

Na luta pela terra, a conquista do conhecimento

Orgs. Luiz Bezerra Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra
José Leite Neto



Ministério do
Desenvolvimento Agrário



Orgs. Luiz Bezerra Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra
José Leite Neto



Ministério do
Desenvolvimento Agrário



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
PEDAGOGIA DA TERRA: Relatos e reflexões sobre uma experiência	9
A DIFÍCIL, MAS NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A UNIVERSIDADE: “Educação e Movimentos Sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”	14
A pedagogia da terra numa universidade estatal: o curso da UFSCar.....	24
Relação entre a universidade e os movimentos sociais	31
Produção intelectual do grupo	41
Discussão acerca da especificidade da educação no campo.....	42
Tempo Comunidade e Atividades Complementares - concepções, reflexões e aprendizados.	53
Infraestrutura:	53
Cirandas infantis	55
Monitorias.....	55
Atividades Complementares.....	56
Bibliografia.....	57
A organização pedagógica do estágio	62
Orientação e acompanhamento do estágio	65
A Oficina de Capacitação Pedagógica – OCAP	68
Oficina de Capacitação de Educação Infantil e Fundamental	69
Oficina de Capacitação de Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	70
I- Estágio na Educação Infantil	72
II- Estágio no ensino fundamental.....	80
III – Estágio na Educação de Jovens e Adultos.....	84
ENTRE AS TEORIAS E A PRÁTICA: a experiência da Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP) no curso de Pedagogia da Terra/UFSCar.....	91
A escola do campo no assentamento Bela Vista do Chibarro	92
OCAP no Movimento de Alfabetização e Brasil Alfabetizado em São Carlos/SP.....	95
Bibliografia.....	97
A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA - OCAP	99

A PESQUISA NA PEDAGOGIA DA TERRA DA UFSCar: Os Trabalhos de Conclusão do Curso (TCCs).....	104
O processo de construção	106
O processo de avaliação	106
EIXO I – EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS	114
A Escola do Campo: reflexões acerca das condições de acesso de crianças assentadas à escola no município de agudos - SP	114
Escola Maria Aparecida de Jesus Segura: história de lutas e resistências.....	114
A escolarização do aluno com necessidade educacional especial na escola do campo	115
O cotidiano da escola do campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes.....	116
Usina Tamoio e Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: buscando novos significados para a educação do campo no assentamento bela vista do chibarro em Araraquara-SP ...	117
Escola rural, povoado de laranjeiras – Colômbia/SP (1950-2011)	117
A luta e resistência da escola na regional de Itapeva: uma análise da escola no assentamento da agrovila II	118
A experiência da escola do campo no assentamento monte alegre	119
Avaliação do rendimento escolar a partir do projeto educação do campo no assentamento bela vista do chibarro – Araraquara/SP	119
Um olhar a partir da escola Professor Stélio Machado Loureiro: proposta de educação integral para as crianças do campo	120
Educação de jovens com deficiência e a luta pela educação em assentamento na fazenda Pirituba-SP.....	121
Estudantes assentados que estudam na cidade: o caso de adolescentes do assentamento Horto Guarany, de Pradópolis – SP e da 5ª h	121
EIXO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO E INFÂNCIA	123
Potencialidades pedagógicas para a educação das educações étnico-raciais em livros de literatura infantil	123
A Ciranda Infantil Saci Pererê: vivência na escola nacional Florestan Fernandes	123
Ciranda infantil: uma possibilidade de educação infantil no campo	124
Os sem-terrinha do assentamento Timboré: infância, brincadeira e trabalho	125
Condições de escolarização dos jovens e adolescentes e as sucessivas interrupções no assentamento Formiga – Colômbia-SP	126
Os caminhos percorridos para a construção da escola no campo: a experiência do assentamento Sepé Tiarajú	126

Potencialidades e desafios educacionais de uma criança com hidrocefalia no assentamento de Córrego Rico/SP: um estudo de caso.....	127
Infância sem terra: a ciranda infantil na Comuna da Terra Irmã Alberta.....	127
Pensando a educação infantil centrada no ensino para o campo: primeiras aproximações e questionamentos	128
Artes visuais e processos educativos junto aos assentados do Horto Guarani	129
EIXO III: EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	130
A educação de jovens e adultos no acampamento José Hamilton, São Paulo.....	130
Educação não formal no assentamento Santa Helena em São Carlos - SP	131
As experiências de EJA no acampamento Irmã Alberta do MST	131
A luta pela permanência dos jovens no assentamento de Córrego Rico	132
A evasão dos jovens do assentamento Monte Alegre em Motuca-SP, no ensino superior: Pedagogia da Terra da UFSCar	132
Ações do MST e PJR para a formação da juventude rural: reflexões sobre a educação do campo para além da escola formal	133
História de vida: marco, sonho e utopias.....	134
A permanência de jovens e adultos em salas de EJA: um estudo a partir do assentamento Reage Brasil/SP	134
EIXO IV - EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	136
A Pedagogia da Terra e o desenvolvimento socioambiental nos assentamentos rurais de reforma agrária no estado de São Paulo	136
Os voos forçados das andorinhas: a itinerância da luta pela terra das cinco famílias pioneiras do assentamento comunidade agrária 21 de dezembro – Descalvado/SP.....	137
Educação em três tempos nas terras do Bela Vista: fazenda de café, usina de cana-de-açúcar e assentamento em Araraquara/SP	137
A participação das mulheres na luta pela terra no MST na região de Iaras - São Paulo...	138
Reconstrução histórica e luta pela terra no assentamento Araras III e seu processo educacional	139
Discursos sobre o homem do campo: alguns olhares vindos do cinema.....	140
A luta por terra e educação no assentamento Comuna da Terra Irmã Alberta.....	140
Crianças do campo, escola na cidade: atendimento educacional às crianças do assentamento Horto de Ibitiúva na escola urbana “Domingos Paro”	141
A juventude e suas perspectivas de permanência nos assentamentos dos municípios de Itapeva e Itaberá (SP)	142

Escola popular Rosa Luxemburgo: proposta de um espaço educativo e formativo.....	143
Processo de formação na luta pela terra do assentamento “12 de Outubro” Horto Vergel, Mogi Mirim - São Paulo.....	144
ENSINO MULTISSERIADO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E GRUPOS ESCOLARES .	145
Grupos Escolares paulistas: uma proposta republicana.....	148
A Educação do Campo	150
Ensino multisseriado	152
Bibliografia.....	155
ESCOLARIDADE DAS CLASSES POPULARES DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UMA ASSENTADA DA REFORMA AGRÁRIA	157
“Evasão na EJA no assentamento Aimorés”	165

APRESENTAÇÃO

Democratizar o acesso à terra tem sido um passo histórico crucial para o Brasil nesta caminhada de luta dos trabalhadores por uma sociedade mais justa e fraterna. A reforma agrária oferece a base material, a plataforma a partir da qual se dão novos avanços e conquistas. Assentados e filhos de assentados, isto é, beneficiários da reforma agrária, estão agora engajados em outra luta não menos importante: a democratização do conhecimento.

E o caminho a percorrer ainda é longo. Entre as mais de 17 mil famílias assentadas em São Paulo – um universo de aproximadamente 68 mil pessoas –, temos 12,68% de não alfabetizados, 35,43% que cursaram apenas da 1ª à 4ª série e 27,85%, da 5ª à 9ª. São outros 10,48% com nível médio incompleto, 10,66% que completaram o nível médio e 1,47% com nível superior incompleto. Apenas 1,42% dos assentados completaram o nível superior. Os dados são da Avaliação da Qualidade dos Assentamentos, Produção e Renda, realizada em 2010 pelo Incra em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

É por isso que a formatura de 41 educadores no curso de Pedagogia da Terra, promovido pelo Incra, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e movimentos sociais e sindicais, é um marco importante para a reforma agrária em São Paulo. E este livro que o leitor tem em mãos é a materialização das experiências de luta, de estudos, de pesquisas e de conquistas desses educadores, alguns deles nascidos em acampamentos de trabalhadores rurais sem terra e, depois, assentados.

Eles levaram para o meio universitário a experiência de vida adquirida na luta pela terra, nas organizações sindicais e movimentos sociais, no

trabalho cotidiano no lote, nas dificuldades e desafios ainda existentes nos assentamentos rurais, mas também nas conquistas concernentes à geração de renda, à soberania alimentar e à cidadania. E trazem para suas comunidades o saber acumulado nas instituições públicas de ensino e pesquisa. Esse é o rico diálogo propiciado pelo Pronera. Um diálogo, também, entre campo e cidade.

O próprio programa, criado em 1998, é fruto da luta dos movimentos sociais por esse direito fundamental que é o direito à educação. Surge, assim, com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. E tem trabalhado com metodologias adequadas a essa realidade, como a pedagogia da alternância, em que o educando desenvolve parte de suas atividades na escola e parte na sua comunidade de origem. Dessa forma, preserva-se esse vínculo fundamental com o assentamento enquanto território de vida, de sociabilidade e, sem dúvida, de aprendizado.

É com muito orgulho, enfim, que oferecemos ao público, em parceria com a UFSCar e com os movimentos sociais e sindicais, mais este fruto da reforma agrária. Boa leitura!

Wellington Diniz Monteiro

Superintendente regional do Incra em São Paulo

INTRODUÇÃO

PEDAGOGIA DA TERRA: Relatos e reflexões sobre uma experiência

Luiz Bezerra Neto

A proposta deste livro surgiu a partir do início da segunda metade do curso de pedagogia da terra, da UFSCar. Naquele momento, a coordenação do curso, juntamente com o grupo de apoio pedagógico e alguns professores da sexta etapa resolveram desafiar os alunos a publicarem um livro que relatasse um pouco de suas experiências e que pudessem deixar como legado para outras turmas e pesquisadores que trabalham com a educação do campo, mais precisamente com os cursos financiados pelo Pronera.

Após aquele momento, surgiu a discussão sobre as possibilidades de financiamento do livro e, ao ser consultado, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA de São Paulo, parceiro e principal financiador do curso, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, mostrou-se bastante favorável, comprometendo-se a envidar os esforços necessários para conseguir os recursos. Ao obter o aceno positivo do INCRA, começamos a elaborar a proposta que ficou definida da seguinte forma: o livro deveria ser constituído de três partes organicamente articuladas entre si e deveria dar mais ênfase às práticas pedagógicas e às pesquisas desenvolvidas pela turma.

Para cumprir os objetivos traçados, na primeira parte deste livro, procuramos retomar a discussão encaminhada para a criação do curso de pedagogia da terra, buscando refletir sobre o papel da universidade, mais precisamente da universidade estatal que deveria ser pública e colocar-se a serviço da sociedade como um todo e não apenas de uma classe social. Neste sentido, tivemos que historicizar o surgimento do curso, nos reportando às discussões que se deram a partir do momento em que os movimentos sociais procuraram a universidade solicitando a criação de dois cursos, sendo um deles o curso de pedagogia, bem como o cotidiano e os problemas enfrentados ao longo da jornada.

Neste contexto, buscamos compreender desde o processo de organização do curso, organização da turma, até a produção científica realizada pelos alunos. Assim, esta primeira parte do livro da turma “Helenira Resende”, patronesse desse grupo de alunos, traz uma contextualização histórica do curso, além da descrição das formas de organicidade da turma, bem como algumas reflexões sobre as concepções adotadas pelo curso. Discutimos, ainda, sobre algumas concepções de educação do campo e os aprendizados da turma.

Fazemos, também, uma discussão sobre a participação e envolvimento dos movimentos sociais que participaram do curso, buscando trazer uma contextualização do processo de sua construção, assim como a parceria entre o INCRA, a universidades e os movimentos sociais. Procuramos, da mesma forma, tratar da organicidade da turma por meio da descrição da organização e participação dos alunos nos núcleos de bases - NBs, dos grupos de trabalho - GTs, das várias instâncias de decisão como o conselho de curso e da mística praticada pelo grupo.

Outro objeto importante de nossa reflexão é sobre a identidade da turma, apontando as dificuldades encontradas pelos alunos, coordenação e universidade, devido ao fato destes virem de diferentes organizações ou movimentos sociais, com diferentes interesses e diferentes idades dos cursistas. Outro agravante é que os estudantes vinham de diferentes regiões do estado, com variadas formas de inserção na luta dos movimentos. Estes fatores acarretaram em algumas desistências do curso. Também tínhamos que enfrentar as questões de gênero, sobretudo no alojamento. Outro importante aspecto que foi tratado nesta primeira parte foi a relação que se estabeleceu entre os diferentes sujeitos que participaram do curso, ou seja, a universidade, o INCRA, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP, a Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - OMAQUESP, a Federação da Agricultura Familiar – FAF e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Temos que destacar também, ainda nesta primeira parte, a discussão sobre as atividades complementares que foram promovidas pelos alunos e professores colaboradores do curso, bem como os seminários temáticos, as oficinas, o estudo de campo e o acompanhamento pedagógico desenvolvido por meio do apoio de professores e alunos da universidade.

Na segunda parte procuramos dar mais ênfase no tratamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo curso no interior dos grupos, assim, foi importante a discussão sobre os trabalhos de pesquisas realizados no tempo comunidade, nas atividades complementares e que se davam tanto no tempo escola como no tempo comunidade, as concepções de trabalho desenvolvidas nas Oficinas de Capacitação Pedagógicas – OCAPs, bem como as reflexões sobre os aprendizados daí decorrentes.

Sobre as OCAPs é importante salientar que embora tivéssemos um vasto material, muita coisa acabou não sendo registrada e isso dificultou o trabalho que aqui gostaríamos de fazer. Ainda assim, consideramos que aquilo que apresentamos poderá vir a contribuir com os leitores sobre esta experiência, para nós, bastante exitosa. Mesmo assim, contamos com os relatos e reflexões realizados em dois textos de alunos do curso, além da discussão realizada por Maria Cristina dos Santos Bezerra e Elianeide Nascimento Lima, que além das OCAPs, também discutiram a organização e realização dos estágios de educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos –EJA.

Outro ponto fundamental a ser tratado aqui é aquele que diz respeito aos seminários temáticos, às oficinas pedagógicas e de estudos realizados no tempo escola, bem como os estudos de campo. Discutiremos, também, os trabalhos realizados durante o tempo comunidade e os estágios de educação infantil, de ensino Fundamental I e de Educação Jovens e Adultos – EJA, trazendo uma breve discussão sobre sua realização nas escolas do campo.

Na terceira e última parte discutiremos as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, sobretudo nos trabalhos do tempo comunidade – TC e nos trabalhos de conclusão de curso - TCC, de onde resultaram várias pesquisas. No primeiro tempo comunidade as pesquisas resultaram na publicação do livro “Dias de Luta e de Vitórias” produzido a partir do relato e das reflexões sobre o processo de ocupação das terras e a formação dos assentamentos, de onde vieram os alunos. Nos trabalhos de conclusão de curso os temas eram livres e cada um pôde realizar as pesquisas de acordo com seu interesse e proximidade com a temática escolhida pelo aluno, do que resultaram 41 trabalhos em que se destacam os seguintes temas: Educação do Campo e Infância, Educação do Campo e Escola, Educação do Campo e EJA e Educação do Campo e Movimentos Sociais.

A partir destas pesquisas, organizamos esta última parte em eixos temáticos, visando facilitar a leitura que ora propomos. Estas pesquisas foram aqui disponibilizadas

em forma de resumo e três textos organizados por alguns educandos que resolveram socializar parte de seus estudos com o grupo. Com relação aos trabalhos de pesquisa realizados na primeira etapa do tempo comunidade, entendemos que na primeira parte deste trabalho já se descreveu suficientemente sobre sua produção no livro “Dias de Luta e de Vitórias”.

A DIFÍCIL, MAS NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A UNIVERSIDADE: “Educação e Movimentos Sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”.

Luiz Bezerra Neto

Discutir o espaço que a classe trabalhadora ocupa ou deve ocupar nas escolas tem se constituído em um dos principais problemas dos pesquisadores em nosso país. Esta temática sempre vem à tona porque desde sua criação até o final do século XX as escolas Federais e Estaduais brasileiras atenderam a uma pequena e privilegiada parcela da população, enquanto que a grande maioria de seus cidadãos ou não tinha acesso a estas escolas ou, quando as acessava, era em condições de absoluta precariedade, para utilizar um termo da moda.

Isto tem acontecido porque, via de regra, as propostas de educação sempre foram incipientes tanto para os habitantes das áreas rurais, quanto para aqueles que moram nas periferias das cidades, ou seja, para a classe trabalhadora em geral. Outra característica dos modelos educacionais está em suas perspectivas terminativas em todos os seus níveis, variando apenas a quantidade de anos de escolaridade ofertados, sendo, muitas vezes, dois ou três para as escolas rurais, quatro, oito, nove e, agora, incluindo o ensino médio e a educação infantil, englobando a infância e a juventude. Entretanto, em relação à universidade como espaço de formação universal e profissional, a reserva para as camadas dominantes permanecia, embora a luta pela sua democratização por parte da classe trabalhadora estivesse em curso.

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca

oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias.

Assim, discutir a criação de um curso de formação de professores como o curso de “pedagogia da terra”, voltado para uma população de assentados da reforma agrária, não significa somente colocar em pauta a discussão a respeito de mais um curso superior. Significa discutir sobre a universidade, seu papel e seu compromisso político para com a sociedade em geral e com a classe trabalhadora em particular, sobretudo sua fração que habita no campo. Foi neste sentido que nos propusemos a pensar sobre esta relação que ainda está sendo construída e que poderá trazer alguns bons frutos para construção de uma universidade que seja mais acessível aos trabalhadores e que tenha uma perspectiva de ensino mais democrática.

É nesta perspectiva que podemos afirmar que pensar a relação entre a universidade e os movimentos sociais no Brasil leva-nos necessariamente a buscar compreender qual tem sido historicamente, a função da escola e da Universidade. Para tanto, devemos lembrar que, de acordo com Miguel Arroyo, o que a elite espera da escola tradicional rural é que ela cumpra duas funções básicas: em primeiro lugar, socializar o tradicional e atrasado homem do campo, modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e de produção (ARROYO, 1982, p. 4). Com relação à universidade, é preciso lembrar que esta sempre esteve a serviço de uma elite política e econômica que se constituiu na classe dominante e, conseqüentemente, tem excluído a classe trabalhadora do acesso a um saber historicamente produzido, inclusive – e por que não dizer? – pela classe trabalhadora.

Ao se fazer esta discussão, não podemos deixar de destacar que é importante relembrarmos que, nas primeiras décadas do século XX, logo após a revolução socialista na Rússia, o pedagogo Moisey Mikhaylovich Pistrak já afirmava que “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” (PISTRAK, 2005, p. 30), visto que aí estaria o grande segredo da dicotomização entre trabalho intelectual, destinado às elites, e o trabalho braçal, destinado à classe trabalhadora, mesmo que, com muitos esforços, indivíduos da classe trabalhadora possam ter acesso ao ensino superior.

Segundo Dermeval Saviani, na modernidade a escola assumiu uma função específica e emergiu como forma dominante, a ponto de ser confundida com a educação propriamente dita, o que nos leva quase que automaticamente a relacionar educação com escola. Nesse contexto, a escola se tornou a grande responsável pela transmissão do saber, pela instrução. Mas, ao mesmo tempo, ela constitui-se em parte da sociedade capitalista e está posicionada na sociedade de classes, sendo que a contradição entre as classes marca a função da escola: quando ela é generalizada, é na forma da educação escolar básica (SAVIANI, 2000, p. 6). Assim, de acordo com Saviani,

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, 2000, p. 8).

Em decorrência dessa importância que a escola tem para a sociedade em geral e para a classe trabalhadora em particular é que podemos perceber, de acordo com Miguel Arroyo, que no Estado burguês, quando se trata de alocar recursos para a expansão da instrução básica para o trabalhador do campo, quer sejam recursos financeiros, quer sejam recursos físicos e humanos, estes sempre foram tão limitados que sequer se pode comparar com aqueles que são destinados à profissionalização do trabalhador urbano (ARROYO, 1982, p. 4), com vistas à modernização de sua força de trabalho.

A carência de investimentos na área rural já era reclamada na década de 1930, momento em que, ao tentar provar que as populações urbanas recebiam tratamento privilegiado, Menucci lembrava que a população urbana do Estado de São Paulo não ia além de um quinto da população total, o que demonstrava que o Estado servia aos seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades, dando quatro quintos (4/5) do seu aparelhamento escolar a vinte por cento da população, ou seja, àquela residente nas cidades, enquanto que o quinto restante era destinado aos oitenta por cento restantes, que correspondiam às pessoas que habitavam na zona rural, com todas as necessidades e dificuldades que aquela população apresentava (BEZERRA NETO, 2003, pp. 110 – 111).

Partindo dessa premissa, é possível afirmar que praticamente todo o aparelho de ensino profissional, segundo a concepção de Menucci, era urbanista. Assim, não se podia estranhar o fato de São Paulo, apesar de ser o Estado líder da agricultura nacional e de possuir, entre oficiais e particulares, cerca de três dezenas de institutos profissionais, não

ter um só, um único, que se dedicasse ao ensino daqueles trabalhadores que se doavam aos labores rurais (BEZERRA NETO, 2003, pp. 111).

Ao discutir sobre a importância da educação na atualidade, considerando o seu aspecto democrático, no que tange às possibilidades de acesso e permanência, bem como a sua utilidade, Miguel Arroyo nos lembra ainda que

na história das sociedades ditas modernas, a expansão da instrução básica ao povo aparece em parte associada a este processo de modernização da força de trabalho a fim de torná-la mais integrada e eficiente na produção da riqueza (ARROYO, 1982, p. 4).

Considerando que é na universidade que se formam os profissionais para as mais diversas ocupações e que é em seus bancos que se adquirem os conteúdos técnicos, científicos, culturais e humanísticos para a inserção qualificada no mercado de trabalho que se faz necessário o ingresso dos jovens da classe trabalhadora nesta instituição formativa. Pensando na formação dos trabalhadores em geral e os do campo em particular, não se espera que estes tenham uma formação interessada, mas, como na sociedade capitalista esse tipo de saber é necessário para a inserção social e no trabalho, é importante que os conhecimentos que são difundidos por esta instituição sejam democratizados, no sentido de se estenderem a todos, até porque, à medida que os trabalhadores estiverem de posse desses conhecimentos eles poderão voltar para sua comunidade com o acúmulo que pode lhes permitir refletir sobre sua condição social e agir de forma mais sistemática na sua realidade local.

É nesse sentido que é necessário que se questione o papel e a função da universidade pública brasileira, ou melhor, da universidade mantida e controlada pelo Estado, dado que esta é custeada pelos impostos arrecadados de toda a sociedade, sobretudo da classe trabalhadora. Ocorre que, apesar de ser mantida pelo público, não atende aos interesses da classe trabalhadora, quer porque suas pesquisas não são voltadas para o benefício dos trabalhadores, quer porque, via de regra, os mantém longe de seus estabelecimentos.

Ao utilizar o conceito de universidade estatal em vez de universidade pública, quero diferenciar a forma de tratamento destes dois conceitos, pois estou afirmando que compreendo que a universidade mantida pelo Estado não é pública, uma vez que, para ser de fato pública, deveria atender a todo o público, colocando-se a serviço deste, enquanto

que a universidade estatal, embora seja mantida pelo Estado, com o dinheiro arrecadado de toda a sociedade, não atende aos interesses do povo.

Neste sentido, vou me apropriar de uma discussão realizada por José Luis Sanfelice, para quem “o Estado, mais do que todas as outras instituições, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (SANFELICE, 2005, p. 90), embora em seu texto ele seja forçado a reconhecer que a partir de um determinado momento,

O Estado moderno deixou de ser visto por uma ótica economicista, reduto exclusivo da administração dos interesses da burguesia, para ser compreendido também na dimensão de sua autonomia relativa e nas contradições das relações com a sociedade (SANFELICE, 2005, p. 90).

É claro que não podemos perder de vista que, do ponto de vista liberal, ou daqueles que usufruem do poder em detrimento das necessidades da maioria, o Estado vai sempre estar acima dos interesses de classe, como se fosse uma instituição neutra, sendo muitas vezes até considerado como uma entidade metafísica. Essa percepção não se confirma, no entanto, quando o analisamos com as lentes que possibilitam compreender esta figura a partir dos pressupostos marxistas, que levam em conta as categorias de totalidade e de contradição. Partindo destes pressupostos, necessariamente temos que vê-lo como um instrumento que é posto a serviço de uma dada classe social, ou seja, a classe dominante de uma dada sociedade. Na sociedade capitalista, esta classe é representada pela burguesia. Sobre esta questão, Sanfelice afirma que:

mesmo admitindo-se a autonomia relativa do Estado perante suas determinações materiais, é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo de produção capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital (SANFELICE, 2005, p. 90).

É nesse sentido que podemos afirmar que não há possibilidade de existirem, nas sociedades organizadas sob as bases do capitalismo, interesses universalmente comuns. Como podemos perceber, Sanfelice considera que o Estado é um organismo a serviço de uma classe específica, ou seja, a burguesia, o que nos leva a concordar com Pistrak quando este afirma que a escola mantida pelo Estado vai sempre servir como instrumento a serviço da classe que controla esse Estado e, na sociedade capitalista, essa classe é a burguesia.

Optando por uma leitura materialista da história, ao situar o Estado como instrumento a serviço das camadas dominantes, à medida que este está sob seu controle e, ao analisar sua forma de estruturação no Brasil, José Luis Sanfelice nos faz lembrar que já

No período colonial, sem perder as características de sua essência, o Estado adquiriu contornos muito específicos, quer pelas condições intrínsecas da colonização, quer pela junção do Estado com a Igreja. Era ainda o Estado da metrópole, mas ao qual a sociedade brasileira estava submetida (SANFELICE, 2005, pp.90-91).

Como é possível perceber, a classe dominante, no nosso caso a burguesia, utiliza-se de todos os meios disponíveis para controlar o povo, quer política, quer ideologicamente, utilizando-se sobretudo dos aparelhos ideológicos e de repressão, ou seja, os aparelhos de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, numa alusão ao pensamento althusseriano. Nesse sentido, podemos dizer que Igreja e Estado não podem se separar, pois unem em seu seio, nos órgãos diretivos, os defensores dos mesmos interesses. Nesse mesmo sentido, ao discutir a relação entre o Estado e a sociedade por meio do aparelho escolar, Miguel Gonzáles Arroyo nos lembra que:

A história da educação no Brasil parece indicar que nem a escola do Estado para formar bons cidadãos, nem a escola do capital para formar bons trabalhadores estão nos bancos da escola. [por isso] Podemos prever que, enquanto o aprendizado e a socialização compulsória continuarem prioritários, qualquer projeto que pretenda fazer da escola uma agência de educação das camadas subalternas encontrará limites que vão além das boas intenções de seus defensores (ARROYO, 1982, p. 4).

Não podemos deixar de perceber, no entanto, que a escola não é um aparelho monolítico. Embora seja constituída como um aparelho ideológico de Estado e esteja a serviço da classe dominante, seu espaço é um espaço de contradições na medida em que os professores não necessariamente se subordinam aos poderes dominantes da forma como estes esperam, ou seja, os professores não agem apenas como correias de transmissão dos detentores do governo. Numa escola, qualquer que seja ela, estatal ou mercantil (particular), sempre haverá um ou outro professor que, ao fechar a porta da sala, transmitirá o conhecimento que lhe é imputado a ser transmitido de uma forma muito particular. Nesse caso, a escola acaba sendo um lugar de contradições e debates.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, a partir do século XX, a educação passou a ser considerada um direito de todos e, neste sentido, Arroyo nos adverte que

É importante lembrar que a questão do direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito para o povo surgiu e foi enfrentado historicamente num contexto nitidamente político. De um lado, a luta pela escola faz parte da pressão das camadas populares pela participação nos direitos civis e políticos básicos e nos benefícios da riqueza socialmente produzida; de outro lado, as políticas de expansão da instrução pública fazem parte da preocupação liberal em incorporar à cidadania — ao menos controlada — as pessoas economicamente dependentes (ARROYO, 1982, p. 5).

Assim sendo, ao refletir sobre qual deveria ser o papel da escola na sociedade atual, Sanfelice considera que até pode ser admissível que a escola estatal seja a forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente a educação do público, sobretudo quando se pensa no público em uma sociedade de antagonismos de classes.

Nesse sentido, ele entende que o conceito de público constitui-se em conceito ideológico, uma vez que escamoteia a existência de vários públicos presentes em uma mesma sociedade. De acordo com Sanfelice, “para além do conceito de público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção” (SANFELICE, 2005, p.91) na sociedade capitalista.

