola não se encaixa, não é assentamento. Aqui atendemos filhos de trabalhadores assalariados pelo agronegócio. E sem dúvida se eles tivessem a oportunidade eles mudariam para a cidade (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato de 08/12/2011).

Assim, os relatos nos apontam as grandes dificuldades encontradas para implementação da proposta de escola do campo, certamente tais resistências não são

particularidades do município de Matão; a falta de clareza sobre a proposta de educação do campo e seus objetivos certamente consiste nas maiores dificuldades para a consolidação do processo de mudança. Percebemos, ainda, que erroneamente há a compreensão que a educação do campo é a educação que ocorre dentro dos assentamentos do MST, verifica-se uma associação direta entre educação do campo e educação dos movimentos sociais; de modo que aderir ao paradigma da educação do campo seria o mesmo que “copiar” ou “reproduzir” a educação que acontece dentro do MST e que fosse somente direcionada para assentados. Essa concepção equivocada da educação do campo é bastante comum. O relato acima também sinaliza a percepção do entrevistado no que concerne à insatisfação dos camponeses na atual circunstância de trabalho, o que leva a afirmar que “sem dúvida se eles tivessem a oportunidade eles mudariam para a cidade” (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato de 08/12/2011).

A fala de uma professora que leciona na unidade de ensino em questão nos permite avançar na compreensão das mudanças ocorridas na percepção docente do paradigma da educação do campo.

Agora sabemos que a educação do campo é o respeito pelo meio ambiente, amor a terra e o sustento. É o cuidado com a natureza sem ocasionar danos ao meio ambiente, como valorização do solo sem uso de agrotóxicos. E que mesmo que eles acabem indo para a cidade eles saberão cuidar da natureza. (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato de 08/12/2011)

Cabe ressaltarmos que nossa intenção não é avaliar a concepção de educação do campo dos professores entrevistados, a finalidade aqui é, apenas, explanar parte dos contextos e contradições do processo de consolidação da proposta de educação do campo em Matão, de modo a trazer a tona especificidades de cada escola para que possamos compreender melhor os diferentes contextos em que se realiza a educação do campo. No entanto, ainda assim, é pertinente destacar que são relatos como estes, bem como outros imperativos que se destacam nos documentos oficiais, que permite inferir o caráter conservador das concepções hegemônicas de educação do campo; tais concepções trazem em seu bojo a marca do idealismo, quase que cristão. Ao passo que pouco se contesta a distribuição desigual da terra; a expropriação do trabalho camponês e a “expulsão” dos colonos de suas propriedades; a migração de trabalhadores nordestinos; a flexibilização

do regime de contratação e a formação de um *exército de reserva* para o trabalho no campo. Entendemos que no agronegócio, o trabalhador não é expropriado somente da terra; pois ele não é forçado a ir para a cidade e tem sua vida resolvida, em consequência, também, é expropriado da saúde, cultura, arte e educação, é privado da dignidade. Neste sentido, os projetos de educação do campo devem estar atrelados aos interesses da classe trabalhadora e fundamentados em uma concepção de rompimento com a lógica destrutiva do capital.

Em relação à unidade de ensino, em particular, dispõe de uma estrutura física bastante modesta, mas muito convidativa pela arquitetura tradicional e pelos recursos que dispõe. O prédio possui uma varanda coberta com telhas de barro; as paredes são muito brancas com detalhes em azul; o pequeno refeitório fica no interior da escola, que possui um mural com o cardápio do dia e chão brilhante, mesas feitas somente com madeira cobertas com toalhas de cores claras; as salas de aula são amplas, mais compridas que largas, e possui poucas mesas e cadeiras, ao fundo sempre um armário de madeira onde ficam os materiais escolares e os cantinhos de leitura. As turmas são organizadas por ciclos em formato multisseriado, sendo que 1º e 2º ano trabalham juntos, 4º e 5º também, já a sala de 3º ano desenvolve suas atividades em formato série única na sala.

O prédio, também, atende a demanda de educação infantil que dispõe de duas salas. Na escola há biblioteca, sala de vídeo e sala de informática, mas ainda não é possível o acesso à internet; também, não há quadra esportiva nem parque, mas há um espaço reservado às aulas de educação física. A escola conta com ampla área verde com muitas árvores frutíferas, um ambiente bastante bucólico e tranquilo, frequentemente verifica-se a presença de animais próprios da Mata Atlântica, como tucanos e outras espécies de aves.

Relata-se que na década de 1970, quando ainda não havia escolas municipais, as instalações do prédio eram utilizadas como pousada, para comerciantes que vinham à fazenda fazer negócios, e com o tempo a pousada ficou obsoleta e na década seguinte passou a funcionar como escola. As imagens a seguir buscam retratar a estrutura da unidade de ensino em questão, que embora bastante modesta, é aconchegante.



Refeitório (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012).



Sala de aula: 1º ano e 2º ano - manhã e 3º ano – tarde (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012).

A estrutura da escola dispõe, ainda, de uma pequena sala de vídeo e a sala da secretaria/diretoria.

Até meados da década de 1990, a Escola do Campo Fazenda Tamanduá tinha 98 alunos frequentes, no entanto conforme o movimento de expansão da agroindústria os moradores das colônias e de suas imediações foram deixando a fazenda, logo a quantidade de alunos foi diminuindo, atualmente a UE possui 36 alunos matriculados fato que para a Professora do campo 1 que leciona na unidade desde 1984 acabou se tornando algo positivo.

Aqui realizamos um trabalho bastante individualizado, as sondagens mostram que as crianças se alfabetizam entre o 1º e 2º ano. Os poucos casos de alunos com dificuldades são encaminhados e atendidos pelo NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), mas são minorias. O nível daqui é quase de escola particular, ou até melhor, porque o material é bom, o atendimento é bom, e é individualizado e temos toda a assistência da Secretaria Municipal de Educação. É privilegio trabalhar ou estudar aqui. Os profissionais se envolvem com o trabalho. (...) (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato de 08/12/2011)



Sala de aula e alguns registros de atividades desenvolvidas. (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012)



Algumas atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola do campo Fazenda Tamanduá (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012).

Ao relatar sobre o trabalho pedagógico realizado na escola a professora afirma que “o que mudou foi a forma de trabalhar, ensinar o conteúdo, que passou a ser adaptado para a realidade do campo concreta, agora nós aproveitamos a vivência dos alunos.” E, ainda, nos traz mais elementos ao relatar

(...) Temos muitos animais da Mata atlântica que vem visitar a escola, aqui temos muitas nascentes e a mata ciliar. Há, também, um projeto de educação ambiental complementar financiado pela fazenda. Lá eles têm aula de informática e outras atividades. É por isso que não temos horta, lá eles já desenvolvem esta atividade (PROFESSORA DO CAMPO 1, relato 08/12/2011).

Em relação ao projeto de educação ambiental complementar citado pela Professora do campo 1, refere-se a uma “Escola Complementar”³⁵ totalmente idealizada, financiada e desenvolvida pelo agronegócio Cambuhy Empreendimentos agrícolas inclusive no que concerne aos educadores e materiais didáticos. Atende alunos da Escola do Campo Fazenda Tamanduá no contra turno, desenvolvendo aulas/oficinas de informática com acesso à internet, projeto hortas, aulas de artes e educação ambiental. É relevante, ainda, sublinharmos que tanto a Escola de Educação Complementar, quanto a Escola do Campo Fazenda Tamanduá – administrada pela Prefeitura Municipal – atendem os filhos dos trabalhadores da terra que residem nas imediações da Fazenda Cambuhy.

A iniciativa de Escola Complementar da Cambuhy Empreendimentos agrícolas é deveras curiosa e sua existência deve-se à necessidade do próprio empreendimento de formar seus futuros quadros de trabalhadores, de modo que esta iniciativa acompanha uma tendência de âmbito maior, bastante comum no momento atual da sociedade capitalista, momento no qual as classes dirigentes, proprietárias dos meios de produção, direcionam olhares e esforços para a educação da classe trabalhadora, com o objetivo de qualificá-la para as atividades produtivas, que agora requerem maiores e melhores habilidades; sobretudo porque na sociedade letrada o uso de novas tecnologias nos processos produtivos se faz cada vez mais comum, haja vista que a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica para todos, mas impôs um

³⁵ Escola Complementar é a denominação do projeto e é uma iniciativa do agronegócio.

patamar mínimo de qualificação geral que permita ao indivíduo manusear máquinas, realizar pequenos reparos, resolver problemas do cotidiano, consultar manuais etc.

Em *A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”*, Andrade (2008) aponta que a escolarização da classe trabalhadora, nas últimas décadas, vem sendo discutida e desenvolvida por instâncias representativas empresariais, que buscam formular propostas educacionais que desenvolvam no futuro “cidadão-trabalhador” o perfil comportamental e os requisitos cognitivos mais adequados para o patamar de produção requerido nos novos tempos. Para o autor, existe um entendimento de que as mudanças nas bases produtivas da sociedade brasileira impõem, para ampliar a competitividade por parte do setor industrial brasileiro, a elevação do nível de escolaridade formal da força de trabalho, tanto existente quanto vindoura (ANDRADE, 2008, p. 61).

Andrade (2008) sinaliza que desde a década de 1990 importantes instituições organizativas empresariais estão discutindo e produzindo projetos que versam a respeito da necessidade de adequação da educação aos novos tempos, às novas demandas do capital; tais documentos reforçam a relevância do acesso do futuro “cidadão-trabalhador” à escola, bem como o imperativo de mudança da cultura escolar que deve acompanhar a cultura do aparelho produtivo, de modo a atuar disseminando os valores e atitudes como competitividade, qualidade e produtividade, relativos a uma “nova ordem”. Segundo o autor

Trata-se, portanto, de um esforço no sentido da “educação” do conjunto da população relativamente aos valores inerentes a este novo industrialismo contemporâneo, visando criar uma ampla base humana adequada às exigências do desenvolvimento capitalista em nosso país. A tarefa que se coloca para os empresários aí é não só a (con)formação da força de trabalho do presente, como também do futuro (...) (ANDRADE, 2008, p. 67).

Percebe-se que a lógica empresarial, que prima pela qualidade e produtividade, considera que a escola formal/regular e os programas escolares não estão adequados aos novos objetivos da sociedade, esta deve ser um espaço de irradiação e consolidação dos valores e atitudes configuradores da nova ordem. Nesta perspectiva, o currículo da “nova

escola” deve encontrar-se orientado na direção de um vínculo mais orgânico com as mudanças correntes no mundo da produção, criando condições para que os alunos participem de um processo de aprendizagem que possibilite um “acostumamento” destes com as ideias e princípios que embasam as formas contemporâneas de inovação tecno-organizacional (ANDRADE, 2008, p. 71-72).

Neste sentido, entendemos que para a lógica empresarial a estrutura, o currículo e os métodos da escola regular/formal não são satisfatórios ou suficientes, sendo necessário o planejamento de uma proposta educacional mais adequada às novas formas de organização do mundo do trabalho e da sociedade como um todo; esta outra proposta educacional tem se colocado no sentido complementar a formação do futuro trabalhador, e como constatamos no Agronegócio Fazenda Cambuhy está sendo desenvolvida *pari passu* às atividades da escola formal.



Vista frontal da Escola complementar Localizada na Fazenda Cambuhy (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012).

CAPÍTULO 3

Alguns desdobramentos acerca da organização do trabalho pedagógico

Compreendemos que o papel da escola é propiciar ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica, e das capacidades para analisar e compreender a história, a organização da cultura e os processos de trabalho; a escola deve ajudar a criança a “ler”, “pensar” e viver o mundo. Nesta perspectiva, tal como Demerval Saviani sinaliza em seus estudos, compreendemos que a escola tem que revelar ao aluno o que a experiência da vida oculta; e assim, cabe à comunidade escolar possibilitar ao aluno o avanço no conhecimento, bem como fomentar a reflexão crítica, em torno das mais diversas questões que se relacionam com a realidade concreta, e não somente com o cotidiano imediato do alunado (SAVIANI, 2009).

