

Olhares acerca da construção cotidiana de uma escola do campo

Looks about the daily construction of a rural school

Ana Paula Leivar Brancaloni¹
José Marcelino de Rezende Pinto²

RESUMO: A educação das crianças e jovens do campo, com os movimentos sociais de luta pela terra, volta a ocupar um lugar de relevância, sendo reposicionadas na agenda política. Este estudo tem como objetivo analisar o processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico para as escolas do campo do município de Araraquara, tendo como foco a percepção dos sujeitos do campo. Adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados: observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Constatou-se que projeto que foi construído através de um processo de luta de uma comunidade, em uma relação contraditória com o Poder Público Municipal, sendo esta luta em si um exercício de emancipação cultural e de construção da cidadania. Assim, constitui-se em uma prática de resistência cultural e de espaços que possuiu seus efeitos de representação e transformação social dentro do próprio assentamento. Mesmo porque, aqueles que participaram do processo de luta e implementação transformaram-se ao longo do mesmo, resgatando sua auto-estima, história e sentimento de pertença a um coletivo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do campo. Movimentos sociais. Projeto político-pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

As condições das escolas rurais brasileiras são historicamente marcadas pela precariedade e descaso por parte das Políticas Públicas. Conforme aponta Souza (1999), as crianças moradoras do campo estão entre aquelas que mais vivenciam o fracasso escolar.

Ainda no que se refere às Políticas Públicas para a educação das crianças do campo, especialmente a partir da década de 70, estas foram radicalmente reduzidas ao transporte de alunos para a escola urbana. Sob o argumento de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade, assistiu-se a um acelerado

¹ Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal/UNESP. Departamento de Economia Rural – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal/UNESP - Jaboticabal, São Paulo. anapaula1977@hotmail.com

² Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Departamento de Educação – Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo. - jmrpinto@ffclrp.usp.br

fechamento das escolas rurais (WANDERLEY, 1997). Este movimento também se pautava na compreensão de que o rural, no Brasil, estava fadado ao desaparecimento (FIAMENGUE, 1998). Contudo, estudos apontam para fragilidade dessas políticas, que além de representarem um alto custo, não se refletem no sucesso escolar dos alunos (FREITAS, 2004).

É com os movimentos sociais de luta pela terra, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que a questão da educação para os moradores do campo volta a ocupar um lugar de relevância, sendo, inclusive, reposicionadas na agenda política. Assim, como afirma Caldart (2009), são as lutas dos movimentos camponeses que protagonizam o processo de criação e desenvolvimento da educação do campo.

No que se refere à legislação educacional, este movimento culmina com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, através da resolução do CNE/CEB no 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002).

A Educação do Campo, segundo Caldart (2009, p. 38):

[...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

No âmbito das Políticas Públicas, vale destacar também o Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária (PRONERA). Conforme apontam Andrade e Di Pierro (2004), ao analisarem as experiências educativas implementadas desde 1999, especialmente destinadas à alfabetização de jovens e adultos, formação de educadores e técnicos agrícolas, trata-se de um importante instrumento de democratização da educação no campo, promovendo inclusão social e acesso ao direito da educação de qualidade na zona rural, sendo convergente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo.

Contudo, os estudos educacionais indicam ainda o apartamento de pais, alunos e comunidade, do planejamento, decisões e implementação das propostas pedagógicas no cotidiano da escola. As restrições à participação desses sujeitos, muitas vezes, são justificadas por concepções preconceituosas que lhes atribui a incapacidade de participar por serem limitados em seus conhecimentos. Estas visões rotuladoras incidem, ainda mais perversamente, sobre os alunos moradores do campo. Afinal, como afirma Whitaker (1992), nossa escola possui um caráter, hegemonicamente, urbanocêntrico, etnocêntrico e sócio-centrico.