Este ocultamento realizado de maneira proposital favorece a alienação da classe trabalhadora que é expropriada tanto de sua força de trabalho quanto do saber que ajudou a construir. Nesse sentido, podemos recorrer aos ensinamentos de Marx, quando este afirma que “uma ‘educação do povo a cargo do Estado’ é absolutamente inadmissível”, visto que, segundo ele:

Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução destas prescrições legais é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Pelo contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. Sobretudo no Império prussiano-alemão (e não se recorra à evasiva falaciosa de falar num certo "Estado do futuro"; nós já vimos o que ele é) é, pelo contrário, o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo
(www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm#i).

Conforme podemos perceber, para Marx, ao invés de educador o Estado é que precisa ser educado. Sobre isto, Sanfelice conclui que “o Estado ou o que é Estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa” (SANFELICE, 2005, p. 91),

incluindo-se aí o aparelho escolar estatal que, como já afirmado, não serve ao povo, como muitos acreditam que deveria ser.

Seguindo este raciocínio, devemos nos reportar ao que nos diz Miguel Arroyo sobre a luta pela escola, principalmente quando este chama nossa atenção para a luta em prol do ensino básico em nosso país. Para ele,

A luta pelo ensino básico e sua expansão constituem um capítulo mais amplo da história do confronto político e da articulação entre liberdade, participação política e igualdade social. [ele entende ainda que] O problema não nasceu nem sua solução foi motivada em propostas humanistas assistenciais, nem em supostas relações entre educação e desenvolvimento econômico ou educação e mudança social (ARROYO, 1982, p. 5).

O problema da educação básica e principalmente da escolarização da classe trabalhadora no Brasil é antigo, pois advém dos tempos coloniais. Para entender melhor esta questão, basta ver que a primeira lei de educação no nosso país, datada de 1827, em vez de determinar o investimento por parte do Império na educação básica, tratou de discutir a criação de duas universidades. Com o decreto de descentralização da educação, em 1834, fez-se com que os investimentos referentes à instrução pública ficassem a cargo das províncias, o que serviu para deixar a situação ainda mais complicada, pois, além de alegarem não ter recursos, muitas províncias também não tinham nenhum interesse na ilustração dos trabalhadores, sobretudo daqueles que moravam na roça, dado que a criação de escolas com financiamento governamental, quando ocorria, dava-se nos centros urbanos.

Esta realidade levou Arroyo a afirmar que, exatamente por ser um problema antigo, é que o problema da

efetiva extensão da cidadania e da participação das classes subalternas não foi resolvido na história brasileira, [pois] a expansão da instrução elementar ao povo continua sendo problema antigo e mal resolvido, apesar de estarem se dando avanços significativos na solução das questões do desenvolvimento econômico e da modernização sócio-cultural da sociedade brasileira (ARROYO, 1982, p. 5).

É nesta relação que devemos compreender o papel do Estado, da escola básica e da universidade na formação do ser humano, dado que, como vimos, o primeiro exerce importante papel na regulação da atividade dos outros dois. Ao aprofundar nossa reflexão sobre o papel do Estado no fornecimento da instrução pública, temos que considerar que,

de acordo com José Luis Sanfelice, o Estado não é uma instituição autômata ou um sujeito abstrato e metafísico, uma vez que é:

resultado da produção histórica dos homens, mediante certas condições; o Estado não é neutro; ele não se reduz a determinações econômicas, dada sua relativa autonomia; o Estado sobrepõe-se ao público convertendo o estatal em público; o que é estatal, chamado de público, dificulta o entendimento de que se preservam, com isso, os interesses privados. A lógica marxista propõe efetivamente converter o estatal em público quando anuncia que é o povo que deve educar o Estado (SANFELICE, 2005, pp. 93-94).

É nesse sentido que não podemos confundir o que é público com o que é estatal, dado que o Estado, além de objetivar a defesa dos interesses da classe dominante, nunca perdeu a oportunidade de se aliar a outros representantes dessa classe, como a Igreja, por exemplo, quando assim se fez necessário. Basta retomar a história da nossa educação para se perceber que o Estado sempre financiou a educação privada, principalmente por meio dos repasses de verbas para as escolas confessionais. O Estado também tem repassado imensas quantidades de recursos públicos às escolas que oferecem algum tipo de educação por meio do setor privado, como faz ainda hoje em grandes proporções, pelo pagamento de bolsas, de isenção de impostos, de financiamento de construções com juros subsidiados, etc. De acordo com Sanfelice:

O Estado traçou políticas educacionais quando as necessidades objetivas do modo de produção capitalista aqui implantado assim o exigiu em suas diferentes conjunturas. Tivemos, portanto, a educação estatal que as nossas bases materiais e nossas relações sociais necessitavam para preservar o fundamental da ordem capitalista: a propriedade privada dos meios de produção e a concentração do capital (SANFELICE, 2005, p. 101).

Tendo feito estas considerações é possível afirmar que, ao se pensar na questão do acesso à universidade ou ao ensino superior de modo geral, a classe trabalhadora se depara com um grande problema, dado que os mecanismos de acesso a esse grau de instrução, sobretudo o vestibular, são formulados a partir daquilo que é ensinado para uma elite política e econômica nas mercoescolas¹ e não daquilo que se ensina na escola da classe trabalhadora (escola mantida pelo Estado) no ensino básico.

¹ Chamarei de mercoescola, toda escola particular, confessional ou não, que visa preparar as crianças da elite para disputar uma vaga nas universidades mantidas pelo Estado, por meio do vestibular, seja ele: ENEM ou próprio da universidade.

A classe trabalhadora, por não ter condições de acesso ao ensino superior a partir dos mecanismos de disputas de vagas nesse grau de instrução, sobretudo nos cursos destinados à elite (engenharias, ciências médicas e biológicas, direito, diplomacia, computação, etc.), quando chega à universidade é obrigada a frequentar os cursos de licenciaturas, mighalhas destinadas à classe trabalhadora, para que esta possa, depois de instruída, dedicar-se à formação das elites nas mercoescolas.

Diante dessas dificuldades e visando adentrar nas universidades estatais, alguns movimentos sociais ligados ao campo procuraram formas de acesso. Uma dessas possibilidades se deu por meio da criação dos cursos financiados pelo INCRA. Um deles foi posteriormente denominado de pedagogia da terra. Os cursos foram realizados mediante convênios das universidades com o INCRA por meio do programa de educação na reforma agrária – proner. Embora consideremos que o INCRA não deva ser o principal interlocutor das universidades, já que estas estão subordinadas a um ministério próprio, o Ministério da Educação – MEC, entendemos que esta pode ser uma boa contribuição para ajudar a tornar de fato pública a universidade, sobretudo com o acesso do homem do campo a esta instituição.

Ao procurar entender a situação do homem que vive e trabalha no campo e sua relação com a escola, é importante atentar para as palavras de Miguel Arroyo, quando este aponta que, em pesquisa realizada no início da década de 1980, sobre a Instrução Pública nas primeiras décadas da República, no estado de Minas Gerais, constatou-se que:

todos os governadores lamentavam o abandono em que permanecia a instrução "das classes desfavorecidas". [a ponto de] O governador João Pinheiro, em 1906, denunciar "o esquecimento e abandono da modesta escola primária cuja função é a educação do próprio povo... enquanto o Estado dá prioridade à educação das elites", (in: Minas Gerais, Belo Horizonte, 12/02/1906, apud, ARROYO, 1982, p. 1).

Nesse aspecto, concordamos com Miguel Arroyo (1982, p. 1), para quem “relembrar periodicamente o abandono da escola primária para o povo, faz parte da história da instrução pública” e pode servir como forma de propaganda de determinados agentes públicos que buscam sua consolidação no poder, sobretudo porque, nesse caso, a educação pode servir e, a bem da verdade, tem servido como a principal bandeira de alguns candidatos a cargos eletivos, sobretudo para os Executivos de quaisquer estados ou municípios brasileiros.

A pedagogia da terra numa universidade estatal: o curso da UFSCar

Retomando a discussão inicial, vislumbrando a possibilidade de ampliar o sentido de público na universidade estatal, alguns movimentos sociais do estado de São Paulo solicitaram à UFSCar a criação de dois cursos que atendessem aos assentados de reforma agrária. Apesar de se dar no ensino superior, esta solicitação corrobora os dados obtidos por Miguel González Arroyo sobre a educação básica do homem do campo, quando este constataria em suas pesquisas que:

Os documentos oficiais recentes proclamam que "a clientela prioritária dos programas de educação básica é constituída pelas populações carentes, urbanas e rurais, que não estão incorporadas ao sistema educativo ou que não conseguem nele permanecer" (MEC — **O compromisso** da educação básica, agosto 1981, p. 4, apud, ARROYO, 1982, p. 1).

Aquelas pesquisas apontavam, ainda, que em quase um século de República o discurso liberal não cessou de lembrar as populações "desfavorecidas" ou "carentes" das cidades e dos campos que não estão incorporadas ao sistema educativo (ARROYO, 1982, p. 1). É obvio que não se pode, de forma nenhuma, dizer que foi a partir desse discurso, ainda atual, que um grupo da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar entendeu que deveria implantar cursos na universidade voltados para os interesses do público, representados pelos movimentos sociais. Não se pode negar também que a discussão sobre a necessidade de se ampliar as ações afirmativas que auxiliassem a reduzir as desigualdades sociais e étnicas na universidade faziam parte dos debates daquele contexto, vindo a servir como parte do embasamento para a implantação do curso.

É importante ressaltar que estes cursos só poderiam ser implementados a partir das demandas dos movimentos sociais, visto que deveriam ser financiados pelo INCRA/PRONERA e visavam atender a uma parcela específica da população que habita no campo, ou seja, os trabalhadores ou filhos desses, que fossem assentados por meio de programas de reforma agrária, concorrendo em vestibular específico, apenas entre eles, dado que o INCRA, por meio do Manual de Operações do PRONERA, afirma que seu programa tem o compromisso “com a educação como meio de viabilizar a implementação de novos padrões sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a

natureza nas áreas de Reforma Agrária” (BRASIL, 2004, p. 9). Ao estabelecer as parcerias para a atuação no campo, o PRONERA, em seu manual de operação, afirma que suas

ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre sujeitos pela via da educação continuada e da profissionalização no campo (BRASIL, 2004, p. 16).

Foi para atender a uma solicitação do INCRA que, juntamente com cinco movimentos sociais que procuraram a universidade e iniciaram a discussão sobre a possibilidade de implantação de cursos de graduação, que se iniciou a discussão sobre a implementação dos cursos de pedagogia da terra e agronomia na UFSCar. A discussão se deu por meio da realização de dois seminários, realizados entre março e abril de 2006. Os movimentos que, juntamente com o INCRA, procuraram a universidade e enviaram representantes foram: Movimento de Libertação dos Sem Terra – MLST, a Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP, a Federação da Agricultura Familiar – FAF/CUT, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A criação desses cursos cumpriria duplo papel: de um lado, possibilitaria o acesso à universidade a um grupo que, via de regra, é excluído dela e, de outro, procuraria deixar claro para a sociedade que há uma preocupação desta universidade e/ou mesmo do Estado com a instrução da classe trabalhadora, uma vez que, de acordo com Arroyo (1982, p. 1), é possível se constatar que as explicações para o abandono dessa classe não se alteraram em tantas décadas de história, dado que os argumentos são quase sempre os mesmos, ou seja, os de que os governos se preocupam demasiadamente com a instrução das academias, sem atender ao ensino da classe trabalhadora.

Por outro lado, possibilitar um curso de formação de professores como o de pedagogia da terra poderia servir de argumento para contradizer afirmações antigas daqueles que sempre alegaram que: “Enquanto o governo consome centenas e centenas de contos em prol da instrução superior, as escolas primárias jazem instaladas em verdadeiros pardieiros cujos aluguéis são pagos pelos próprios professores” (in: **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 26/02/1906, apud ARROYO, 1982, p. 1), dado que este curso estava voltado

exclusivamente para a formação de professores destinados a trabalharem com educação básica no campo.

Com o avanço das discussões sobre a implementação dos cursos, o Movimento de Libertação dos Sem Terra - MLST, que havia comparecido aos dois seminários e à primeira reunião técnica proposta para a discussão dessas ofertas, não voltou mais a participar, o que reduziu o número de solicitantes a quatro movimentos sociais reivindicando os cursos supracitados: pedagogia e agronomia.

O curso de Pedagogia da Terra na UFSCar foi possível após esta procura pelos movimentos sociais. Após discussão com a Reitoria e o chamamento dos dois seminários já relatados e organizados pela universidade, ficou acordado que deveríamos fazer o projeto político-pedagógico do curso. O PPP foi elaborado a partir das discussões ocorridas com os movimentos sociais e com os professores dos departamentos de Educação - DEd, de Metodologia do Ensino - DeMe e de Psicologia - Psi, todos alocados no Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH.

Para tanto, partia-se do princípio de que no curso, tal como apontado por Arroyo (1982, p. 2), a educação do campo não deveria ser defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, já que discordávamos da idéia de que a educação do campo deve servir de mecanismo para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas de partidos ou setores sociais específicos, uma vez que, pelo próprio instrumental de análise utilizado, o materialismo histórico-dialético, não víamos o campo como oposição à cidade, mas como uma lugar que fazia parte de uma mesma e única realidade. Inserida no mesmo modo de produção, o modo de produção capitalista, e utilizando-se das mesmas relações produtivas.

Esta discussão era importante para o debate já que várias concepções educacionais se faziam presentes naquele momento e as propostas apresentadas iam desde a formulação de um curso que tivesse como modelo a multiculturalidade até a centralidade nos ideais neoliberais, tão presentes na educação, sobretudo por parte daqueles que se dizem pós-modernos. A proposta de um curso que questionasse o sistema capitalista e que trabalhasse a partir de uma perspectiva de classe, assumindo a defesa da classe trabalhadora, saiu vencedora. Assim, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica puderam, de alguma forma, ser experimentados. É importante dizer, ainda, que não acreditamos que a escola transforme a realidade, mas também sabemos que sem ela a realidade não se transformará.

Por outro lado, devemos lembrar que de acordo com Miguel Arroyo, a escola rural é sempre relembada:

não tanto quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais (ARROYO, 1982, p. 2).

Nesse sentido, tínhamos que pensar em um curso que estivesse todo o tempo preocupado com a formação do educador e, que levasse em conta o trabalho como princípio educativo, pois compreendíamos que a escola é o lugar da formação, da instrução, mas que esta não compreende todo o processo educativo. Por outro lado, era preciso evitar a concepção de que a educação destinada ao homem do campo tivesse apenas um caráter prático, quase utilitarista, como aparece em quase todos os projetos de educação rural e programas de educação do campo. Para Arroyo, nestes projetos, via de regra,

Dá-se ênfase à educação adaptada ao meio, ligada à vida, orientada a resolver problemas concretos ou conflitos específicos. Este sentido prático, utilitarista, da educação rural limitou, igualmente **na origem**, todos os projetos oficiais de educação do homem do campo (ARROYO, 1982, p. 2).

Após a construção do projeto, que envolveu professores e alunos dos departamentos citados e dirigentes dos movimentos sociais, realizou-se um pequeno curso de formação para aqueles que quisessem se preparar para o vestibular, cuja participação dos professores do cursinho da universidade foi fundamental. Os candidatos ao vestibular permaneceram por uma semana em São Carlos e tiveram suas despesas custeadas pelos movimentos sociais, tendo ficado hospedados no “clube paulistinha”, local de hospedagem de sete das oito etapas realizadas no curso, sobretudo por localizar-se ao lado da universidade, facilitando o acesso do aluno às salas de aula.

Após o período de preparação para o vestibular e de sua realização, iniciou-se o curso com 58 alunos matriculados, apesar de mais de 60 terem prestado os exames e 60 terem sido classificados. Dois candidatos que prestaram o vestibular desistiram já no ato da matrícula, ou seja, na primeira semana de curso. Os dois desistentes, juntamente com mais algumas alunas que vieram a deixar o curso em seguida, alegaram não suportar a distância de casa por um período de 52 dias por semestre, como ficou determinado que seria cada uma das etapas.

Outra dificuldade encontrada dizia respeito às mulheres que tinham filhos pequenos. Para essas, a realidade parecia muito mais difícil, pois além dos filhos e o marido de quem teriam que ficar distantes, havia a convivência com pessoas desconhecidas. Algumas mães traziam os filhos, sobretudo os menores de cinco anos, que eram cuidados pelos cirandeiros². Uma das alunas chegou para o curso com uma criança que tinha nascido havia menos de 15 dias. Mesmo assim, participou ativamente de todas as atividades, chegando ao final e concluindo o curso.

Para que tudo pudesse funcionar minimamente bem, foi necessário que os alunos se auto-organizassem. Para tanto, decidimos por implementar um modelo que os movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, adotavam e que deriva das experiências desenvolvidas por Pistrak e Makarenko na Rússia pós-revolução de 1917.

Ainda se pensando em organização, é preciso considerar que a educação do trabalhador rural sempre encontrou mais dificuldades, quer porque nem sempre teve o investimento necessário à formação de todos, quer porque as escolas se situam muito distantes dos locais de moradia dos alunos, fazendo com que alguns tenham que viajar ou caminhar várias horas para ter acesso a elas. É importante considerar ainda que, naquele momento, era comum, sobretudo a partir das ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD³, o discurso acerca do abandono da escola básica destinada às populações carentes, o que nos levava a perceber, nos últimos anos, uma retomada do interesse pela educação rural, ou como queriam os movimentos sociais, a educação do campo. Esta situação nos parecia mais familiar, dado que, de acordo com Arroyo (1982, p. 1), é possível constatar que “há períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado”. Constatamos então que, a partir do final da década de 1990, a educação do homem do campo começava a ganhar mais visibilidade.

Também nos preocupavam mais alguns dados que apareciam nas pesquisas de Miguel Arroyo, visto que ele havia constatado que outra característica presente em relação ao campo era a de que o homem do campo, quando é lembrado,

² Educadores contratados para cuidar, brincar e ensinar às crianças durante o período que a mãe estava na aula. É importante lembrar que em duas etapas este trabalho contou com a participação de um cirandeiro.

³ Com o passar do tempo, a SECAD se transformou em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI.

entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc. (ARROYO, 1982, p. 2).

Esta preocupação nos levava a compreender que não poderíamos pensar um curso que tivesse em sua configuração os interesses supracitados. Tínhamos aí a possibilidade de fugir desta tendência, bem como da tendência de pensar para o trabalhador do campo uma educação voltada para o seu trabalho, como se fosse algo no sentido da sua profissionalização. Ou ainda, pensar, como fazem alguns movimentos sociais, juntamente com alguns pesquisadores e militantes da educação do campo, que sempre propõem uma educação específica para este setor, perdendo assim, a compreensão da relação campo/cidade em sua totalidade. Nesse sentido, fazia-se necessário o mesmo entendimento de Arroyo, ao afirmar que:

em coerência com tais características, os projetos educacionais elaborados para as áreas [rurais] são sempre propostos como "específicos" e diferentes dos projetos de educação do homem brasileiro comum. Neste sentido são sempre propostos conteúdos "adaptados à especificidade da cultura rural" (ARROYO, 1982, p. 2).

Uma das dificuldades para a implementação da proposta estava no fato de algumas pessoas do grupo fazerem uma leitura enviesada da situação do homem do campo e do próprio processo de luta de classes. Embora houvesse no grupo que elaborou o projeto político-pedagógico e sua grade curricular (que alguns preferiam chamar de matriz integrativa) a defesa de que o curso deveria apresentar uma literatura e uma base de organização visando a uma ação transformadora da realidade do homem do campo, havia pessoas que compreendiam que o materialismo histórico não poderia contribuir com a luta dos trabalhadores, rejeitando assim, qualquer leitura de viés marxista. Apesar de contestar e às vezes até combater o marxismo, contraditoriamente estas mesmas pessoas que participaram da formulação da proposta e, depois do desenvolvimento do curso, defendiam que se implementassem as formas de organização já experimentadas por Pistrak e Makarenko conforme afirmado acima, esquecendo-se de que estes dois pensadores foram, acima de tudo, pedagogos marxistas que afirmavam acreditar que sem teoria revolucionária não seria possível uma prática revolucionária.

Após a criação do curso era preciso cuidar das acomodações dos alunos para que pudéssemos possibilitar seu início. O período de sua realização era bastante atípico para a universidade, pois, pelo fato de ser um curso realizado na modalidade da alternância,

aconteceria num momento de férias e quebraria toda a rotina à qual seus funcionários estavam acostumados. Nesse sentido, teríamos que alocar o pessoal em salas e providenciar a alimentação que fazia parte da contrapartida da universidade. Tínhamos que providenciar que a biblioteca ficasse aberta até um período mais longo, além de conviver com as dificuldades de informações internamente, pois nem sempre o que era combinado nas coordenações chegava como informação para os funcionários em seus devidos postos de trabalho, dificultando o acesso dos alunos aos “bens” do mundo universitário, até que conseguíssemos resolver a questão.

O fato de existirem estas dificuldades de forma nenhuma quer dizer que a universidade não tenha se empenhado em resolver todos os problemas que apareciam. Muito pelo contrário, desde o início a presença e o apoio da reitoria, das pró-reitorias envolvidas com o curso e do Centro de Educação e Ciências Humanas, por meio de seus diretores, foram constantes.

Além da vida na universidade, tínhamos que cuidar da organização do dia-a-dia no alojamento, na sala de aula e até mesmo na distribuição dos trabalhos que os educandos deveriam realizar. Para isso, eles foram se organizando por meio da criação de:

a-) **Núcleos de Base - NBs:** Forma de organização interna do Grupo. Foi por meio desses núcleos que se estruturaram e se desenvolveram todas as ações e tarefas da vida diária, necessárias para garantir a boa convivência e o bom andamento das atividades dos educandos no alojamento.

b-) **Grupos ou Equipes de Trabalho – GTs:** as *equipes de trabalho* eram constituídas por alunos envolvidos e responsáveis por determinadas tarefas, tais como organização da vida cotidiana, biblioteca dos educandos (montada com livros emprestados do MST e outros ganhos de alguns professores que passaram pelo curso), limpeza do alojamento, saúde, etc. Os componentes dessas equipes reuniam-se periodicamente para planejar e avaliar suas ações.

Além disso, na organização, contávamos ainda com a *coordenação geral* de curso, a quem cabia manter a unidade de atuação das equipes, e a *Assembléia Geral* dos estudantes, que constituía o fórum máximo de decisão entre eles, a quem competia decidir sobre a organização da turma. Para isso, a assembléia se reunia geralmente após exaustivas discussões nos núcleos de base, que realizavam uma prévia dos temas a serem abordados.

Outro instrumento de formação considerado muito importante para alguns movimentos, sobretudo o MST, era a mística. A mística, embora seja de conteúdo religioso, também servia de fonte de inspiração para a luta e resistência do movimento. Mesmo não sendo exclusividade de um movimento, ou nem tendo nascido no seio do movimento sem terra, a mística por vezes foi a causa de conflitos entre alguns integrantes de movimentos ao longo do curso, pois vários deles entendiam que esta era uma prática exclusiva do MST e que, ao praticá-la, estariam assumindo as posições daquele movimento.

Esta questão por várias vezes exigiu da coordenação maiores discussões para esclarecimentos sobre a origem e desenvolvimento de tal prática. Mesmo sendo a universidade laica e republicana, não poderíamos deixar de considerar que o elemento religioso ainda está muito presente nas nossas escolas, muitas vezes interferindo no desenvolvimento das ações educativas mais gerais.

Relação entre a universidade e os movimentos sociais

A relação entre a universidade e os movimentos sociais nem sempre se dá ou se deu da forma mais tranquila, sobretudo devido à autonomia e aos objetivos de ambos e, por vezes, à incompreensão do que seria esta autonomia. Além disso, não é raro setores de alguns movimentos sociais enxergarem na universidade um braço do próprio Estado burguês que os oprime, expropria e exclui da participação em seu seio. Assim, as pessoas que, na universidade, se aliam aos movimentos e trabalham para possibilitar a existência dos cursos que são levados aos trabalhadores, muitas vezes ficam em meio a um “fogo cruzado”, dado que há pessoas na universidade (estudantes, funcionários e professores) que entendem que nesta não deveriam caber os pobres, pois universidade não é lugar de trabalhador (já que trabalhador tem que trabalhar e, portanto, lutar por ensino técnico) e veem esses professores ou funcionários que estão lutando pela implementação de tais cursos como ativistas a serviço do movimento social, enquanto que setores e representantes de movimentos sociais entendem que estes professores e funcionários, por serem servidores públicos, estão a serviço do Estado burguês, contra os interesses dos movimentos sociais.

Assim, muitas vezes os professores que coordenam os cursos ou ministram disciplinas podem ser vistos como adversários dos movimentos e não os parceiros que estão lutando juntos com os movimentos pela inserção de significativas parcelas de trabalhadores na academia.

Apesar desta relação ser muito boa em alguns momentos e difíceis em outros, os movimentos sociais têm contribuído bastante no sentido de ajudar a tornar pública a universidade, quer pelo seu acesso, quer por suas práticas pedagógicas que são levadas para as comunidades pela turma, principalmente quando alguns alunos de cursos como o de Pedagogia da Terra ou outros cursos superiores são galgados à condição de professores. Neste sentido, é importante recordar o papel histórico da escola, sobretudo quando lembramos que, de acordo com Miguel Arroyo, ainda em 1926,

o governador mineiro Mello Vianna respondia aos liberais que defendiam a expansão do ensino primário completo igual para todos: "para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade **exclusiva** de alfabetização" (ARROYO, 1982, p. 2).

Esta menção à fala do ex-governador mineiro se faz necessária, já que há várias correntes pedagógicas que vem apontado para a defesa de um certo pragmatismo na educação e que, segundo Miguel Arroyo,

Em nome de um ensino prático, adaptado à vida e aos trabalhos a que estão entregues as populações rurais, a escola nem levou grande cultura intelectual e nem cumpriu o mínimo: sua finalidade **exclusiva** de alfabetização (ARROYO, 1982, p. 2).

Outra característica que pode ser observada ainda hoje, mas que já era detectada por Arroyo no início da década de 1980, era que “na base do utilitarismo predominante ainda nos projetos de educação rural, encontramos a defesa de certo pluralismo ou democracia cultural” (ARROYO, 1982, p. 3), em nome do qual se defende que devemos protagonizar uma educação específica para o meio rural. Nesse caso, existe até um movimento autodenominado de “Movimento por uma Educação do Campo”, reivindicando uma educação própria para o meio, com a finalidade de possibilitar ao trabalhador do campo a sua fixação por meio de uma dada pedagogia. Uma escolarização que sirva para fixar o homem no meio rural já havia sido defendida no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, por pedagogos num movimento denominado de “ruralismo pedagógico”.

É interessante constatar que o referido movimento “Por uma Educação do Campo”, reiterando aquilo que se dizia no início da década de 1980 e que era contestado por Miguel Arroyo, parte da mesma constatação, ou seja, em seus,

diagnósticos sobre o fracasso da escola rural é freqüente encontrar explicações deste tipo: a escola rural fracassa por ser uma transposição inadequada da escola urbana, de sua estrutura, conteúdos e métodos. (ARROYO, 1982, p.3).

Ao diagnosticar que os problemas da escola rural ocorrem porque o que existe de ensino nesse meio não passa de uma mera transposição da estrutura e do currículo da escola urbana, o “movimento por uma escola do campo” entende que, ao mudar a denominação, de escola rural para escola do campo, mudar-se-á também a compreensão que se tem dessa escola. É essa concepção idealista que parte do princípio de que mudando as palavras muda-se a realidade que é contestada por Arroyo, para quem, na sociedade em geral, é comum que se veja

na escolinha rural e no professor que com esforço sai cada dia da cidade para o campo, uma espécie de instrumento perverso de inculcação da cultura urbano-industrial sobre o homem do campo. [nesse caso] Os conteúdos curriculares, por serem urbanos, estariam poluindo a pureza da cultura rural. Acusa-se a escolinha rural de ser "instrumento de colonialismo cultural da cidade sobre o campo" (ARROYO, 1982, p. 3).

Cumprir dizer que esta abordagem denunciada por Arroyo já havia sido tentada pelo ruralismo pedagógico da primeira metade do século XX, quando aquele movimento saiu em defesa da fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia que pudesse ser considerada adequada para tal, aliada a um calendário baseado no ano de plantio e de colheita, juntamente com um currículo que considerasse as técnicas de produção do homem do campo.

Tal qual os educadores ruralistas, o Movimento por uma Educação do Campo concluía que os males inerentes à educação rural advinham do fato desta ser elaborada para os alunos da zona urbana sem nenhuma adequação para o campo, por isso faziam a apologia de um conteúdo diferenciado, que fosse voltado para seus militantes, pois entendiam que o conteúdo ensinado nas escolas rurais, sem nenhuma adequação para o campo, não contribuía para fixar o trabalhador nesse ambiente.