De acordo com Orso (2008) não basta o professor se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como faz, sobre as implicações e consequências do que faz. Entendemos que toda ação pedagógica é, necessariamente, ação política e como tal deve ser planejada. E, é a partir desta necessidade de planejamento da ação pedagógica no sentido de almejar os objetivos determinados que, identificamos a organização do trabalho pedagógico como um elemento relevante e imprescindível que deve acontecer no âmbito da coletividade escolar.

É a organização do trabalho pedagógico que delinea as mediações sociais na esfera escolar, e esta pode ser entendida como um “divisor de águas” entre projetos históricos que guiam a organização do trabalho pedagógico da escola do campo e da escola capitalista. De tal modo que a organização do trabalho pedagógico define a prática pedagógica, que pode corroborar ou não para a consolidação de um processo educativo que se coloca a favor dos interesses da classe trabalhadora. Portanto, entendemos que

A concepção de organização do trabalho pedagógico que adotamos é a de que este se desenvolve em dois níveis: no trabalho pedagógico de sala de aula e na organização do trabalho da escola em geral, pois encerram relações e objetivos sociais que medeiam e produzem limites ou possibilidades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, expressam as contradições das mesmas (FREITAS, 1995, p. 94. in: TAFFAREL; SANTOS Jr. e ESCOBAR, 2010, p. 155).

Objetivando a melhor compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de ensino do campo do município de Matão percebemos o quanto é fundamental

conhecer elementos do processo de planejamento da ação educativa, estes que subsidiam a prática cotidiana da sala de aula. Com isso, surgiu a necessidade de analisarmos documentos como os planos de ensino e outros materiais nos quais os professores do campo apoiam o trabalho pedagógico e obtêm os recursos para desenvolverem suas ações educativas. Acreditamos que pensar a perspectiva teórica dos materiais utilizados pelos professores e dos planos de ensino é fundamental para percebermos a concepção teórica da proposta de educação do campo do município; bem como, perceber as aproximações entre os princípios educativos da proposta em questão e a prática escolar cotidiana, ou até mesmo se há uma apropriação por parte do corpo docente das discussões em torno do paradigma da educação do campo, a considerar, é claro, que estas são tarefas bastante complexas e que aqui nos limitaremos a tecer algumas breves considerações acerca do tema; até porque estes não são os objetivos centrais deste trabalho.

Em uma primeira aproximação com os recursos e os materiais didáticos disponibilizados às escolas do campo de Matão percebemos que houve nos últimos anos um investimento significativo na aquisição dos mesmos, encontramos grande variedade de materiais – jogos matemáticos como dominó de números e operações, jogos de alfabetização, jogos de tabuleiros, dentre outros; há, também, as bibliotecas com um acervo amplo.

Há, ainda, os livros didáticos que são disponibilizados pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que a cada três anos a equipe de professores pode escolher quais são mais pertinentes ao trabalho desenvolvido na escola. E, sem dúvida, este momento de escolha deve consistir em um momento de reflexão, visto que esta escolha deve ser pautada em critérios condizentes com os objetivos definidos nas etapas de planejamentos. Consideramos que se o objetivo da ação educativa é formar crianças que saibam ler e escrever, qualquer material didático serve, no entanto se o objetivo é formar leitores e escritores aptos a compreender e pensar a realidade concreta no sentido de colaborar na construção de estratégias para a superação das contradições da sociedade capitalista, neste caso o material didático, e todos os outros recursos, adquire um significado bastante específico e deve ser pensado com critérios.

Assim, para buscar a compreensão do que estão nas entrelinhas do material didático, pedagógico e de apoio, utilizados nas escolas do campo de Matão, alguns pontos de análises subsidiaram e facilitaram o percurso. Mas, entendemos que este é apenas uma

pequena parte de um universo muito mais amplo de análises e reflexão, sendo que muito provavelmente possa ser insuficiente para responder todos os questionamentos que permeiam o tema; assim, mesmo com certa limitação nos ousamos a traçar as primeiras linhas de uma temática que carece de um amplo estudo.

A rede municipal de ensino matonense possui um material didático idealizado e formulado pela própria Equipe Pedagógica do Município, este é disponibilizado para ser utilizado nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal. O atual Secretário da Educação do Município relatou que a Editora Positivo tentou vender ao município um material pronto, direcionado exclusivamente à rede pública de ensino e repassados as prefeituras através de convênios. No entanto, a opção foi por outro caminho, sem dúvida mais difícil e virtuoso, que busca contemplar a proposta curricular oficial, estabelecendo paralelos com a realidade local. Este material é exclusivamente utilizado nas escolas municipais de Matão e foi adotado a partir de 2005, quando a atual gestão assumiu a Secretaria de Educação.

Embora, o material didático descrito seja para rede municipal, não é utilizado nas escolas municipais do campo, há um material pedagógico diferenciado destinado ao professor que serve como orientações e não existe um livro didático pronto. Este material foi elaborado pela própria equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em parceria com as escolas, porém é um material de apoio e de referência, não se trata de um manual didático, cartilha ou material pedagógico completo e consiste, segundo o Secretário de Educação do município, em algumas sugestões ou orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas do campo. Durante as inserções e, principalmente, com os diálogos estabelecidos podemos concluir que para a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação não haveria coerência na proposta de educação do campo se o material utilizado fosse o mesmo das escolas urbanas, pois se a metodologia de trabalho das escolas do campo é diferente não há sentido ter um material didático igual, visto que esta está, necessariamente, expressa no livro didático.

A análise deste material, intitulado Plano de Ensino- Escola do Campo/2010³⁶, que é resultante de planejamento coletivo do Grupo de Trabalho das escolas do campo de Matão, nos permitiu avançar na compreensão de como está organizado o trabalho

³⁶ O Plano de ensino, neste trabalho, é utilizado como documento base para as análises e reflexões que tecemos em relação à organização do trabalho pedagógico.

pedagógico das escolas do campo, bem como apreender a proposta de trabalho com temas geradores ou eixos temáticos; conteúdos e projetos a serem desenvolvidos nestas unidades bimestre a bimestre, série a série.

A concepção de educação do campo do município traz a possibilidade de interlocução nas diferentes áreas do conhecimento escolar, nas diferentes disciplinas, pois desenvolve o trabalho pedagógico a partir de temas geradores ou eixos temáticos³⁷, que devem ser trabalhados nas três escolas do campo em todas as séries/anos do Ensino Fundamental, porém respeitando as particularidades de cada fase do aprendizado. Para Clésio Acilino Antonio e Marizete Lucini (2007) o trabalho com temas geradores na educação do campo surge em decorrência das experiências dos movimentos sociais do campo, em especial os que desenvolvem projetos de educação popular.

A opção pela organização curricular a partir do Tema Gerador nasce e se desenvolve na reflexão experienciada pelos movimentos sociais, que compreendem a educação e a escola como parte de um projeto de desenvolvimento e o próprio movimento como sujeito educativo. No entanto, os sistemas municipais e estaduais de ensino, ao orientar a formação continuada de professores do campo, optando pela organização curricular a partir dos Temas Geradores tendem a efetivar essa proposta de forma diferenciada, porque dissociada de uma opção política de transformação social orgânica, correndo-se o risco desta opção tornar-se apenas uma forma diferenciada de organizar o currículo, não correspondendo que a educação das classes trabalhadoras seja tomada nas mãos pelos sujeitos que a compõem, os trabalhadores (ANTONIO e LUCINI, 2007, p. 186).

Para a equipe pedagógica da educação do campo os temas geradores facilitam o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos, pois esta metodologia tenta estabelecer relações com o cotidiano e com a vida no campo, de modo que oferecem subsídios para discutir a realidade para além do imediato. Tais temas são trabalhados em grupos temáticos, divididos em bimestres, e essencialmente compõem os conteúdos relativos ao ensino de história, geografia e ciências. Atualmente estão definidos e divididos da forma descrita abaixo.

³⁷ Nos documentos analisados aparecem deliberadamente as duas denominações.

1º Bimestre	Identidade e Diversidade (família, tradições culturais, etnia)
2º Bimestre	O trabalho no Campo (bóia-fria, agricultura familiar, o assentado, meeiros, arrendatários, trabalhador rural, posseiros grileiros, trabalho infantil, cooperativismo, mecanização agrícola...)
3º Bimestre	Conquista da Terra (migrações, imigrações, profissões, movimentos sociais, MST, Feraesp...)
4º Bimestre	O homem e o meio ambiente (agronegócio, agroecologia, agricultura, monocultura...)

Não obstante, constatamos interesse e comprometimento em parcela significativa dos professores do campo com esta perspectiva de trabalho, especialmente entre os sujeitos das escolas que foram entrevistados, além de certa preocupação em valorizar a realidade local dos alunos e seus saberes sem desconsiderar o *currículo nacional*³⁸. Neste sentido, nos encontros que realizamos com alguns professores do campo da Rede Municipal de Educação de Matão podemos destacar uma fala bastante significativa de uma professora de ciências que atualmente assumiu o cargo de professora coordenadora.

... dá para trabalhar muita coisa com os alunos do campo, e as vezes até melhor do que na escola particular em que também trabalho. Muitos professores se sentem envergonhados por trabalharem no campo, geralmente esta é a ultima opção. Eu vou porque gosto. Na escola que trabalho tem muitos funcionários que moram no campo e tem um vínculo com a escola. Eu aprendo muito com meus alunos; eles têm um conhecimento que não é científico e aprendem com os avós. Às vezes aparecem com cérebro de porco para a aula e acho super interessante, então vamos para o laboratório estudar aquele cérebro. Outras vezes são cobras eles trazem muitas cobras vivas de presente e só de olhar sabem quais são peçonhentas e quais não são... (PROFESSORA COORDENADORA, relato de 19/10/2011).

É através de fala como essa que percebemos que há certa disposição e afinidade, por parte do corpo docente, em trabalhar na perspectiva da educação do campo. Entendemos que esta disposição e afinidade devem estar presentes, também, nos momentos de planejamento da ação pedagógica e estes devem necessariamente contemplar os conteúdos regulares das propostas curriculares de ensino, a considerar que as expectativas de aprendizagens são as mesmas tanto para o aluno das escolas do campo,

³⁸ Termo utilizado pelos professores entrevistados.

quanto para o aluno da escola do perímetro urbano. E, tão relevante quanto considerar e valorizar o trabalho rural e os saberes dos alunos é garantir que os sujeitos do campo conheçam e se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente elaborados pela humanidade. Em Gramsci (1999) encontramos a afirmativa que o ser humano deve educar-se científica e culturalmente, galgando níveis mais complexos, sem romper com sua vital ligação com a cultura popular e senso comum. *“A filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”* (GRAMSCI, 199, p. 103).

Em relação ao trabalho com os ditos *temas geradores* no município, tal particularidade atribuiu-se somente as escolas do campo e iniciaram-se no ano de 2006 a partir das Conferências e Seminários Regionais de Educação do Campo, e com a experiência acumulada da equipe gestora, que como já destacado, desenvolveu o Projeto das Escolas do Campo de Araraquara. Desde então a cada ano os temas geradores são rediscutidos e garantidos nos planejamentos das escolas do campo de todas as séries/anos, e como indicado acima tratam de temas que referem aos interesses da classe trabalhadora, porém não são aprofundados na fase da alfabetização (Séries Iniciais). E isto é afirmado por Paulo Freire (2011) em *A importância do ato de ler*, que apesar de referir-se ao processo de alfabetização de adultos, nas escolas do campo de Matão, teve sua metodologia expandida para o Ensino Fundamental regular.

Temas geradores são temas fundamentais que vem sendo debatidos, toda vez que possível, de forma introdutória, na etapa da alfabetização, e que se acham retomados e propostos de modo problematizador nos textos que compõem a pós alfabetização (FREIRE, 2011, p. 56).