Entretanto, constatam-se, na educação do campo, experiências efetivas de participação dos seus sujeitos e que apresentam resultados bastante positivos, contrapondo-se a visões estereotipadas, como a acima relatada. Essas experiências traduzem em sua proposta pedagógica o respeito à cultura e trajetória dos seus alunos e da comunidade onde estão inseridos; fato que, de qualquer modo, deveria ocorrer independentemente das escolas serem urbanas ou rurais. Entende-se, portanto, que se tratam de experiências muito ricas, que convidam a um conhecimento mais aprofundado acerca de seu processo, especialmente tendo por base a constatação de que os sujeitos de sua ação, geralmente são privados da escuta. Estes se contrapõem aos ditames neoliberais dos pacotes pré-fabricados que excluem de seu processo de elaboração, tanto os sujeitos para os quais se destinam, quanto os educadores que o executarão, tendo-se como parâmetro as conveniências do mercado e a ausência de formação de cidadãos críticos capazes de questionar e transformar a realidade (PERONI, 2003).

Temos no município de Araraquara, interior do estado de São Paulo, um desses exemplos que merece atenção e análise. Iniciou-se, no ano de 2001, um processo de discussão visando a elaboração de um projeto político-pedagógico para as escolas rurais desse município, que envolveu, efetivamente, assentados (adultos e crianças), educadores e representantes do Poder Público Municipal. Trata-se de um processo bastante complexo, marcado por diferentes momentos; alguns de maiores avanços, outros de dificuldades e enfrentamentos entre os diversos segmentos que o compuseram.

Entretanto, para este trabalho tomaremos como foco a percepção dos sujeitos do campo, os sentidos construídos pelos mesmos acerca de sua educação, do papel que atribuem à participação nesse processo em suas compreensões e posicionamentos frente às questões educacionais, bem como na participação na organização do assentamento de forma mais ampla.

Isto se faz relevante na medida em que, como afirma Caldart (2009, p. 37-38):

Não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das idéias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores.

Diante do apresentado, o presente artigo tem por objetivo analisar a percepção de assentados (adultos e crianças), do assentamento rural Bela Vista do Chibarro, acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político pedagógico para as escolas do campo do município de Araraquara.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Assim, ao longo de dois anos, foram acompanhadas as reuniões organizadas para a discussão da proposta de educação das escolas do campo do município, bem como aquelas dedicadas à elaboração de um projeto político-pedagógico específico. Além disso, também foram realizadas observações no cotidiano de uma das escolas do campo. As informações, obtidas através da observação participante, foram complementadas com a realização de entrevistas semiestruturadas com: alunos, pais, representantes da comunidade, membros da equipe escolar, perfazendo 15 sujeitos (BODGAN; BIKLEN, 1997).

Os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Realizou-se a leitura minuciosa e integral das transcrições e registros de diário de campo, iniciando-se a identificação das unidades de registro (BARDIN, 1977). Essas unidades referem-se à identificação de um *tema*, que, neste caso, tratava-se dos aspectos centrais nos registros e falas e observações, possibilitando a identificação de valores, crenças e tendências (BARDIN, 1977) que foram recortadas em enunciados e em proposições portadoras de significações.

Após esse processo os dados foram classificados e agregados em categorias temáticas, sendo elas: percepções dos assentados sobre a escola do campo; percepções acerca de mudanças na organização e dinâmica da escola; mudança nas relações dos assentados com a escola a partir da participação na construção do projeto; o papel dos sujeitos do campo no processo de transformação da escola; mudanças na relação com o assentamento a partir da participação na construção do projeto; o relacionamento com o Poder Público.

3 RESULTADOS

A seguir, serão apresentadas e discutidas as categorias temáticas acima referidas. Anteriormente, contudo, busca-se apresentar, em linhas gerais, a demanda pelo projeto “Escola do Campo”, bem como as mudanças estruturais promovidas, na escola estudada, a partir da implementação do mesmo.

3.1 ESCOLA E MOVIMENTO

O projeto “Escola do Campo” foi pensado e implementado nas três escolas rurais do município de Araraquara. Contudo, constata-se o envolvimento, em particular, dos assentados do Bela Vista do Chibarro, o que nos levou a tê-los como foco de análise.

A preocupação desses assentados com a educação de suas crianças era bastante anterior à discussão sobre o Projeto de Educação do Campo, no Município. Na verdade, foram esses sujeitos que, mobilizados, pressionaram o Poder Público para um posicionamento frente à questão.