É interessante notar que, para os ruralistas, os trabalhadores rurais não estavam aptos a utilizar os equipamentos que representavam avanços tecnológicos disponíveis para o setor simplesmente pela falta de uma educação adequada. Nessa perspectiva, não se

levava em conta a questão econômica dos pequenos proprietários de terra que, dado seus baixos rendimentos, não poderiam adquirir os equipamentos agrícolas, visto que estes tinham custos impeditivos para a maioria dos trabalhadores rurais.

Outra característica do movimento ruralista do início do século passado e que também fora denunciada por Arroyo, era o fato de que esse grupo entendia que a saída para o campo seria investir na educação profissional, com um programa que estivesse voltado para esses trabalhadores. Licínio Carpinelli entendia que, para atender a essas necessidades, o programa das escolas normais primárias deveria necessariamente ter “*um cunho utilitário, prático, de acordo com as grandes possibilidades do país, rasgando horizontes novos de aproveitamento amplo, integral, às reservas da nossa inigualável natureza*”. Essa utilidade prática derivaria do fato de haver o entendimento de que o Brasil precisava “*de homens afeitos à lavoura, ao comércio, à indústria, que são os fundamentos da riqueza de um povo*” (CARPINELLI, 1930, p. 172-173).

Numa perspectiva diferenciada, Antônio Luis Schiavo, que, embora defendesse o ruralismo, entendia que os núcleos rurais, devido às suas dimensões, não comportariam uma escola de formação de professores, acreditava que o melhor seria construir as escolas nos grandes centros urbanos, possibilitando aos alunos do campo maior facilidade de acesso, uma vez que essas escolas não ficariam restritas a um único núcleo.

Esta postura era, de certa forma, estranha aos ruralistas em geral, pois a sua maioria entendia que o professor rural deveria estar próximo de seu *habitat*. No entanto, Antônio Luis Schiavo afirmava que “*as escolas normais primárias devem, de preferência, ser localizadas nos grandes centros urbanos, porque os nossos núcleos rurais não as comportam, em qualquer sentido, presentemente, ao menos*” (SCHIAVO, 1930, p. 173), o que não descartaria a possibilidade de que, em outros momentos, essas escolas pudessem ir para o meio rural. Nesse caso, o que estava em jogo era a questão estritamente financeira, pois a localização das escolas e suas potenciais “*clientelas*” repercutem diretamente nos seus custos.

Embora partisse do mesmo pressuposto de quase todos os ruralistas, Sylvio Barros não concordava com a posição defendida por Schiavo, pois afirmava entender que o ideal seria “*que todas as normais primárias fossem localizadas em zonas rurais pois seriam frequentadas, de preferência, por pessoas habituadas no ambiente propício à formação de professores rurais. Vemos o resultado relativamente satisfatório que vem apresentando os*

professores leigos, aproveitados no próprio meio em que vivem” (BARROS, 1930, p. 174). Como podemos notar, essa querela acompanha todo o debate sobre a educação rural no período.

Embora essa discussão não deva se encerrar por aqui, é importante não perder de vista os argumentos de Ruth Ivoty Torres da Silva de que, sendo a escola um órgão social destinado a cooperar na educação da criança, na formação de sua personalidade por sua ação formadora e reconstrutora, ela deveria ter algumas características a apresentar a fim de cumprir sua função. Nesse caso, ela destaca que a escola deveria *“ter como centro de suas atividades e preocupações a criança, conhecendo-lhe as vivências e oferecendo-lhe oportunidades para educação integral”* (SILVA, 1952, p. 16).

Para os ruralistas, se o principal interessado na educação era o aluno, a escola teria que ser voltada para seus interesses. Corroborando essas ideias, Silva (1952, p. 16) afirmava ser preciso *“ter sempre em vista que na obra educativa é o educando o principal agente que, de modo consciente e ativo, deve participar da sua formação, num ambiente de compreensão e respeito”*, em que a comunidade escolar deve ter sempre uma participação muito ativa, de forma que aquilo que se trabalha nas escolas não seja obra da cabeça de alguns *“iluminados”*, como via de regra ocorre, mas que esta esteja em perfeita sintonia com os interesses da população a que se destina, possibilitando a construção de uma verdadeira cidadania com participação de toda a sociedade.

Embora Silva (1952, pp. 16-17) entendesse que no processo educativo era necessário *“considerar a vinculação da criança ao meio físico e histórico-cultural em que esta vive, atendendo também aos interesses essenciais do país, formando cidadãos capazes de servi-lo conscientemente e com eficiência”*, ela defendia que a escola primária da zona rural, na qualidade de primária, teria que ter necessariamente as mesmas finalidades de nossa escola comum desse ensino, sendo sua função precípua a educação integral, pois em seu entender, *“cabe-lhe, outrossim, oferecer ensino que responda às necessidades e às características da vida regional, a fim de adaptar o indivíduo às realidades locais e fixá-lo ao meio, capacitando-o a reagir vitoriosamente sobre o mesmo”* (SILVA, 1952, p. 17).

Ruth Ivoty Torres da Silva entendia, ainda, que a escola deveria também se encarregar da formação para o trabalho da criança, possibilitando que elas pudessem definir seu futuro a partir da educação proporcionada pelo Estado. Nesse sentido, ela defendia que a escola deveria

proporcionar orientação profissional, atendendo a todos os aspectos do problema, principalmente através da observação do aluno desde o ingresso na escola, para poder orientá-lo na escolha de sua profissão, mediante visão geral que lhe der das mesmas — seu conhecimento, suas possibilidades e as aptidões exigidas para o exercício de diversas profissões — mormente as que melhor atendam às necessidades do meio ou que sejam por estes proporcionadas (SILVA, 1952, p. 17).

É importante chamar a atenção, também para o fato de que grande parte dos ruralistas entendiam que teriam dificuldades em formar professores para atuarem no campo se não houvesse uma escola voltada especificamente para a formação de professores que atendessem às necessidades da formação do professor rural. Nesse sentido, defendiam que havia a necessidade da criação de escolas normais rurais, com o objetivo de suprir aquilo que era tido como uma deficiência da formação geral do professor.

Os ruralistas, em geral, entendiam também que a tarefa de ensinar ao homem do campo não seria fácil se não houvesse um amplo investimento na formação de professores com conhecimentos específicos das questões relativas ao campo. Por isso, propunham a criação de escolas que pudessem se voltar para esse fim. Mais do que isso, defendiam a criação de escolas que formassem o professor para atuar na área rural. Do ponto de vista dos ruralistas, esta tarefa só seria possível pela criação de escolas normais rurais que dessem uma formação diferenciada para os professores que deveriam atuar nesse meio. Assim, teríamos professores rurais comprometidos unicamente com o ensino do trabalhador rural, o que poderíamos denominar de professores especialistas em educação rural. Apesar da distância no tempo, muitas dessas idéias ainda se fazem presentes, entre os educadores de vários movimentos sociais.

Foi buscando aprofundar a formação do trabalhador do campo e sobretudo a formação dos educadores que aí trabalham que se formou a primeira turma de Pedagogia da Terra da UFSCar. A turma denominada “Helenira Resende”, formada com vistas a discutir a educação do homem do campo sob uma perspectiva diferente daquela que tem sido praxe, ou seja, a perspectiva de uma educação específica para essa parcela da população. A turma recebeu esta denominação após uma série de discussões em torno de qual lutador do povo deveria ser homenageado.

Dentre as várias sugestões de nome apareceram: Paulo Freire, Florestan Fernandes e Helenira Resende. Apesar da grande importância de pessoas como Florestan, que dá nome a uma das escolas de formação do MST, e de Paulo Freire, considerado por vários movimentos sociais e populares como o mais importante educador brasileiro, numa

turma em que predominava a presença de mulheres, o nome de Helenira saiu-se vencedor. A sua história fora estudada e debatida pelo grupo. Ao ser votado, ganhou a predileção da maioria.

Para aprofundar o conhecimento sobre a patronesse da turma, no dia internacional da mulher, no ano de 2010, a irmã de Helenira, Helenalda Resende, foi até a universidade conversar sobre a luta da irmã, que fora brutalmente assassinada durante a guerrilha do Araguaia, nos duros anos da ditadura civil-militar (1964 – 1985) por que passou o Brasil.

Identidade da turma: Tendo em vista que a turma foi constituída a partir de quatro movimentos sociais, no início, muitas dificuldades foram percebidas, sobretudo porque havia diferentes concepções de organização por parte dos movimentos. Com muito trabalho da coordenação do curso, quer por parte da universidade, quer por parte dos movimentos sociais e do INCRA, a maior parte das dificuldades foi superada.

As dificuldades se davam por diferentes motivos, pois a turma tinha grandes diferenças de idade, além de vir de diferentes regiões do estado, com variadas formas de inserção na luta dos movimentos, bem como a convivência com pessoas de outro gênero. Tudo isso influenciava no relacionamento, criando até mesmo uma espécie de luta fratricida entre eles à medida que cada movimento se sentia invadido pelas propostas dos outros.

Para resolver os problemas de relacionamento entre os diferentes sujeitos, várias atividades complementares foram sendo criadas. Algumas oficinas e seminários temáticos foram propostos e realizados, além de estudos e trabalhos de campo, quase sempre contando com a presença de professores, da coordenação do curso, dos monitores que estavam a serviço do curso, bem como de militantes e simpatizantes das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais.

O que parecia haver de comum entre os vários movimentos era a velha discussão sobre as dicotomias clássicas que existem entre cidade e campo, homem e cultura urbano-rural, assim como a ideia de ruralismos, tão debatida na sociologia da década de 1930 e que está ainda presente ou subjacente em certos diagnósticos e projetos de educação (ARROYO, 1982, p. 3).

Outro discurso bastante comum entre os movimentos sociais que atuam no campo, bem como em parte de seus apoiadores, é o que diz respeito ao

democratismo cultural e igualitarismo compensatório subjacentes à retomada do interesse pela educação rural, (...) [além da] crença em que a modernização nas relações de produção e trabalho na agropecuária brasileira traria, como consequência, a necessidade de modernização da vida rural e a consequente valorização da escola (ARROYO, 1982, p. 4).

Dada a concepção de mundo subjacente a alguns movimentos sociais, a escola por eles defendida passa a ser compreendida como a grande promotora da equidade social e, por sua vez, a grande redentora da humanidade. Uma concepção de mundo bastante idealista, pois acredita-se que é por meio das idéias que a realidade será transformada.

Como o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar foi realizado mediante convênio entre a universidade e o INCRA por meio do prona, caracterizou-se como um curso especial. Esta caracterização possibilitou a participação de vários professores que não pertenciam ao quadro da universidade federal, o que foi importante para ampliar o relacionamento com outras universidades, que contribuíram com a participação de professores renomados de instituições como USP, UNICAMP, UNIMEP, UNESP, etc.

A participação de professores de outras universidades ajudou a criar um certo intercâmbio entre as instituições, apesar das dificuldades encontradas para a sua viabilidade. As principais dificuldades se deram sobretudo devido à impossibilidade de se pagar qualquer tipo de pró-labore para professores que tivessem vínculo com entes públicos. Ao iniciar o curso, havíamos combinado de contribuir, ainda que simbolicamente, com os professores que participassem. Mesmo sendo um valor muito baixo, ainda durante a segunda etapa o do curso veio uma resolução proibindo qualquer forma de pagamento, pois entendia-se que os professores tinham dedicação exclusiva e que estariam apenas exercendo sua função.

Ocorre que as etapas do curso se realizavam nos meses de janeiro, fevereiro e março, com retorno em junho, julho e agosto e os professores eram convidados a trabalhar justamente em seus períodos de férias. Devo dizer que, apesar dos embaraços, isto nunca se constituiu em óbice para o desenvolvimento do curso, pois, ao ser informado de que não teríamos como pagar pelos trabalhos, nenhum professor se recusou a participar do curso. Pagávamos apenas para aqueles que estavam em instituições privadas, mas aqueles que pertenciam à USP, UNICAMP, UNESP e outras públicas do sul do país, nunca apresentaram dificuldades em contribuir conosco.

Dada a forma de organização do curso, sobretudo o fato de ser realizado por meio da metodologia da alternância⁴, o trabalho da monitoria⁵ tornara-se extremamente importante, pois a distância e o tempo em que o educando permanecia longe da universidade nos impunha um acompanhamento mais de perto. Esse acompanhamento se dava por meio dos monitores e professores, ocorrendo sob a forma de visitas a determinadas áreas de assentamentos, onde se promoviam reuniões com os alunos e se faziam as visitas para ajuda na discussão dos textos trabalhados e das pesquisas a serem realizadas.

Durante o tempo escola, toda a vivência do aluno se passava tanto na universidade quanto nas áreas do alojamento, dado que a universidade dispunha de toda a infraestrutura necessária para a realização do curso. Outro fator que também contribuiu muito para o bom andamento do curso foi o fato do alojamento situar-se ao lado da universidade, facilitando o acesso dos alunos às salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática, restaurante universitário, etc.

De acordo com o convênio firmado entre a universidade e o INCRA, a universidade se obrigaria a fornecer uma contrapartida de no mínimo 20% do valor orçamentário. Sendo assim, além das despesas de correio, telefone e parte dos materiais de consumo, a alimentação também ficou sob a responsabilidade da UFSCar. Nesse caso, o restaurante universitário fornecia “gratuitamente” o almoço e o jantar dos alunos.

A verba destinada ao curso por parte do INCRA/Pronera era revertida para os alunos por meio do pagamento do alojamento, das despesas de passagens do local de origem até a universidade e da alimentação dos alunos nos finais de semana e feriados, períodos em que o Restaurante Universitário se encontrava fechado. Além disso, fazia-se também o pagamento dos cirandeiros e da alimentação das crianças, bem como o trabalho dos monitores e diárias dos professores externos à UFSCar que colaboravam com o curso, dado que estes teriam que se hospedar em hotéis do município, já que o alojamento não comportava os professores.

⁴ Por esta metodologia o aluno cumpre um período denominado de tempo escola e outro denominado de tempo comunidade. No tempo escola, os alunos ficavam por volta de 50 dias na universidade e cumpriam 75% da carga horária. Na comunidade, eles faziam trabalhos e cumpriam 25% da carga.

⁵ Pessoas contratadas pela Universidade para acompanhar e orientar os estudos no tempo comunidade e, na medida das necessidades, ajudar no tempo escola.

Os alunos recebiam, ainda, todo o material necessário para o curso, desde o acesso a livros, por meio de compra, até cadernos para a utilização no tempo comunidade, sobretudo para a confecção do diário de campo, importante instrumento de acompanhamento das leituras e dos trabalhos do tempo comunidade por parte dos professores e coordenadores do curso.

A infraestrutura do alojamento, no entanto, por diversas vezes constituiu-se num fator para reclamações. Os alunos reclamavam que a internet não funcionava, que o número de tanques para lavar a roupa era insuficiente, que o ambiente não era apropriado para o estudo fora da universidade, etc. Em virtude do grande número de reclamações nas duas primeiras etapas, a turma optou por fazer uma etapa do curso (a terceira) fora da universidade. Optou-se pelo centro de formação Dom Helder Câmara, situado no município de Ribeirão Preto. Após esta experiência, a turma decidiu voltar a se alojar próximo à universidade, dado que não considerou adequada a instalação em que aquela etapa ocorreu, já que os serviços de informática e a biblioteca também não atendiam às necessidades da turma.

Embora o local das hospedagens não oferecesse as condições que ofereceria um hotel, a verba para contratação de alojamento não era muita, dado que o custo aluno da universidade, no ano de 2008, ultrapassava os dezessete mil reais, enquanto que, pelo convênio, recebíamos do INCRA/Pronera inicialmente, um valor de R\$ 3.000,00 por aluno/ano, passando posteriormente para R\$ 4.500,00 por aluno/ano. Essa diferença de valores serve apenas para ilustrar as dificuldades para se atender à população pobre do nosso país, sobretudo do campo. Por outro lado, não tínhamos no município, nem nas redondezas, nenhum lugar que oferecesse a infraestrutura necessária para o alojamento de cerca de 55 pessoas por um período de 52 dias consecutivos.

Um dado importante a ser considerado é o que diz respeito ao acompanhamento dos alunos por parte dos movimentos sociais. Pelo modelo adotado, cada educando deveria ter um acompanhante no movimento que se tornaria responsável por sua formação. Esse acompanhante deveria responder junto à coordenação do curso pelo seu acompanhado e deveria estimulá-lo e cobrá-lo nas suas atividades, de forma que o aluno pudesse ter um bom rendimento em seus estudos.

Este acompanhamento nem sempre ocorreu e, quando ocorreu, nem sempre se deu de forma satisfatória, ora porque o aluno se recusava a procurar seu acompanhante, talvez

por se sentir invadido em sua privacidade, ora porque o acompanhante alegava não ter disponibilidade para tal.

Outro fator de dificuldades desse acompanhamento se deu também em relação aos movimentos sociais. Após a terceira etapa do curso, a FERAESP anunciou que não mais participaria do projeto, deixando os alunos por ela indicados sem o acompanhamento necessário. Além disso, com a desistência de vários alunos, alguns movimentos perderam a referência, como é o caso da FAF, da qual restaram apenas dois alunos. Tivemos ainda três educandos que se desligaram dos movimentos sociais dos quais faziam parte. Assim sendo, dos 41 alunos que concluíram o curso, apenas aqueles ligados ao MST e à OMAQUESP tiveram um acompanhamento mais de perto de seus movimentos, conforme combinado inicialmente.

Produção intelectual do grupo

Mesmo tendo apresentado algumas dificuldades iniciais, o coletivo dos alunos produziu um bom material de estudos e pesquisas. Ao final da primeira etapa, os alunos saíram com a incumbência de fazerem um histórico de seus assentamentos e de suas histórias de luta, bem como a reconstituição de suas histórias de vida. Este histórico constituiria parte dos trabalhos de avaliação da primeira etapa do curso, sendo um trabalho multidisciplinar.

Ao retornarem com os trabalhos, o então coordenador do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, prof. Dr. Valdemir Miotello, que na segunda etapa do curso ficou responsável por ajudar nos trabalhos relativos à linguagem, ministrando a disciplina que lhes cabia, interessou-se tanto pelos textos que resolveu propor à turma a publicação em forma de coletânea. Com isso, tivemos o primeiro livro da turma: “Dias de Luta e de Vitória”, contemplando grande parte dos esforços intelectuais do grupo. Cumpre destacar que, por orientação de algumas pessoas do MST, alguns de seus alunos se recusaram a participar da publicação.

Ao final da sétima etapa, o mesmo professor, com seus esforços intelectuais, possibilitou a publicação de mais textos organizados pela turma, desta vez sobre as oficinas

de capacitação pedagógicas – OCAPs, cedendo um número especial de uma revista sob sua coordenação. Assim, o grupo de alunos produziu ao longo do curso uma coletânea em forma de livro e outra em um periódico, disponibilizando para os pesquisadores e para a sociedade em geral um conjunto de suas experiências.

Embora não obtendo ampla divulgação, os trabalhos de conclusão de curso e alguns artigos publicados em revistas ligadas à área, sobretudo na região de Araraquara, podem ser considerados como material de pesquisa resultante do curso. Ao finalizar a graduação, dois alunos ingressaram no mestrado. Um no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFSCar de São Carlos e outro na UFSCar, campus de Sorocaba, o que poderá contribuir para ampliar o conhecimento produzido a partir do curso.

Discussão acerca da especificidade da educação no campo

A discussão sobre a necessidade de uma educação específica para o campo tem sido o nó górdio de toda a discussão sobre esta modalidade de educação, sobretudo devido aos pressupostos assumidos por alguns projetos de educação realizados para o campo e que deixam de levar em consideração a categoria de totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida material sob a égide do capital com a necessidade de formação que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação específica para o campo, já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Ao não considerar a categoria de “totalidade” os adeptos desse movimento não conseguem pensar a realidade como objetiva e, assim, não trabalham com a ideia da necessidade dos projetos tomarem o conhecimento objetivo, científico como dado de realidade, mas apenas o “saber dos agricultores” (OLIVEIRA, 2008) como critérios de verdade, fazendo com que os defensores da “escola do campo”, não percebam que num momento de crise do sistema capitalista, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, nega-se também as categorias de historicidade e contradição, tão caras ao materialismo histórico.

Nas pesquisas realizadas por Miguel Arroyo, ainda na década de 1980, conforme já salientamos em outras partes deste texto, ele afirma que “as propostas de educação rural continuam a defender conteúdos específicos para a escola, justificados em um misto de democracia cultural e igualitarismo compensatório” (ARROYO, 1982, p. 3).

Essa defesa da especificidade tem, de certa forma, atingido tanto os movimentos sociais quanto pesquisadores que se dedicam a estudar a educação e, sobretudo, a educação no campo a partir de casos particulares e principalmente a partir do chão da escola, muitas vezes deixando de considerar que a escola não é uma ilha social.

Entretanto, apesar de todos esses esforços, uma coisa não mudou, qual seja, a necessidade de se discutir a concepção que o grupo carrega sobre educação, pois, dada a influência dos movimentos sociais, muitos continuam a defender uma educação específica para o homem do campo, embora, de acordo com Miguel Arroyo,

as propostas que defendem a especificidade da escola rural e sua adequação cultural na verdade encobrem, sob fórmulas culturalistas atraentes e aparentemente inovadoras, problemas estruturais reais entre cidade-campo e as próprias relações estruturais de exclusão no campo. [a ponto de se perguntar] Não seria nestes problemas estruturais que se deveria buscar a explicação para o fracasso ou, mais precisamente, para a negação da escola para o homem do campo? (ARROYO, 1982, p. 3).

A defesa de uma educação específica para o homem do campo é inadequada, não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com os conteúdos necessários para a sua formação geral. Neste aspecto, concordamos com Miguel Arroyo quando este afirma que

acusar a escola rural de instrumento de colonialismo cultural, como mínimo, escamoteia alguns fatos essenciais e prévios: a não existência de escola para grandes contingentes da população rural, a pobreza física e pedagógica das escolas existentes e a não permanência nesta escola pobre de mais de 50 por cento das crianças após a primeira série básica. Falar tanto em colonialismo cultural de uma escola que não existe ou funciona tão precariamente é um tanto irônico (ARROYO, 1982, p. 3).

A defesa da especificidade muitas vezes se dá pelo fato de que até hoje nossa educação tem sido dual. A qualidade da escola da elite tem sido muito diferente da escola pobre que é oferecida aos pobres, do campo e da cidade. Considerando, como faz a burguesia, que, para o homem pobre, qualquer escola serve é que previamente já se parte da condição de que há uma carência em relação ao homem do campo,

conclui-se que "os conteúdos curriculares estão violentando o mundo diário da sobrevivência e dificultando a possibilidade de sua utilização prática, por não estarem prioritariamente voltados para a satisfação das necessidades básicas e por veicularem uma cultura localmente supérflua e de elite" (ARROYO, 1982, p.3).

Embora tenha mudado de opinião em relação à questão da especificidade, é possível perceber que na década de 1980 Arroyo defendia outras posições, sobretudo quando ele afirmava que era dentro deste tipo de diagnóstico que se continuava insistindo, como acontece ainda hoje,

em tratar a educação rural como uma área específica da política educacional e se propõe como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das "populações carentes" do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO, 1982, p. 3).

Ao assumir a luta por uma educação específica para o campo, assume-se também a defesa do multiculturalismo e a apologia das diferenças socioculturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, mas diferenças culturais e sociais. Nesse caso, assume-se uma postura conservadora em que "a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos" (BRASIL, 2005, p. 18). Nesta perspectiva,

reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (BRASIL, 2001, p. 196).

Quando falamos das perspectivas para a educação no campo, devemos considerar que o órgão do governo federal responsável por esta área - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, quando fala da educação do trabalhador do campo em seus projetos sociais parte sempre de um discurso que enfatiza a

reabilitação do homem do campo e o atendimento prioritário às populações carentes, embora não tenha deixado de buscar para este trabalhador um atendimento a baixo custo, mediante o aproveitamento do pessoal da comunidade e o uso de espaços físicos disponíveis na mesma. Nesse sentido, as perspectivas não são boas, mas não será fácil compensar carências econômicas, sociais, políticas e culturais, além de remediar uma educação pobre com recursos de comunidades carentes, com orçamentos pobres e sem redefinir a lógica econômica que regula a alocação dos recursos públicos (ARROYO, 1982, p. 3).

Apesar de já termos adentrado a segunda década do século XXI e já contarmos com um governo advindo de um partido que surgiu com características e discursos populares e que no início pregava a necessidade de uma transformação social acompanhado de grandes investimentos em educação há quase dez anos, os índices de analfabetismos ainda são bastante elevados, sobretudo no campo.

Por outro lado, é preciso compreender, tal qual o fazia Miguel Arroyo, que

Continuar a pretender superar o analfabetismo e o fracasso da escola fundamental pela suposta vinculação entre educação e desenvolvimento e outras motivações culturalistas e compensatórias, será mais uma vez escamotear a já clássica mas não superada questão da tradição elitista, autoritária e excludente do pensamento e da prática política no Brasil (ARROYO, 1982, p. 5).

Como podemos perceber, desde a década de 1920, quando os denominados ruralistas pedagógicos defendiam a formação do trabalhador com fins de fixação do homem no meio rural, por meio de uma formação profissional em que o trabalhador deveria se preparar para permanecer na terra, estas propostas vêm se repetindo, como ainda vemos em alguns movimentos.

Ocorre, porém, que a formação do trabalhador por meio do ensino profissionalizante é proposta para todos os trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade. Assim, uma educação de qualidade deve ser defendida para a sociedade em geral, tanto do campo quanto da cidade, não se justificando uma educação diferenciada para o trabalhador da periferia, outra para o trabalhador do campo e outra para a elite.

Segundo Arroyo,

a questão da expansão da instrução básica às camadas subalternas da cidade e do campo está intimamente ligada as possibilidades e limites da abertura de um mercado político onde as questões da construção de uma sociedade democrática sejam recolocadas. A questão da cidadania dos

trabalhadores da cidade e do campo está intimamente relacionada com suas aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à associação, à saúde e à educação. (...), cresce a consciência em certas lideranças da necessidade de superar o caráter excludente da economia e do Estado e de incorporar as camadas populares em um projeto ao menos liberal (ARROYO, 1982, p. 5).

Outra discussão especialmente cara, sobretudo para aqueles que têm trabalhado com o materialismo histórico-dialético, e em especial a possibilidade da pedagogia histórico-crítica na educação do campo, diz respeito à questão do conteúdo, pois entendemos que o que deve diferenciar a educação do campo e da cidade é a didática e não o conteúdo, que deve ser o mesmo para todos.

Nesse caso, discordamos da possibilidade de uma escola espontaneísta, pois entendemos que o papel da mesma é ensinar e não trabalhar com o que o aluno já sabe, até porque, no campo, os conhecimentos que o aluno traz de casa muitas vezes superam os saberes de alguns professores. O que o aluno precisa dominar é o conteúdo. Ele precisa saber sobre a importância do que ele produz e ter o conhecimento sobre os mecanismos da produção. Assim, o professor não pode ensiná-lo a plantar alface, batata ou qualquer outra coisa. O que o professor precisa ensinar é sobre o processo de produção e comercialização dos produtos. A criança precisa aprender a dominar o processo de produção da semente, sendo ela geneticamente modificada ou não, precisa aprender sobre custos de produção e o processo de formação de preços. Precisa aprender a controlar as redes de distribuição e ter conhecimentos sobre a formação dos monopólios, enfim, do caráter da produção, distribuição e consumo no sistema capitalista. A partir do exposto temos que concordar com Miguel Arroyo, quando este afirma que,

Os pais que põem seus filhos na escola não esperam que esta lhes ensine habilidades, bons hábitos ou atitudes: esperam, antes de tudo, que lhes ensine a ler, escrever, contar, que lhes dê o que eles, pais, não podem transmitir, que os instrumentalize com o saber básico necessário para se defender (ARROYO, 1982, p. 5).

Se há uma luta pelo acesso ao saber, há uma luta pelo acesso à escola, dado que, como já afirmado, este é o locus privilegiado para a transmissão do saber sistematizado. Logo, pode-se afirmar que o saber escolar é considerado pelos trabalhadores do campo como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da sua compreensão de mundo e para possibilitar o acesso ao controle de sua produção.

Assim, consideramos ser um direito o acesso à educação escolar em todos os níveis, desde a educação infantil ao ensino superior e, sendo assim, que as políticas tenham um caráter universalista, que a educação seja pública, porque participada pela população, obrigatória e financiada pelo Estado. No entanto, no nosso ponto de vista, a escola deve ser única, eliminando esse caráter dualista da escola atual, garantindo o acesso de todos aos conhecimentos historicamente sistematizados, aos quais cabe a essa instituição sistematizar e transmitir.