Em Matão, no ano de 2010 tais temas passaram por uma nova discussão e foram revisados em uma tentativa de redefinição que não se concretizou. A Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação expõe que existem relatos de docentes que encontram dificuldades de desenvolver trabalhos educativos integrados contemplando alguns temas ou da preocupação em contextualizar as temáticas com a realidade local bastante particular, alguns docentes alegam que há temas que *“não se encaixam na realidade dos alunos”*. E com isto, percebemos alguns indícios de resistência por parte de alguns professores em desenvolver um trabalho educativo respaldado na concepção de escola do campo. Em Araraquara, município adjacente à Matão, a resistência inicial à proposta de

escola do campo também foi bastante significativa, em relação a isto Alexandre Luiz Martins de Freitas (2005) aponta

No decorrer das discussões foram identificadas algumas das causas que permearam as diferentes concepções e interesses da comunidade escolar interna, em especial, do grupo de professores: o descomprometimento de alguns professores com as lutas da comunidade, a visão subjacente que alguns educadores têm dos movimentos sociais – em especial o MST, que naquele momento participava do debate; o discurso progressista e a sua prática conservadora; o receio de interferências externas à escola, interpretadas como possibilidade de desestabilização do isolamento da Escola do Campo, que até então estava “a salvo” de supervisão e avaliação; a formação do professor para trabalhar com a realidade do campo e o sentimento de não pertencer ao campo (FREITAS, 2005, p. 6).

Segundo o autor, algumas escolas de Araraquara chegaram à inviabilizar a implementação da proposta e os entraves ficaram explícitos, a resistência foi manifestada através de questionamentos sobre a existência de legislação pertinente, sobre a obrigatoriedade de se adequar à proposta de escola do campo que viesse a ser construída. Alguns grupos de professores afirmavam que já desenvolviam projetos de natureza semelhante, como Hortas; ou que a escola não estava localizada em área rural alegando até que o imposto que se pagava na localidade era urbano (IPTU), e chegaram a redigir e protocolar documentos solicitando o afastamento dos coordenadores responsáveis pela implementação do projeto.

Deve-se destacar que no município de Araraquara a demanda por desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado partiu da comunidade escolar, que já conhecia os processos de reivindicação e luta por direitos sociais, visto que em Araraquara as escolas do campo estão inseridas em contextos de Reforma Agrária e de assentados.

Inversamente, no município de Matão, a proposta de escola do campo partiu da avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria de Educação Municipal. Neste sentido, entendemos que a experiência acumulada pela equipe gestora permitiu a elaboração de estratégias que viabilizaram a implementação da proposta e amenizaram as resistências. Em nosso olhar, as estratégias construídas foram os Seminários Regionais de Educação do Campo; os cursos de formação continuada direcionados a docentes e aos gestores do campo; bem como, os encontros pedagógicos coletivos de planejamento anual. Estes últimos que possibilitaram à equipe do campo avanços na compreensão da proposta.

No entanto, a partir de relatos dos docentes, realizados ao longo do ano de 2011, compreendemos que as dificuldades em desenvolver o trabalho pedagógico alinhado à concepção retratada nos documentos produzidos a partir dos encontros e das discussões coletivas da equipe educação do campo derivam-se das resistências ao paradigma da educação do campo devido a compreensões diferenciadas sobre a escola do campo, e do desgaste ocasionado pelas duplas – e em alguns casos triplas - jornadas de trabalho de muitos professores, que por vezes se deslocam por dezenas de quilômetros para lecionar em diferentes escolas. E estas são limitações encontradas em grande parte das escolas de nosso país, sejam elas urbanas ou rurais.

Em relação ao trabalho pedagógico e seu desenvolvimento, mesmo em consonância com paradigma da educação do campo em alguns aspectos este mantém aproximações com as propostas de trabalho das escolas consideradas urbanas; visto que há trabalhos com projetos a serem desenvolvidos em todas as UEs pertencentes à rede municipal e uma grade curricular de base aproximado como veremos mais adiante. No entanto, no que concerne a metodologia esta se configura de forma específica. É interessante destacar, também, que apesar das influências dos estudos de Paulo Freire o desenvolvimento do trabalho pedagógico não inclui os *círculos de cultura e as fichas de cultura e alfabetização*, próprios do método freireano. Sobre o método de Freire e, em especial, sobre os círculos de cultura encontramos em Beisiegel (2010)

Como outras importantes criações, o Método Paulo freire de Alfabetização também apresentava notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como “escola”, “classe”, “professor”, “aluno” etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam orientações “domesticadoras” da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar para os “coordenadores de debate”. De igual modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (BEISIEGEL, 2010, p. 42).

Nesta mesma perspectiva, as originalmente onze fichas de cultura que compõem o método freireano reproduziam imagens (em desenho, pinturas, fotografias etc.) que retratavam cenas cotidianas ou não; os conteúdos destas fichas de culturas eram variados,

por exemplo, a ficha de número 2 retratava um índio com arco e flecha, a de número 5 uma mulher fazendo objetos de barro, e a de número 6 os objetos produzidos pela mulher, e assim por diante; tratava-se de modo geral, da ação humana na natureza, apesar de a ficha número 4 apresentar um gato caçando um rato. Freire (1963) relata que os trabalhos de alfabetização iniciavam-se a partir da discussão do conceito de cultura, pois segundo o autor este procedimento possibilitaria ao adulto analfabeto reformular seu saber e transformar sua realidade.

Precisávamos, ainda, de algo com que ajudássemos o analfabeto a iniciar aquela modificação de suas atitudes básicas diante da realidade. Com que ele desse começo à reformulação de seu saber preponderantemente mágico. Precisávamos que esse algo fosse um sistema de motivação para o analfabeto querer ele mesmo montar seu sistema de sinalizações. Motivação que viesse se somar à sua apetência educativa, em relação direta com a transitivação de sua consciência. Era preciso, por outro lado, superar certo fatalismo, sobretudo dos homens menos transitivados dos campos, que responsabilizaram Deus ou o destino, ou ainda a sina, pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana. Pareceu-nos então que o caminho seria levarmos ao analfabeto, por meio de reduções, o conceito antropológico de cultura (FREIRE, 1963, p. 14).

Em nossa análise entendemos, também, que os ditos temas geradores que aparecem nos planos de ensino-2010 e em outros documentos oficiais já apontados anteriormente, são concebidos e desenvolvidos a partir de uma perspectiva distante da freireana³⁹, pois na concepção de Paulo Freire (2011), Maciel (1963) e Beisiegel (2010) os temas geradores decorrem do levantamento do universo vocabular junto aos educandos, e posteriormente há a seleção das palavras geradoras, e estas deveriam atender ao duplo critério da riqueza fonêmica e da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional (BEISEIGEL, 2010, p. 48).

(...) a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior “porcentagem” possível do critério sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que a designa etc.) e pragmático (maior ou menor teor de conscientização de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza.) (MACIEL, 1963, p.25).

Verificamos que nas escolas do campo do município de Matão os temas geradores

³⁹ Para Freire os *temas geradores* são palavras que surgem a partir do diálogo entre educandos e educadores nos *círculos de cultura*, e estas devem ser utilizadas para alfabetizar, sendo que o critério essencial para a seleção de tais as palavras consiste em contemplar os diferentes níveis de dificuldades ortográficas.

não tem sua gênese no levantamento do universo vocabular do educando, e, sobretudo não estão relacionados ao critério sintático; portanto se constituem na verdade como eixos temáticos e são expressões relevantes para a compreensão da realidade contemporânea, visto que remetem às grandes contradições impostas pela sociedade capitalista à classe trabalhadora. E, estes podem se aproximar à proposta de complexos temáticos de Pistrak (2000) que aponta a relevância de se organizar o trabalho pedagógico por meio do programa dos complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir desta compreensão, o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola (PISTRAK, 2000, p. 134).

Para Luiz Carlos de Freitas (2009), a essência do trabalho pedagógico por meio dos complexos temáticos está na possibilidade de articular as bases da ciência, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla. De modo a constituir-se como uma boa alternativa pedagógica para visualizarmos a posição integrada das disciplinas (sem disciplinarizar) num esforço conjunto para explicar e transformar “um pedaço da realidade” (FREITAS, 2009, p. 72).

Neste sentido, se a escola do campo tem como objetivo a reflexão, a compreensão da realidade atual, bem como a qualidade social da educação e democratização do acesso ao conhecimento os complexos temáticos devem ser garantidos nas discussões coletivas, nos projetos e no cotidiano escolar, pois estes garantem um estudo que mostra as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas (PISTRAK, 2000, p. 134). Apreende-se a realidade em suas múltiplas dimensões.

(...) o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando uma educação de tendência determinada. Só poderemos atingir os objetivos atribuídos à escola concentrando as disciplinas através deste método dialético gradual. (...) (PISTRAK, 2000, p. 137)

Compreende-se que para se trabalhar com os complexos temáticos, o corpo docente deve ter, além de uma boa formação em torno desta metodologia, clareza de

objetivos e de intencionalidade da ação educativa; bem como ter um grau elevado de familiarização e conhecimentos em torno das principais discussões que se relacionam com as temáticas propostas. Isso sem apontar a evidente necessidade do comprometimento ao abordar tais temas. Para ilustrar esta afirmativa podemos utilizar o Tema Gerador Conquista da Terra, Movimentos Sociais e MST. Do ponto de vista do debate e do envolvimento político do professor há duas maneiras antagônicas para se abordar a temática dos movimentos sociais de luta pela terra:

- 1- com conhecimento e comprometimento com a causa da luta pela terra, em que se discute com os alunos a formação latifundiária no Brasil, problematizando a ação de criminalização em torno dos movimentos sociais exercida pela mídia brasileira, abordando as chacinas sanguinolentas contra trabalhadores ocorridas nos assentamentos e em outras circunstâncias de luta, no decorrer da década de 1990. Ou,
- 2- Com comprometimento com o capital na sua vertente do campo, o agronegócio, que condena a luta pela terra e a caracteriza como “invasão”; que descaracteriza as manifestações dos trabalhadores em nome da acumulação do capital, chamando-as de “baderna”, sem questionar a desigualdade social provocada pelo modo de produção e, sem questionar o padrão de acumulação que produz uma massa de explorados no campo e nas cidades.

Verifica-se, também, o fato cada vez mais comum de o corpo docente para não assumir posturas consideradas *polêmicas*, visto que supostamente buscam a *neutralidade*, isentam-se do debate e desenvolvem o trabalho pedagógico a partir de eixos temáticos que permitam abordagens menos problematizadoras da estrutura econômica desigual; de tal modo, há predileção em abordar temas que permitam a análise do micro, do fragmentado, do cotidiano, do indivíduo. Enfim, eixos temáticos que possam dispor de eufemismos, e que, de preferência, culpabilizem o indivíduo, e somente o indivíduo, por sua ação predatória na sociedade.

Neste sentido, com a finalidade apenas ilustrar o que estamos sinalizando, sublinhamos os trabalhos desenvolvidos em torno da temática do *meio ambiente*, na qual se valoriza o *amor pela terra*, o *respeito à natureza* e rejeita-se o uso de agrotóxicos, mas devemos nos perguntar: Há questionamentos sobre o porquê não se investe em uma rede de tratamento de esgoto no Distrito de São Lourenço do Turvo e no bairro de Silvânia?

Existem trabalhos pedagógicos que problematizem os dejetos industriais que tem ocasionado a recente matança de peixes e de outras espécies da fauna e flora aquática no Rio São Lourenço do Turvo? Ou ainda nos rios que compõem as Bacias Hidrográficas do estado São Paulo? Há trabalhos pedagógicos que busquem estudar as políticas públicas de proteção ambiental em âmbito municipal, estadual, nacional e mundial?

As imagens abaixo expressam claramente o posicionamento da equipe escolar que estamos requerendo, versa sobre um exemplo das diferentes abordagens que estamos nos referindo. Trata-se de um material que foi produzido pelos alunos dos 5º anos (antiga 4ª séries) das escolas municipais a partir de oficinas desenvolvidas por uma equipe contratada pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar o gênero textual História em Quadrinhos (HQ).