O fato das crianças do assentamento terem que prosseguir os estudos, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola urbana era fonte de grande descontentamento por parte desses e de seus pais. Isso porque, mesmo aquelas crianças que apresentavam um bom desempenho na escola do assentamento, fracassavam na escola urbana.

Constatava-se a existência de um forte preconceito, na escola urbana, acerca das crianças assentadas. Essas recebiam apelidos pejorativos, tais como “pés vermelhos” ou “pés-rachados”. Outro ponto de muita dificuldade era a participação dos pais e da comunidade na escola urbana. Enquanto na escola do assentamento constatava-se uma participação ativa dos mesmos, na escola urbana esta não acontecia. Isso se dava basicamente pela dificuldade de deslocamento, bem como pela incompatibilidade dos horários das reuniões. Além disso, os pais também eram percebidos, pela equipe escolar, de forma preconceituosa e estereotipada (BRANCALEONI, 2005).

Pressionavam o Poder Público Municipal para que a escola, até então pertencente à rede estadual, fosse municipalizada e atendesse todo o ensino fundamental. Reivindicavam ainda um ensino de qualidade que respeitasse a história e cultura das crianças assentadas.

Diante das necessidades de mudança na educação, não exclusiva do assentamento Bela Vista, e das dificuldades enfrentadas nas escolas rurais da região, o ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo) organizou um curso destinado aos educadores que trabalhavam com alunos oriundos da zona rural. Este teve por objetivo qualificar a discussão acerca da educação do campo no município, mais particularmente da realidade das escolas em que estes educadores trabalhavam, tendo como ferramenta as fotos feitas por Sebastião Salgado, sobre do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tratou-se de um primeiro momento de encontro e reflexão que impulsionou outras reuniões e debates acerca da questão, agregando outros interlocutores como representantes do Poder Público Local e do Setor de Educação do MST.

Surgiu assim a demanda por um projeto próprio para as escolas rurais, e esta pauta foi incluída na I Conferência Municipal de Educação, que ocorreu em 2001. O documento encaminhado à Conferência foi assinado pela diretora da escola do Bela Vista do Chibarro, um professor, um representante dos assentados e um representante do MST.

Frente às pressões dos assentados, a prefeitura concordou em municipalizar esta escola, ainda que, em princípio, ela fosse contrária à política de municipalização do ensino, então implementada pela Secretaria de Estado da Educação. Condiçionava a municipalização, contudo, à construção de um Projeto Político-Pedagógico para as escolas rurais do município que justificasse a inclusão da escola do assentamento em questão na rede municipal.

Assim, tratou-se de uma demanda apresentada pelos assentados que foi acolhida pelo poder público, convertida em uma política pública e que, ao retornar à escola, foi resignificada em seu cotidiano.

Entre os princípios gerais traçados projeto “Escola do Campo”, destacam-se: educação voltada para a valorização da cultura e do trabalho no campo; gestão democrática; uso de espaços e tempos alternativos de educação; valorização da resistência e da luta do homem do campo, assim como da concepção de que a história é construída pelas lutas sociais.

O quadro 1 apresenta as principais mudanças ocorridas na escola com a implementação do Projeto.

	Até 2001	Após a implementação do projeto
Número de alunos no Ensino Fundamental	Cerca de 80	Cerca de 200
Organização da escola	Seriada – 4 anos de ensino	Organizada em ciclos – 9 anos de ensino com 3 ciclos de 3 anos
Espaço físico	Prédio escolar da antiga usina com 4 salas, uma varanda, pátio, área verde, quadra poli-esportiva e vestiários	Reforma das dependências já existentes, construção de um novo prédio com sala multimídias, laboratório de informática e ciências, biblioteca e cozinha experimental
Período de funcionamento do Ensino Fundamental	Um período	Dois períodos
Número de professores	4	17 (entre eles um professor integrador)
Coordenação pedagógica	Inexistente	Uma coordenadora pedagógica
Etapas e modalidades atendidas	Séries iniciais do Ensino Fundamental regular	Ensino Fundamental completo, EJA e Educação Infantil 3-5 anos

Quadro 1 - Organização da escola em 2001 e principais mudanças ocorridas após a implementação do Projeto de Educação do Campo

Fonte: dados organizados pelos próprios pesquisadores.