Para isto, a educação escolar deve deixar de ser privilégio de uns poucos para se tornar um direito social público, subjetivo como defendido pela nossa atual lei de educação (LDBN 9394/1996), e a universidade, como última etapa neste processo de formação humana e social, deve ser igualmente popularizada.

A instituição escolar não deve visar necessariamente ao saber interessado, com o objetivo de retirar ou fixar o homem no campo, nem compensar carências econômicas e culturais provocadas pela exploração capitalista. Ocorre que ela tem sempre apontado para a necessidade de reduzir índices de evasão e repetência, consequência direta de uma escola pobre, abandonada, que nem prepara para o mercado de trabalho, nem para a vida. A escola deve procurar atender a condições para que as pessoas possam fazer suas escolhas de modo consciente e, de posse de conhecimento e informação, decidam se querem ou não permanecer no campo.

Sendo assim, tal qual os moradores da urbe, o homem rural, que produz e paga impostos, também tem que ter acesso a uma escola pública, gratuita e de boa qualidade. É nesse sentido que podemos dizer que a escola é um direito de todos e que,

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (ARROYO, 1982, p. 5).

Outra característica que tem sido recorrente nos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo é o seu pragmatismo, dado que, via de regra, se estabelece que se algo for imediatamente bom, deve-se oportunamente se apropriar daquilo. Ocorre que este pragmatismo nem sempre é coerente com a proposta de transformação da sociedade defendida pelos próprios movimentos sociais e por muitos de seus apoiadores. O

problema maior é que, do ponto de vista filosófico, o pragmatismo se orienta pela ênfase nas consequências do que seja a realidade: sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas como tirar melhor proveito dela, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade. Assim, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico.

O critério de verdade para o pragmatismo é aquilo que é útil para o encaminhamento de uma determinada situação. Para essa corrente filosófica, é interessante ver a utilidade do que se imagina como real importando apenas a prática. Esta prática é a prática individual que, limitada ao cotidiano, se vê desligada da teoria e, de acordo com as observações de Miguel Arroyo, na década de 1980, era comum observarmos que,

uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. Conseqüentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas (ARROYO, 1982, p. 5).

Em relação à qualidade da educação que é ofertada a população rural, Miguel Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart, dentre outros, apontam que os responsáveis pela criação, gestão e manutenção das escolas no campo tendem a acreditar que para executar o trabalho rural não é preciso muita instrução. Assim, as escolas rurais costumam oferecer o estritamente necessário para que tal população desempenhe as funções mecânicas da atividade agrícola.

Para se ter uma amostra sobre a educação dos habitantes do meio rural no estado de São Paulo, Di Pierro e Andrade (2009), em análise sobre o panorama educacional da população assentada, afirmavam que neste estado todas as crianças com idade de zero a três anos estavam fora da escola. Na faixa etária de quatro a seis anos, a maioria delas (51,5%) não estudava. Todas as crianças, com idade entre sete e dez anos, frequentavam a escola em São Paulo. Dos 12 aos 14 anos, 2,8% dos adolescentes pesquisados não estavam nas escolas e dos 97,2% que estudavam, estima-se que 13,5% cursavam uma série diferente da adequada para sua faixa etária. Na faixa de 15 a 17 anos, 12,5% estavam fora

da escola e dos que estudavam (87,5%), apenas 33,3% frequentavam série adequada para a idade.

No que se refere à educação de adultos, em São Paulo apenas 9,1% dos maiores de 18 anos estudavam. Desses, 4,9% estavam no curso correto, representando 141 pessoas. Os outros 95,1% (2.723 pessoas) frequentam outro curso. Dos 90,9% que estava fora da escola, 11,9% nunca frequentou a escola; 39,7% pararam entre a 1ª e a 4ª série; 24,7% descontinuaram os estudos entre a 5ª e 8ª série; 15,6% cursaram até o Ensino Médio e apenas 8,2% apresentavam outra escolaridade.

Assim, de acordo com Miguel Arroyo, a educação do campo tem que levar para a academia a teoria da formação dos profissionais do conhecimento, todas as discussões sobre modos diversos de produção do conhecimento, não só sobre os produtos do conhecimento, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas (ARROYO 2006, p. 116).

Considerando o analfabetismo como o mais sério entrave a ser enfrentado no sentido de transformar a realidade agrária do povo brasileiro, o MST coloca como tarefa fundamental para si eliminar o analfabetismo nos assentamentos e busca preparar os jovens para assumirem a condição de futuros técnicos, futuros doutores e transformar o meio rural numa sociedade progressista, igualitária, onde haja justiça social e educação para todos (CALDART, 1997, p. 26).

A partir desta discussão, compreende-se que os problemas da educação no Brasil não se restringem ao meio rural, nem os problemas da educação rural se restringem à falta de escolas ou de propostas para esse setor. Para o MST e alguns pedagogos que trabalham na perspectiva de uma educação diferenciada, englobam também os professores que trabalham nesse meio, pois estes são preparados para atuar no meio urbano, com material típico do setor urbano. Segundo Haddad (1994, p.16), há falhas de formação, visto que “não há uma proposta de formação específica para o professor da zona rural”, que leve em conta as especificidades desse meio e o conhecimento que a criança traz em sua bagagem.

Ainda segundo Haddad (1994, p. 21), para o MST, é de fundamental importância que os filhos dos agricultores permaneçam no campo, que dêem continuidade à luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento, sendo a educação considerada fundamental nesse processo.

Outra característica fundante dos programas de educação do campo, dentre eles o projeto do MST, é o entendimento de que a Educação no Campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, construídos na sala de aula, na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Nesse sentido, a sala de aula é vista apenas como um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens, constituindo-se, assim, num local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo (BRASIL, 2002, p. 22-23).

Para Oliveira, a educação do campo, ao tomar a vivência como mediadora da formação, prescinde de uma escola como o local privilegiado de sistematização do conhecimento, pois suas abordagens não consideram a possibilidade de entendimento objetivo do mundo, que exige para isto a mediação da ciência e, portanto, da escola como local da sistematização e socialização deste conhecimento (OLIVEIRA, 2008, p. 427).
Afirma ainda que,

ao contrário do que algumas vezes dizem, os projetos de educação do campo não se pautam pelo materialismo histórico. Ao contrário, esta é a primeira característica que os colocam no campo de correntes idealistas de entendimento da realidade, se concretizando em correntes hermenêuticas e fenomenológicas. Entretanto, as formas como estes projetos se afastam do materialismo histórico não é apenas esta (OLIVEIRA, 2008, p. 450).

É preciso entender, no entanto, que embora a escola tenha sido negada a grandes parcelas da sociedade, deve fazer parte da vida de todas as pessoas. Por isso é importante observarmos, tal qual faz Miguel Arroyo, que muitas propostas recentes ainda insistem

em expandir a escola rural visando à socialização dos trabalhadores do campo para novos valores e atitudes e sua habilitação para o manejo de novas técnicas de produção, continuam fugindo à finalidade específica da escola: a democratização do saber fundamental a que todo cidadão-trabalhador tem direito. Idêntica crítica pode ser feita a projetos que visam fazer da escola básica uma agência compensatória de todas as carências. Nestas propostas se faz explicitamente uma distinção sutil entre educação básica e escolaridade obrigatória. Para as populações carentes da cidade e do campo propõe-se como prioritária a educação básica ou privilegiar conteúdos que supram carências de alimentação, saúde e integração social (ARROYO, 1982, p. 6).

Ao se entender que o ensino básico é fundamental para a socialização tanto das crianças quanto dos adultos, é importante que se coloque para a sociedade algumas questões, tais como:

o alargamento do conceito de educação básica, além da escolaridade obrigatória, não levará a sacrificar, mais uma vez, a oportunidade de acesso aos conhecimentos fundamentais que o Estado deve assegurar a toda população e que até hoje a escola pública [estatal] não conseguiu democratizar para as camadas populares? (ARROYO, 1982, p. 6).

Dessa forma, estamos defendendo que a política educacional de ensino básico seja única para todos os cidadãos da cidade ou do campo. Somente assim, a escola reencontraria sua função própria e exclusiva, qual seja,

ser agência socializadora de saber ou democratizadora dos conhecimentos socialmente produzidos, necessários à participação e à cidadania. É oportuno não esquecer que a negação da escola, do saber básico, esteve sempre associada à exclusão do poder e da riqueza. A democratização do saber deve fazer parte de um projeto de democratização substantiva (ARROYO, 1982, p. 6).

É nesse sentido que, compreendendo a escola e a educação pública tal como o faz José Luis Sanfelice, afirmamos que

a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista. (SANFELICE, 2005, p.103).

A busca por uma educação diferenciada, produzida de acordo com os interesses dos trabalhadores, mormente dos trabalhadores do campo, levou alguns movimentos sociais, juntamente com movimentos sindicais e universidades, a criarem um Fórum Nacional de Educação do Campo. A carta de criação do fórum apresenta o seguinte teor:

Reunidos em Brasília, na sede da CONTAG, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010, por autoconvocação, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação, após análise da situação do campo e da Educação do Campo no Brasil, resolveram criar, e assim fica criado o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC.

De acordo com as entidades que criaram o FONEC, este tem como objetivo precípuo:

o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC).

Para a criação do FONEC, foi fundamental a análise realizada pelos movimentos sociais e sindicais que atuam no campo e partiram da constatação de que havia uma evidente desigualdade social e educacional impostas às populações do campo e que, segundo o fórum, manifesta-se pela ausência ou inadequação das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação. De acordo com a carta de criação do FONEC,

Constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural, tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de commodities - perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros "desertos verdes" - mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional. Dentro desse projeto, caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo (FONEC).

Tomando por princípio que, na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte de órgãos e/ou agentes do poder público o não-reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo, os signatários do documento de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo compreendem que:

Outro grande acúmulo teórico e pedagógico precisa ser considerado nas formulações das políticas públicas - especialmente na estrutura e funcionamento das universidades e secretarias estaduais e municipais de educação: aquele consignado nas matrizes históricas da Educação Popular, da Educação Socialista e da Pedagogia dos Movimentos;

A educação constitui instrumento de formação teórica e estratégica essencial para que os povos do campo possam avançar nas suas lutas. Afinal, ela se insere na luta fundamental entre capital e trabalho. Por isso e por entender que não existe sistema de educação sem estrutura física que lhe dê materialidade, reafirma-se, aqui, a luta não apenas para impedir o fechamento das escolas no campo, mas para a construção de mais e melhores escolas no campo (FONEC).

Tempo Comunidade e Atividades Complementares - concepções, reflexões e aprendizados.

Os trabalhos desenvolvidos durante o Tempo Comunidade - TC eram decididos pela coordenação pedagógica do curso e visavam a atender a todas as disciplinas, de forma que cada aluno entregava apenas um trabalho para todos os professores que tivessem trabalhado no tempo escola anterior. Com isso, uma etapa somente seria concluída no início da outra.

Esse modelo trazia alguns transtornos para a diretoria acadêmica, que tinha que abrir o programa para que as notas fossem inseridas num momento diferente dos outros alunos da universidade. No entanto, possibilitava que tivéssemos uma conduta comum entre todos os professores.

Isso possibilitou um trabalho mais aprofundado por parte dos alunos que tinham que realizar todas as leituras no período que estavam nos assentamentos, além de exigir deles uma disciplina maior, pois seriam cobrados somente no momento do retorno. Para que as leituras fossem feitas com mais propriedade, o papel dos monitores foi fundamental, pois eles se reuniam periodicamente com os alunos em regiões previamente definidas e acordadas entre todos, com vistas a encaminhar as leituras.

Infraestrutura:

A infraestrutura sempre foi um problema para a organização das turmas, dado que inicialmente não havia a compreensão por parte de alguns educandos de que a verba era limitada. Sempre havia aqueles que achavam que a coordenação do curso ou a fundação estavam querendo economizar para ficar com o dinheiro que era deles. Por mais que se tentasse explicar que um aluno da universidade custava mais de R\$ 17.000,00 por ano e que a verba destinada para eles era de apenas R\$ 3.000,00, sobrava uma certa desconfiança. Esta desconfiança muitas vezes era estimulada pelas coordenações de alguns movimentos que queriam sempre tensionar a coordenação da universidade e, até por “falta de informação”, entendiam que estavam lidando com o governo da burguesia, a quem

corretamente enxergavam como um adversário e não como companheiros, funcionários públicos, que dedicavam seus períodos de férias para o desenvolvimento do curso.

O Paulistinha, alojamento de sete das oito etapas, num primeiro momento, criou uma série de dificuldades, até pela resistência que a pessoa que cuidava da instituição naquele momento tinha em relação aos movimentos sociais.

Na primeira etapa, as camas e colchões demoraram cerca de dez dias para serem instaladas. Nos primeiros dias, as pessoas dormiam em colchões no chão e ainda havia um grupo de crianças, adolescentes e jovens que participava da escolinha de futebol do clube e lá se alojava. Essas crianças, jovens e adolescentes não contribuíam muito com a possibilidade de estudos do pessoal da Pedagogia da Terra, pois sentiam-se invadidos em seu espaço por um grupo de pessoas estranhas.

A maior parte dos jovens e adolescentes era constituída por jogadores coreanos que, segundo o administrador do clube, pagava o suficiente para suprir todas as suas necessidades, daí o não-interesse pelo aluguel para o pessoal do curso. Isso reduzia o interesse do clube em relação aos estudantes do curso de Pedagogia da Terra, fazendo com que a relação entre os estudantes e a administração do clube fosse sempre tensa. Na segunda etapa, os problemas se repetiram e a situação ficou bastante confusa. Por outro lado, havia, por parte de alguns movimentos, o interesse em que os educandos conhecessem os centros de formação dos movimentos, o que contribuía para, de certa forma, instigar alguns alunos em relação às dificuldades do alojamento, aumentando o grau de dificuldade para a permanência no paulistinha.

Dado este conjunto de dificuldades, optou-se por fazer a terceira etapa fora da universidade. O local escolhido e que era possível foi o Centro de Formação “Dom Helder Câmara” no município de Ribeirão Preto. O centro de formação pertencia à diocese de Ribeirão Preto e estava cedido para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desenvolver sua formação, sobretudo os cursos de agroecologia.

A etapa realizada em Ribeirão Preto teve seus problemas agravados, pois, se em São Carlos a internet do paulistinha não funcionava, os alunos tinham a universidade e em Ribeirão a internet era ruim e não se tinha alternativas. Além disso, não contávamos com a biblioteca e a alimentação também não era o esperado. As reclamações que os alunos faziam em relação ao restaurante universitário – RU se mostraram inconsistentes, pois a universidade continuou a fornecer a alimentação, mas agora “in natura”. O alojamento

conseguiu mecanismos para cozinhar, mas os alunos deveriam se organizar para a limpeza e manutenção do local, o que não era necessário na universidade. Isso foi mais um fator de discórdia entre o grupo. Ao final da etapa, resolveu-se que voltariam para a universidade em São Carlos, com alojamento no paulistinha.

Cirandas infantis

As cirandas infantis tiveram importante papel no sentido de dar formação às crianças enquanto as mães permaneciam na sala de aula. O objetivo das cirandas era atender a todas as crianças entre zero e seis anos, dado que as mães não tinham com quem deixar as crianças nos assentamentos e precisavam estudar. Embora fossem essenciais, os cirandeiros nem sempre eram bem compreendidos e muitas vezes eles próprios não compreendiam seus papéis.

Dos cirandeiros, era esperado que cuidassem e trabalhassem na formação das crianças. Como é comum em todo processo educativo, por melhor preparado que esteja o formador, sempre encontrara uma mãe ou um pai que vai discordar dos métodos de formação a que seu filho está sendo submetido. Como tivemos sempre um número que variava entre cinco e sete crianças, sempre contamos com dois ou três cirandeiros, pois entendíamos ser suficiente para a manutenção dos trabalhos. Por outro lado, era o que a verba permitia.

O trabalho dos cirandeiros era acompanhado pela coordenação político-pedagógica do curso e pelas mães/educandas, contando sempre com o apoio dos monitores que ajudavam a supervisionar os trabalhos. Como os cirandeiros eram indicados pelos movimentos sociais, nem sempre conseguiam satisfazer a todos os envolvidos, embora tenham sido essenciais para possibilitar o desenvolvimento do curso.

Monitorias

O trabalho de monitoria era executado inicialmente por dois monitores que estavam a serviço da universidade e deveriam contribuir com a coordenação do curso para

o acompanhamento dos alunos, sobretudo no Tempo Comunidade, momento em que havia um certo distanciamento dos alunos em relação à universidade, dado que estes estavam em seus assentamentos.

Com o passar do tempo e o fato de alguns monitores ingressarem no mestrado, outros vieram sem que os primeiros deixassem de participar, agora como voluntários. Com isso, tivemos um aumento no número de pessoas apoiando os alunos no Tempo Comunidade, o que, de certa forma, contribuiu para que os alunos sentissem mais segurança nas leituras e nos trabalhos.

Os monitores contribuíram, ainda, no desenvolvimento das atividades complementares, que visavam a trazer para os educandos alguns temas que não faziam parte do seu dia a dia, assim como uma contribuição para o aperfeiçoamento do uso da linguagem e interpretação de textos.

Para o bom andamento do curso, em cada etapa fazia-se uma avaliação, considerando principalmente os pontos previstos na Proposta Metodológica – Promet. A coordenação do curso, juntamente com os monitores, eram os responsáveis pela Promet e pelo seu cumprimento. Assim, sempre se perguntava: o que realizamos do previsto na etapa passada e o que não conseguimos atingir? Por quê? Assim, sempre apareciam outras questões como: o que devemos retomar na próxima etapa? Por quê? De que forma? Quais as formas de envolver cada integrante da turma na sua concretização?

Ao avaliar a Promet, avaliava-se também a organicidade da Turma, cumprimento de horários, participação nos Núcleos de Base, equipes de trabalho e tempos educativos. Assim, percebia-se que algumas equipes não conseguiam colocar todo o seu planejamento em prática e discutia-se se as atividades não realizadas fizeram falta para a turma.

Atividades Complementares

Todas as atividades complementares passavam por avaliação, sempre questionando sobre qual a avaliação do Núcleo de Base sobre as oficinas desenvolvidas na etapa, sobre a participação dos educadores, sobretudo nas oficinas de Português, Didática e Processos de Alfabetização, presentes na maioria das etapas.

Avaliavam-se também os seminários, principalmente os dedicados à Educação do Campo e aos Movimentos Sociais, considerando a participação de seus respectivos educadores.

Bibliografia

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto, Brasília, ano 1, nº 9, setembro, 1982. pp. 1-7.

BARROS, S. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: **Revista Educação**, Agosto de 1930, v. XII n. 2, ano III 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo.

BEZERRA NETO, Luiz. **A educação rural no contexto das lutas do MST**. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no campo: recortes no tempo e o espaço**. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2009. Campinas, SP.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010 - ISSN: 1676-2584

BEZERRA NETO, Luiz. **O movimento dos trabalhadores rurais sem terra e seu projeto educativo**. In: BITTAR, Marisa e LOPES, Roseli Esquerdo. Estudos em Fundamentos da Educação. Pedro e João Editores, 2007. São Carlos, SP.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da Educação no Brasil**. Campinas, Faculdade de Educação - Unicamp. Tese de doutorado. 2003.

Brasil, MDA/SDT. 2006

BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. Parecer 36/01. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. Resolução 01/02 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MDA/INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2004.

Caderno de Educação n. 8. Princípios da Educação no MST, 1996

Caderno de Formação n. 11. Elementos sobre a Teoria da Organização no Campo, 1986

Caderno de Formação n. 18: O Que Queremos Com as Escolas dos Assentamentos 2a. ed 1993

Caderno de formação: Plantando Cirandas MST.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento**: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARPINELLI, L. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: Revista Educação. v. XII n. 2, ano III, 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo: agosto de 1930.

CNEC. II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Luziânia, GO, ago. 2004. Texto Avulso.

DI PIERRO, Maria Clara. Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2007.

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, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 41, p. 246 – 257, maio/ago. 2009.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias sociais. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FUNDEP, Coragem de Educar. uma proposta de educação para o meio rural. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio; e DI PIERRO, Maria Clara. A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra em Bagé e Sarandi. (RS) Brasília. D.F: INEP, 1994.

KASSEF, L. **Educação Rural**: como organizar a educação para as regiões em que competir à escola, além de suas funções ordinárias, uma mais intensa ação civilizadora. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, Rodrigues & Cia, 1934.

LEÃO, A. C. **Sociedade rural**: seus problemas e sua educação. Rio de Janeiro: s/d.

MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. Manuscritos Econômicos Filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, K. O Capital. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. O Capital. Livro III, v. 6, 5. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MARX, Karl. Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão. 1895. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm#i> acesso 25/03/2012.

MARX, Karl. O Capital. livro 1 vol. 1. Rio de Janeiro: editora civilização brasileira, 1975.

MARX, Karl. O capital. t. 2 São Paulo: editora abril Cultural, 1983.

MENUCCI, S. **A Ruralização**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 1930.

MST. Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Iterra, 2005.

OLIVEIRA, M. A. de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, setor de educação, Tese, 2008.

PISTRAK, Moisey. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000/2006

RIZZOLI A. O real e o imaginário na educação rural. Tese, FE/Unicamp, Campinas, 1987.

SANFELICE, José Luís, **A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil** In: José Claudinei Lombardi, Mara Regina M. Jacomeli, Tânia Mara T. da Silva (Orgs.) O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. 20º Congresso anual da HISTEDBR – Associação Nacional de História em Educação Brasileira, 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SCHIAVO, A. L. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: **Revista Educação**, v. XII n. 2, ano III 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo: 1930.

SILVA, R. I, T. **A escola primária rural**. Porto Alegre: Editora Globo, 1952.

A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA DA UFSCAR: LIÇÕES, APRENDIZADOS E DESAFIOS

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Elianeide Nascimento Lima

O Estágio Supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação dos educandos dos diversos cursos de licenciatura. Tem por finalidade instrumentalizar o educando para que possa estabelecer diálogos com a prática, capacitando-o a dominar o instrumental necessário para intervir nos processos educativos, estabelecendo um elo entre o mundo acadêmico e o mundo profissional, entre a teoria e a prática. É uma rica experiência, momento de atualização e enriquecimento da formação, que proporciona aos educandos oportunidade de vivenciar a prática, estabelecer um contraponto das teorias estudadas com a realidade experienciada no estágio. É um momento propício para organizar o conhecimento, adquirindo assim um repertório teórico-prático para atuação em sala de aula.

Neste texto vamos discutir alguns aspectos relacionados à disciplina de Estágio no curso de Pedagogia da Terra, procurando trazer algumas informações e questionamentos a respeito da sua organização, do desenvolvimento, da distribuição dos trabalhos e ainda dos desafios encontrados pelos alunos e pelos supervisores no processo do estágio. Revisitar essa atividade formativa nos possibilita avaliar o trabalho desenvolvido e projetar adiante em busca de novas perspectivas para o estágio.

A organização pedagógica do estágio

No curso de Pedagogia da Terra, o estágio revelou-se um desafio constante, tendo em vista as especificidades que o próprio curso apresentava, sendo que a principal delas e que a diferenciava dos cursos regulares era a organização pedagógica que se dava em regime de alternância. Este regime é estruturado de forma que os alunos passam períodos de tempo na universidade – chamado de Tempo Escola (TE) - alternados com outros períodos de tempo em que permanecem no assentamento, na sua comunidade de origem – chamado de Tempo Comunidade (TC), conforme vimos na primeira parte deste livro.

No caso do curso da UFSCar, os alunos passavam um período de 52 dias ininterruptos no módulo presencial, o Tempo Escola, com carga horária diária de 8 horas/aula e o restante dos dias para compor o semestre no Tempo Comunidade, como já especificado na primeira parte deste livro.

A carga horária do Tempo Escola era composta de, em média, oito horas/aula, na forma de disciplinas ministradas e realização de oficinas e atividades complementares definidas conforme as características e necessidades da turma (por exemplo, de informática básica). Nos demais horários, os participantes participavam de palestras, grupos de estudo, reuniões de planejamento e avaliação, além de atividades culturais, de lazer e esportivas.

No Tempo Escola, o aluno realizou todas as atividades acadêmicas propostas pelo curso, participou das atividades em sala de aula, de estudos orientados, de palestras, grupos de estudo, reuniões de planejamento e avaliação, além de atividades culturais, de lazer e esportivas e, ainda, daquelas que dizem respeito à organização interna do curso e às atividades coletivas.

Foi no tempo escola que se deu a aproximação entre o conhecimento e a realidade. O questionamento da finalidade social e cultural do conhecimento e da ciência, enquanto que o Tempo Comunidade, como extensão daquele, deveria ser o da aproximação e de reconhecimento do contexto social em que o aluno procura explorar e ampliar a compreensão dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais pelo olhar das diferentes disciplinas.

Organizando-se desta forma, um tempo complementava o outro, estendendo para além da sala de aula os conhecimentos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o Tempo Comunidade, como tempo de pesquisa e extensão, representava também um outro tempo e espaço de realização de exercícios teórico-práticos (o prático entendido como prática social) e cumpria duas tarefas importantes: estimular e desenvolver a autonomia intelectual e formar agentes de desenvolvimento local.

Nesta perspectiva, iniciou-se, a partir da 4ª etapa, o Estágio Supervisionado, envolvendo o conjunto das disciplinas e contemplando os diferentes aprofundamentos oferecidos pelo Curso Especial de Pedagogia. Os estágios envolveram as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo realizados nas 4ª, 5ª e 6ª etapas, respectivamente, e contemplados em dois momentos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) conforme orientação e planejamento das disciplinas que exigiam estágio e da coordenação do curso.

Conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico, o estágio era entendido “como a ação que articula a reflexão, a prática e a pesquisa do profissional da educação voltado para as questões educacionais do campo”. O objetivo era promover uma aproximação do educando com a realidade escolar nos seus mais diversos espaços pedagógicos, bem como contribuir para a criação e o desenvolvimento de projeto político-pedagógico nas instituições educativas em que os educandos atuarão, articulando-os aos problemas concretos da escola e da comunidade no campo.

A disciplina tinha por finalidade possibilitar aos futuros pedagogos situações de inserção no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental, no cotidiano de turmas de Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil e ainda atividades pedagógicas com a comunidade. Estas atividades eram planejadas, desenvolvidas e avaliadas durante todo o processo à luz da teoria educacional. Os estagiários, no Tempo Comunidade, assumiram situações de regência de classe, planejando, desenvolvendo e avaliando aulas de sua prática pedagógica. Além disso, realizaram práticas pedagógicas educativas nas áreas de Reforma Agrária. No final de cada estágio havia sistematização da prática pedagógica para socialização com os demais educandos da turma na universidade.

No TE, os estágios envolveram diretamente o fazer docente em diversas práticas pedagógicas como seminários, oficinas de capacitação (OCAPs), no intuito de um maior embasamento e preparação dos educandos para as situações de inserção no cotidiano das escolas, assim como proporcionar momentos de reflexão-ação-reflexão, planejamento e

confrontamento das teorias aprendidas em sala de aula com as diversas situações das práticas pedagógicas, resultando, assim, em elementos de reflexão para os estágios do TC.

Os estágios do tempo comunidade (TC) aconteceram em espaços da reforma agrária, a saber: nas escolas dos assentamentos com os educandos do nível fundamental em anos iniciais, nas cirandas infantis e nas escolas de educação infantil dos assentamentos, nas turmas de EJA, localizadas nos assentamentos e nas escolas das cidades que atendiam alunos dos assentamentos. Estes estágios envolveram práticas de observação, regência em sala de aula e ações desenvolvidas junto às comunidades dos assentamentos. Cabe aqui mencionar que tanto os estágios do TE quanto os estágios do TC tiveram como parâmetro a realidade do educando, considerando o seu desenvolvimento socioeducacional, o grau de compromisso para com a comunidade, seu engajamento crítico e seu fazer/aprender pedagógico, demarcado pelos princípios da Educação e da Educação do Campo.