Um dos painéis gigantes elaborados pelos alunos das escolas da rede municipal de Matão (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012).

O produto final destas oficinas foram Histórias em Quadrinhos (HQ's) impressos em painéis gigantes que foram expostos na Feira do Meio Ambiente e na Feira

da Paz, ambos os eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação em colaboração com todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Matão.

As próximas imagens foram desenvolvida por alunos da Escola do Campo Helena Borsetti, de São Lourenço do Turvo, e aborda o eixo temático *trabalho no campo*.

A produção textual intitula-se *A evolução do homem do campo*, e nos fornece alguns elementos fundamentais para o debate das diferentes abordagens possíveis para se discutir o trabalho no campo. Sobretudo, observemos qual o entendimento do alunado em relação ao desenvolvimento tecnológico no campo. E quais os possíveis encaminhamentos que deveriam ser tomados pelos docentes.



Painel gigante com HQ produzida por alunos da escola do Campo Helena Borsetti (arquivo pessoal da pesquisadora, 18/05/2011).

Para a discussão que nos interessa fazer, teremos de transcrever a HQ. No primeiro quadro o aluno redige: “*Oi eu sou Bentinho! Vou contar para vocês como era o trabalho no campo antigamente*”, no segundo aparece “*Desde o preparo da terra até a colheita, tudo era feito manualmente*”, em seguida o aluno escreve “*meses depois foram plantadas mais canas*”, e para terminar “*Com o passar dos anos a tecnologia facilitou a vida do homem do campo com seus maquinários*”.

Neste outro painel, aparece uma HQ elaborada por aluno da mesma escola e

ano/série; esta por sua vez traz além dos balões de diálogos, um relato sobre o processo de elaboração da HQ.



Painel gigante com HQ produzida por alunos da escola do Campo Helena Borsetti (arquivo pessoal da pesquisadora, 18/05/2011).

Trata-se de um monólogo, em que um pé de cana relata quais as etapas de um processo produtivo participa. Abaixo transcrevemos os balões, respectivamente:

Balão 1: *Sou uma cana feliz demoro de um ano para outro para crescer, e transformar em um canavial.*

Balão 2: Após, vem os funcionários para me queimar.

Balão 3: Ai sim, a colheita.

Balão 4: Em seguida vem as máquinas e os treminhões para me carregar.

Balão 5: Os funcionários me cortam rapidinho e vão fazendo montes.

Balão 6: meu destino é a industria lá me transformo em álcool e açúcar.

Tendo como subsídio de análise as imagens produzidas pelos alunos e o texto transcrito na íntegra, percebemos claramente que na concepção retratada pelos alunos a tecnologia é um aspecto positivo para o trabalho no campo, e melhora a qualidade de vida do trabalhador, e que “*antigamente*” o trabalhador rural vivia descalço e de ferramenta na mão, desenvolvendo um trabalho braçal. Certamente, este é um espectro possível da

tecnologização dos meios produção, no entanto é imprescindível que o adulto na figura do professor problematize as consequências negativas do avanço do capital no campo, pois mesmo tendo se tornado comum o uso de máquinas na produção agrícola, o tempo de trabalho do camponês não foi reduzido. Haja vista que como aponta Suchodolski (1976) a máquina está destinada a aumentar a produtividade e a reduzir o tempo de trabalho. Todavia, nas mãos do capitalista ela se converte em um poderoso meio para aumentar o tempo de trabalho (SUCHODOLSKI, 1976, p. 69). Neste sentido, em um processo produtivo mecanizado o trabalho humano se converte em mero apêndice da máquina que impõe o modelo, a velocidade e o tempo de produção.

Evidencia-se que as diferentes maneiras de conduzir o desenvolvimento do trabalho pedagógico remetem aos aspectos da luta de classes, que tem acarretado práticas pedagógicas contraditórias.

Assim, um olhar diferenciado para a formação dos educadores se faz necessário, devido à complexidade da intenção político-pedagógica desta proposta de formação humana; deste modo para atingir a qualidade de ensino que se almeja devem ser trabalhadas duas dimensões indissociáveis da prática docente, qual seja: a formação técnica – que pressupõe o domínio dos conteúdos curriculares e amplos conhecimentos científicos e culturais socialmente produzidos e historicamente acumulados -, e a formação política – entendida como o trato que é dado ao conhecimento, e análise da totalidade. Sendo que como pondera Ilma Passos Veiga (2002) tais dimensões da formação e do trabalho docente não estão subordinadas entre si, cada uma destas têm perspectivas próprias.

Mesmo considerando que a formação técnica e formação política são dimensões independentes entre si, entendemos que o comprometimento e a coerência política, por parte de toda a equipe escolar com a educação do campo são elementos fortes que podem definir ou redefinir todos os princípios educativos outrora elaborados, sobretudo, de modo a comprometer o desenvolvimento de todo o trabalho coletivo e o planejamento de ações, estes que, em última instância, expressam o empenho na formação dos futuros organizadores da sociedade.

Também, isto não implica que a dimensão política na formação docente prevaleça em detrimento da dimensão técnica, muito pelo contrário. Em Escola e Democracia,

Demerval Saviani (2009, p.76) afirma que a dimensão política da educação envolve a apropriação dos instrumentos culturais, ou seja, o conhecimento. Para o autor

(...) conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Dai ter eu afirmado que, ao dissolver-se a especificidade da contribuição pedagógica, se anula, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2009, p. 79).

Isto nas escolas das áreas rurais traduz-se em trabalhar na perspectiva de garantir aos estudantes do campo a apropriação do conhecimento científico, cultural e tecnológico elaborado pela humanidade, garantindo também, o desenvolvimento da historicidade que busca traçar o percurso destes conhecimentos desde sua origem até os dias atuais; é a isto que se refere o conceito de educação do campo. E é nesta perspectiva que as escolas do campo de Matão, atualmente, desenvolvem e organizam o trabalho pedagógico. Para exemplificar, tomemos como exemplo o Projeto Milho que foi desenvolvido na EMEF do Campo Helena Borsetti, no qual os alunos puderam estudar o milho em suas múltiplas dimensões: aspectos genéticos, culturais e folclóricos, históricos e sociais; de modo que as atividades iniciaram-se com a elaboração de receitas e seguiram no sentido de buscar a compreensão de como o milho se configura no plano econômico atual⁴⁰.

Assim, verificamos que no município de Matão há forte intencionalidade em construir uma proposta de ação educativa que se desenvolva em uma perspectiva de valorização do campo e de seus sujeitos objetivando, não somente o acesso à escola, mas, a oportunidade de aprendizagens significativas, ou melhor, a qualidade social da educação.

Toda esta reflexão é pertinente e deve estar presente na comunidade escolar em todos os momentos de reflexão e trabalho coletivo, nas reuniões de planejamento da ação pedagógica, nas reuniões de pais e mestres, no cotidiano escolar, na sala de aula em outras muitas possibilidades.

⁴⁰ Entramos em contato com as particularidades deste projeto a partir do relato da Professora de biologia Cintia docente da referida UE – esta que no ano de 2012 tornou-se coordenadora pedagógica. Na ocasião do I Seminário Sobre Educação do Campo, ligado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos e ocorrido de 19/10/2011 à 21/10/2011.

Elaboramos a tabela abaixo para nos possibilitar melhor compreensão do conteúdo programático de Língua Portuguesa, e do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe docente durante o ano de 2010, bem como os objetivos do ensino destas disciplinas na escola do campo. Temos que ressaltar que estes documentos discorrem também de forma detalhada, sobre o ensino de matemática, ciências naturais; história, cultura e sociedade; e geografia apontando respectivamente os conteúdos e os procedimentos didáticos bimestre a bimestre. Ainda, faz-se relevante assinalar que devido a lei 11.274 de 06/02/2006 ocorreram mudanças na legislação da Educação Básica, o Ensino Fundamental passa a ser de 9 anos, mudando também a nomenclatura de série para ano, e a idade de ingresso nas Séries Iniciais de 7 anos para 6 anos de idade. No entanto, esta mudança é progressiva, fato que implica no uso das duas denominações.

Área de ensino	Objetivos principais			
	1º ano	2º ano	3º ano	4ª série
Língua Portuguesa .Leitura de diferentes gêneros; .Escrita em grupo de bilhetes, avisos e receitas; .Interpretação de texto no coletivo; .Gêneros linguísticos; .Linguagem oral.	. Ler e escrever em diferentes situações, para diferentes destinatários; . Ler antes de saber ler convencionalmente; . Desenvolver comportamento escritor; . Escrever sem saber escrever.	.Comunicar-se, ouvir com atenção e adequar a linguagem ao uso; . Expressar sentimentos, ideias, opiniões; . Relatar e expor o que sabe; . Formular e responder perguntas sem sair do assunto; . Explicar e compreender explicações.	. Ler e escrever para diferentes destinatários; . Compartilhar impressões e pontos de vistas; . Desenvolver comportamento leitor; . Ter domínio da língua produzindo textos com qualidade, coerência e coesão; . Valorizar os livros e a escola.	.Reconto de histórias; .Escutar com atenção e expor opiniões; .Respeitar a diversidade oral; . Saber produzir textos escritos de diferentes gêneros; .Usar linguagem figurada e escrever poemas; . Saber organizar textos utilizando-se de pontuação; . Revisar textos; .Uso do dicionário.

As análises dos Planos de Ensino-2010 nos permitiu elaborar esta tabela, bem como nos permite apontar que estas nos revelaram um fato bastante relevante, o conteúdo programático e, principalmente, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa da Educação Básica do campo em Matão são os mesmos que os verificados em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado de São Paulo, e está em consonância com os conteúdos curriculares do material didático elaborado para as escolas urbanas do município de Matão. De modo a expressar a aproximação entre o currículo da escola do campo e o currículo oficial, ou seja, a comparação entre os documentos que fundamentam a escola do campo de Matão e os documentos produzidos no âmbito nacional e estadual sobre currículo e o que deve ser ensinado na escola nos revela que a proposta de educação do campo matonense não reinvidica e não formulou uma proposta curricular específica para o campo e, ainda, não formular, e definir, objetivos diferenciados para a formação do aluno do campo.

Também, apreende-se que apesar de as expectativas de aprendizagem não estarem expressas nos documentos analisados, entendemos que estas acabam sendo as mesmas, tanto para os alunos das escolas do campo quanto para os alunos das escolas urbanas, apesar de se afirmar desenvolver metodologias diferenciadas⁴¹. Esta hipótese se confirma à medida que analisamos e comparamos os objetivos principais do ensino de Língua Portuguesa e Matemática expressos nos Planos de Ensino-2010 com outros documentos. Esta afirmativa, também, é validado nas falas dos integrantes da equipe escolar das unidades de ensino do campo, vide a Professora do Campo 2 que há 20 anos leciona na EMEIF do campo Enide Marquesi, no bairro de Silvânia,

Somos cobrados igualmente, o trabalho desenvolvido é igual as demais escolas de Matão, os projetos são os mesmos (...) as orientadoras vem à escola para acompanhar nosso trabalho todo bimestre; olham os cadernos dos alunos, insiste para que nós não fiquemos somente nos livros didáticos. Fazemos cursos e temos a ajuda do Secretário. Há, também, encaminhamentos para especialistas, como fono e psico (PROFESSORA DO CAMPO 2, relato de 08/12/2012).

⁴¹ O uso de metodologias diferenciadas é perceptível em proporções diferentes, a depender da unidade de ensino do campo em questão. Há escolas em que o desenvolvimento do trabalho pedagógico está imbricado ao paradigma da educação do campo, mas está é uma afirmativa que, também, se relaciona com a formação dos professores e com a disponibilidade de recursos.