3.2 PERCEPÇÕES DOS ASSENTADOS SOBRE A ESCOLA NO ASSENTAMENTO

Constatou-se que a escola, mesmo antes do Projeto, era percebida como um espaço de muita importância para o assentamento sendo, inclusive, um elo articulador entre os diversos grupos que o compõem, ainda que esses apresentassem posições muito distintas acerca de questões como a produção e organização da comunidade. Isto nos remete à afirmação de Caldart (2004), de que a escola é um espaço privilegiado para se trabalhar identidades, tanto no que se refere à visão acerca de si mesmo, como enquanto membro de uma coletividade.

Conforme já afirmado, a proposta de uma gestão democrática antecedeu à elaboração e à implementação do projeto do município. Apoiados e estimulados pela postura da diretora, educandos e comunidade já participavam dos processos decisórios da escola. Assim afirma a mãe de aluno Isilda:

Essa escola aqui, ela só se move pela comunidade. (...) É claro, tem direção, funcionários, professores... mas eu digo assim, tudo que o assentamento vê de importante é a escola. Os assentados aqui vê a escola como ponto principal do assentamento. E isso envolve tudo. Quando tem reunião... ah, preciso de fazer isso, aquilo, vamos lutar para vir alguma coisa para cá (...) já começam a procurar os meios melhores, legais, para conseguir o que for melhor para cá. (...) O assentamento aqui é muito organizado nesse sentido... da escola! Tem outras condições que é meio desunido o povo, né? Mas a parte da escola não!

Ronaldo, aluno, fala de sua participação na escola através do grêmio estudantil:

A gente participa do grêmio... teve a festa junina, nós fizemos correio elegante algodão doce prá vender e aí conseguimos um dinheiro pra fazer as coisas da escola. Porque o que a gente prometeu em campanha a gente tem que cumprir, né? Fazer gincana, comprar bola e rede para a escola... saber o que os alunos querem.

Nota-se, na fala desse aluno, a percepção da atuação do grêmio pautada no interesse do coletivo, que deve ser conhecido e encaminhado da gestão. Observa-se, ainda, contudo, uma visão claramente assistencialista da entidade, que não é vista como um instrumento de representação das demandas da comunidade estudantil.

Contudo, ainda que a participação da comunidade e dos alunos fosse efetiva mesmo antes da implementação do Projeto de Educação do Campo e que a escola já fosse considerada como muito importante para a comunidade, constata-se que a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto de Educação do Campo e, principalmente, a implementação deste projeto na escola trouxe mudanças significativas em vários âmbitos, sejam eles: o desempenho escolar dos alunos, a relação dos assentados com a escola e com a educação das crianças, e até a relação dos assentados com o assentamento. Essas constatações vão ao encontro das compreensões de Caldart (2000) acerca do caráter educativo da participação nos movimentos sociais. Vale lembrar também as considerações de Kramer (1997) de

que uma proposta pedagógica não é simplesmente implementada, mas trata-se de um caminho contínuo; carece ser plantada e desenvolver raízes.

3.3 PERCEPÇÕES ACERCA DE MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA DA ESCOLA

Segundo as percepções dos entrevistados, com a implementação do Projeto de Educação do Campo, a realidade do assentamento e do trabalho com a terra passou também a compor o cotidiano da escola. Antes, apesar dos esforços da diretora em fomentar uma educação contextualizada e que respeitasse a cultura e história dos assentados, isso não ocorria, até pela rotatividade dos professores. Em geral, as classes eram assumidas pelos professores menos experientes e, dadas as condições precárias de acesso, esses, tão logo conseguiam, mudavam-se para as escolas urbanas. O Projeto previa o trabalho com Complexos Temáticos, elencados coletivamente com a comunidade, bem como um calendário de datas comemorativas que fossem significativas para os assentados. Assim afirma Lia, mãe de aluno:

Eu acho que o projeto mudou muita coisa na escola, em vários sentidos.