Além das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação de aulas, os educandos nos estágios do TC foram orientados a se envolverem em atividades diversas nas escolas, tais como: conversas informais e/ou entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores, pais e comunidade escolar, além de participarem dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs) e reuniões de pais e de professores, objetivando, assim, uma leitura ampliada do contexto e dos processos educativos. Uma característica marcante dos estágios realizados no curso é que parte da carga horária era dedicada à prática desenvolvida na comunidade, nos assentamentos, entendidos como importantes espaços educativos. Essas práticas se fundamentam na concepção de educação assumida pelo Curso de Pedagogia da Terra, que a entende como

uma prática coletiva e um processo de desenvolvimento integral dos sujeitos, que cria as condições para a reflexão e teorização sobre o cotidiano de trabalho, de relacionamento social, de vida familiar e comunitária e que contribui para transformar os sujeitos e a sociedade onde eles se inserem (PPP)

A carga horária dos Estágios do TC totalizou 405h/aula, dividindo-se da seguinte forma:

Na **Educação Infantil** - compreendeu um total de 100 horas, sendo que 60 horas em atividades em sala de aula, 20 horas de atividades na comunidade e 20 horas de planejamento do cotidiano da ciranda e escolas, fazendo o relatório de sua prática;

No **Ensino Fundamental** - 80 horas em atividades em sala de aula, 20 horas de atividades com a comunidade, e 25 horas de planejamento das aulas do cotidiano na escola e confecção de relatório para ser entregue para a coordenação do curso e universidade, um total de 125 horas;

Na **Educação de Jovens e Adultos** - 50 horas de práticas nas salas de aulas, 30 horas de prática desenvolvida na comunidade, 20 horas de planejamento do cotidiano das salas de EJA ou das práticas pedagógicas e relatório da prática de estágio, totalizando, assim, 100 horas.

Orientação e acompanhamento do estágio

O curso de Pedagogia da Terra oferecido pela UFSCar recebeu alunos moradores de assentamentos de todas as regiões do Estado de São Paulo e, em virtude da dispersão geográfica, adotou-se uma prática diferenciada para o trabalho de supervisão do estágio. Em todas as etapas, foram designados supervisores de estágios, que tinham por função fazer um acompanhamento constante dos educandos, orientando-os nas atividades, fazendo visitas periódicas nos locais onde aconteciam os estágios do TC, como escolas e comunidades dos assentamentos, e também avaliando os educandos.

Aos supervisores competia enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redimensionar planejamentos individuais, o que era operacionalizado tanto por correio (convencional e/ou eletrônico), como também em reuniões de orientação e oficinas de trabalho. Pelo menos uma vez em cada período de atividade não presencial, o supervisor convocava uma reunião com o grupo pelo qual era responsável, com o objetivo de esclarecer dúvidas, orientar a análise dos resultados e elaboração de sínteses, etc. Via de regra, pela própria situação de isolamento em que os educandos se encontravam, os supervisores se deslocavam para essa orientação.

Além disso, os educandos eram acompanhados por monitores que os auxiliavam quanto a dúvidas técnicas em relação ao estágio, realizando, também, visitas aos locais dos

estágios. Contavam ainda com a participação de um supervisor da própria comunidade, uma liderança do assentamento ou do movimento social de origem do educando.

Os estagiários foram divididos em cinco macrorregiões, que congregavam um número determinado de acordo com a localização e proximidade geográfica:

Região	Cidades	Assentamento	Educandos
1- Araraquara	Araraquara	Bela Vista do Chibarro	06
		Monte Alegre	02
	Pradópolis	Horto Guarani	03
	Serra Azul.	Sepé Tiaraju	01
Total			12

Região	Cidades	Assentamento	Educandos
2- Bebedouro	São Carlos	São Carlos – 29	01
	Jaboticabal	Córrego Rico	02
	Bebedouro	Reage Brasil	02
	Pitangueiras	Ibitiúva	01
	Colômbia	Formiga	02
Total			08

Região	Cidades	Assentamento	Educandos
3- Campinas	Descalvado	Comunidade Agrária 21 de Dezembro	01
	Araras	Araras	01
	Mogi Mirim	Horto Florestal Vergel	01
	Limeira	Elizabeth Teixeira	01

	Iperó	Projeto de Assentamento Estadual Bela Vista	01
Total			05

Região	Cidades	Assentamento	Educandos
4- Grande São Paulo	Franco da Rocha	Projeto de Assent. Estadual São Roque.	04
	Itapeva	Pirituba I, III e IV	04
Total			08

Região	Cidades	Assentamento	Educandos
5- Pontal	Pederneiras	Horto Florestal	01
	Iaras	Iaras	03
	Presidente Bernardes	Rodeio	02
	Andradina	Timboré	01
	Guaraçai	José Hamilton	01
Total			08

A equipe de orientadores de estágio era composta por cinco professores que não eram necessariamente ligados à universidade, mas que tinham relevantes trabalhos desenvolvidos ou em sala de aula, ou na orientação de estágio de formação em outras instituições, ou na pesquisa com o nível de ensino abordado em cada etapa. De acordo com o combinado com cada grupo, os orientadores se dirigiam para as regiões e ficavam alojados por dois ou mais dias nas casas dos alunos, nos assentamentos, para conseguirem fazer o acompanhamento de todos eles. Nessa atividade, tiravam as dúvidas, discutiam o planejamento das atividades práticas na escola e na comunidade, indicavam a bibliografia complementar e, ainda, escutavam as angústias e alegrias que o contato com a escola

proporcionava. Era o elo que ligava a Universidade, a teoria pedagógica com a escola e a prática cotidiana do magistério na educação básica com que os estagiários se deparavam. Ajudavam-nos a compreender os vícios da profissão, sedimentados em anos de práticas repetitivas e, ao mesmo tempo, a projetar e sonhar perspectivas futuras de transformação social e, conseqüentemente, da escola.

A Oficina de Capacitação Pedagógica – OCAP

Um ponto relevante a destacar é a constante busca de sintonia entre as práticas do estágio e as disciplinas cursadas. Procurou-se estabelecer um vínculo entre os conhecimentos aprendidos nas disciplinas e as atividades práticas realizadas nos estágios, possibilitados pela dinâmica da alternância assumida pelo curso, que estabelece ao final de cada etapa do TE um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido no TC. Dessa forma, foram atribuídas tarefas relacionadas às disciplinas cursadas no período, a serem desenvolvidas pelos educandos no TC, no contexto da prática dos estágios. Assim, as disciplinas, além das contribuições teóricas, ofereciam suporte no que diz respeito ao planejamento, indicando também elementos a serem observados e refletidos na vivência prática dos estágios, de modo a contemplar o tema norteador, estabelecido na Proposta Metodológica do Tempo Comunidade (PROMET).

Considerando o importante papel que as OCAPs exerceram na prática dos estágios, proporcionando um intenso diálogo entre os diferentes espaços e tempos educativos do curso, passaremos a seguir a uma descrição analítica das duas experiências que antecederam os Estágios do TC.

A OCAP é uma proposta pensada pelos Movimentos Sociais e tem como objetivo desenvolver oficinas de formação para educadores dos cursos de Licenciatura da Terra. Constitui-se em momentos formativos de grande relevância, possibilitando aos educandos experimentar a prática de atuação pedagógica em salas de aulas, oferecendo, assim, subsídio para o desenvolvimento da prática do estágio no TC.

No curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, as OCAPs aconteceram na 4ª e 6ª etapas do TE, tendo por objetivo capacitar os educandos na relação entre teoria e prática;

permitindo reflexões acerca das problemáticas e das especificidades encontradas nas modalidades da Educação Infantil, Educação Fundamental e EJA, tendo sempre como horizonte o diálogo entre teoria e prática vivenciada. A ocorrência das OCAPs era sempre precedida de uma intensa organização que envolvia professores das disciplinas, coordenação do curso, supervisores de estágio e monitores do curso de Pedagogia da Terra, que acompanhavam desde o processo de elaboração dos planejamentos até o desenvolvimento das atividades nas salas de aula. Essas oficinas aconteceram concomitantes às disciplinas no período TE, em articulação constante com as mesmas, que ofereciam suporte no planejamento e replanejamento das atividades desenvolvidas na prática da OCAP, num intenso movimento de reflexão e problematização do contexto das práticas pedagógicas.

As práticas desenvolvidas nas OCAPs, bem como as reflexões, os aprendizados, foram registrados pelos educandos em forma de relatórios e na produção de um artigo. A seguir, apresentaremos uma descrição analítica das duas OCAPs ocorridas no curso de Pedagogia da Terra:

Oficina de Capacitação de Educação Infantil e Fundamental

A primeira oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP) ocorreu na IV Etapa do TE nos dias 27, 28 e 29 de julho de 2009, com enfoque nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na escola do campo Prof. Hermínio Pagotto, situada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, município de Araraquara.

As atividades da oficina aconteceram no período da tarde e envolveram, além da observação das aulas e da escola, também regência nas turmas da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano. Os educandos do curso organizaram-se em grupos e cada grupo teve como tarefa planejar e ministrar aulas, com temas relacionados ao contexto do campo.

A experiência vivida nessa primeira OCAP foi avaliada pelos educandos do curso como válida, uma vez que forneceu subsídios para compreenderem a vivência de uma escola do campo, que valoriza a realidade do campo. Nesse sentido, a OCAP foi entendida como necessária para a prática pedagógica, fornecendo base para o estágio, e para a

formação como educadores do campo. Apesar do reconhecimento da importância da OCAP, os educandos apontaram dificuldades no desenvolvimento da prática, principalmente no planejamento e na regência, fato este que pode ser explicado pela inexperience da maioria de atuação em sala de aula.

Oficina de Capacitação de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A oficina de capacitação pedagógica de EJA aconteceu em articulação com a disciplina Processo de Alfabetização, como parte de suas atividades do TE, sendo realizada na IV etapa do TE, no município de São Carlos, entre os dias 26 e 30 de julho de 2010, totalizando uma carga horária de 20 horas.

O objetivo específico dessa oficina foi propiciar a articulação dos fundamentos teóricos adquiridos na disciplina de Processos de Alfabetização trabalhada ao longo da mesma, com as práticas realizadas com os educandos da EJA, relacionando as vivências dos educandos com os processos de alfabetização.

A OCAP contou com o apoio da prefeitura municipal de São Carlos, por meio da Secretaria de Educação, tendo subsídio de supervisores de estágio e monitores do curso que acompanharam as práticas dos educandos nas turmas de EJA, fazendo críticas e sugestões às atividades desenvolvidas.

Inicialmente, no intuito de viabilizar a inserção dos educandos do curso nas salas de EJA foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação, com coordenadoras responsáveis por esta modalidade de ensino no município de São Carlos. Na ocasião, as coordenadoras do EJA no município foram convidadas a virem à universidade para fazer uma exposição para os educandos do curso de Pedagogia da Terra, contextualizando a EJA no município, informando a realidade e funcionamento das salas.

A partir das informações obtidas, a coordenação do curso dividiu a turma de educandos, formando onze grupos, sendo que cada grupo era composto por 3 ou 4 educandos, distribuídos em cinco bairros do município de São Carlos, em turmas de EJA, pertencentes ao MOVA e Brasil Alfabetizado. A intenção era promover a interação e a troca de saberes entre os diferentes movimentos que compõem o curso, possibilitando a

observação e a vivência, a inter - relação da teoria com a prática educativa, possibilitando um melhor entrosamento com a vivência na EJA. Para a formação dos grupos de estagiários adotou-se como critério a interação e a convivência, alocando um integrante pertencente a cada movimento social e aqueles que já tinham alguma experiência em sala.

Conforme mencionado acima, a OCAP aconteceu em articulação com a disciplina Processo de Alfabetização e sua organização se deu da seguinte forma:

a) Estudos sobre alfabetização de jovens e adultos – eram feitos no contexto da disciplina Processos de Alfabetização que aconteceu concomitante à OCAP fornecendo um embasamento teórico sobre Alfabetização de Jovens e Adultos, a ser refletidos e reinventados na prática das salas de EJA

b) Exposição da Secretaria Municipal de Educação- momento importante no qual os estagiários tiveram um primeiro diagnóstico da realidade da EJA no município. Por meio da exposição das coordenadoras de EJA, obtiveram informações importantes referentes ao número de alunos de EJA no município de São Carlos, sua realidade, níveis de aprendizagens, e também concepções e práticas dos programas Brasil Alfabetizado; e do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos),

c) Observação nas turmas durante um turno- O primeiro momento da prática foi dedicado à observação do bairro, do ambiente escolar e dos educandos, o que permitiu a construção de um diagnóstico, a partir do qual foi possível detectar as necessidades de intervenção.

d) Construção do planejamento da prática nas aulas da disciplina Processo de Alfabetização - a partir das informações e impressões adquiridas na observação, iniciou-se a construção do planejamento da prática a ser realizada nas salas de EJA.

e) Intervenção nas turmas com processo de avaliação e replanejamento a cada dia no coletivo da turma - durante a realização da oficina, foram organizados dois momentos de estudos acerca das concepções e metodologias de alfabetização, da elaboração de planejamento, do replanejamento e de avaliação do trabalho.

Desta forma, no período diurno, os estagiários tinham a oportunidade de relacionar as teorias aprendidas na disciplina com a prática da OCAP, por meio da discussão e avaliação do processo, feitos a partir da socialização a respeito da vivência em cada uma das turmas. Na ocasião os educandos levantavam dúvidas, descreviam as turmas, trocavam experiências e curiosidades ocorridas, estabelecendo uma comparação com a realidade do campo. Na sequência eram feitos os planejamentos e a elaboração de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de EJA durante o período noturno. A intervenção teve a duração de três dias e foi acompanhada por supervisores e monitores.

É importante mencionar que além da disciplina Processos de Alfabetização, o desenvolvimento da prática na OCAP teve como base os fundamentos das disciplinas de Metodologias em EJA. A fundamentação teórica obtida nessas disciplinas, aliada à vivência da prática da alfabetização da educação de Jovens e Adultos na OCAP, ofereceu aos educandos a oportunidade de conhecer as especificidades da EJA, refletir sobre suas problemáticas, e também a apropriação de metodologias de ensino-aprendizagem, possibilitando o acúmulo de experiências fundamentais para o desenvolvimento da prática do Estágio no TC.

A culminância da OCAP se deu a partir da produção de um artigo pelos educandos, no qual registraram a experiência e os aprendizados, apontando os limites e as dificuldades.

I- Estágio na Educação Infantil

O Estágio da Educação Infantil foi realizado em diferentes ambientes, abrangendo escola nos assentamentos ou escolas urbanas frequentadas pelas crianças do assentamento, escolas conveniadas e, inclusive, escolas que não recebiam crianças oriundas dos assentamentos. O tema norteador para as atividades de observação, prática e reflexão era “A educação infantil que queremos para o campo”. Os educandos foram orientados a cumprir uma carga horária de 60 horas dentro das escolas e 20 horas no assentamento com atividades de intervenção na ciranda ou com grupos de crianças, de 0 a 6 anos. As demais 20 horas eram dedicadas ao estudo, planejamento, elaboração dos projetos de intervenção na realidade do assentamento, de reflexão e, elaboração de relatórios, totalizando as 100 horas.

O estágio em Educação Infantil não foi muito fácil de ser realizado em escolas localizadas no campo, pois o número delas é muito insignificante ainda, o que fez com que parte dos alunos procurasse por escolas urbanas que nem sempre atendiam alunos provenientes dos assentamentos ou da área rural dos municípios. Dados divulgados no sítio do Ministério da Educação (MEC) na internet, em 2008, apontam que, do total de crianças de até seis anos matriculadas em creches e na educação infantil, 93% estão em áreas urbanas⁶. Ainda segundo o MEC, a população de crianças nessa faixa etária que mora no campo ultrapassa os três milhões de indivíduos, sendo que, apenas 5% frequentam escolas de educação infantil e somente 3% estão em creches. Dados do Ministério da Educação apontam falta de escolas especializadas para o atendimento de estudantes que residem em áreas rurais.

Dos 41 alunos que fizeram estágio, 19 conseguiram fazê-lo no campo, porém, na maioria com mais de um estagiário em cada escola. No caso da região de Araraquara, a Escola do Campo do Assentamento Bela Vista foi a que mais recebeu estagiários, num total de 06. Em Agudos, na escola do distrito rural Domélia **e em Itapeva/Itaberá, no** assentamento Fazenda Pirituba, foram 03 estagiários em cada uma; no distrito rural de Bueno de Andrada, na região de Araraquara, e no Assentamento Rodeio, em Presidente Bernardes, também foram 02 estagiários em cada uma das escolas. Outros fizeram em escolas do campo nos municípios de Pederneiras, Itaberá e Araras. Os demais alunos realizaram seus estágios em escolas urbanas.

Os relatórios: prática reflexiva teórica

A partir da prática do estágio foram realizados dois relatórios – um parcial e o relatório final que deveria contemplar alguns aspectos pesquisados que permitiriam a eles conhecer a estrutura física da escola, o perfil do pessoal, a gestão e a regência. Além desses tópicos, o relatório deveria apresentar os elementos trabalhados pelas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Português, Matemática, Artes, bem como Didática. Todos os elementos deveriam ser articulados de forma interdisciplinar.

⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10970

Para se ter uma visão mais ampla do processo ensino-aprendizagem e da proposta pedagógica da escola, solicitamos que realizassem a leitura do Projeto Político Pedagógico da Instituição, por ser este documento um balizador de todo o trabalho da escola, em que estão registradas as expectativas, as propostas, as concepções de homem, de mundo, de conhecimento, de escola, de trabalho.

Neste documento, a comunidade escolar define os objetivos que espera alcançar e é uma “construção coletiva”, no dizer de Ilma Veiga. É a manifestação da forma adotada para a organização do trabalho pedagógico como um todo. Segundo Ilma Passos A. Veiga (1998), contempla três dimensões: é um projeto, pois nele a escola se lança adiante, olha para o futuro e estabelece um ponto a ser atingido no processo educativo, com base no que se tem, pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para se arriscar, atravessar um período de instabilidade. Dito isto, chegamos à segunda dimensão: é também político, pois se articula com os interesses reais e coletivos da população majoritária, devendo assumir um compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Assim, o PPP reflete a intencionalidade da escola na formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Acima de tudo, ele dá uma direção à gestão da escola. E, finalmente, é pedagógico, pois define as ações educativas e as características necessárias para que a escola cumpra seus propósitos e sua intencionalidade. Pedagógico por que diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas: dá sentido e rumo às práticas educativas, contextualizadas socialmente (VEIGA, 1998).

A leitura e análise desse documento permite, então, compreender a escola e a sua intencionalidade, que tem a ver com o projeto histórico com o qual ela se afina e declara. O objetivo da leitura é que os alunos pudessem, a partir da concepção de educação do campo, responder à questão norteadora: “qual educação infantil queremos para o campo?” Para isto, foram levados a refletir sobre aspectos relacionados à organização da sociedade capitalista, já que a escola, enquanto instituição social situada historicamente, não está livre do que ocorre na sociedade, nem está à sua margem. Ela “é uma das partes que se relaciona com o todo da sociedade, ela compõe a sociedade, instituição que expressa, nas suas mais diversas instâncias, a base sobre a qual ela está construída” (TAFFAREL et al, 2010,p. 120). E essa sociedade é pautada na relação de exploração do trabalho de uma classe (trabalhadora) pela outra (burguesia). A burguesia, além de explorar a classe trabalhadora, de viver à custa do trabalho alheio, é também a detentora dos meios de

produção, ou seja, dos instrumentos do trabalho, das matérias-primas, da terra. Dos meios com os quais o homem constrói e produz as coisas necessárias para sobreviver. O trabalhador possui apenas a força de trabalho e, para sobreviver, resta a ele vendê-la para a burguesia que a explora.

Além de deter os meios de produção e explorar a força de trabalho, a burguesia se apropriou também dos conhecimentos do processo de produção, transformando-os, na mesma medida em propriedade privada, exclusiva da classe dominante. Esta desigualdade reproduziu-se também na educação. Processou-se então a dicotomia entre o pensar (comandar) e o fazer (executar), em que aos trabalhadores compete o conhecimento restrito sobre o processo de produção social que é transmitido pela escola enquanto a burguesia domina todo esse processo pelo conhecimento das ciências sociais, físicas, humanas e biológicas.

Partindo deste princípio e tendo como referência o projeto social capitalista – que é hegemônico – a educação do campo proposta pelos trabalhadores busca romper com essa visão de sociedade e a sua dicotômica visão de ensino, defendendo a democratização do acesso aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados, portanto, de direito de todos e com uma consistente base teórica, necessárias à formação humana integral dos trabalhadores do campo.

Defende-se que a educação do campo construa possibilidades de rompimento com essa organização do trabalho escolar próprio da sociedade capitalista, cujo objetivo é, em última análise, a reprodução das desigualdades via a formação escolar; e uma formação política, que permita aos trabalhadores do campo se compreenderem enquanto sujeitos ativos na luta de classes (TAFFAREL et all, 2010,p. 119).

Tomando como base a busca por superação dessa forma de organização social exploradora da classe trabalhadora é que propomos pensar em uma educação escolar que seja mais adequada aos interesses da classe trabalhadora, desde a mais tenra idade. Para isto, a questão básica colocada aos educandos levava-os a investigar até que ponto os projetos políticos pedagógicos estavam comprometidos com a formação do trabalhador, quer seja ele proveniente do campo ou da zona rural, que tivesse um caráter emancipatório, que pensasse a especificidade desses sujeitos nas amplas relações sociais das quais esses fazem parte, tais como educação e cultura, trabalho e educação e outros ((TAFFAREL et all, 2010).

Com a amplitude que se esperava para a análise da escola, não se tratava apenas de observar a escola e buscar erros e acertos, mas de se afirmar como um educador do campo que reflete sobre a educação na sua totalidade, compreendendo as possibilidades e limites da sua atuação, sem, entretanto, se limitar a reproduzir ou apenas criticar o tipo de educação encontrada nas diversas práticas de estágio. Assumindo seu papel político de educador comprometido com a classe trabalhadora, acreditávamos ser possível também, durante a prática do estágio, fazer uma troca com os professores e gestores sobre as concepções de educação em curso e aquela proposta pela educação do campo. Em muitos casos, a adesão ao ideário da educação do campo foi perceptível e a luta ultrapassou o limite das escolas, chegando mesmo a atingir algumas políticas municipais e a construção de prédios escolares em alguns assentamentos.

Além dessa questão da análise do PPP, outras informações foram recolhidas para a caracterização físico-espacial da escola e da sala de aula, observando os aspectos relacionados a infra estrutura e disponibilidade de recursos materiais, salas diversas (informática, biblioteca, laboratórios, parques infantis, áreas abertas e fechadas para a prática das atividades físicas, dentre outras). A partir destes elementos, os educandos puderam compreender a dinâmica de funcionamento das instituições, os espaços disponíveis e os utilizados para a prática de ensino na Educação Infantil. Puderam observar também que, quando uma escola não apresenta condições físicas favoráveis, o ensino e aprendizagem ficam comprometidos, reafirmando assim a importância de lutar contra a precariedade da educação ofertada aos trabalhadores, seja ele do campo ou da zona urbana, pois, para que a Educação Infantil atinja seus objetivos se torna necessário uma boa estruturação das dependências da escola e de um Projeto Pedagógico que direcione a organização do espaço e dialogue com a realidade dos alunos, acompanhado por capacitação dos profissionais no sentido de desenvolver um trabalho coletivizado.

Os retratos da escola: as pessoas

Não só de espaço físico sobrevive uma instituição: tem as pessoas que lhe dão vida e movimento, que têm expectativas e perspectivas para com a escola, quer sejam os seus professores, os gestores, os funcionários de apoio, os supervisores e, claro, os alunos e os pais, enfim, a comunidade escolar como um todo.

Um dos tópicos do estágio dizia respeito à leitura da realidade social que envolvia a comunidade escolar, o que seria a constituição dos retratos da escola. Neste aspecto deveriam descrever a organização da comunidade, o seu histórico, a origem das pessoas envolvidas com a educação e a escola, quem eram os professores, sua formação, quem eram os alunos e de onde vinham, enfim, caracterizar a comunidade escolar. Vamos apresentar em linhas muito gerais as observações feitas nos relatórios e que nos dão uma noção da composição das comunidades estudadas.

A maior parte dos professores que trabalham nas escolas em que os alunos fizeram o estágio, quer sejam as urbanas, quer sejam as localizadas no campo, tem formação de nível superior. As escolas contam com diretores e equipe de coordenação, o que dá um pouco mais de diretividade e organicidade ao trabalho pedagógico, embora não garanta que de fato o trabalho seja coletivo e que esteja voltado para a transformação da realidade educacional das crianças que frequentam a escola.

No caso das escolas dos assentamentos, percebe-se uma preocupação maior por parte da equipe gestora em se envolver com a comunidade, com os debates sobre educação do campo, com um ensino mais relacionado aos anseios da comunidade, em abrir mais a escola para a participação da comunidade, enfim, um relacionamento maior com a comunidade e com os movimentos sociais.

Quanto aos alunos, os relatórios dos estágios apontam que, na maioria, são provenientes das periferias das cidades ou do campo. Aqueles que moram no campo e vão para as escolas urbanas fazem uso do transporte escolar oferecido pelas secretarias municipais de educação que optaram por fechar as escolas do campo e transferir as crianças para as escolas na zona urbana. Essas crianças permanecem por horas no transporte, tanto na ida quanto na volta, saindo com muito tempo de antecedência de casa para voltar muitas horas depois. As crianças de assentamento e acampamento, mesmo aquelas que estudam no campo, também passam por muitas dificuldades para chegar à escola, algumas têm que andar quilômetros, quando o município não disponibiliza transporte coletivo intracampo.

Participação no estágio

Nos relatórios também deveria aparecer a participação dos alunos na sala de aula e a intervenção na comunidade. Na escola, o limite de atuação do estagiário, via de regra, é muito curto, limitando-se à observação e, no máximo, à preparação de algumas atividades já pensadas pelas professoras. Os relatórios de estágio refletiam um pouco essa realidade. Na maior parte deles, os alunos apresentaram o diário das atividades desenvolvidas, quer sejam de observação, de regência, de reuniões pedagógicas, com pais, professores, atividades extraclasse, enfim, registraram com minúcias as atividades desenvolvidas durante o estágio.

O diário de campo é um instrumento pedagógico que representa um espaço para o registro das impressões do cotidiano, bem como as reflexões sobre o processo de construção do conhecimento durante o estágio, dialogando com as teorias e com as vivências nos diferentes espaços de atuação do educando. Este instrumento proporciona o desafio da escrita, da análise e do exercício do pensamento, recurso que contribuiu para os relatórios e as pesquisas de conclusão de curso.

O caderno de campo foi um instrumento de reflexão e análise da prática e das descobertas teóricas com as quais se pode enxergar a realidade com outro olhar, além de servir para fundamentar a prática militante. Assim, nele deveria ser anotado tudo aquilo que o educando considerasse significativo para o seu trabalho e seu processo de formação. O diário de campo é compreendido como um local para o registro dos sentimentos, impressões e reflexões sobre as vivências, bem como para apontar o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade circundante.

Intervenção na comunidade: a maior liberdade para um trabalho mais efetivo dos alunos se deu no que chamamos de intervenção na comunidade. Neste momento é que os alunos puderam propor “a educação infantil que queremos para o campo” e refletir sobre os limites e possibilidades da prática vivenciada na instituição escolar.

Para isso, tiveram que elaborar um planejamento da regência, ou seja, preparar um plano de atividades para serem desenvolvidas com as crianças no assentamento. Nos casos em que o assentamento tinha uma ciranda, o trabalho deveria ser desenvolvido lá. Nos casos em que não havia, o desafio era criá-las. A tarefa consistia em mobilizar a comunidade e reunir as crianças na faixa etária para que participassem de atividades educativas que seriam organizadas pelos educandos num determinado dia e período, com o objetivo de que não fosse apenas um período de experiência profissional, mas que

despertasse junto à comunidade o interesse pela escolarização das crianças pequenas e semeasse o embrião da luta pela garantia desse direito e se formassem focos de pressão junto aos órgãos públicos.

Socialização: a etapa da socialização dos estágios acontecia no TE, quando os alunos estavam de volta à universidade. Nesse momento, havia a troca de experiência vivenciada nos estágios nas diversas regiões do estado e os alunos apresentavam os resultados dos seus trabalhos, apresentando também a reflexão sobre a questão colocada desde o início: qual a educação infantil que queremos para o campo? Era o momento da avaliação de todo o processo. Apresentavam suas angústias, os desafios enfrentados e as reflexões motivadas pela observação na escola em referencial teórico estudado na etapa correspondente. Dentre os aspectos que mais chamaram atenção dos alunos no período estão os relacionados à concepção de infância que tem os professores de educação infantil. Salientaram que muito mais que “gostar”, tem que ter o preparo pedagógico e o compromisso com uma prática transformadora na educação infantil. Isso envolve a superação da dicotomia entre o cuidar e o educar, e isso se reflete na forma como o professor prepara ou não suas aulas, conduz o processo de ensino ou deixa prevalecer o espontaneísmo.