Percebemos que não há grandes desconpassos entre a proposta de educação do campo do município de Matão com documentos oficiais – como a Lei 9.394/96 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – no entanto, necessariamente, temos de ressaltar que os documentos resultantes do processo de discussão e planejamento das unidades de ensino do campo apontam para a tentativa de organização de um trabalho pedagógico em conformidade com a concepção do Movimento Por Uma Educação do Campo, apesar de não possuir um currículo único e exclusivo, ou um calendário letivo diferenciado, como defende este movimento.

Entendemos que o trabalho desenvolvido afina-se com a concepção de educação do campo pela tentativa de consolidar uma proposta de educação direcionada aos trabalhadores rurais, com ampliação de recursos; metodologias diferenciadas; eixos temáticos; projetos que trabalham a diversidade e projetos especificamente didáticos que trabalham conteúdos curriculares “formais”.

Em relação aos projetos, constam nos Planos de Ensino-2010 das unidades do campo que diferentes projetos foram desenvolvidos de acordo com as séries/anos e para estes buscou-se respaldo em diferentes autores da literatura infanto-juvenil e compositores da música brasileira. Os projetos são desenvolvidos em todas as UE's pertencentes ao município sempre considerando as especificidades de cada unidade.

Nas UE's do campo, tais projetos buscam, entre outras possibilidades, viabilizar o caráter diferenciado do trabalho pedagógico das escolas do campo, pois a seleção dos compositores e forma como o trabalho é desenvolvido está relacionada de forma direta com os eixos temáticos, temas geradores, de cada bimestre. Sistematizamos da seguinte forma as informações que constam nos planos de ensino:

Ano/série	Projetos didáticos	Projeto diversidade	Autores	Compositores
1º ano	As receitas de minha terra	Questões étnico-raciais e indígenas	Ruth Rocha Elias José Lalau e Laura Beatriz José Paulo Paes	Braguinha Palavra Cantada Toquinho Balão Mágico
2º ano	Filhotes	Questões étnico-raciais e indígenas	Pedro Bandeira Roseane Murray Tatiana Belynk Ana Maria Machado	Roupa Nova; Luiz Gonzaga Lulu Santos Roberto Carlos
4º ano	Conto de aventura: Embarque neste conto	Questões étnico-raciais e indígenas	Maurício de Souza Ziraldo Câmara Cascudo Heloisa Pietro	Cartola Flávio Venturini Almir Satter Skank
4ª série	Contos de assombração e suspense	Questões étnico-raciais e indígenas	Maurício de Souza Eva Furnari Câmara Cascudo Fernando Sabino	Arnaldo Antunes Guilherme Arantes Ana Carolina Almir Satter

Os relatos dos docentes, registrados no decorrer do ano de 2011, nos permite afirmar que os projetos didáticos e o projeto diversidade são desenvolvidos durante o ano letivo por meio de atividades como leituras, realizadas por professor em voz alta e/ou por alunos, de diferentes gêneros textuais sobre a temática; são desenvolvidas, também, atividades como Roda da Conversa, Hora da Leitura entre outras. E os produtos finais destes projetos são apresentados na Feira da Paz – que aborda temas relacionado ao multiculturalismo e as diferenças - e na Feira do Meio Ambiente, estas que se revezam a cada ano, sendo ambas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e que conta com a participação de todas as Escolas do Município.

Devemos fazer as ressalvas necessárias no que concerne ao desenvolvimento dos projetos, pois em cada Unidade de Ensino as temáticas adquirem contornos diferenciados e isto se deve não somente aos contextos nos quais as UE's estão inseridas, mas, também, como cada comunidade escolar se apropria das temáticas dos projetos. Entendemos que o desenvolvimento de projetos permite um trabalho bastante amplo e denso, ou não; o aprofundamento das temáticas está necessariamente sob a tutela de quem conduz o trabalho pedagógico, o professor. E, é por este motivo que o papel do professor é imprescindível. Neste sentido, a clareza do tipo de homem que se quer formar, quais são as finalidades da educação do campo, qual o projeto histórico para qual se trabalha, e

quais são os objetivos da educação são os elementos que indicam o trato que o docente, bem como toda equipe escolar, dá ou dará ao conhecimento.

Diante do exposto, ainda é relevante ressaltar que a equipe escolar não se apropria dos temas dos projetos de modo homogêneo. Constatamos formas diferentes de trabalhar e de desenvolver o mesmo projeto, assim como foram traçados objetivos e aprofundamentos diferenciados. Neste sentido, percebemos por meio dos relatos dos docentes que há projetos que foram bastante explorados e problematizados, bem como ocorreram outros que poderiam ser mais bem explorados ou problematizados. Acreditamos que estas diferentes formas de desenvolver o trabalho pedagógico remetem às diferentes formas de apropriação do paradigma da educação do campo.

Esta mudança de paradigma conforme vem sendo desenvolvido no município inclui um trabalho com datas comemorativas ou reflexivas que fazem alusão ao referencial de lutas da classe trabalhadora, em especial do povo camponês e segundo o relato da docente Professora do Campo 1, a equipe trabalha este calendário e, também, se preocupam em conscientizar sobre a importância das datas, com atividades como roda de conversa, panfletos elaborados pelas crianças, textos etc.

Percebemos que consta nos planos de ensino das UEs do campo uma perspectiva metodológica que se alinha as metodologias de trabalho do MST que buscam valorizar os sujeitos e a cultura do campo e investir na formação dos docentes na perspectiva do paradigma da educação do campo. Assim, encontramos em vários documentos disponibilizados, dentre eles *Princípios educativos da escola do campo (2009)*, *Princípios educativos da escola do campo de Matão (2008)* e *os Planos de ensino (2010)* - a tentativa de incorporar no calendário escolar datas comemorativas alusivas à realidade do campo.

Segue na íntegra o quadro retirado do documento *Planejamento 2008*, que traz algumas das datas comemorativas previstas no calendário escolar, que segundo os documentos oficiais, devem ser trabalhadas em todos os anos/séries da Educação Básica e estão presentes de forma latente nos Planos de Ensino de modo a serem trabalhadas, incorporadas aos conteúdos de matemática, história, ciências e geografia, ou seja, de forma multidisciplinar.

17 de Fevereiro: Marcha Nacional pela Reforma Agrária (MST)
21 de Março: Dia Mundial pela Eliminação da Discriminação Racial
14 de abril: Dia da Conservação do Solo
1 de maio: Dia do Trabalhador
17 de junho: Dia do Migrante
1 de julho: Dia Mundial do Cooperativismo
15 de agosto: Primeira Greve Geral Brasileira – Rio de Janeiro – 1903
22 de setembro: Morre Antonio Conselheiro, em Canudos, Bahia, 1897
15 de outubro: Dia do Professor
20 de novembro: Morte de Zumbi dos Palmares – 1695
10 de dezembro: Dia Mundial dos Direitos Humanos

Em relação às datas comemorativas, destacamos que algumas datas erroneamente comemoradas, por exemplo, o dia 17 de fevereiro aparece como Marcha Nacional pela Reforma Agrária (MST), porém esta data é comemorada no dia 17 de abril.

Estas datas são incorporadas as atividades das escolas do campo acredita-se que estas servem como interlocutoras entre os conteúdos a serem ensinados e a realidade concreta; a concepção que subsidia esta ação educativa é que a história é construída pelas lutas sociais e tais lutas devem ser valorizadas, em especial a luta dos sujeitos que participam da conquista da terra; o trabalhar com datas importantes de conquistas sociais, inclusive a comemoração das datas de criação dos assentamentos de esferas nacionais e regionais, remete a necessidade de engajamento coletivo na conquista de direitos sociais. Neste sentido, ressaltamos que a diversidade de datas que remetem a multiplicidade de conquistas sociais da classe trabalhadora no contexto da sociedade capitalista pode possibilitar maior sensibilização, identificação e maior adequação ao se trabalhar com o

calendário. Por exemplo, explorar o porquê do dia 8 de março ser considerado o dia da Mulher, quais as origens desta data e a que se refere.

Certamente, estas datas se trabalhadas de modo contextualizado, com o cuidado de desmistificar alguns dos significados a elas atribuídos, podem possibilitar ampla reflexão crítica por parte dos alunos em relação à história do povo brasileiro, em relação à própria história e em relação “ao papel” que desempenham ou podem desempenhar na sociedade. Advertimos, porém, dos riscos ao incorporar tais datas apenas como festividades, pois estas se tornaram apenas mais um feriado, ponto facultativo ou coisa afim.

Ressaltamos que segundo os Planos de Ensino estas datas deverão ser trabalhadas por meio de estudos e pesquisas; palestras; apresentações de vídeos e filmes; intervenções locais; visitas a exposições – AgriShow/ Ribeirão Preto; a empresas – como Predilecta; Matas; casas de agricultores e assentados; entre outros⁴².

Neste sentido, nossos olhares também estiveram mais direcionados a perceber como as datas comemorativas são trabalhadas no cotidiano escolar e de que modo professores e alunos se apropriam de datas como, por exemplo, dia da luta camponesa e da Marcha Nacional pela Reforma Agrária (MST) ou 01 de junho dia nacional do cooperativismo. Assim, foi possível perceber que o calendário é trabalhado em sala de aula, especialmente em atividades de leitura. Há também as datas que são trabalhadas no coletivo, principalmente as que estão relacionadas com o meio ambiente e visitas. Destacamos o evento Semana do Meio Ambiente, no qual as escolas promovem atividades que são desenvolvidas com toda comunidade escolar.

No cotidiano das escolas do campo no município de Matão não se verifica o uso frequente de um único material didático pronto, fechado; mas, podemos constatar o uso quase que diário de materiais como textos informativos e notícias de jornais que são disponibilizados como fonte de leituras e em atividades como interpretação e reescrita. Tais atividades costumam ser mais recorrentes que o uso do livro didático. No entanto, alguns professores demonstram grandes preocupações com as avaliações externas, como o SARESP, o SAEB e a Prova Brasil, e buscam respaldo em apostilas didáticas que são

⁴² Plano de ensino- planejamento coletivo 2º ano Ensino Fundamental, páginas 17, 18, 19 e 20.

formuladas focando melhorar o desempenho dos alunos em tais avaliações. Neste sentido, segundo o Secretário de Educação do Município “o professor deve ter autonomia para elaborar e organizar seu próprio material; portanto é preferível investir na formação de professores que na elaboração de um material didático para o campo pronto” (FREITAS, relato de 18/05/2012).

Durante os planejamentos coletivos são elaborados os planos de ensino – material que serve de apoio para o professor – e nestes documentos verificamos narrativas e descrições de procedimentos didáticos que apontam para a construção de uma metodologia que, também, remete à Pedagogia do Oprimido e, que afirma buscar a construção de um novo tipo de escola, um novo jeito de educar. Nos documentos há a referência a uma escola onde se educa partindo da realidade, onde se ofereça aos alunos a oportunidade de experiências de vida ricas, significativas e concretas, onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que seja o espaço de humanização, socialização e processo de construção de conhecimentos e valores necessários para a conquista do exercício pleno da cidadania; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo (PROJETO ESCOLA DO CAMPO, 2001).

O material que a escola do campo dispõe atualmente serve como referência para o docente, e é pensado, segundo o Secretário de Educação, na perspectiva teórica Freireana, sempre no sentido de possibilitar que o aluno reflita sobre o meio em que vive, de modo a se perceber como sujeito de sua própria história e portador de direitos. Assim, como apontou o Grupo de Trabalho da Escola do Campo, do III Seminário Regional de Educação do Campo em seus registros, esta concepção de educação indica que em seu alicerce traz o amor fraterno, palco de estímulo e desenvolvimento da cidadania, onde o educando é reconhecido como sujeito na construção de sua própria história (RELATÓRIO DO III SEMINÁRIO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007).

No que se refere à relação entre o material disponibilizado para o professor e as expectativas de aprendizagens para o aluno do campo ainda não há nos documentos oficiais discussão avançada sobre o assunto, porém todo o trabalho didático desenvolvido é fruto dos planejamentos coletivos e estão de alguma forma citados nos planos de ensino

- 2010, que trazem, série a série, de forma bastante detalhada os objetivos, os conteúdos, os procedimentos didáticos, os projetos a serem desenvolvidos, autores interessantes para serem lidos etc.