Que nem as crianças agora aprendem assim... aprende mais a tá mexendo com a terra, trabalhando, cultivando aquilo, né? As raízes aqui do campo.

Essa mudança vai ao encontro dos anseios expressos por D. Zuleica, uma assentada que mora na comunidade desde o processo de ocupação da terra e que hoje tem seus netos estudando na escola:

A gente precisa se preocupar em ensinar nossos filhos a lidar com a terra, a respeitá-la, aproveitar o que se tem, porque aí não se passa necessidade. Mas a gente só tá mais preocupado em mandar prá cidade. Se a gente não desenvolve isso desde pequeno com a ajuda da escola, eu não sei quem vai dar continuidade ao assentamento, não.

Como afirma Caldart (2000), não se trata de atribuir à escola a formação de militância, mas sim pensar e concretizar uma escola que não seja ela mesma mais um elemento de desenraizamento e de afastamento do campo, na medida em que o apresenta de forma muito desprivilegiada em relação ao urbano. Em estudo anterior feito nesta mesma escola, isso era muito evidente (BRANCALEONI, 2002). Os professores, de uma maneira geral, tendiam a ter uma visão pejorativa do campo e, em especial, dos movimentos sociais de luta pela terra.

O Projeto de Educação do Campo parte do princípio de que são inúmeros os espaços educativos presentes na escola, bem como no assentamento de uma forma mais ampla. Assim, indica que as aulas devem ocorrer nesses diversos espaços, não se restringindo à configuração da sala de aula. Segundo os alunos entrevistados, as aulas

realizadas nos lotes foram aquelas que se mostraram mais estimulantes, rompendo com a prática da aula tradicional. Os estudos que tinham os estes e os outros espaços do assentamento como foco, incluíam visitas dos alunos acompanhados de seus professores, realização de entrevistas e coleta de materiais que, posteriormente seriam analisados de forma sistemática. Eis a fala de Rogério, acerca dessas aulas:

A gente fez projeto nos lotes também. Tem o trabalho de campo, que tem vez que a gente sai aqui no assentamento, faz pesquisa... tem vários professores que faz... Vai nos lotes das pessoas perguntar o que eles cultivam, os animais que eles criam, para onde vai aqueles animais, os produtos cultivados. Eu acho esse tipo de aula legal porque cada vez mais a gente vai aprendendo mais [...] se relaciona com as pessoas, fica por dentro.

Também se apontou mudanças no que se refere à qualidade da educação, que se refletiram no desempenho escolar dos alunos. O senhor Abraão afirma que por muito tempo a educação oferecida pela escola não era boa. Assim, alguns pais que hoje novamente matricularam seus filhos na escola do assentamento, optavam por enviar as crianças para escolas na cidade:

É que a escola aqui era muito ruim. Eu mesmo mandei meu filho estudar na cidade. Mas a gente acredita que a escola agora pode ser boa.

Notou-se um sensível avanço no quadro de desempenho escolar das crianças, visto que, até 2001, mais de 40% dos alunos chegavam à quinta série sem estarem alfabetizados (BRANCALEONI, 2002). Já em 2004, praticamente todos os alunos da 4ª série estavam alfabetizados.

Outro indicador de avanço em termos de aprendizagem foi o retorno à escola de alunos que haviam abandonado o ensino fundamental quando foram estudar na escola urbana. Contudo, a evasão voltava a acontecer no ensino médio que ainda só é oferecido na zona urbana.

3.4 Mudanças nas relações dos assentados com a escola a partir da participação no Projeto de Educação do Campo

Constataram-se mudanças no que se refere à participação dos pais e da comunidade mais ampla no cotidiano da escola. Notou-se um maior fortalecimento dos sujeitos no sentido de se sentirem autorizados a questionar a educação oferecida, bem como dispostos a refletir sobre a mesma. Assim afirma Elenice, mãe de aluno:

Eu acho que a participação dos pais mudou muito com o projeto. Não que antes eles não participavam, sempre participaram, né? Mas parece que hoje eles exigem mais, querem saber se o ensino tá bom, se as crianças tão aprendendo mesmo... se preocupam mais com as coisas que acontecem na escola, né?