Outro ponto que apareceu nas reflexões diz respeito à forma como as crianças do assentamento chegavam e eram recebidas na escola. Chegar à escola era sempre um grande desafio, pois como as crianças se deslocavam da zona rural para a urbana, acordavam muito cedo e passavam horas no transporte, que, por sua vez, era inadequado e sem a presença de monitores. Houve ainda o relato de que em algumas escolas de Educação Infantil – que também se reflete em outras etapas - quando as crianças chegavam à escola era-lhes solicitado que mostrassem os pés, para que o adulto visse se estava sujo de terra ou de lama.

O estágio mostrou que, embora já se tenha caminhado no atendimento educacional à infância no Brasil, muito ainda precisa ser feito, principalmente em se tratando da criança que vive no campo, que ainda tem seu direito à escolaridade obrigatória consumido por políticas municipais de contenção de gastos e práticas educativas espontaneístas.

II- Estágio no ensino fundamental

O estágio no ensino fundamental seguiu a mesma lógica de organização do realizado na educação infantil. Abrangia 20 horas de estudo, reflexão e produção escrita acerca do estágio, 25 horas de observação e 80 horas de regência. Aconteceu na quarta etapa do curso e a maioria dos alunos fez seus estágios em escolas municipais urbanas. Apesar da etapa Ensino Fundamental ter sido a única obrigatória até a Emenda Constitucional 56/2006, que instituiu o Fundeb, houve no Estado de São Paulo uma política de fechamento e agrupamento de escolas rurais, medida adotada para acabar com a multisseriação e melhorar as condições das escolas e do ensino ofertado à população do campo, segundo argumentação da Secretaria Estadual da Educação (VASCONCELLOS, 1993). O passo seguinte foi a municipalização dessas escolas, transferindo para o município a responsabilidade pela oferta da primeira etapa deste nível de ensino e pelas escolas localizadas nas áreas rurais. Com essa medida, muitos municípios optaram por fechar escolas no campo e transferir os alunos para o centro urbano, em escolas nas periferias das cidades mais próximas da zona rural. O transporte dessas crianças do campo para a urbe ficava mais barato que manter a estrutura física e humana na zona rural.

Esse foi um empecilho para o estágio no Ensino Fundamental, embora tenhamos percebido um processo inverso e contraditório também: com a mobilização dos “novos” moradores do campo, os trabalhadores rurais sem terra, acampados e assentados da Reforma Agrária, tem-se conseguido em alguns municípios do estado de São Paulo a construção e a manutenção de escolas em assentamentos.

A distribuição dos estagiários pelas escolas rurais e urbanas aconteceu do mesmo modo que no infantil e se repetiu no estágio de Educação de Jovens e Adultos: nesta etapa, eram 42 alunos, 22 estagiaram em escolas urbanas e 20, em escolas rurais; 19 o fizeram em assentamento, sendo que mais de um em cada instituição.

As atividades do estágio foram divididas em duas etapas, o TE e o TC. No TE ocorria a parte teórica com a discussão de textos, sob orientação do professor de estágio, e no TC os educandos realizaram as observações, a regência, o planejamento de sua prática pedagógica, desenvolvendo e avaliando as aulas e também as práticas pedagógicas educativas nas áreas de reforma agrária. No final do estágio, o educando sistematizava sua prática pedagógica para socializar com os educandos da turma na universidade.

O tema para o estágio no Ensino Fundamental era “Educação do campo que temos e a que queremos”. A partir das orientações recebidas, das discussões no TE, do conteúdo das diferentes disciplinas da etapa, principalmente daquelas relacionadas a Didática e Práticas de Ensino e, embalados pela concepção de educação do campo ligada às expectativas dos movimentos sociais, os estagiários iam para o estágio e para a comunidade com o intuito de apreender o cotidiano das escolas, compreender suas práticas, as vinculações entre a prática diária e as políticas públicas para a educação, os contatos estabelecidos entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, quer sejam os alunos, os gestores, os professores, os profissionais de suporte pedagógico ou técnico, a comunidade escolar.

Para isso, os alunos receberam um roteiro de atividades a serem desenvolvidas no período, direcionando a pesquisa sobre a escola e que possibilitavam a compreensão do funcionamento de uma instituição escolar e sua organização legal.

O professor José Luiz Sanfelice, da UNICAMP (2006), escreveu um texto defendendo a importância de se estudar a História das instituições escolares e, na sua argumentação, defende que cada instituição escolar é diferente da outra, apresentando características que lhe são peculiares e que as distinguem das demais. Saber o histórico da escola ajuda a compreender que ela não é uma ilha, mas que está inserida em um contexto socioeconômico mais amplo que impacta sobre ela. Permite também saber que elas são diferenciadas umas das outras, que tem origens diferentes, peculiares, pois motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados: como uma decorrência da política educacional em prática, pela pressão de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confesionais ligados aos mais variados credos ou de empresários.

Segundo o autor, os sujeitos que frequentam essas instituições também são os mais variados, o que também as distingue entre si: idade cronológica dos alunos (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Superior); há também a diferença em suas procedências espaciais ou socioeconômicas: são provenientes de um determinado bairro, de uma determinada região e de determinada classe social. Esses sujeitos trazem para a escola uma certa cultura, um conjunto de valores que pode estar muito próximo ou distante dos valores da cultura escolar oficial. “Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar” (SANFELICE, 2006, p. 22).

Da mesma forma que os sujeitos se apropriam de maneira diferente da cultura escolar, as políticas educacionais oficiais também não entram nas unidades escolares da mesma forma. Os entendimentos sobre elas, as acomodações ou formas de resistências para cumpri-las são diferentes. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é ímpar (SANFELICE, 2006, p. 22).

Assim, quando orientamos aos alunos do estágio que procurassem conhecer e registrar o histórico da escola, era para que compreendessem esses aspectos que envolvem a instituição escolar que não são abstraídos em uma observação superficial e imediatista da realidade. E, para finalizar essas palavras, me reporto novamente a Sanfelice (2006, p. 22), quando ele diz que “uma instituição escolar determinada, que ocupa um espaço geográfico específico, que se expõe para a sociedade desde a arquitetura de seu prédio, quase sempre uma denúncia da sua idade, tem sua identidade própria”, pois, “a identidade de uma instituição escolar a torna singular”.

De posse dessas informações, a caracterização da escola se tornou então um elemento para a compreensão da prática pedagógica e das relações que se estabelecem no seu interior, o perfil do pessoal da escola e dos alunos.

Os estágios foram feitos em escolas que recebiam os alunos dos assentamentos e em escolas em assentamentos, o que traz uma certa similaridade em relação aos sujeitos encontrados: filhos de trabalhadores do campo ou da cidade. Já escrevemos antes que a escola pública é a que recebe a maior parcela dos filhos da classe trabalhadora, especialmente em seus graus e séries iniciais em que a representatividade dessas classes é enorme exatamente por ser gratuita e mantida pelo poder público. Essa instituição, como a sociedade que a inclui, não é algo já dado e acabado e sim o produto de relações sociais, produto da prática social de grupos e de classes (BEZERRA e BEZERRA NETO: 2008, p. 1).

A observação feita no estágio abrangia também a atuação dos professores em sala de aula, o número de alunos em cada sala e como o trabalho era desenvolvido, bem como a estrutura física de apoio. A partir dessas informações e refletindo sobre elas é que deveriam responder a questão colocada: a escola que temos e a escola que queremos para a população do campo. Essas reflexões trouxeram à tona a realidade das escolas e impulsionou a luta por uma escola do campo que atenda às necessidades de formação da classe trabalhadora.

Socialização: descrever, avaliar, sonhar

Após a realização do estágio e de volta à universidade, foram organizados momentos para a socialização dos estagiários. Foram dois dias, 16 horas dedicados à tarefa. Foram organizadas de acordo com as regiões de supervisão de cada professor, seguido das apresentações das escolas e das práticas pedagógicas. Ao término da apresentação de cada região, era aberto um tempo para o debate de aproximadamente 20 minutos, tendo como objetivo evidenciar as diversidades de cada região e realizar uma reflexão de cada área.

As apresentações tiveram o apoio das supervisoras de estágio e da monitoria. Eram realizadas a partir de um roteiro e com utilização de materiais como fotos, cartazes, datashow, retroprojetor, lousa e demais recursos que os alunos definiam. Era dividida em duas partes: a apresentação da escola era feita em grupo e a segunda parte, a da análise, era individual, com foco nas práticas pedagógicas da instituição escolar. Esta parte individual contemplava ainda: características da sala (número de alunos, série, idade, perfil dos alunos), características do docente (formação, experiência, perfil do docente), relação com os alunos e com o docente, período de observação (impressões gerais), planejamento das atividades (diálogo com o docente, abertura, execução), regência (recursos utilizados, conteúdo, metodologia, período), limites e desafios da atuação em sala de aula, relação do conteúdo da Pedagogia da Terra com a prática pedagógica (relação com as disciplinas do Tempo Escola), e outras observações complementares, a cargo de cada um.

A atividade de apresentação incluía ainda a avaliação das atividades realizadas também no Tempo Escola e envolvia: realização dos combinados entre supervisores, monitores e estagiários; respeito às datas, orientações, visitas; documentação e convênio; dificuldades encontradas para inserção na escola e de tipo foram; trabalho da secretaria do curso no encaminhamento das documentações necessárias para a escola, secretaria de educação ou diretoria de ensino; as visitas e o contato com as supervisoras e monitoria, se foram suficientes e possibilidades de melhoraria quanto ao apoio dado; se existiram dificuldades para o acolhimento das supervisoras e da monitoria; se houve diálogo entre a universidade e as escolas e como se poderia melhorar a aproximação entre elas; quais mecanismos poderiam ser criados para melhorar a comunicação durante o Tempo

Comunidade entre educandas e educandos, secretaria, supervisão de estágio e monitoria, dentre outras questões que apareceram.

Após essa etapa de apresentação e avaliação dos trabalhos, realizava-se o planejamento para estágio da próxima etapa.

III – Estágio na Educação de Jovens e Adultos

O último estágio desenvolvido no curso foi o de Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado em escolas do campo, em escolas urbanas e em atividades formativas diversas junto à comunidade. As atividades do estágio no TE sempre começavam com a apresentação e avaliação do estágio anterior, das condições de trabalho, da orientação, enfim, uma discussão coletiva sobre todos os aspectos que envolvia a realização do estágio e, posteriormente, realizava-se o planejamento do próximo.

O estágio da EJA totalizava 100 horas, sendo que a carga horária do tempo comunidade era de 80 horas, ou seja, um mês de um período de 4 horas dia nas escolas/turmas e mais 20 horas de planejamento do cotidiano das salas de EJA ou das práticas pedagógicas e para a escrita do relatório de sua prática de estágio. Para esta etapa do ensino, a prioridade seria turmas de alunos de EJA que acontecessem nos assentamentos, desde que fosse oficial dos sistemas de ensino, mas, haveria a possibilidade também de que fosse realizado junto a outras propostas como Brasil Alfabetizado, MOVA, Projovem Urbano, ONGs, e até experiências inovadoras de educação oferecidas por sindicatos e entidades representativas dos trabalhadores, como as salas organizadas em canteiros de obras, fábricas e outras.

A maioria dos estágios foi feita em escolas públicas municipais na zona urbana, tal como ocorreu nos demais. A estrutura física das escolas, portanto, não muda muito, nem o público atendido, pois no caso da EJA, os alunos são os pais ou irmãos das crianças que frequentam os níveis iniciais da Educação Básica.

Um aspecto comumente compartilhado nos estágios relacionados aos demais níveis de ensino, conforme já pontuado, diz respeito à precariedade da estrutura física das escolas. No caso do estágio na EJA, mais do que condições estruturais inadequadas, é

ressaltada a ambientação inapropriada das salas para o público de jovens e adultos. Em outras palavras, as salas de aula eram organizadas e estruturadas para receber um público infantil e, portanto, desde a decoração até os móveis formavam, em sua maioria, um ambiente propício ao trabalho com crianças pequenas. Apesar de, na superfície, esse aspecto parecer não afetar o público adulto, há um profundo efeito emocional e de autoestima sobre o trabalhador, o qual, ao adentrar em um ambiente preparado para receber crianças, sente-se inadequado e, algumas vezes, julga-se ele próprio como infantil e, portanto, sua autoestima e autoimagem são afetadas. Algumas vezes o ambiente físico, tal como está estruturado, pode se transformar em um ambiente que desestimula a participação e engajamento no estudo e na aprendizagem, gerando inclusive a desistência e o abandono da escola. Mergulhar em um ambiente no qual as imagens, as informações escritas colocadas nas salas são voltadas para o universo infantil, acarreta uma sensação de estranhamento no adulto e não é de surpreender o surgimento de uma aversão à sala de aula.

A infantilização, porém, não se restringe apenas ao ambiente físico e à estrutura da sala de aula, o que em si já seria algo importante a ser repensado. A infantilização se dá no contexto pedagógico também. As práticas pedagógicas em sala de aula são uma cópia das metodologias e estratégias didáticas aplicadas ao contexto de trabalho com crianças. Recursos didáticos, ilustrações, textos, livros e linguagens característicos do universo infantil têm sido a tônica nas salas de aula da EJA e, claramente, não correspondem aos interesses, motivações e expectativas dos adultos. Além disso, a forma como estes são tratados, como crianças, além de um preconceito velado em relação à capacidade do adulto aprendiz, destaca a falta de preparo do corpo docente em relação ao entendimento de aspectos e características do desenvolvimento cognitivo dos adultos, de como apreendem a realidade e como elaboram conhecimentos a partir da realidade cotidiana.

Esse ponto, por sinal, demonstra o quanto os professores e professoras estão desamparados quanto a uma formação mais sólida que os possibilite desenvolver um trabalho pedagógico adequado à faixa etária da EJA. Parte significativa desses professores foi alocada em turmas de EJA em função da necessidade de preenchimento de carga horária, quando não conseguiam esse preenchimento nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Desse modo, em sua maioria, os professores encontram-se sem opção e são sujeitados ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico com adultos para o qual não foram minimamente preparados e em relação ao qual nem sempre se sentem afinados.

Dá não ser surpreendente e nem inesperado que esses professores recorram a métodos, estratégias, recursos e linguagens voltados à faixa etária para a qual se sentem preparados.

Os relatórios de estágio, portanto, apontam para uma demanda premente que é a preparação de professores ao trabalho com EJA. Nesse aspecto, a formação dos professores exige não apenas o fornecimento de instrumentos didáticos adequados, mas, sobretudo, a ampliação de suas consciências quanto às repercussões políticas que o trabalho pedagógico com jovens e adultos do campo pode propiciar aos trabalhadores. Nesse caso, não se trata simplesmente de ensinar a ler e escrever. Trata-se de instrumentalizar os alunos com recursos que lhes darão condições para reivindicar seus direitos – falarem com o dominante, dominarem as técnicas de comunicação, se organizar, defenderem seus interesses e do grupo, argumentarem por escrito, obter informações... ou seja, a leitura da palavra, habilidade que os trabalhadores da educação de jovens e adultos ainda não têm ou é ainda pouco desenvolvida, possibilita-lhes instrumento para viver numa sociedade letrada, em que a maior parte das informações são divulgadas por escrito. Já a leitura do mundo eles já têm.

Aos professores falta maior apoio a fim de identificarem que o trabalho político-pedagógico na EJA deveria partir do cotidiano, daquilo que o aluno tem em seu dia a dia e que faz parte do universo do adulto. Assim, por exemplo, os materiais didáticos deveriam ser voltados para a realidade dos alunos (trabalhadores e assentados).

Mais que isso, os materiais didáticos deveriam partir daquilo que é vivenciado no dia a dia, como por exemplo, em aulas de português, poderiam ler bulas de remédios para doenças que afetam os animais, embalagens de produtos agrícolas, e até mesmo cartas, dando maior sentido à aprendizagem e gerando maior motivação e interesse na apropriação da leitura e da escrita enquanto ferramentas culturais de preparação na luta contra a classe dominante.

A importância da leitura e da escrita para trabalhadores rurais e assentados é marcante, pois garante o acesso ao conhecimento científico incorporado ao processo produtivo, possibilitando o domínio das tecnologias que estão presentes na produção agrícola, por mais singela que seja a atividade. O cultivo de hortaliças, por exemplo, por mais simples que pareça, tem incorporada muita ciência, matemática, química, física, história, geografia, climatologia.

O conhecimento científico, desde os primórdios do capitalismo, tornou-se uma condição para a produção e, no campo, também houve a incorporação de muita tecnologia encontrada nos adubos, que exige, além de saber qual tipo para qual tipo de produto, formas adequadas de descarte das embalagens, cuidados com os riscos à saúde e, para isto, o trabalhador precisa saber ler e compreender os rótulos das embalagens. A leitura da palavra também permite conhecer os períodos adequados de plantio, os cuidados com a produção, informações técnicas sobre plantio, cuidados, colheita, etc.

Outro aspecto destacado nos relatórios tem sido o isolamento de alunos e professores na escola. Por ser uma atividade noturna, geralmente as escolas não contam com suporte adequado e, frequentemente, professores e alunos se deparam com uma escola sem um número minimamente adequado de funcionários, além do isolamento em relação à vida da escola como um todo. É como se existisse uma escola de EJA dentro da escola, mas sem contato com essa escola, sem conhecimento de sua dinâmica geral e, por conseguinte, o isolamento é patente. Por outro lado, há também o sentimento de que algo está sendo dado como um favor, um espaço no qual é permitido que adentrem, porém, sem ser um espaço que a eles pertence. Assim, como vimos, desde a decoração até as estratégias didáticas e distanciamento da realidade escolar como um todo, tudo leva ao isolamento físico e afetivo e ao estranhamento e possível desistência do trabalhador.

Uma das raízes desse panorama traçado pelos relatórios é a visão dos gestores. Estes, em maioria significativa, ainda veem a EJA como uma atividade filantrópica, como um apêndice do trabalho da escola, como uma atividade à parte e relacionada muito mais a uma caridade ou benefício dado aos trabalhadores, do que propriamente uma atividade de caráter pedagógico e emancipatório. Em resumo, a EJA é vista como “doação”, “caridade” e não garantia de direitos. Alguns gestores chegam, inclusive, a discordar do oferecimento dessa modalidade na “sua” escola, especialmente por se tratar de alunos provenientes de assentamento. O preconceito e a discriminação, nesses casos, são mais contundentes em virtude dos alunos serem provenientes da classe trabalhadora.

O panorama até aqui traçado nos mostra que no estado de São Paulo a situação da EJA não difere do contexto vivido pelos trabalhadores e assentados no restante do país. No estado tido como o mais desenvolvido do Brasil, a precariedade na formação de professores para a EJA, bem como a precariedade das condições concretas de ensino e de aprendizagem, aliada a uma visão restrita e entendimento deturpado do que seja uma educação de jovens e adultos do campo, acabam por gerar uma situação complexa e

desfavorável à organização e ao crescimento dos trabalhadores e trabalhadoras que precisam de ferramentas culturais que os auxiliem em sua emancipação individual e coletiva.

O estágio supervisionado, enquanto tempo e espaço de exercício e de aproximação à prática profissional, é um momento ímpar na vida acadêmica dos graduandos. Particularmente em cursos de licenciatura, como é o nosso caso, a perspectiva com que os alunos são inseridos no campo da prática deve ter, como um de seus focos fundamentais, a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica e um olhar diferenciado sobre os processos educacionais e sobre a dinâmica institucional como um todo. Aproximar-se da prática, portanto, requer um exercício de observação atenta e, ao mesmo tempo, questionadora, a fim de se verificar, propor e implementar maneiras de trabalhar que sejam transformadoras das práticas e dos discursos que tendem à manutenção de modelos antigos.

Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo estágio, relatada no presente capítulo, trouxe elementos de reflexão e de aprendizado que apontam não apenas para o que deu certo e o que não deu certo, mas, sobretudo, apontam para a necessidade de fortalecimento de uma proposta de estágio-formação engajada na perspectiva de *transformar-agindo-no-contexto*.

Dentre as lições extraídas de nossa primeira experiência na organização de estágio para o Curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, podemos destacar:

A necessidade de um olhar mais atento aos processos de formação em serviço dos professores que atuam junto à população do campo. É possível, nesse aspecto, proporcionar maior diálogo com esses professores, os quais algumas vezes se veem sem o domínio de um discurso e de uma prática pautados na perspectiva da transformação social e da valorização e resgate do cotidiano vivido no campo. Estratégias e recursos pedagógicos específicos são necessários de serem desenvolvidos, bem como um espaço para que os professores possam dialogar sobre suas experiências, dificuldades e carências metodológicas. É possível mesmo que futuras edições do estágio contemplem alguns desses aspectos.

A importância de sensibilizar gestores e professores para a sedimentação de propostas educacionais voltadas à população do campo, de forma a superar a visão de

educação como filantropia, no caso da EJA, e de educação como simples transposição curricular da cidade para o campo, no caso de todos os níveis de ensino.

Particularmente em relação à EJA, há uma gritante necessidade de valorização das experiências cotidianas do trabalhador do campo, em todas as suas dimensões. Embora as pessoas jovens e adultas tenham garantido, pelos dispositivos constitucionais, o acesso à educação, é possível observar uma grande lacuna na oferta real desse bem público e dos processos que asseguram a garantia desse direito. A partir das experiências de estágio aqui relatadas, foi possível constatar que o processo de implementação de programas de alfabetização, de maneira geral, na realidade brasileira, apresenta inúmeras lacunas e, no contexto da realidade campestre, a alfabetização, a partir de campanhas, se torna ainda mais precária. Nesse sentido, a EJA carrega em seu legado esse processo de desvalorização pelo poder público e se encontra às margens das políticas públicas voltadas para a Educação, e essa situação nos permite afirmar que a educação no campo e a educação para pessoas jovens e adultas permanecem como um grande desafio para as políticas públicas.

Referencias bibliográficas

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. A educação das camadas populares: o repensar da prática cotidiana. In Anais. VIII JORNADA do HISTEDBR. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos - SP, 7 a 8 de julho de 2008. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html. acesso em 10 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Não existem creches na zona rural. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10970 acesso 15 de junho de 2012.

FREITAS, Helena Costa L., O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas: São Paulo: Papirus, 1996.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em <http://www.pedagogiadaterra.ufscar.br/movimentos-sociais> acesso em 10 de junho de 2012.

SANFELICE. José Luis. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke [et all.]. Cadernos didáticos sobre educação no campo. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998.

ENTRE AS TEORIAS E A PRÁTICA: a experiência da Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP) no curso de Pedagogia da Terra/UFSCar

FLORES, Ana Flávia⁷

SILVA, Silvani⁸

TEIXEIRA, Ana Carolina Hepe⁹

Busca-se apresentar neste artigo a experiência vivenciada pelos educandos do Curso de Pedagogia da Terra, durante a realização da Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP) que aconteceu, em um primeiro momento – de 27 a 29 de julho de 2009, com as turmas de Educação Infantil da “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto”, do assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara/SP. E, em um segundo momento – no período de 26 a 30 de julho de 2010, com as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Movimento de Alfabetização (MOVA) e Brasil Alfabetizado (BA) do município de São Carlos/SP. A OCAP, pode ser definida como

prática comum nos movimentos sociais, nos cursos de formação dos educadores, cujo intuito é a preparação para a inserção nas várias modalidades de ensino. Tendo em vista que os Movimentos Sociais possuem a concepção de que a prática teórica, por si só, não é o suficiente para a preparação do educador, entendendo que a vivência da realidade é uma necessidade (ROSA; JESUS; DURANTE; MUSSOPAPO, 2011, p. 61).

Um dos objetivos dessa prática foi possibilitar aos educandos o primeiro contato com a rotina de uma escola antes dos estágios previstos no currículo da graduação, bem como o contato com todo o processo pedagógico, no intuito de promover a interlocução entre as teorias adquiridas nas aulas do curso de Pedagogia da Terra com a prática pedagógica de uma escola.

Durante a oficina, os educandos tiveram como tarefas acompanhar e observar a rotina escolar; fazer a caracterização das escolas; observar as aulas, o perfil do corpo

⁷ Graduada em Pedagogia da Terra na UFSCar. Pesquisadora bolsista I. C.- Funadesp - Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural). Uniara (Centro Universitário de Araraquara). Email: anaflaviaflores@hotmail.com

⁸ Graduada em Pedagogia da Terra na UFSCar. Pesquisadora bolsista I. C.- Funadesp - Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural). Uniara (Centro Universitário de Araraquara). Email: silvani.j@bol.com.br

⁹ Graduada em Pedagogia da Terra na UFSCar. Email: krolhepe@hotmail.com

docente e discente e a realizarem uma regência elaborada pelos próprios educandos do curso. Para tanto, os educandos foram organizados em grupos e distribuídos nas turmas da Educação Infantil na Escola do Campo no assentamento Bela Vista do Chibarro e, em 11 bairros do município de São Carlos, que trabalham com a EJA, por meio do MOVA e BA. Assim, o trabalho foi realizado de forma coletiva e contou com uma equipe de apoio e supervisão, com participação e colaboração dos professores e das professoras responsáveis pelas salas de aula da Educação Infantil e do MOVA.

Contudo, este artigo traz o início da trajetória da formação da Escola do Campo no Assentamento Bela Vista do Chibarro, bem como o percurso da EJA de maneira resumida, como forma de refletir e adquirir aprendizados, no sentido de avançarmos na construção desafiadora que é a de ser educador. Já para as considerações finais fizemos uma reflexão do papel do educador na atuação do trabalho pedagógico na Educação Infantil e na EJA, analisando os processos de alfabetização que exigem que o educador possa compreender o educando como sujeito de sua própria aprendizagem.

A escola do campo no assentamento Bela Vista do Chibarro

Localizada no centro da agrovila do assentamento Bela Vista do Chibarro, Araraquara/SP, a “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto” direciona-se aos alunos moradores do assentamento. A demanda por um projeto “Escola do Campo” é da própria comunidade, organizada sob a liderança da diretora da escola e pela participação do poder público que, atendendo a esta demanda, a transformou em uma política pública do município de Araraquara.

A “EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto” oferece o Ensino Fundamental completo, dentro de uma proposta de organização de ciclos, compreendendo nove anos de ensino fundamental comportando Três Ciclos de 3 anos, sendo eles: Ciclo I (6, 7 e 8 anos), Ciclo II (9, 10 e 11 anos) e Ciclo III (12, 13 e 14 anos). Leva, além da ampliação do atendimento educacional, Educação Infantil (zero a cinco anos) e Alfabetização de Jovens e Adultos (PROEJA/MOVA). O total de alunos é: 49 do ensino infantil, 180 do ensino fundamental e cinco alunos da alfabetização de adultos.

A estrutura física da escola é belíssima, conta com salas amplas e decoradas, biblioteca, parquinho, quadra, campo de areia, corredores desenhados com amarelinhas, mesas com tabuleiro, pátio, sala multimeios, horta, árvores frutíferas, cozinha experimental e laboratório de ciências e informática que despertam a imaginação das crianças para aprender e brincar.

Uma das principais propostas da Escola do Campo “Professor Hermínio Pagotto” foi desenvolver os currículos de acordo com “complexos temáticos”, ou seja, dos Temas Geradores.¹⁰ Estes Temas Geradores são trabalhados em atividades de classe, mas principalmente em trabalhos de campo.

A escola compreende que educadores e educandos são investigadores críticos da realidade. O estudo fundado nas experiências cotidianas da comunidade é um princípio educativo da Educação do Campo, que diz: as crianças devem estudar o que está vinculado com sua vida prática e com as suas necessidades concretas.

Dessa forma, todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem, o dia a dia de sua família, sua comunidade e as relações que têm com sua cidade, país etc. O estudo da Realidade então consiste em uma estratégia que começa pelo mais próximo da realidade da criança e vai indo para mais distante.

Sendo assim, o currículo precisa ir além dos tradicionais conteúdos programáticos, como forma de contemplar a diversidade sociocultural dos alunos, ampliando o processo de inclusão, e como forma de acompanhar o movimento contraditório que se opera no âmbito da sociedade e do cotidiano das pessoas. Isso não significa que os conteúdos historicamente sistematizados percam sua centralidade no processo pedagógico, uma vez que a apreensão e o domínio da ciência é função inquestionável da escola.

Assim, os professores da Escola do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”, além de promover o ensino formal das matérias de sua competência, têm que vinculá-los às propostas do projeto pedagógico correlacionando os temas, abordando dessa forma os

¹⁰Temas Geradores são assuntos, questões e problemas tirados da realidade da crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os alunos quanto para sua comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, metodologia de trabalho em sala de aula, a avaliação, etc.

conteúdos relacionados às questões de meio ambiente, identidade, ética, trabalho, saúde e política. Pretende-se com isso explorar a atenção e reflexão dos alunos, aprofundando a aprendizagem dos conteúdos através de sua realidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola do Campo:

A Missão da Unidade Educacional é promover educação pública de qualidade, apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, contribuindo para a formação de cidadãos plenos, éticos e responsáveis. Além do mais a missão de nossa Unidade Escolar é promover uma educação humanizadora, solidária e democrática, ou seja, uma educação de qualidade no e do campo, focada no ser humano, considerando todas as suas dimensões e o seu processo de aprendizagem (PPP 2011, p 47).