Aliás, os Planos de Ensino nos revelam informações importantes em torno das expectativas de aprendizagens para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Campo, neste sentido percebemos que os termos Habilidades e Competências de leitura, escrita e de domínio das operações matemáticas básicas presentes de forma bastante enfática em documentos como as Diretrizes Curriculares para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, não aparecem nos planos de ensino das escolas do campo de Matão; esta constatação pode ser um relevante indicativo de tentativa de superação da perspectiva construtivista responsável pelo não avanço dos projetos de educação da classe trabalhadora. Contudo, percebemos que da forma como estão registrados nos planos de ensino-2010 os objetivos das escolas do campo em Matão em muito se aproximam da proposta de ensino na Rede Estadual de Educação, esta que é pós-moderna e pauta-se no aprender a aprender. Porém, segundo o secretário da Educação do município ainda há muito para se avançar na discussão sobre alguns aspectos do trabalho pedagógico e nas concepções de ensino.

Ao passo, que é a medida deste avanço que a classe trabalhadora de fato passará a se beneficiar e controlar a escola. E é Pistrak (2000) que nos mostra diretamente a relevância da escola nos processos de mudança, “a escola como a arma ideológica da mudança, da revolução” (p. 30); pois, a burguesia sempre esteve à frente da escola em detrimento da classe trabalhadora

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (PISTRAK, 2000, p. 30).

Deve-se destacar que a visão educacional de Pistrak coincidiu com o período de ascensão das massas na revolução russa, a qual exigia a formação de homens

preocupados em construir um futuro comunista, diferentemente da realidade contemporânea.

Acreditamos que a proposta de escola do campo em questão aponta alguns caminhos para avançarmos em relação à discussão de um projeto histórico que beneficie a classe trabalhadora, no entanto reconhecemos que ainda falta pontuar com mais propriedade os objetivos da escola do campo, quais são as expectativas de aprendizagens para o aluno do campo e quais os procedimentos são necessários para atingi-las. Entendemos que esta discussão é imprescindível, pois orienta toda a ação pedagógica; mas, sem dúvida ela também é muito polêmica e certamente remete a outras questões bem mais amplas: O que deve ser ensinado aos alunos das escolas do campo? O que se pretende ao organizar uma escola do campo? E qual a base concreta de uma escola do campo que se organiza para o projeto histórico da classe trabalhadora?

Estas questões são pertinentes, e certamente deverão ser respondidas para continuarmos avançando nos projetos de educação do campo.

Outras Considerações

(...) E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando, as visões se clareando, até que um dia acordei. Então não pude seguir valente em lugar tenente, e dono de gado e gente, porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente (...)

(Disparada - Vandr e e Barros)

Escrever as últimas linhas de um estudo que tem como objetivo central compreender uma proposta de educa o do campo atualmente em curso   uma tarefa desafiadora. E se considerarmos a complexidade e as contradi es de um sistema educacional tecido no interior da sociedade capitalista, que   dividida em classes, perceberemos que a condi o *sine qua nom* para compreensão do funcionamento do sistema educativo e do papel que a escola desempenha na contemporaneidade   reconhecermos que a educa o não pode ser pensada de forma *descolada* de um contexto social mais amplo. A escola não   um objeto posicionado fora da sociedade de classes, sofre os reflexos impactantes das transforma es sociais e   medida que as condi es históricas vão se alterando, a escola também sofre altera es (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2012).

Adotamos como premissa que para compreender as atuais propostas de educa o do campo direcionadas   classe trabalhadora faz-se necessário, antes, apreender quais as condi es históricas no campo e do trabalhador do campo.

Tivemos como ponto de partida - e de chegada - a realidade concreta. Buscamos pensar a educa o do campo no município de Matão a partir de sua intríseca rela o com a sociedade brasileira, e neste percurso percebemos que a configura o do campo no município apresenta os traços característicos da configura o do campo brasileiro, no qual como aponta Stédile (2011) tem predominado desde o Brasil colônia o latifúndio, a monocultura e a exporta o; somado a estas características apontadas pelo autor, acrescentamos outras tendências do campo brasileiro verificadas no município: a progressiva expulsão de trabalhadores em regime de colonato das terras onde vivem e a

ausência ou escassez de trabalhadores que vivam no campo (CASSIN *et all*, 2011; TAFFAREL *et all*, 2010; FERNANDES, 1996). Asseveramos que no município de Matão a progressiva expulsão dos trabalhadores que viviam no campo ocasionou impactos na educação da classe trabalhadora, haja vista que, como exposto ao longo deste trabalho marcou as escolas rurais do município que na década de 1990 foram *esvaziadas* com a migração das famílias para as áreas urbanas, e em decorrência da diminuição do número de alunos as escolas foram até ameaçadas de serem fechadas.

Abordamos algumas das formas de violência que o trabalhador do campo tem enfrentado desde a chegada do europeu – genocídio, expulsão de colonos, expropriação da terra, assalariamento, flexibilização dos regimes de trabalho, direitos sociais como saúde e educação negados -, sobretudo procuramos trazer à tona os contextos de violência que dificultam a escolarização dos trabalhadores do campo, bem como os fatores de mudança que viabilizaram no Brasil investimentos massivos na educação da classe trabalhadora nas últimas duas décadas. Dialogamos com autores que tiveram a preocupação de elucidar que estes investimentos na educação do trabalhador do campo estão associados ao atual estágio do capitalismo, no qual a tecnologização e a nova organização dos meios de produção impõe necessidade de um novo perfil de trabalhador, mais dinâmico e minimamente escolarizado, capaz de ler e escrever, e empregar a matemática elementar. Apontamos as investidas na educação dos trabalhadores por parte do aparelho capitalista, ou melhor, os investimentos do agronegócio na formação de futuros quadros profissionais. E cabe reforçar que esta realidade é vivenciada pelo trabalhador do campo em Matão, e que é função também da instituição escolar problematizar a realidade na qual o sujeito da educação pública – o trabalhador – está inserido. Nesta perspectiva, segundo Dermeval Saviani (2012) a escola deve assumir como incumbência prioritária a democratização do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e que hoje tem se caracterizado como propriedade privada. Para este autor, a escola deve preservar o que tem de mais específico, o ato de ensinar, a transmissão do conhecimento (SAVIANI, 2012).

E é neste sentido que temos sinalizado que o projeto hegemônico de educação do campo apesar de ter gênese no bojo dos movimentos sociais de luta pela terra, tem uma proposta educacional mais atrelada ao capital do que aos interesses da classe trabalhadora; pois, o discurso da proposta hegemônica de educação do campo incorporou

narrativas que reivindicam um modelo de educação diferenciado para os trabalhadores do campo. Ora, sabe-se que a pedagogia que advoga por um tratamento diferenciado – leia-se desigual - para as diferentes camadas da população é a burguesa, que por meio de um discurso de respeito às diferenças individuais almeja perpetuar as desigualdades nos níveis de conhecimento, no acesso ao patrimônio cultural e, sobretudo dos privilégios de classe (SAVIANI, 2009).

Também, tratamos aqui de buscar elementos para refletir acerca de como tem sido discutida e planejada a proposta de escola do campo do município de Matão; relatamos algumas dificuldades encontradas pelos gestores de possibilitar que a comunidade local – pessoas que vivem ao entorno da escola – se apropriem do espaço escolar e participem dos processos decisórios; bem como expomos os limites e as possibilidades da organização do trabalho pedagógico nas três escolas municipais do campo que desenvolvem um trabalho distinto das escolas urbanas, com eixos temáticos e um calendário que traz datas relacionadas aos contextos de vida no campo e da luta dos trabalhadores, para exemplificar destacamos uma das datas que aparecem no calendário sugerido às escolas do campo do município, o dia 15 de agosto data da primeira greve geral no Rio de Janeiro, acontecida no ano de 1903.

As fontes de pesquisa nos revelaram o compromisso e os investimentos que Secretaria da Educação Municipal (gestão 2005/2008 e 2009/2012) firmou com as escolas municipais do campo, sobretudo nos aspectos relacionados à infraestrutura e aos materiais pedagógicos.

A análise dos documentos e dos relatos coletados entre os anos de 2011 e 2012 nos permite afirmar com clareza que as escolas do campo do município de Matão têm buscado alinhar os pressupostos teóricos e a organização do trabalho pedagógico ao paradigma hegemônico da educação do campo, este que, por sua vez, mantém certas aproximações com o modelo pedagógico construtivista; perspectiva que surge como alternativa ao modelo da Escola Tradicional, e parte do princípio que os indivíduos são essencialmente diferentes e que cada um aprende em um ritmo próprio.

Críticos da pedagogia construtivista associam a um modelo pedagógico espontaneísta, que tem corroborado para o enfraquecimento do ensino nas escolas da classe trabalhadora, visto que atribui ao próprio aluno/criança a responsabilidade pelo

aprendizado, e nesta circunstância o aluno da classe trabalhadora que amiúde possui um arcabouço erudito menor acaba por produzir menos, aprender menos (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2012).

E é em um movimento de distanciamentos e aproximações em relação à concepção hegemônica de educação do campo que apesar das especificidades na organização do trabalho pedagógico a proposta de educação do campo do município mantém relação, em alguns aspectos, com as escolas municipais consideradas urbanas, pois há um trabalho com projetos didáticos em comum e uma base curricular similar. Ponderamos que a aproximação do trabalho pedagógico das escolas do campo com as escolas consideradas urbanas não seja um impasse ou um elemento dificultador, haja vista que como apontamos no capítulo dois as Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal em geral tem boa qualidade de ensino e tem conseguido atingir as metas estipuladas pelo INEP.

Com isso não estamos afirmando que o projeto de escola do campo no município seja inviável, o que pretendíamos era cogitar hipóteses que nos possibilitassem de alguma forma avançar na compreensão das melhorias para a educação da classe trabalhadora. Anseio que dividimos com o Secretário de Educação Municipal de Matão e sua equipe gestora, que no ano de 2013 iniciam a quarta gestão da educação no município sendo a terceira consecutiva. Neste sentido, o acúmulo de experiência os permite tomar conhecimento de dois valorosos caminhos para melhorar a qualidade de ensino de modo a garantir a aprendizagem dos conteúdos necessários à criança da classe trabalhadora, quais sejam: revisitar a concepção de escola do campo e investir na formação continuada de professores para atingir melhor os objetivos definidos.

A pesquisa apontou alguns dos aspectos relevantes da educação do campo do município – o processo de implementação do projeto de escola do campo, os pressupostos teóricos e a organização do trabalho pedagógico - no entanto, existem ainda muitas possibilidades de recortes a serem estudadas, como a formação dos professores, a análise do conteúdo do ensino e o livro didático.

Por fim, há necessidade de reiterar a relevância dos projetos de educação do campo na esfera municipal, pois direcionar a ação e os recursos – pedagógicos e humanos

- para as escolas campo é afinal mais um elemento na busca da garantia de uma educação de qualidade à classe trabalhadora.

Bibliografia

AGORA MS, Jornal on-line. *Pistoleiros sitiaram acampamento indígena e destroem barracos em Paranhos*. Disponível em: www.agorams.com.br/jornal/2012/09/pistoleiros-sitiaram-acampamento-indigena-e-destroem-barracos-em-paranhos com acesso em 15 de setembro de 2012.

ALVES, Gilberto Luiz (organiador). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Editora Autores Associados, UNIDERP. Campinas: 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Editora Cortez e Editora Unicamp, 7ª edição revista e ampliada. São Paulo: 2000.

AMARAL, Débora Monteiro do. *Educação Rural em Assentamento de Reforma Agrária Assentamento Bela Vista do Chibarro – Araraquara*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos; São Carlos: 2007.

ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. In: SADER, Emir, GENTILE, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 5ª edição. 2000.

ANDRADE, Flávio Anício. *A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”*. In: *Educação e Política no limiar do século XXI*. Editora Autores associados, 2ª edição, Coleção Educação Contemporânea. Campinas: 2008.