Nesse mesmo sentido temos a fala da mãe de aluno Lenira:

Eu acho que teve muita mudança na participação dos pais com o projeto, porque antes não era assim... é claro que os pais tavam participando sempre, né? Mas não era assim de querer saber se o filho tava realmente aprendendo, se isso seria uma melhoria ou pra pior... e hoje não! Eles procuram ver se as crianças realmente estão aprendendo ou não. Então eles tão sempre querendo saber se tá melhorando ou não, se há alguma diferença do antes e do depois. Prá nós aqui há uma grande diferença e os pais e as mães confiam muito aqui.

Também se constataram transformações nas percepções acerca da função da ida da criança para a escola cidade. No início da elaboração do projeto, deparava-se com compreensões como a do assentado Marcelo:

Privar o filho do contato com a cidade não é bom. A questão seria os assentados cobrarem da escola da cidade uma relação mais estreita com a comunidade.

A escola, nesses momentos, era compreendida como único meio de contato dessas crianças com a zona urbana. Contudo, Marcelo e outros que defendiam a mesma posição, ao longo do processo de elaboração do projeto, mudaram suas percepções e passaram a destacar a importância de uma educação do/no campo. Como ele diz:

Eu mesmo mudei muito minha forma de compreender a educação, antes achava que a criança tinha que ir para a cidade, hoje já não entendo assim.

Dessa forma, indicou-se que a relação dos assentados com a escola, bem como a própria compreensão acerca da função da mesma se transformaram ao longo do processo.

Assim, com o fortalecimento da convicção de que as conquistas se dão por meio da luta e por uma postura de contestação do instituído enquanto algo imutável, os assentados passaram a assumir mais suas responsabilidades junto à escola (CALDART, 2004).

3.5 O PAPEL DOS SUJEITOS DO CAMPO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

Notou-se também que os assentados se perceberam como sujeitos ativos no processo de elaboração e implementação do projeto, reconhecendo a importância de sua participação para a transformação da escola. A aluna Cristina, quando questionada sobre o que teria levado, conforme ela mesma referira anteriormente, a escola a “crescer tanto”, afirmou:

Eu acho que a vontade dos alunos querer continuar estudando aqui, né? E a diretora correndo atrás... porque ela sabe que a gente não gosta de estudar na cidade. Por ela ,a gente faria o primeiro, o segundo e o terceiro colegial aqui, mas... nós estamos lutando prá conseguir, né? Vamo vê... tomara que a gente consiga.

Rodrigo relatou sua atitude motivada pelo descontentamento de estudar na escola urbana:

Teve uma vez, quando eu estava na quinta série, que eu mandei uma carta para o prefeito pedindo para ter de quinta a oitava série aqui na escola. Não sei se foi por causa da minha carta que também a gente [conseguiu]... mas eu tentei.

A mãe de aluno, Lia fala sobre a importância da participação no projeto, promovendo transformações, inclusive, pessoais:

Sabe que me fez bem? Outro dia eu estava comentando com uma amiga minha que me fez bem. Porque eu sou tímida. Porque eu sou tímida, mas eu era mais tímida e através disso, da participação com o pessoal, com várias pessoas, está me ajudando muito! Eu to começando, assim, a me soltar mais. E é muito bom estar ajudando a comunidade, estar ajudando a escola, mas isto está sendo muito bom para mim também. Cada ano que passa, eu estou me soltando mais... eu não falo bem, mas eu estou aprendendo, sabe eu estou me desenvolvendo mais... E também o conhecimento, né? Estar aqui, aprendendo com a criança. Porque você aprende muitas coisas com as crianças, com os professores, com todo mundo.

Vale, mais uma vez, destacar que foram justamente as reivindicações dos assentados (adultos e crianças) que trouxeram à tona a necessidade de discutir a qualidade da educação que as crianças do campo recebiam no município de Araraquara. Ao longo do processo, foram se reconhecendo mais enquanto sujeitos da própria história. Assim, a educação configurou-se efetivamente enquanto *práxis*, permitindo que compreendessem a si e sua condição, engajando-se pela transformação da mesma (FREIRE, 1999).