Segundo Machado (2010), nas últimas décadas, vem sendo sistematicamente questionado se a escola cumpre a função social em formar crianças e jovens em uma perspectiva integradora e emancipatória, coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica¹¹.

A educação do campo preconizada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002 Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo - alia-se a uma perspectiva de educação crítica, coletiva e emancipatória na medida em que concebe a escola como um espaço social específico em comunicação com o espaço social mais amplo, cujas mudanças precisam refletir as necessidades e as potencialidades socioeconômicas do lugar em que vivem os sujeitos do campo, de modo que ali possam permanecer e se desenvolver (MACHADO, 2010, p.59).

¹¹ A pedagogia histórico-crítica, expressa à luta contra a seletividade e discriminação, a superficialização e o rebaixamento da qualidade de ensino destinado aos trabalhadores. Centra-se na igualdade entre os homens - em termos reais, e não formais - visando converter-se em um instrumento a serviço de uma sociedade igualitária. Considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais da escola (SAVIANI, apud MACHADO 2010, p. 58).

OACAP no Movimento de Alfabetização e Brasil Alfabetizado em São Carlos/SP

O município de São Carlos possui os dois programas respectivamente, o que os diferencia é o órgão financiador, sendo que o Movimento de Alfabetização (MOVA) é municipal e o Brasil Alfabetizado (BA), do governo federal. São Carlos implantou o MOVA em 2002 e desde 2003 adere anualmente ao BA.

Os programas MOVA e Brasil Alfabetizado possuem os mesmos objetivos e ações. Eles visam à diminuição do analfabetismo e à elevação da escolaridade de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos. Os dados do IBGE de 2000 revelaram que, em São Carlos, havia 24.000 jovens e adultos que não tinham completado o 1º ciclo do ensino fundamental e destes, 8 mil eram analfabetos, o que representava 5,6% da população municipal.

As ações dos dois programas priorizam o trabalho voluntário ou a utilização de bolsistas na atuação dos educadores, sendo que eles devem ter envolvimento com as comunidades e se comprometam a formarem suas turmas. As atividades das aulas ocorrem em caráter de formação continuada de duas horas semanais e 38 horas para formação inicial de educadores. Além das 38 horas para a continuação dos estudos, os educandos são encaminhados para EJA, nas salas de Núcleos e Escolas Municipais (EMEBs).

A organização da EJA no município é pensada pela Secretária Municipal de Educação, que tem uma Divisão de Educação de Jovens e Adultos¹² que cuida dos programas: MOVA, Brasil Alfabetizado e EJA de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série).

A título de conclusão, é interessante dizer que foi possível extrair do rápido processo de vivência nas OACAP's muita experiência para a continuidade nos estágios, mas temos que admitir que ainda precisamos de um tempo maior de experiências de ensino contextualizadas e flexibilizadas na prática social para refletir e adquirir aprendizados no

¹²O município de São Carlos conta com: 25 salas (sendo 20 na zona urbana e 5 na zona rural); Locais das salas: Água Vermelha, Jardim Gonzaga, Cidade Aracy, Santa Eudóxia, Maria Stella Fagá, Jardim Maracanã, Vila São José, Monte Carlo, Antenor Garcia, Vila Santa Madre Cabrini, Santa Felícia, Romeu Tortorelli, São Carlos I, Jardim Paulistano, Vila Izabel, Jardim Pacaembu e Varjão; Com 450 alunos (sendo, 375 da zona urbana e 75 da zona rural); Educadores: 18 educadores populares.

sentido de avançarmos na construção desafiadora que é a de sermos educadores comprometidos com a educação.

Avaliamos, assim, que as OCAP's proporcionaram a ampliação das possibilidades teóricas e práticas no campo pedagógico, especificamente a educação do campo. A experiência de aprendizagem em integração com processo educativo permitiu aprimorar nossos conhecimentos para fazermos um bom estágio, aprendemos a analisar as diferentes maneiras de trabalhar nossa prática pedagógica e buscar novos conhecimentos para nossa prática enquanto educadores.

A OCAP, tanto na Educação Infantil quanto na EJA, serviram com ensaio para a compreensão da dor e da delícia de sermos educadores em qualquer situação ou área do conhecimento, entendendo que nem tudo que levamos como planejamento é a verdade do exercício do ensino-aprendizagem e que este não pode ser aplicado de forma engessada, pois temos que nos preparar, sempre levando em consideração os princípios históricos da turma e os resultados esperados para com aqueles em desenvolvimento, proporcionando trocas de aprendizados, os quais são elementos fundamentais de uma boa relação entre teoria e prática.

Dessa forma, os processos de alfabetização das crianças e dos jovens e adultos são colocados como enormes desafios na vida de educadores e também dos educandos, entendendo que não é um contexto que acontece de uma hora para outra, por isso o chamamos de processo, ou seja, uma construção.

Faz-se importante destacar que a alfabetização é um longo processo de construção, o qual precisa ser pensado e construído a partir do cotidiano dos educandos e não os tratando como alunos¹³, tendo em vista o trabalho em conjunto com educadores e educandos, um processo que visa ao respeito pelas culturas e vivências, valorizando o conhecimento adquirido ao longo da vida.

A importância de se trabalhar a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma nova construção para a vida é um objetivo dialógico que precisa ainda ser avançado, pois é preciso compreender que alfabetizar não quer dizer ensinar a ler e escrever, palavras apenas, mas um excelente momento de pensar sobre o conhecimento que temos construído no decorrer de um longo tempo. Ou seja, é preciso

¹³Segundo Brandão: Podemos observar de passagem que a própria palavra “aluno” provém também do reconhecimento de uma falha, de uma ausência: “aquele que não possui a luz”.

dialogar sobre as práticas inseridas na alfabetização de crianças e de jovens e adultos, as quais ainda em muitos casos são tidas como modo tradicional da educação formal, aquela que prepara para o trabalho a partir de níveis de domínios e exploração humana, molda o educando como o que não sabe nada e o educador como aquele que tudo sabe e vem passar para o outro, sem se preocupar com menor sentido da construção humana, desrespeitando todo potencial cultural da vida.

Portanto, retornando aos objetivos propostos para a prática pedagógica, avaliamos que foi um momento de aprendizado para nossa formação enquanto pedagogas, e que essa troca de experiências nos proporcionou uma reflexão da importância de valorizar o conhecimento que os educandos trazem para a sala de aula, que é uma das bases para se construir de fato uma educação que potencialize o ensino-aprendizagem dos educandos.

Bibliografia

ARARAQUARA, Projeto Político Pedagógico (PPP) “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto”, 2009/2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9394/1996. Edição atualizada em 2007. SINTESE, Aracaju: 2007.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB 01/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

FLORES, A. F.; SANTOS, A. P.; PEREIRA, J. A. D. *Aprendizados da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*. In: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; GEHRKE, M.; SILVA, P.; MIOTELLO, V.. (Org.). **Versão Beta: sob o signo da palavra - Alfabetização de Jovens e Adultos e a Prática de Escrita de Pedagogos e Pedagogas do Campo: Desafios da Pedagogia**. São Carlos: UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos, 2011, v. IX, p. 69-79.

FLORES, A. F.; SANTOS, A. P.; PEREIRA, J. A. D. *Aprendizados da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*. In: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; GEHRKE, M.; SILVA, P.; MIOTELLO, V.. (Org.). **Versão Beta: sob o signo da palavra - Alfabetização de Jovens e Adultos e a Prática de Escrita de Pedagogos e Pedagogas do Campo: Desafios da Pedagogia**. São Carlos: UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos, 2011, v. IX, p. 69-79.

LINO, A.; TEIXEIRA, A. C. H.; MARTINS, J. A.; LIMA, R. P. *Os processos de alfabetização dos alfabetizadores: entre as marcas limitadas e desafios das práticas de alfabetização*. In: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; GEHRKE, M.; SILVA, P.; MIOTELLO, V.. (Org.). **Versão Beta: sob o signo da palavra - Alfabetização de**

Jovens e Adultos e a Prática de Escrita de Pedagogos e Pedagogas do Campo: Desafios da Pedagogia. São Carlos: UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos, 2011, v. IX, p. 49-59.

MACHADO, Ilma F. **Conflitos em avaliação de aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação.** Faculdade de Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1996.

ROSA, C.; JESUS, N.; DURANTE, S.; MUSSOPAPO, S. *Os desafios na Educação de Jovens e Adultos.* In: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; GEHRKE, M.; SILVA, P.; MIOTELLO, V.. (Org.). **Versão Beta: sob o signo da palavra - Alfabetização de Jovens e Adultos e a Prática de Escrita de Pedagogos e Pedagogas do Campo: Desafios da Pedagogia.** São Carlos: UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos, 2011, v. IX, p. 61-68.

SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; GEHRKE, M.; SILVA, P.; MIOTELLO, V.. (Org.). *Versão Beta: sob o signo da palavra - Alfabetização de Jovens e Adultos e a Prática de Escrita de Pedagogos e Pedagogas do Campo: Desafios da Pedagogia.* São Carlos: UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos, 2011, v. IX

A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA - OCAP

Noemi Jesus de Oliveira

Quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar minha experiência como prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável (Freire 1991, p. 106).

A realização das oficinas de capacitação pedagógica condiz com a meta permanente do Curso de Pedagogia da Terra de inter-relação da teoria com a prática. Esta oficina é uma prática dos Movimentos Sociais nos cursos de formação de educadores, cujo intuito é a preparação para a inserção nas várias modalidades de ensino. Tendo em vista que os Movimentos Sociais possuem a concepção de que somente a prática teórica não é suficiente para a preparação do educador, considera-se uma necessidade em sua formação a vivência e a intervenção na realidade do ambiente educativo.

As oficinas foram elaboradas a partir do intuito descrito acima e puderam ser desenvolvidas em dois momentos durante a realização do curso. O primeiro momento se deu durante o tempo escola da IV Etapa ocorrida no segundo semestre de 2009. A organização daquele período ocorreu primeiramente com aulas ministradas na própria universidade, as quais foram desenvolvidas por meio da apresentação de concepções de diferentes metodologias e exemplos de diferentes práticas pedagógicas.

Durante aquele período, foram organizados todos os momentos que iriam compor a realização da primeira OCAP do curso, entre eles, a escolha do local para realização da oficina, divisão dos tempos, espaços e da turma para atuação nas salas de aulas; divisão de tarefas, providências do alojamento, alimentação, materiais pedagógicos, etc.

De acordo com a aproximação com objetivos da oficina e disposições da direção escolar, o espaço em que se deu a realização da primeira oficina foi na Escola do Campo Municipal de Ensino Fundamental Hermínio Pagotto, localizada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara – SP.

Para contribuição de um maior conhecimento sobre a escola, tivemos a presença da coordenação pedagógica, acompanhada de alguns professores que socializaram com a turma as informações relevantes sobre a escola, suas principais características e seu modo de organização. A abrangência das atividades da oficina se deu na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos períodos da manhã, tarde, e noite.

Os objetivos da oficina de capacitação pedagógica seguiram as intencionalidades de realizar uma aproximação coletiva dos educandos do curso com uma experiência pedagógica, de modo a extrair elementos para a preparação dos estágios do Tempo Comunidade e para a formação geral dos pedagogos da turma, além de proporcionar também um vivenciar concretamente a prática em sala de aula, articulando fundamentos teóricos e práticos na intervenção pedagógica dos educandos.

Seguindo esses objetivos, foi realizada a divisão da turma em grupos aproximadamente de quatro pessoas para desenvolvimento de um plano de ensino e, respectivamente, das regências em sala de aula. O período das atividades se daria na escola nos dias 27 a 29 de julho.

Com a conclusão do plano de ensino e organização dos materiais pedagógicos para a realização das atividades em salas de aula, nos destinamos ao espaço da própria escola para início das práticas. Com a divisão dos grupos e organização de cada um nos diferentes níveis de ensino, chegamos ao espaço da escola onde foi realizado um momento de acolhida e socialização da turma com toda a comunidade escolar; depois, cada grupo se direcionou para a sala em que iria desenvolver as práticas pedagógicas. Cada grupo contou com a presença de um coordenador da oficina que direcionou e acompanhou-a desde a elaboração do planejamento das atividades até a atuação em sala de aula. Ao final das intervenções na sala, houve a reunião de grupos para socializações e avaliações da prática, com o objetivo de refletir e também reorganizar o planejamento se necessário.

O período previsto para a realização da oficina de capacitação pedagógica no espaço escolar inevitavelmente teve que ser interrompido devido ao surto de gripe Influenza A H1N1, popularmente conhecida como “Gripe Suína”, que coincidiu com esse período. Esse imprevisto também prejudicou a retomada e socialização das atividades desenvolvidas entre a turma toda. No entanto, cada grupo ainda elaborou relatórios que, na medida do possível, registraram as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

O registro também contou com a contextualização da escola por meio da sua caracterização, análise do projeto político pedagógico, planos de ensino, observações gerais entre outros. Mesmo ocorrendo alguns imprevistos, essa primeira oficina pedagógica contribuiu para aproximação entre teoria e prática, dando-nos subsídios para realização dos estágios em nossas comunidades.

Em um segundo momento do curso, durante a sexta etapa, desdobrou-se o desenvolvimento de mais uma oficina de capacitação pedagógica. Dessa vez, a oficina se direcionou à ênfase na Educação de Jovens e Adultos – EJA; seguindo os mesmos passos de organização da primeira oficina, foi elaborado o projeto da OCAP, que direcionou o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas a serem realizadas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de São Carlos – SP. O período da oficina foi de 26 a 30 de julho de 2010, com carga horária de 20 horas.

Os primeiros momentos da oficina se deram como estudo em sala dos conceitos e metodologias na Educação de Jovens e Adultos. E como já ocorrido nos moldes da oficina anterior, tivemos também um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, por meio das responsáveis por esta modalidade de ensino no município que vieram à nossa sala para realizar uma contextualização da EJA na cidade.

Partindo destas informações, os coordenadores do curso de Pedagogia da Terra definiram as salas a que cada grupo de educadores seria encaminhado. Vale ressaltar que, para a formação dos grupos de educadores, levaram-se em consideração os seguintes critérios: um integrante pertencente a cada movimento e experiência em sala.

De acordo com as avaliações da primeira oficina, viu-se a necessidade de fazer primeiramente observações em sala de aula para posteriormente elaborar o planejamento. Com isso, o primeiro momento de contato com as turmas de EJA se deu por meio da apresentação aos educandos e da educadora responsável pela sala em que iríamos atuar, como também fizeram-se observações a ela.

Para que pudéssemos desenvolver a prática na modalidade da EJA, foi elaborado um planejamento de atividades, baseado em fundamentação teórica e direcionado por um conceito de educação.

Os grupos distribuídos realizaram o planejamento e prepararam materiais das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Diferente da primeira oficina os grupos não ficaram em um mesmo lugar, mas dividiram-se em diferentes locais da cidade de São

Carlos onde havia salas de EJA. Cada grupo contava com um coordenador responsável em orientar o planejamento e as práticas. As atuações em sala de aula se deram em todos os dias no período da noite. Dessa forma, houve a possibilidade de fazer as socializações, re- planejamentos e aprofundar os estudos durante o dia.

A atuação de cada grupo ajudou a desenvolver experiências ricas e também proporcionaram ricos momentos no sentido da coletividade, tanto da nossa turma, quanto em relação aos educandos do MOVA e do Brasil Alfabetizado, com quem tivemos a oportunidade de conviver durante a atuação nas salas de aula da EJA. Momentos esses que deixaram o sentimento de que a educação está ligada a um processo de relações significativamente humanas e sociais, tendo o sentido de que, além de instrumentalizar as pessoas para atuarem na realidade, também devem considerar principalmente uma formação crítica reflexiva e acima de tudo humana.

Com o objetivo de retribuir a disposição dos educandos e educadores em nos receber, cada grupo fez diferentes formas de agradecimentos nas salas de aula em que estiveram. Também foi realizado, no último dia, um encontro entre os educadores e os responsáveis pela EJA de São Carlos com toda a turma do curso de Pedagogia da Terra.

Na finalização das atuações em sala de aula, foi elaborado por cada grupo um artigo composto pela contextualização de cada local em que foram realizadas as práticas pedagógicas; as caracterizações do espaço e dos educandos; a sistematização das atividades; as formas de desenvolvimento e avaliações sobre o processo; observações e reflexões sobre as atuações em sala de aula, considerando todo o embasamento teórico estudado.

A atuação em sala de aula e os momentos de estudo, avaliações e reflexões, contribuíram para o enriquecimento de nossa formação e experiência nessa modalidade de ensino, dando base para o desenvolvimento dos próximos estágios a serem realizados na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, as Oficinas de Capacitação Pedagógica foram experiências importantes em nossa formação para que pudéssemos aprender de forma concreta os processos em que se desenvolvem as relações de ensino e aprendizagem, ancorados pelo conhecimento teórico incentivado principalmente pelos princípios de uma educação popular, do campo e de educação significativa à realidade.

A PESQUISA NA PEDAGOGIA DA TERRA DA UFSCar: Os Trabalhos de Conclusão do Curso (TCCs)

Manoel Nelito M. Nascimento¹⁴

José Leite dos Santos Neto¹⁵

Nesta terceira parte, apresentamos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) elaborados pelos formandos ao longo do Curso Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia - “Pedagogia da Terra”.

O curso de Pedagogia da Terra tem entre seus objetivos a formação do educador na dimensão da competência técnico-científica, com capacidade de investigar, refletir e gerar conhecimentos, dando-lhe possibilidades de tratar de problemas que emergem de sua práxis social, com reflexão a partir dos conhecimentos apreendidos no curso e a produção de novos conhecimentos gerados com suas leituras e participação nas lutas políticas de seus movimentos sociais.

Esse objetivo foi, em parte, realizado pela elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que no Projeto Pedagógico é

[...] compreendido como parte processual da pesquisa, para além do objetivo de avaliar, é um produto que materializa a leitura e estudo de uma dada realidade. [...] Na última etapa do curso - etapa 08- como parte do processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas Monografias, e de sua formação como professor, todos os Educandos deverão apresentar suas monografias como parte do processo e pré-requisito para sua formação como educador/pesquisador. A Monografia será feita através de orientação específica e coletiva juntamente com os educandos do seu grupo de pesquisa para possibilitar a elaboração e defesa da mesma (PPP do curso de Pedagogia da Terra, 2007).

Neste sentido, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os formandos tiveram a possibilidade do exercício da pesquisa de campo em seus locais de

¹⁴ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

¹⁵ Graduado em Pedagogia e Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

origem, da reflexão sobre os dados coletados em relação aos conhecimentos obtidos ao longo do curso e da produção de conhecimentos.

A formação inicial para a elaboração do TCC foi oferecida já a partir da primeira etapa, por meio da disciplina de pesquisa, que se tornou o eixo a partir do qual geravam-se os trabalhos dos tempos comunidades. A partir da 6ª etapa, passamos a ter uma disciplina que cuidava especificamente do “TCC/Pesquisa Educacional”, com o propósito de dar embasamento teórico e metodológico para a produção dos TCCs. A disciplina tem como ementa e objetivos:

Ementa: A disciplina visa a realização de um trabalho de conclusão de curso, sob orientação de um professor da UFSCar, com foco no processo educativo escolar e/ou não escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades científicas, artísticas e crítico-reflexivo do futuro pedagogo. Para isso a disciplina abordará os seguintes tópicos: Definição de um tema específico, sobre o qual será feito o trabalho de conclusão de curso; Elaboração de um projeto pesquisa. Nesse sentido, serão enfatizados os procedimentos metodológicos da pesquisa necessária para a construção de uma proposta de investigação trazendo elementos teóricos para o desenvolvimento da sua Monografia final do curso.

Objetivos: A partir das experiências vivenciadas nos estágios, nos estudos teóricos e práticos, no conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a sua formação profissional o aluno deve realizar trabalho de conclusão de curso, sob orientação de um professor da UFSCar, com foco no processo educativo escolar e/ou não escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades científicas, artísticas e crítico-reflexivas (PPP do curso de Pedagogia da Terra, 2007).

Assim, os 41 alunos formados no Curso de Pedagogia da Terra da UFSCar – Turma “Helenira Resende” elaboraram ao longo do curso os seus trabalhos de conclusão de cursos - TCCs com orientação de professores da UFSCar e os submeteram à duas bancas de avaliação, sendo uma de qualificação e a outra de defesa, ao final do curso. Os TCCs foram organizados em quatro eixos temáticos, que problematizam

a relação que, historicamente, se estabelece entre o rural e o urbano na sociedade brasileira, tendo a educação como prática social que também se desenvolve para além dos muros da escola, e a dialética da relação entre teoria-prática como essencial na construção do conhecimento” (PPP do curso de Pedagogia da Terra, 2007).

Tomando como referências as discussões realizadas ao longo do curso e seguindo as orientações daquilo que estava previsto no projeto político-pedagógico do curso, os eixos, apontados como sendo os mais importantes ficaram assim delineados:

EIXO I - Educação do Campo e Escolas

EIXO II - Educação do Campo e Infância

EIXO III - Educação do Campo Jovens e Adultos - EJA

EIXO IV - Movimentos Sociais e Educação do Campo

O processo de construção

O processo de elaboração do TCC iniciou em julho de 2010, com a disciplina de “TCC/Pesquisa Educacional”, dando início às primeiras orientações sobre as etapas a serem desenvolvidas.

Além das inúmeras dificuldades que rotineiramente são encontradas na elaboração de uma monografia acadêmica, como escolha do tema, acesso à bibliografia relativa ao tema escolhido, dificuldades na coleta e análise dos dados e na redação, os alunos enfrentaram outras adicionais devido ao funcionamento do curso ser pela metodologia de alternância, que organiza os estudos em dois tempos distintos: o Tempo Escola, quando ocorrem as aulas presenciais, e o Tempo Comunidade, com atividades práticas e de pesquisa desenvolvidas nas comunidades de origem.

No Tempo Comunidade, o aluno deveria desenvolver a pesquisa dando conta das suas etapas, como coleta de dados, da leitura, fichamento e redação da parte teórica da monografia. Mas as dificuldades foram muitas, em especial pelo fato dos alunos morarem em locais de difícil comunicação, sem acesso à internet e a bibliotecas. A falta da internet fez com os contatos com os orientadores fossem esparsos.

O processo de avaliação

A realização da qualificação foi uma decisão tomada na reunião do Conselho do Curso após longo debate, com o argumento principal de que é importante oferecer aos alunos a oportunidade de submeter o trabalho já realizado à análise de outros professores além do próprio orientador. A qualificação também seria uma oportunidade do aluno

submeter-se a novas experiências no âmbito acadêmico, vivenciando o ritual da avaliação do trabalho acadêmico.

Nos dias 17 e 18 de março de 2011, nas dependências da UFSCar, foram realizadas as bancas de qualificação dos TCCs, sendo cada banca composta por dois participantes, que analisaram e fizeram suas contribuições aos trabalhos.

Os resultados das bancas de qualificação foram altamente positivos para todos, alunos, professores e avaliadores. Pudemos auferir pelas muitas manifestações dos participantes sobre a validade do processo e do crescimento proporcionado.

As bancas de defesa dos TCCs foram realizadas nos dias 17 e 18 de novembro de 2011, nas dependências da UFSCar.

Após concluído todo o processo de elaboração e defesa dos TCCs, podemos afirmar que o objetivo de formar o educador na dimensão da competência técnico-científica foi plenamente atingido, com os trabalhos produzidos pelos alunos, que estão listados no quadro abaixo e cujos resumos são apresentados a seguir.

EIXO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS

NOME	TÍTULO	ORIENTADOR	CO-ORIENTADOR
Ana Claudia Alves Lima	A Escola do Campo: reflexões acerca das condições de acesso de crianças assentadas à escola no município de Agudos - SP	Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento	
Claudia Praxedes	Escola Maria Aparecida de Jesus Segura: história de lutas e resistência	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado	
Cristiane Rodrigues da Costa	A escolarização do aluno com necessidade educacional especial na escola do campo	Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	Juliana Vechetti Mantovani

Daniele de Jesus Loureiro de Melo	O Cotidiano da Escola do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes	Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento	Edna Rodrigues Araújo Rossetto
Fabiana Francisca da Silva	Usina Tamoio e Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: buscando novos significados para a educação do campo no assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara-SP	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	
Giseli de Fatima Teixeira Ramos	Escola rural, povoado de Laranjeiras-Colômbia/SP (1950-2011)	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	
Lucileila Soares Costa	A luta e resistência da Escola na Regional de Itapeva: uma análise da escola no Assentamento da Agrovila II	Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto	Edna Rodrigues Araújo Rossetto
Noemi Jesus de Oliveira	A experiência da Escola do Campo no Assentamento Monte Alegre	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	Alexandre Luiz Martins de Freitas
Silvani da Silva	Avaliação do rendimento escolar a partir da implementação do Projeto Escola do campo no assentamento Bela Vista do Chibarro – Araraquara/SP	Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto	
Sirleidina Braga Mussopapo	Um olhar a partir da Escola Professor Stélio Machado Loureiro: proposta de educação integral para as crianças do campo	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	
Stefania Loureiro Melo	Educação de jovens com deficiência e a luta pela	Profa. Dra. Katia Regina Moreno	

de Jesus	educação em assentamento na Fazenda Pirituba-SP	Caiado	
Vania Dalila Silva de Souza	Estudantes assentados que estudam na cidade: o caso dos adolescentes do assentamento Horto Guarany de Pradópolis-SP e da 5ªH.	Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin	Janaína Ribeiro de Rezende

EIXO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO E INFÂNCIA

NOME	TÍTULO	ORIENTADOR	CO-ORIENTADOR
Alessandra Damiani Ferreira Teodoro	Potencialidades pedagógicas para a educação das educações étnico-raciais em livros de literatura infantil	Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Evaldo Ribeiro Oliveira
Daiane Leite Barbosa Ramos	A ciranda infantil Saci Pererê: a vivência das crianças na Escola Nacional Florestan Fernandes	Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins	Edna Rodrigues Araújo Rossetto
Everton dos Santos Osorio	Ciranda Infantil: uma possibilidade de educação infantil no campo	Profa. Dra. Anete Abramowicz	
Graciele da Silva Evangelista	Os sem-terrinhas do Assentamento Timboré: infância, brinquedo e trabalho	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	Paulo Roberto Bufalo
Jeniffer Aparecida Martins	Condições de escolarização dos jovens e adolescentes e as sucessivas interrupções no	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	

	Assentamento Formiga – Colombia - SP		
Josefa Adjaine Dionisio Pereira	Os caminhos percorridos para a construção da escola no campo: a experiência do assentamento Sepé Tiarajú	Profa. Dra. Rosemeire Scopinho	Fábio Thomaz
Katia Rodrigues de Oliveira	Potencialidades e desafios educacionais de uma criança com hidrocefalia no assentamento de Córrego Rico/SP: um estudo de caso	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado	
Sara da Silva	Infância Sem Terra: A ciranda Infantil na Comuna da Terra Irma Alberta	Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins	Edna Rodrigues Araújo Rossetto
Silvana Mendes de Souza	Pensando a educação infantil centrada no ensino para o campo: primeiras aproximações e questionamentos	Profa. Dra. Alessandra Arce	
Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida	Artes visuais e processos educativos junto aos Assentados do Horto Guarani	Prof. Dr. Luiz Gonçalves Júnior	Débora Monteiro do Amaral e Paulo Cesar Antonini de Souza

EIXO III - EDUCAÇÃO DO CAMPO JOVENS E ADULTOS - EJA

NOME	TÍTULO	ORIENTADOR	CO- ORIENTADOR

Albertina Pereira dos Santos	A educação de jovens e adultos no Acampamento José Hamilton, São Paulo	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado	
Cristiano Rosa Afonso	Educação não formal no Assentamento Santa Helena em São Carlos - SP	Profa. Dra. Sandra Riscal	Beatriz Alves de Oliveira
Edvaldo dos Santos	As experiências de EJA no acampamento Irmã Alberta do MST	Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira G. Fernandes	
Graciela Maria de Souza	A luta pela permanência dos jovens no Assentamento de Córrego Rico	Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto	
Ireni Bento dos Santos	A evasão dos jovens do Assentamento Monte Alegre em Motuca-SP, no ensino superior: Pedagogia da Terra da UFSCar	Profa. Dra. Rosemeire Aparecida Scopinho	Elisabete Figueroa dos Santos
Marielen Barbosa Araujo	Ações do MST e PJR para a formação da juventude rural: reflexões sobre a educação do campo para além da escola formal	Prof. Dr. Eduardo Conegundes de Souza	
Rita Luciene Marques Sobrinho dos Santos	História de vida: marco, sonho e utopias	Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello	Kelci Anne Pereira
Stefani Marques Feliciano	A permanência de jovens e adultos em salas de EJA: um estudo a partir do Assentamento Reage Brasil/SP	Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello	Kelci Anne Pereira

EIXO IV - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

NOME	TÍTULO	ORIENTADOR	CO-ORIENTADOR
Amanda Cristina Lino	A pedagogia da terra e o desenvolvimento socioambiental nos assentamentos rurais de reforma agrária no Estado de São Paulo	Profa. Dra. Rosemeire Scopinho	José Cláudio Gonsalves
Ana Carolina Hepe Teixeira	Os voos forçados das andorinhas: a itinerância da luta pela terra das cinco famílias pioneiras do assentamento comunidade agrária 21 de dezembro – Descalvado/SP	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	
Ana Flavia Flores	Educação em três tempos nas terras do Bela Vista: fazenda de café, usina de cana-de-açúcar e assentamento em Araraquara/SP	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	
Eliani da Silva	A participação das mulheres na luta pela terra no MST na região de Iaras - São Paulo	Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone	Débora Monteiro do Amaral
Jociara Keila da Silva	Reconstrução histórica da luta pela terra no assentamento rural	Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus	Janaína Ribeiro de Rezende

	Araras III e seu processo Educacional	Nascimento	
Jose Leite dos Santos Neto	Discursos sobre o homem do campo: alguns olhares vindos do cinema	Prof. Dr. Valdemir Miotello	
Maria Alves da Silva	A luta por terra e educação no assentamento comuna da terra Irmã Alberta	Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto	Lizandra
Mirian Rosa	Crianças do campo, escola na cidade: atendimento educacional às crianças do assentamento “Horto de Ibitiúva” na escola urbana Domingos Paro	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	
Rosalina Pereira Lima	A juventude e suas perspectivas de permanência nos assentamentos dos municípios de Itapeva e Itaberá (SP)	Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento	
Silvia Cristina dos Santos	Escola Popular Rosa Luxemburg: proposta de um espaço educativo e formativo	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	Claudilene Pereira de Souza
Sinara Cristina Soares Durante	Processo de formação na luta pela terra do assentamento “12 de outubro” Horto Vergel, Mogi-Mirim - São Paulo	Profa. Dra. Maria Cristina dos S. Bezerra	

A seguir apresentamos os resumos dos 41 TCCs apresentados pelos alunos formados no curso.