ANDRADE, Edinaldo Costa; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. *Viver é lutar: análise do material didático do MEB e do MST para a alfabetização de jovens e adultos*. Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. *Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em: 14/06/2012.

ANTONIO, Rosa Maria; SILVA, Izirelda Martins de Souza; CECÍLIO, Maria Aparecida. *O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990*. Disponível on-line publicado em 2002.

ARCE, Alessandra. *A formação de professores sob a ótica construtivista, primeiras aproximações e alguns questionamentos*; p. 41-62 In: *Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. Newton Duarte (org.). Coleção Polêmicas do nosso tempo. Editora Autores Associados. Campinas: 2000.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade. *Análise de uma proposta de escola específica para o campo*. In: *Educação no campo recortes no tempo e*

no espaço, org. Gilberto Luiz Alves. Editora Autores Associados, UNIDERP. Campinas: 2009

BEISIEGEL, Celso Rui. *Paulo Freire*. Coleção Educadores, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife: 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Editora Autores Associados, Campinas: 1999.

_____; *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, tese de doutorado Campinas: 2003.

_____; *A educação rural no contexto do MST*. In: ALVES, Gilberto. Educação no campo: recortes no tempo e no espaço, p. 1-21. Editora Autores Associados, Campinas: 2009

_____; *Os princípios histórico-filosóficos que fundamentam o projeto educativo do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST*. Publicação: 2010a. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Tqz6jYXX.doc acesso em 20/06/2012.

_____; *A formação continuada e a construção da gestão democrática nas escolas da educação básica pública*. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; Ximenes-Rocha, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar. Gestão democrática: A escola pública e a formação continuada como objeto de análise, p. 15-31. Editora GTR, Belém: 2012.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *A educação das camadas populares: o repensar da prática cotidiana*. In: FERREIRA JR.; HAYASHI e LOMBARDI (organizadores). A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI. Editora Alínea. Campinas: 2012.

_____; *Educação do campo: referenciais teóricos em discussão*. In: BEZERRA NETO e BEZERRA (organizadores). Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. 1ª edição: 2011.

_____; *Educação do campo ou educação no campo?* Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n 38, p. 150-168, junho: 2010.

_____; *A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 251-272, agosto: 2010.

BITTAR, Mariza. *A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico*. Revista HISTEDBR on-line, p. 3-22, número 33. Campinas: 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Método científico e hierarquia social dos objetos*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação* (Pierre Bourdieu). 3ª edição, p. 33-38, Editora Vozes, Petrópolis: 2001.

BOTIGLIERI, Monica Fernanda; CASSIN, Marcos. *Trabalho, educação e sua relação com o Estado frente à reestruturação produtiva no campo*. In: BEZERRA NETO, LUIZ; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs.); *Educação do campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. 2011.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. 1. Introdução. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 3ª edição. Brasília: A Secretaria: 2001.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo*. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília: 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo/ A construção da identidade da Educação do Campo*. Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Trabalho Necessário. Ano 2, Número 2: 2004.

_____, *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*, p. 25-36, V. 4. Brasília: 2002.

_____, *Sobre a educação do Campo*. In: Clarice dos Santos (Org.). *Educação do Campo: Campo- políticas públicas –educação*. Brasília: Incra; MDA, Brasil: 2008.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular: 2012.

CASSIN, Marcos; VALE, Samila Bernadi do. *O assentamento Belo Vista e algumas reflexões sobre a relação trabalho rural e educação*. Revista HISTEDBR On-line, número 41, p. 219-230. Campinas: 2011.

CASSIN, Marcos; BOTIGLIERI, Monica Fernanda; VALE, Samila. *Reestruturação produtiva no campo e as novas exigências de educação, formação e qualificação*. In: BEZERRA NETO, LUIZ; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs.); *Educação do campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. 2011.

CASTRO RUZ, Fidel. *A grande tarefa da revolução consiste em formar o homem novo*. In: *As tarefas revolucionárias da juventude*; p.29-57. Editora Expressão Popular, 1ª edição, São Paulo: 2000.

CASTANHO, Sérgio. *Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil*. Campinas, Autores Associado: 2007.

COELHO, Marcos Pereira; LIMA, Aparecida do Carmo; VITO, Rosana Vasconcelos. *Política educacional no campo: espaço de ação dos movimentos sociais populares do campo*. Universidade Estadual de Maringá, Paraná: 2009.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no campo-2011*. Disponível em <http://www.cptnacional.org.br>; acesso em: 07/06/2012.

CONTAG, Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura, Informe da Secretaria de Reforma Agrária e Meio Ambiente da CONTAG. *A violência e a impunidade no campo*. Publicação 27 de abril de 2005, disponível em: <http://www.reluaita.org/internacional/ddhh/contag-violencia-campo.htm>; acesso em: 18/06/2012.

COOPERCITRUS. Cambuhy, Um modelo de organização e um modelo de produtividade. *Revista Agropecuária*, edição 43, 2011. Disponível em <http://www.revistacoopercitrus.com.br/?pag=materiaecodigo=3173>; acesso em: 09/06/2011.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudo sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.30, n.1, p.73-89, jan./abr: 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. *Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na reforma Agrária 2004*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº 41, maio/ago: 2009.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. *Polêmica do Nosso Tempo*. Editora Autores Associados, 2ª edição, Campinas: 1999.

_____; *Sobre o construtivismo contribuições para uma análise crítica*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Editora Autores Associados. Campinas: 2000.

_____; *A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação*. *Revista Perspectiva*, v. 24, n.1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Florianópolis: 2006.

_____; *Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica*. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.); *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Editora Autores associados, p. 37-57. Campinas: 2012.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: Analia C. Torres. Editora Afrontamento, Porto: 1975.

ENSINO COM A CARA DO CAMPO. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/ensino-cara-campo-448833.shtml> com acesso em 01/12/2011 às 15:50 horas.

FENG, Lee Yun. *Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico*. Centro Universitário de Araraquara – UniAra; Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Araraquara: 2008.

FERNANDES, Bernado Maçano. *A modernidade no campo e a luta dos Sem Terra*. Revista de Cultura Vozes, número 1, ano 90. Editora Vozes, Petrópolis: 1996.

_____ ; *Formação do MST no Brasil*. Editora Vozes, Petrópolis: 2000.

FERNANDES, Florestan. *Tensões na Educação*. Editora Sarah Letras, Salvador: 1995.

HADDAD, Fernando. *A década da educação do campo*. Revista Marco Social, 2010.

FERREIRA, Amarilio Jr.; SANTOS, Keity Alves dos. *Infância, modernidade e pós-modernidade*. In: BITTAR, Mariza e LOPES, Roseli Esquerdo (Orgs.); *Estudos em fundamentos da educação*. Pedro e João editores, São Carlos: 2007.

FOUREZ, Gerard. *A construção das ciências – introdução á filosofia e a ética das ciências*; tradução de Luiz Paulo Rouanet. Editora UNESP, 1995. São Paulo: 1937.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ ; *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Coleção questões da nossa época; volume 22. Editora Cortez, 51ª edição, São Paulo: 2011.

_____ ; *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife, número 4, abril-junho. Recife: 1963.

FREITAS, Alexandre Martins de. *Escola do campo: a proposta de Araraquara*. Revista do Instituto Taquaritinguense; Taquaritinga: 2005.

FREITAS, Luis Carlos. *Políticas de avaliação no estado de São Paulo, O controle do professor como ocultação do descaso*. Revista Educação e Cidadania, volume 8, número 1, p. 59-66. Editora Átomo, Campinas: 2009.

_____ ; *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5ª edição. Editora Papirus, Campinas: 2002.

_____ ; *A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*. In: PISTRAK, A escola-comuna, p. 9-100. Editora Expressão Popular, São Paulo: 2009.

GOBATO, Ana Tatiana Staine Cardoso. *As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra – MST - para a educação do campo: Há a necessidade de uma formação específica?* Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos; São Carlos: 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1989.

_____; *Cadernos do Cárcere*. Editora Civilização Brasileira, volume I; Rio de Janeiro: 1999.

_____; *Quaderni del Carcere*. Edição crítica do Instituto Gramsci, organização de Valentino Gerratana, Editora Einaudi, Torino: 1977.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio-1963*. in: *A questão agrária no Brasil hoje, o debate tradicional- 1500-1960*. STEDILE, João Pedro (organizador). Editora Expressão Popular, 2ª edição. São Paulo: 2011

INEP; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: www.inep.gov.br/resultados com acesso em 26/12/2012 as 17:30 horas.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Tradução de C. Iperoig. Editora Laemmert. Rio de Janeiro: 1968.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. Editora Brasiliense, São Paulo: 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. Editora Cortez. São Paulo: 2003.

LENIN, Vladimir Ulianov. *As três partes e as três fontes constituintes do materialismo histórico*. The Marxists Internet Archive. Março: 1913.

MACIEL, João. *A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire: Estudos Universitários*. Revista de Cultura da Universidade de Recife, abril/junho: 1963.

MARTINS, Fernando José. *Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo*. Revista de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, volume 33, n. 1, 2008. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a6.htm> com acesso em: 08/06/2012.

MARTINS, Lígia Márcia. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Grupo de Trabalho: Filosofia da Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (NEPEI), Unesp: 2009.

_____; PASQUALINI, Juliana Campregher. *A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil*. Revista Psicologia da Educação, n° 27, 2º semestre, P.71-100. São Paulo: 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Tradução Artur Morão, Editora Edições 70, Lisboa: 1964.

_____ ; *O Capital*. Edição resumida por Julian Borchardt, tradução de Ronaldo Alves Schmidt, 5ª edição, Biblioteca de Ciências Sociais; Editora Zahar, Rio de Janeiro: 1978.

_____ ; *Textos sobre educação e ensino*. Editora Moraes. São Paulo: 1983.

_____ ; ENGELS, Friedrich. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: 1974

MEC. *Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio/coordenação*: RAMOS, Marise N., MOREIRA, Telma M. SANTOS, Clarice A. S. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília: 2004.

MOLINA, Mônica. *A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo*. In: SANTOS, C. A. dos. Educação do campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM-TERRA. *Fechar escola é crime!* Disponível em www.mst.org.br. Acesso em: 28/06/2011

_____ ; *Juventude do MST realiza ato contra o fechamento das escolas no campo*. Coletivo de Juventude e Setor de Educação do MST-RJ. Disponível em www.mst.org.br. Acesso em: 28/06/2011

MUNARIM, Antonio. *Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção*. GT-03: movimentos sociais e educação, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>; 31º ANPEd: 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. Editora Xamã, São Paulo: 2005.

_____ ; *Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco*. In: *Educação e Política no limiar do século XXI*. Editora Autores associados, 2ª edição, Coleção Educação Contemporânea. Campinas: 2008

NOSELLA, Paolo. *Paulo Freire: orgulho dos educadores brasileiros*. In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo (orgs.). *Estudos em fundamentos da educação*. Pedro e João Editores; São Carlos: 2007.

O ESTADÃO, Jornal on-line. *Fazenda de brasileiros no Paraguai é 1ª ocupação de terra pós-Lugo, diz jornal*. Disponível em: www.estadão.com.br/noticias/internacional data de acesso 15 de setembro de 2012, as 10:00 horas.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Território de quem? Revista sem Terra, v. 47, p. 17-31, 2008.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. *Educação e luta de classes*. Editora Expressão Popular, 1ª edição. São Paulo: 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos; TEDESCHI, Losandro Antonio; MARSCHNER, Walter Roberto. *Saberes da terra: teoria e vivências*. Editora UFGD. Dourados: 2012.

PREDILECTA, Alimentos. Disponível em www.predilecta.com.br com acesso em 15/09/2012 às 14:00 horas.

PROJETO ESCOLA DO CAMPO. *Projeto escola do campo de Araraquara*. Prefeitura Municipal de Araraquara, Secretaria Municipal de Educação. Araraquara: 2001.