É importante destacar ainda que o Projeto de Educação do Campo contribuiu para o rompimento do estereótipo do trabalhador do campo como sendo o “*jeca tatu*”; um ser acrítico, passivo e indolente, permitindo o resgate da auto-estima, tanto por parte dos adultos quanto das crianças. Observou-se, assim, um processo de conscientização em que os assentados puderam romper com a auto-imagem de inferioridade em relação aos moradores da cidade, que também traziam introjetada e reproduziam, estando, portanto, mais livres para criar e recriar sua cultura e imagens (FREIRE, 1999).

3.6 MUDANÇAS NA RELAÇÃO COM O ASSENTAMENTO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

Notaram-se transformações na própria relação desses participantes com o assentamento rural, fortalecendo a identidade de assentados de um projeto de Reforma Agrária. Como afirmou a aluna Fabiana:

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

Vale a pena destacar que, até o ano de 2002, era bastante freqüente as crianças perguntarem aos visitantes se “o assentamento era bonito”. Assim, o fato das qualidades do assentamento serem apresentadas diretamente por elas e não mais pautadas na percepção de um outro, aponta para uma mudança significativa. Como afirmou Lucas:

Eu acho muito bom morar aqui. Prefiro mil vezes que a cidade. É mais sossegado, você conhece todo mundo, conversa com todo mundo. Tem espaço prá andar de bicicleta, jogar bola, tudo... na cidade você vai sair tem que ficar bem preocupado, com medo de ser atropelado de acontecer alguma coisa.

Destarte, em grande parte foi ultrapassada a visão estereotipada que os próprios assentados traziam acerca do rural e de seus sujeitos, já que não eram mais os “pés vermelhos” de outrora.

3.7 O RELACIONAMENTO COM O PODER PÚBLICO MUNICIPAL

A I Conferência Municipal de Educação, promovida pela prefeitura de Araraquara, foi canal inicial de diálogo bastante profícuo dos assentados com o Poder Público Municipal. Como dito, foi através desse evento que a questão da educação do campo tornou-se manifesta e foi encaminhada. É através do estabelecimento de parcerias e, especialmente, através de projetos articulados entre o poder público e os movimentos sociais, como este, que se têm maiores possibilidades de sucesso em seus resultados. Como afirma Caldart (2004), a universalização do direito à educação do campo só ocorrerá via políticas públicas.

Cabe ressaltar, contudo, que esta relação com o Poder Público Municipal, esteve longe da linearidade, e foi, antes, marcada por tensões e desacordos, especialmente nos momentos de mudança na composição de forças políticas que controlavam o Executivo Municipal. Assim, os assentados, apoiados pela diretora da escola, organizaram-se em diversas situações, através de instrumentos variados (abaixo-assinados, manifestações, comissões, entre outros), reivindicando suas demandas e se opondo às posições dos representantes do Poder Público que lhes desagradavam. Esse movimento nos remete

a refletir acerca do Projeto de Educação do Campo enquanto um processo de disputa por hegemonia e guerra de posições no interior do próprio Estado, na conquista de posições favoráveis à Educação do Campo.

As transformações na composição do Poder Público Municipal, ora contemplaram mais a educação do campo e a questão da reforma agrária, ora menos. Pode-se dizer que na divisão de poderes dentro da Secretaria Municipal de Educação, em alguns momentos, o núcleo que defendia a educação do campo teve mais força política e em outros, menos.

Assim, os assentados vivenciaram, na relação com o Poder Público Municipal, tanto a reprodução de práticas autoritárias e de um sistema excludente que privilegia o latifúndio e o agronegócio, como as práticas que fomentavam a emancipação dos sujeitos do campo e a valorização da agricultura familiar (COUTINHO, 2000).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de um projeto que foi construído através de um processo de luta de uma comunidade, sob a liderança da diretora de sua escola, em uma relação contraditória com o Poder Público Municipal, sendo esta luta em si um exercício de emancipação cultural e de construção da cidadania. Além disso, o Projeto de Educação do Campo não foi concluído com sua aprovação formal, mas permaneceu sendo debatido e transformado na prática cotidiana das escolas, na medida em que os sentidos eram compreendidos, construídos e reconstruídos entre os seus sujeitos.

Assim, constitui-se em uma prática de resistência cultural e de espaços que possuiu seus efeitos de representação e transformação social dentro do próprio assentamento. Mesmo porque, aqueles que participaram do processo de luta e implementação transformaram-se ao longo do mesmo, resgatando sua auto-estima, história e sentimento de pertencer a um coletivo. Representavam-se enquanto membros de um assentamento rural que possuía uma experiência de educação da qual se orgulhavam, visto que também eram seus construtores. Destaca-se, assim, a proposição de rupturas com visões cristalizadas acerca do rural e de seus sujeitos, sendo que estes passam a se compreender, mais efetivamente, enquanto agentes sociais capazes de transformar a própria história.

Notou-se o desenvolvimento de uma consciência, por parte dos sujeitos do processo, de que a política social expressa uma articulação de interesses de diferentes grupos. Portanto, a comunidade compreendeu a necessidade de exigir sua participação na formulação e avaliação desse projeto, entendendo-o enquanto um direito conquistado.

Destarte, salientamos a riqueza desse processo que se contrapõe ao modelo hegemônico de formulação de políticas públicas de forma impositiva e excludente dos sujeitos aos quais se destina. Além disso, ele aponta para a possibilidade de delineamento de outros caminhos, de caráter emancipatório, através da ação dos sujeitos sociais organizados. Uma “escola de Usina” que não permitia a seus alunos pouco mais que os rudimentos mínimos de conhecimento que os mantivessem na condição de parias, hoje é uma escola de um assentamento de reforma agrária, uma referência nacional de educação do campo.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; PINTO, José Marcelino de Rezende. Looks about the daily construction of a rural school. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.2, p. 59-74, Jul.-Dez. 2011.

ABSTRACT: The education of children and youth in the rural areas, with the social movements of struggle for land, returns to a place of relevance and is repositioned on the political agenda. This study aims to analyze the process of development and implementation of a pilot project of schools in the rural area of the city of Araraquara, focusing on the subjects' perception of the region. We adopted a qualitative ethnographic approach, with the following instruments of data collection: participant observation and semi-structured interviews. It was found that the project which was built through a process of struggle of a community in an adversarial relationship with the municipal government, which itself is struggling in an exercise of cultural emancipation and the construction of citizenship. Thus it finds itself in a habit of cultural resistance and in areas that has its effects on representation and social transformation within the community. Notwithstanding, those who participated in the process of the struggle and implementation have been transformed along the way, salvaging their self-esteem, history and a sense of belonging to a community.

KEYWORDS: Social movements. Rural schools. Project of schools.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. *Pronera Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Relatório Geral da Avaliação Externa do Programa*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Portugal Edições, 1977.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1997.
- BRANCALEONI, A. P. L. *Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana*. 2002. 219 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- _____. *O processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico para as escolas do campo do município de Araraquara*. 2005. 202 f. Tese (Doutorado em Ciências, área de concentração Psicologia)–Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. . Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília, 2002.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo*. 2004. Mimeo.

_____. Educação do Campo: notas para análise de um percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

COUTINHO, C. N. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

FIAMENGUE, E. C. Infância e diversidade: representações de crianças em assentamentos de reforma agrária. *Retratos de assentamentos*, Araraquara, ano 4, n. 6, p. 9-34, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

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

PERONI, V. *Política educacional e o papel do estado*. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, M. G. U. *Sinfonia rural: concepções de uma comunidade sobre crianças, educação e desenvolvimento infantil*. 1999. 297. Tese (Doutorado em Ciências, área de concentração Psicologia)–Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

WANDERLEY, M. N. B. O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 35., 1997, Brasília – DF, *Anais da SOBER*, Brasília: SOBER, 1997. p. 90-113.

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