RELATÓRIO FINAL DO III SEMINÁRIO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *III Seminário Regional da Educação do Campo*, Centro de Formação Dom Elder Câmara/ Sítio Pau D'algo/Ribeirão Preto. Secretaria Municipal de Educação de Matão: 2007.

REVISTA DO AGRONEGÓCIO CAFÉ. *Fazenda Cambuhy ampliará área de cultivo e duplicará produção de café*. Publicação de 18/07/2011. Disponível em <http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=leremat=40430fazenda-cambuhy-ampliar-area-de-cultivo-e-duplicara-producao-de-cafe.html> com acesso em: 09/06/2012.

SARNO, Maria Cecília Mello; CANCELLIERO, José Maria. *As políticas para a educação pública no estado de São Paulo*. Revista Educação e Cidadania, volume 8, número 1, p.12-17. Editora Átomo, Campinas: 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados: 1991.

_____; *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETI, Celso J. et al (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Editora Vozes, Rio de Janeiro: 1996.

_____; *As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M.. (Org.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas- SP: Graf. FE: HISTEDBR – UNICAMP, 2006. CD-Rom.

_____; *As instituições escolares no Brasil: História, Historiografia e Práticas*. Campinas, Autores Associados: 2007.

_____; *Aspectos históricos e ontológicos da relação trabalho e educação*, Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr: 2007.

_____; *Escola e Democracia*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Editora Autores Associados, Campinas: 2009.

_____ ; *Marxismo, Educação e Pedagogia*. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.); *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. editora Autores associados, p. 59-85. Campinas: 2012.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Editora Martins Fontes; 6ª edição, São Paulo: 1995.

SILVA, Graziano da. *O Desenvolvimento do capitalismo no campo e a reforma agrária*. In: STÉDILE. João Pedro (Org). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. Editora Xamã, São Paulo: 2002.

STÉDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil hoje, o debate tradicional- 1500-1960*. Editora Expressão Popular, 2ª edição. São Paulo: 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e cidadania nos assentamentos de reforma agrária: projetos, possibilidades e limites*. Publicação UEPG – Humanities Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts, 10 (1): 21-40, Florianópolis: 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. Texto original de 1976; Tradução e organização Irena Wojnar, Jason Ferreira Mafra. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife: 2010.

TAFFAREL, Celi Neuza Zülke; SANTOS JR., Claudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo*. Equipe LEPEL/FACED/UFBA. Salvador: 2010.

TREVISAN, Salvador M. *O que é rural? O que é urbano? E a educação?* Texto base para palestra realizada no encontro regional do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), preparatório para a Conferência Estadual do FEEC e RESAB na Bahia. Ilhéus, 27.09.2003. Texto revisado em fevereiro de 2006.

VANDRÉ, Geraldo; BARROS, Théo. *Disparada*. Festival Internacional da Canção, 1966.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Politico-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: Projeto Politico-Pedagógico da escola: uma construção possível. Editora Papirus, 14º edição: 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. Cadernos CEDES, volume 27, número 72, p. 121-135; Campinas: 2007.

Anexos

Dados do município de Matão (2009)

População: 71.753 (2000); 77.682 (2007)

População Urbana: 69.168 (2000)

Densidade Demográfica: 142,3 hab/km²

Frota de veículos: 40.941

Distância até São Paulo: 303 km

IDH: 0 806 · **IDH-Renda:** 0 734 · **IDH-Escolaridade:** 0 871 · **PIB (R\$):** 3.210.811 mil (91º do Brasil)

Analfabetismo: 7,7%

Mortalidade infantil: 10,9%

DOCUMENTOS QUE REGISTRAM A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATÃO

Princípios Norteadores da Educação do Campo

1. Nível e Modalidades da Educação do Campo

Incumbência do Município

Educação Infantil

Educação Fundamental de 9 anos

Educação de Jovens e Adultos (termo I e II)

Incumbência do Estado

Educação Fundamental de 9 anos

Educação de Jovens e Adultos (Termo I e II)

Ensino Médio

Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio)

2. Marcos Legais da Educação do Campo

a) Constituição Federal e Estadual

b) Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação

c) Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

d) Lei nº 9.424/96

e) Resolução 02/2002 – CEB/CNE (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo)

3. Mobilizações Nacionais e Estaduais por uma Educação do Campo

a) I e II Congresso Nacional de Educação do Campo (1998/2004)

b) Coordenadoria da Educação do Campo no SECAD/MEC.

c) I Seminário Estadual de Educação do Campo (2003-Araraquara)

d) I Encontro Estadual de Educação do Campo (2005 – Itapeva)

e) II Seminário Regional de Educação do Campo (2006 – Ribeirão Preto)

f) III Seminário Regional de Educação do Campo (2007 – Ribeirão Preto)

4. Gestão da Elaboração da Proposta

- a) Seqüência de reuniões
- b) Dinâmica dos encontros
- c) Participação Plural
- d) Respeito ao acúmulo de discussão
- e) Equação das divergências

5. Resistências no Processo

- a) Consciência de sua existência
- b) Todos: Pais, alunos, Professores e Governo.

6. Princípios e a Proposta da Escola do Campo

- a) Os Princípios
- b) Laboratórios e Lotes.
- c) Temas Geradores
- d) Salas de Referência

7. Formação de Educadores

- a) Pedagógica (Alfabetização, Avaliação, Promoção, Disciplina)
- b) Política (Campo/ Questão Agrária e Fundiária/ Desenvolvimento sustentável)

8. Custos

- a) Construção de alternativas
- b) Transporte de Alunos
- c) A horta e o galinheiro dos lotes
- d) Adicional para o professor
- e) racionalização na distribuição das turmas e disciplinas.

Planejamento 2008 – Escolas do Campo de Matão

Proposta Curricular



Proposta Pedagógica

(dialogar com o seu público)

Princípios da Escola do Campo de Matão

1. Valorização do homem e da mulher do campo, do trabalho e da cultura;
2. Articulação entre o urbano e o rural;
3. Reflexão crítica sobre as questões do campo;
4. Gestão democrática;
5. Acreditar que a mudança ocorrerá em decorrência da ação dos movimentos organizados na luta pela Reforma Agrária;
6. Inserção de datas comemorativas do referencial camponês no calendário escolar.

Temas Geradores

1º Bimestre: Identidade e Diversidade (família, tradições culturais, etnia...)

2º Bimestre: O trabalho no campo (bóia-fria, agricultura familiar, o assentado, meeiros, arrendatários, trabalhador rural, posseiros, grileiros, trabalho infantil, cooperativismo, mecanização agrícola...)

3º Bimestre: Conquista da Terra (migrações, imigrações, profissões, movimentos sociais, MST, Feraesp...)

4º Bimestre: O homem e o meio ambiente (agronegócio, agroecologia, agricultura, monocultura...)

Datas Comemorativas

17 de Fevereiro: Marcha Nacional pela Reforma Agrária (MST)

21 de Março: Dia Mundial pela Eliminação da Discriminação Racial

14 de abril: Dia da Conservação do Solo

1 de maio: Dia do Trabalhador

17 de junho: Dia do Migrante

1 de julho: Dia Mundial do Cooperativismo

15 de agosto: Primeira Greve Geral Brasileira – Rio de Janeiro – 1903

22 de setembro: Morre Antonio Conselheiro em Canudos, Bahia, 1897

15 de outubro: Dia do Professor

20 de novembro: Morte de Zumbi dos Palmares – 1695

10 de dezembro: Dia Mundial dos Direitos Humanos

Documentos referentes às escolas do campo de Araraquara

Escola Municipal de Ensino Fundamental "Eugênio Trovatti"
Rua Bento Aranha do Amaral, s/nº - Bueno de Andrada - Araraquara (SP)
CEP 14812-000 - Telefone: (16) 235-6202

Ofício Nº 066/2001

Ilmo. Senhor
Alexandre Luiz Martins Freitas
Coordenador Municipal

Nós, professores da E.M.E.F. "EUGÊNIO TROVATTI", juntamente com a Direção da escola, vimos por meio desta, solicitar o desligamento das reuniões do projeto que envolve as escolas de assentamentos, uma vez que tal projeto não contempla os nossos objetivos.

Possuímos já um projeto intitulado "Projeto Viva o Campo" que visa dar informações básicas de cultivo, preparo da terra, manejo de animais e resgate da auto estima especificamente elaborado em conjunto com atividades didáticas utilizando temas transversais e partindo da grade curricular a qual obedecemos levando em conta a realidade de nossos alunos e interesse da população que atendemos.

Reconhecemos a importância do projeto apresentado pela Secretaria, porém nossa comunidade escolar é composta em sua maioria por crianças oriundas de fazendas, chácaras e da população do distrito, portanto uma realidade diferente da que nos apresenta esse projeto.

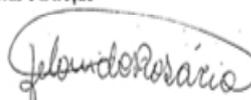
Em virtude disso, comunicamos nosso desligamento, visto que o projeto apresentado pela Secretaria é totalmente voltado para a população dos assentamentos Bela Vista e Monte Alegre e sem referência nenhuma a nossa escola e comunidade.

Sem mais para o momento desde já agradecemos pela atenção.

Atenciosamente

Professoras e Direção

Lidia Regina Rabin



Eliana


Michela S. Romero Ragassi

Ilmo. Senhor
Alexandre Luis Martins de Freitas
Coordenador Administrativo da Educação

Nós professoras da EMEF "Eugênio Trovatti" vimos por meio deste pedir formalmente o nosso desligamento do Projeto Rural.

Após muita pesquisa conseguimos averiguar que nossa Unidade Escolar pertence mesmo ao *PERÍMETRO URBANO* pelos seguintes motivos:

- Aqui no Distrito de Bueno de Andrada se recolhe IPTU dos moradores (o IPTU só é recolhido em área urbana, em zona rural é o ITR – Imposto Territorial Rural – pelo INCRA);
- Bueno de Andrada possui Cartório de Registro Civil e Anexos (o cartório não se instala em zona rural somente urbana por lei federal);
- O distrito está registrado como área urbana como se pode verificar no xerox que segue em anexo onde se lê: Área Urbana – SUP. – 292.782,00m² Lei nº 3.496 de 17 de agosto de 1988 – fixa o perímetro urbano do distrito de Bueno de Andrada;
- Existe na entrada do distrito uma sinalização onde se pode ler Perímetro Urbano (também só existente em zona urbana);
- Nossos alunos como se pode observar através de seus endereços são alguns de zona rural, porém uma boa parte deles é de zona urbana igualando nossa U.E. às EMEF's "Olga Ferreira Campos" e "Ricardo C. Monteiro" que são da zona urbana e possuem o mesmo tipo de clientela.
- O comércio recolhe o ISS (Imposto Sob Serviço);
- É distrito porque o número de pessoas é reduzido;
- Não pode haver criação de gado, porcos e aves. Existe uma granja e pela lei da promoção social a família tem dois anos para sua retirada;
- Existe uma agência de Correio, um posto policial, um posto de saúde;
- No distrito existe ainda a Sub-Prefeitura.

Queremos deixar claro que acreditamos na importância de um projeto rural e, que não estamos nos negando a desenvolvê-lo, tanto isto é verdade que este já é o terceiro ano que nos preocupamos em realizar com os alunos, tanto a parte teórica como a prática de vários tipos de cultivos como o senhor mesmo já teve a oportunidade de verificar pessoalmente, apesar de o Projeto Rural que se encontra sobre a orientação da Secretaria da Educação ainda não estar pronto. Queremos desenvolver um projeto escrito por nós, professoras da EMEF "Eugênio Trovatti" priorizando sempre o desenvolvimento do amor à terra pela criança.

Por todas essas razões pedimos o desligamento do Projeto Rural, pois acreditamos em nosso trabalho e em nosso potencial, por isso contamos com sua compreensão e temos a certeza que o seu bom senso vai imperar autorizando nosso desligamento.

Desde já agradecemos e aguardamos uma resposta o mais breve possível.

Atenciosamente