EIXO I – EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS

A Escola do Campo: reflexões acerca das condições de acesso de crianças assentadas à escola no município de agudos - SP

Ana Claudia Alves Lima

Este trabalho tem por objetivo apresentar as condições de acesso à escola de crianças que vivem no assentamento Maraci – Rosa Luxemburgo, no município de Agudos, no Estado de São Paulo. Com este estudo busca-se desvelar o direito à educação que, embora esteja garantido em lei, não é efetivado na prática. A pesquisa parte da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996), que regulamenta as condições e o direito à educação e do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990), que assegura o direito e a permanência das crianças na escola. A reflexão sobre a importância da luta pela educação no campo baseia-se nos estudos de Roseli Caldart e Miguel Arroyo, pois estes discutem a implantação da escola do campo. A pesquisa surge das necessidades de maior reconhecimento do Estado e município, no que se refere à escola do campo. Nesse sentido, espera-se contribuir com debate e mobilização da comunidade na busca de efetivação desse direito. A coleta de dados junto aos assentamentos foi realizada com a aplicação de questionário e de observação participante, sendo que antes de aplicar os questionários foi feita uma conversa com a comunidade na qual detalhei o intuito da realização do trabalho. Ao fim desta pesquisa, pude perceber que os decretos com relação à educação do campo nem sempre são efetivados de fato na áreas de Reforma Agrária.

Escola Maria Aparecida de Jesus Segura: história de lutas e resistências

Claudia Praxedes

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido no assentamento Sumaré II, destacando a relação da escola com a comunidade. Buscou-se a fundamentação teórica nos autores que discutem educação do campo e a escola (Caldart, 2004) e, na questão agrária, o foco serão materiais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Baseou-se na necessidade de aprofundar o estudo acerca das escolas nos assentamentos. Os objetivos desta pesquisa são: identificar como a escola e os assentados interagem entre si, observar como a escola no assentamento está organizada e sua relação com as famílias do assentamento, conhecer a história da conquista da escola. A metodologia utilizada incluiu pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada e análise dos materiais da escola como projeto político pedagógico e plano de gestão. Com a pesquisa, pode-se perceber que a comunidade reconhece que a escola foi e é a referência de sua luta por educação. No entanto, a escola no momento atual pouco reconhece esta história.

A escolarização do aluno com necessidade educacional especial na escola do campo

Cristiane da Costa Rodrigues

O presente estudo tem por objetivo apresentar o Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo como foco central a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, segundo o relato dos professores da sala de aula comum e o da professora que atende à Educação Especial. Partiu-se do pressuposto que havia certa carência nos registros de Educação Especial e Educação do Campo e também como uma forma de contribuir para o debate da questão. Foram tecidas algumas considerações sobre alguns marcos históricos da educação do campo, no contexto político, social e educacional. Sobre a Educação Especial no Brasil, foram apresentadas algumas considerações em um breve percurso histórico, da segregação à inclusão. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória-descritiva, com aplicação de questionários. Foram participantes da pesquisa três professores do ensino fundamental e uma professora que atende à Educação Especial. O questionário aplicado junto aos professores do ensino comum tratava de questões referentes às condições do trabalho docente, formação continuada de professores, relação professor-aluno e concepção a respeito de inclusão e deficiência. O questionário direcionado à professora que atende à Educação Especial, além

das questões semelhantes às dos professores da sala de aula comum, também tratava de questões focadas no desenvolvimento do trabalho docente junto aos alunos com NEE, parceria com os professores das salas de aula comum referente à formação continuada e parceria da escola junto as famílias destes alunos. Os resultados e discussões se deram pela análise das respostas dos professores. Espera-se contribuir para o debate e reflexão da questão proposta, esta que é de interesse coletivo da sociedade.

O cotidiano da escola do campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes

Daniele de Jesus Loureiro Melo

A presente monografia tem por título: “O Cotidiano da Escola do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes”, localizada na Agrovila I, Bairro 13 de Maio, no município de Itapeva, região sudoeste de São Paulo. Essa pesquisa busca identificar no processo e nos projetos educativos da escola as marcas e sinais de uma proposta de Escola do Campo. Para a coleta de dados, realizamos entrevistas e observações dos espaços educativos, buscando relatar as vivências e práticas dos sujeitos. Essa pesquisa tem por objetivo sistematizar o processo educativo da escola, apresentando os seus sujeitos, sua realidade, suas contradições, sua cultura, seus limites, seus avanços dentro de um contexto histórico. O referencial teórico adotado foram os cadernos de Educação do Campo 1, 2, 4 e 5 para entender a Educação do Campo (STEDILE, GORGEN 1993), para compreender a Luta pela Terra no Brasil, Roseli Salet Caldart (2004), para compreender a Educação do MST. Assim sendo, apresentaremos o processo de discussões e de luta pela educação do campo, compreendendo que a Escola Terezinha de Moura faz parte deste contexto de luta e que, em seu processo pedagógico, vem desenvolvendo algumas práticas na tentativa de implementar uma proposta pedagógica trazendo os objetivos e princípios da Educação do Campo. E, por último, trago os resultados alcançados durante a pesquisa, que trouxe muitas expectativas de que a educação do campo só é possível quando a escola abre as portas para a comunidade, tendo em vista que esta relação é completamente positiva. Portanto, foram alcançados os objetivos esperados da pesquisa, tanto na convivência quanto na relação da comunidade e escola, e escola e educandos.

Usina Tamoio e Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: buscando novos significados para a educação do campo no assentamento bela vista do chibarro em Araraquara-SP

Fabiana Francisca da Silva

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo investigar a história de uma agroindústria conhecida como Usina Tamoio e desvendar como era o funcionamento do Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, construído no século XX dentro desta usina. Com um contingente de 10.000 trabalhadores, essa agroindústria manteve um regime de colonato até 1969, quando foi vendida. Anos mais tarde, em 1983, a usina decretou falência e trabalhadores boias-frias ocuparam algumas seções de terra desse latifúndio e reivindicaram reforma agrária. Oficializado o Assentamento Bela Vista do Chibarro em 1989, os trabalhadores organizaram-se e cobraram do município a reabertura do Grupo Escolar que, anos mais tarde, torna-se a Escola Municipal do Ensino Fundamental do Campo Herminio Pagotto.

Escola rural, povoado de laranjeiras – Colômbia/SP (1950-2011)

Gisele de Fátima Teixeira Ramos

Este estudo resgata parte da história da instituição escolar rural EMEF “R” Gil Alexandre Borges, localizada no Povoado de Laranjeiras, município de Colômbia – SP. Tem como objetivo investigar se a educação transmitida na instituição de ensino está de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos, em especial os alunos provenientes do campo e que são atendidos por esta escola rural. Procura-se analisar a proposta educacional da escola por meio do Projeto Político-Pedagógico da escola, comparando-a com a proposta da Educação do Campo difundida pelo Movimento “Por uma Educação Básica do

Campo”, que defende que a educação para a população camponesa deva ser no e do campo. Sendo assim, os documentos utilizados para realização da análise foram: jornais; Livro de Matrícula; Termo de Visita dos supervisores de ensino; Lista com relação dos alunos provenientes da área rural; fotos e um Livro Ata da década de 1950, que nos mostrou que a educação para a população do Povoado de Laranjeiras sempre foi uma educação parcial. Neste sentido, sentimos a necessidade de resgatar a história do Povoado de Laranjeiras, com o intuito de fazer a contextualização histórica do mesmo, que abrangeu a história do município de Colômbia, a reforma agrária dentro do município e, no último ponto, discutimos a intencionalidade da Educação Rural e a nova proposta de Educação do Campo. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa documental obtida no museu Ruy Menezes; arquivo morto da EE Alice Fontoura de Araújo; EMEF “R” Gil Alexandre Borges; Secretaria Municipal de Educação, etc. Ao final da pesquisa, concluímos que o Projeto Político-Pedagógico da escola para considerar a realidade dos alunos do campo até o presente momento da pesquisa ainda não foi contemplado, para efetivar a garantia de uma educação no e do campo, que respeita as peculiaridades da vida camponesa, que é distinta da vida urbana.

A luta e resistência da escola na regional de Itapeva: uma análise da escola no assentamento da agrovila II

Lucileila Soares da Costa

Esta pesquisa foi desenvolvida na escola do Assentamento da Agrovila II, Itapeva/SP, e o objetivo foi compreender os processos pedagógicos oferecidos no ensino multisseriado, no período de 1984 a 2010. A fundamentação teórica partiu dos conceitos de educação do campo por Caldart (2004), e ensino multisseriado Salomão (2004). Para a coleta de dados fizemos entrevista semiestruturada e observação. A partir da análise de dados, espera-se contribuir para futuros estudos e pesquisas trazendo o debate em relação às escolas em áreas de Assentamento, bem como o ensino oferecido por elas. Nesta pesquisa, procuramos analisar a luta pela terra e a luta pela escola no Assentamento da Agrovila II e seu processo na regional de Itapeva. Assim sendo, esta pesquisa tem uma

relevância social principalmente para se pensar a forma de organizar os processos pedagógicos das escolas do campo. É importante ressaltar que, durante a pesquisa, nota-se que famílias assentadas buscam entender como se dão as práticas pedagógicas dentro da escola da comunidade e a relação do educador e educando no dia a dia escolar.

A experiência da escola do campo no assentamento monte alegre

Noemi Jesus de Oliveira

A pesquisa desenvolvida vem mostrar a experiência de uma escola do campo no contexto do assentamento de reforma agrária Monte Alegre, localizado no interior de São Paulo. Partindo da análise e estudo sob ótica da proposta socialista e referenciais da Educação do Campo, observações e vivência nesse espaço fizeram somar um conjunto de registros sobre a realidade da escola. O ponto inicial sobre o resgate da história do assentamento traz elementos importantes sobre singularidades desse espaço. A relevância do estudo nesse contexto consiste em compreender o processo de criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado, a implementação da proposta pedagógica, os limites e possibilidades da Educação do Campo. Buscou-se contemplar essa educação relativamente pela busca por direitos e também considerando as contradições enfrentadas ao longo do funcionamento da escola. Tornando possível, assim, a compreensão de que a Educação do Campo se dá em um processo que se desenvolve partindo de conhecimentos, superações e reflexões junto aos sujeitos e espaço da qual faz parte; com a clareza dos desafios que a envolvem enquanto educação não isolada, ressaltando os elementos abrangentes de nossa sociedade.

A pesquisa conclui, assim, com objetivo de contribuição no estudo para ampliar as reflexões sobre a própria escola nessa referida realidade, como também em outras, partilhar experiências e somar as pesquisas sobre a Educação do Campo.

Avaliação do rendimento escolar a partir do projeto educação do campo no assentamento bela vista do chibarro – Araraquara/SP

Silvani da Silva

O projeto de pesquisa foi desenvolvido na Escola do Campo do Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara-SP. Buscou-se fundamentação teórica nos conceitos de Educação Rural em Romaneli (1986); a respeito do tema Educação do Campo, fundamentaram este trabalho Bezerra Neto (1999) e Caldart (2004); sobre Avaliação Escolar, baseou-se nos fundamentos teóricos de Vasconcellos (1994). O objetivo principal deste trabalho foi diagnosticar o Rendimento Escolar dos alunos da escola do campo deste assentamento a partir da implementação do projeto escola do campo. Baseou-se no pressuposto de que ainda há certa carência de informações sobre o Rendimento Escolar da referida instituição. Esperou-se descobrir qual a relevância do projeto escola do campo no processo de aprendizagem dos conteúdos. A metodologia utilizada incluiu pesquisa bibliográfica e documental e entrevistas semiestruturadas.

Um olhar a partir da escola Professor Stélio Machado Loureiro: proposta de educação integral para as crianças do campo

Sirleidina Braga Mussopapo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta de Educação de Tempo Integral para os alunos do campo da escola Professor Stélio Machado Loureiro, no município de Bebedouro, interior do Estado de São Paulo. Buscamos entender em que o mencionado projeto de tempo integral irá contribuir na formação das crianças do campo. Assim sendo, esta pesquisa apresenta como objetivo analisar e compreender as implicações desta proposta para a população do campo. Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos entrevista estruturada realizada com a coordenadora e a supervisora pedagógica envolvidas com a implantação do projeto, análise documental e leituras sobre o tema em questão. O referencial teórico consultado nos permitiu identificar que a educação

integral está fundamentada na construção de uma nova sociedade igualitária, livre da dominação e exploração. A educação de tempo integral ofertada à classe trabalhadora no contexto da sociedade capitalista tem como papel diluir conflitos, por meio de uma educação conformadora, compensatória, de modo a atender aos interesses do sistema vigente. Este trabalho também apresenta as propostas educacionais destinadas ao meio rural, a fim de compreender como a proposta de educação de tempo integral atenderá às necessidades dos trabalhadores do campo.

Educação de jovens com deficiência e a luta pela educação em assentamento na fazenda Pirituba-SP

Stefania Loureiro Melo de Jesus

A presente pesquisa foi desenvolvida nos assentamentos Agrovila I e Agrovila V na fazenda Pirituba, Estado de São Paulo. O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar a trajetória de vida de dois sujeitos com deficiências que vivem no campo. A metodologia utilizada foi entrevista semiestruturada, gravada e transcrita, tendo em vista o referencial teórico de história de vida de pessoas deficientes, Educação do Campo e a Luta pela Terra no Brasil. Parte-se do pressuposto de que ainda há certa carência de registros relacionados à história de jovens deficientes no campo. A relevância desta pesquisa foi abordar a relação existente entre a educação especial e a educação do campo nas áreas de assentamentos, Agrovila I e Agrovila V, pertencentes aos municípios de Itapeva e Itaberá. Ambas as questões entrelaçam-se, pois as duas atuam na perspectiva de inclusão educacional e no atendimento às necessidades dos educandos e educandas, considerados em todas as suas dimensões.

Estudantes assentados que estudam na cidade: o caso de adolescentes do assentamento Horto Guarany, de Pradópolis – SP e da 5ª h

Vânia Dalila Silva de Souza

O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais as representações que alguns dos adolescentes do Assentamento Horto Guarany têm em relação à escola em que eles estudaram, especificamente os adolescentes que cursaram a 5ª série no ano de 2009, uma vez que estes freqüentavam a escola da área urbana e tiveram a oportunidade de estudar em sala separada dos alunos da cidade. Esses adolescentes vivenciaram situações de conflito no âmbito escolar na relação campo e cidade. Os objetivos específicos se voltaram a conhecer o histórico do assentamento para a contextualização do processo de construção da comunidade, buscando entender como ocorreu o atendimento das demandas educacionais das famílias assentadas, também averiguar como se dá a relação entre campo e cidade no âmbito escolar e verificar se as expectativas dos participantes da pesquisa com relação à escola mudaram em decorrência de suas experiências educacionais vivenciadas e, se mudaram, como se deu esse processo. A metodologia se deu por meio de entrevistas semiestruturadas coletivas e individuais, tendo como principais instrumentos de investigação o registro em diário de campo e aparelhos audiovisuais. O trabalho está baseado em uma pesquisa bibliográfica e segue estruturado em três capítulos. A relevância dessa pesquisa é dar voz a esses adolescentes e compreender a importância de se pensar uma educação a partir da perspectiva dos protagonistas da realidade exposta. Considera-se que, ao serem agrupados em sala de aula separada dos estudantes da cidade, os adolescentes do assentamento se sentiram discriminados pelo restante da escola, porém, esse fato os fez compreender que estudar com pessoas que partilham a mesma realidade cria um ambiente favorável. Dessa forma, surge dos participantes da pesquisa o interesse na construção de uma escola no assentamento. Espera-se que esse trabalho possa contribuir numa possível discussão de escola no campo que atenda às demandas educacionais da população do campo.

EIXO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO E INFÂNCIA

Potencialidades pedagógicas para a educação das educações étnico-raciais em livros de literatura infantil

Alessandra Damiani Ferreira Teodoro

A presente pesquisa tem o objetivo analisar e compreender as potencialidades pedagógicas presentes nos livros de literatura infantil na perspectiva étnico-racial. Os procedimentos metodológicos tiveram como base a busca de compreender nos livros “Bruna e a Galinha D’ Angola”, da autora Gercilga Almeida, e “O Cabelo de Lele”, da autora Valéria Belém, quais potencialidades pedagógicas se apresentam, no que tange às questões étnico-raciais. A identificação e compreensão de potencialidades pedagógicas tiveram como guias o estudo de Oliveira (2009) e os princípios do Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Esta pesquisa visa contribuir para a ampliação do debate das relações étnico-raciais, bem como trazer um novo olhar sobre a questão.

A Ciranda Infantil Saci Pererê: vivência na escola nacional Florestan Fernandes

Daiane Leite Barbosa Ramos

Esta monografia constrói-se a partir de relato de pesquisa desenvolvida na Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, no município de Guararema/SP, a 75 Km da Capital de São Paulo. Nesta escola existe a Ciranda Infantil com o nome “Saci Pererê”, que contribui na formação das crianças com práticas educativas organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Estas práticas têm como objetivo a participação das crianças que, juntamente com sua família, participam da luta pela terra. Buscou-se sua fundamentação teórica sobre a educação no MST (1999, Caderno nº 8 do

Movimento; Caldart, 2004); sobre Ciranda Infantil (Caderno nº 12, 2004; Rossetto, 2009), além de autores que trabalham a cultura e brincadeiras infantis (Florestan Fernandes, 1979) e o desenvolvimento de diferentes linguagens morais da criança (Vigotsky, 1984-2003; Martins, 2008). O estudo surge pela necessidade de fazer uma sistematização da experiência da Ciranda Infantil “Saci Pererê” trazendo seus limites e possibilidades. Para isso, realizamos a observação das práticas pedagógicas, trazendo a linguagem oral praticada pelas crianças por meio de atividades que relacionem a socialização e a interação das crianças junto com o processo de luta pela terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST –, desde a sua fundação, tem uma preocupação com a educação das crianças. Ainda para desvelar o objetivo de pesquisa, realizamos entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos. Esperamos, ao concluir esta pesquisa, contribuir para o aprofundamento dos debates sobre os processos pedagógicos oferecidos nas Cirandas Infantis “Saci Pererê”, bem como contribuir com a formação de educandos e educadores que por sua vez passam por esse espaço.

Ciranda infantil: uma possibilidade de educação infantil no campo

Everton dos Santos Osório

O presente trabalho de pesquisa se insere no campo teórico da temática entre a pesquisa em educação infantil e a educação do campo. Nesse sentido, toma-se como objeto de estudo uma prática de educação infantil realizada no espaço do campo pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - (MST), intitulada “ciranda infantil”. Para compor a análise do objeto, inicia-se retomando a história da educação infantil no Brasil, por meio do atendimento a criança, tal como desenvolvido por Kulhman Jr. (1998), e Kramer (1982), entre outros. Os autores apontam em linhas gerais que a busca pela concretização da educação infantil no Brasil ocorreu principalmente pela luta das mulheres para que estas pudessem ter o direito de deixar seus filhos em um equipamento público educativo para, como os homens, terem o direito ao trabalho. E, a partir da década de 1980, a Educação infantil passa a ser direito da criança e dever de Estado. Posteriormente, buscou-se contextualizar a trajetória da educação infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – (MST), descrevendo o surgimento da ciranda infantil a partir de três trabalhos: a dissertação de Rossetto (2009), o Caderno de educação nº 12 (2004) e ainda na

dissertação de Bihain (2001), tal trajetória emerge como uma perspectiva diferenciada em educação infantil no Brasil a partir da necessidade da participação da mulher no trabalho das cooperativas e nas instâncias de decisões do MST. Ao estudar a temática da educação infantil e sua interlocução com o campo, percebe-se que este atendimento para as crianças que vivem neste espaço ainda precisa ser potencializado, buscando considerar as especificidades. Os principais objetivos deste estudo são fortalecer a discussão da educação infantil no campo; compreender e analisar a história da educação infantil no Brasil e no interior do MST. Para a realização desta pesquisa foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental.

Os sem-terra do assentamento Timboré: infância, brincadeira e trabalho

Graciele Da Silva Evangelista

Esta pesquisa foi desenvolvida no assentamento Timboré, localizado no município de Andradina/SP. Buscou-se fundamentação teórica em: a-) a história da luta pela terra no Brasil, com Fernandes (1996, 1999), Stédile e Sérgio (1993) e Stédile (1997); os conceitos de infância com Áries (1981), Rossetto (2009), Ramos (1999; 2010) e Arenhart (2007) e Martins (1993). b-) Brincadeiras com: Kishimoto (1986;1997; 2000) e Fernandes (1944; 1979), Wajskop (1995) e Vigotsky (1984); concomitantemente o conceito de trabalho em Pistrak (2002). Partiu-se do pressuposto de que havia certa escassez de bibliografias, relacionadas ao trabalho como princípio educativo nas áreas de Reforma Agrária. Os objetivos principais foram 1-) Fazer o registro histórico do assentamento Timboré a partir de 1986 até 2010; 2-) Identificar as relações entre as formas que as crianças se organizam e se relacionam com o brincar e o trabalhar; 3-) Compreender como se dá a relação entre o trabalho e a brincadeira no cotidiano das crianças. A metodologia utilizada incluiu pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada, observações e registro das atividades. Espera-se contribuir para a ampliação do debate para coletas de documentos a cerca da infância camponesa e do trabalho como princípio educativo, bem como ajudar a construir uma área de lazer dentro do assentamento para as crianças.

Condições de escolarização dos jovens e adolescentes e as sucessivas interrupções no assentamento Formiga – Colômbia-SP

Jenifer Aparecida Martins

O presente estudo tem o objetivo de entender por que os jovens desta comunidade interrompem seus estudos nas idades adequadas e logo após se evadem da escola. Este estudo teve também como pretensão de investigar quais são as condições de escolarização desses jovens. Todas essas questões me levam a procurar entender o que os demais estudantes pensam sobre essas dificuldades que passam ainda e outros que já passaram. O tipo de entrevista adotado será a que Lüdke & André (1986) denominam de semiestruturada, por oferecer a possibilidade de obter as informações a partir de um roteiro direcionado, contudo, flexível.

Os caminhos percorridos para a construção da escola no campo: a experiência do assentamento Sepé Tiarajú

Josefa Adjaine Dionisio Pereira

O presente trabalho de pesquisa nasce da tentativa de sistematizar as experiências educacionais vivenciadas pelas crianças de quatro a onze anos residentes na Comunidade Sepé Tiarajú, localizada no município de Serra Azul/SP, fruto da luta e organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na região de Ribeirão Preto, São Paulo. Bem como sua relação com os processos educativos relacionados entre escola pública e comunidade. A Pesquisa reflete sobre as relações familiares, escolares e coletivas sob a perspectiva de se compreender de fato e assim contrapor os conceitos arraigados e muitas vezes não perceptíveis de reprodução da ideologia capitalista introduzida nos espaços de convivência, buscando inserir uma reflexão teórica à luz de alguns autores direcionados pelo tema de pesquisa.

Potencialidades e desafios educacionais de uma criança com hidrocefalia no assentamento de Córrego Rico/SP: um estudo de caso

Kátia Rodrigues de Oliveira

Este trabalho foi desenvolvido no assentamento de reforma agrária, localizado no distrito Córrego Rico, parte do município de Jaboticabal/SP. O tema trata da relação entre a Educação do Campo e a Educação Especial. Tem como objetivo apresentar as potencialidades e desafios de uma educanda com 10 anos de idade, assentada no assentamento de Córrego Rico - Jaboticabal, com hidrocefalia, que frequenta a 4ª série do Ensino Fundamental em escola urbana e ainda não fora alfabetizada. Para tanto, serão apresentadas as potencialidades e desafios dessa educanda em três importantes dimensões educacionais: a família, a comunidade e a escola, buscando compreender a relação de ensino-aprendizagem nesses espaços educativos que a rodeiam, com vistas a colaborar no avanço escolar da educanda. Para início de pesquisa houve a necessidade de uma análise em nível mais abrangente do significado de *LUTA*. Para tanto, foi realizada uma contextualização do processo histórico de luta pela terra no país, para se chegar ao processo de luta pela terra no estado de São Paulo, especificamente em Jaboticabal, na luta dos boias-frias pela fazenda improdutiva localizada em Córrego Rico. Em seguida, temos a luta pela educação, sendo essa de qualidade, laica, e para todos. Dentro dessa luta temos a luta pela Educação do Campo e Educação Especial Inclusiva. Portanto, este trabalho procura mostrar como está sendo pensada a Educação Especial no Campo, por meio de um estudo de caso. Os procedimentos para coleta de dados foram entrevistas e observações participantes nos espaços educativos. Os resultados revelam que é permitido o acesso dos educandos com deficiências nas escolas, no entanto, falta ser garantida a permanência desses educandos. Para isso, todo planejamento escolar deve ser repensado, tanto fisicamente como principalmente pedagogicamente.

Infância sem terra: a ciranda infantil na Comuna da Terra Irmã Alberta

Sara da Silva

Esta monografia descreve uma dessas experiências de educação no espaço do MST denominado Comuna da Terra “Irmã Alberta”, localizado no município de Perus, São Paulo, e faz divisa com os municípios de Cajamar e Santana de Parnaíba. Esta monografia tem como objetivo sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de até 12 anos no espaço da Ciranda Infantil, identificando quais linguagens vem sendo desenvolvidas nos encontros dos sem-terrinha, nas brincadeiras e também as mobilizações de participação infantil na regional Grande São Paulo. Com isso, espera-se produzir contribuição acerca da discussão de educação infantil no MST, visualizando, assim, quais são os limites e também as potencialidades dessa pratica educativa.

Pensando a educação infantil centrada no ensino para o campo: primeiras aproximações e questionamentos

Silvana Mendes de Souza

Os objetivos desta pesquisa consistem em verificar como a educação infantil é percebida na atualidade, buscando compreender o papel que a educação infantil desempenha no desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos e apontar caminhos para o trabalho com crianças no campo, tendo como eixo do trabalho pedagógico o ensino. Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, apresentaremos a educação infantil dentro da proposta de educação do campo, permitindo fazer diversas análises da educação oferecida para as crianças de assentamentos e acampamentos. Para tal, discutimos a prática educativa vivenciada pelas crianças no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) nomeada como “Ciranda Infantil”, um espaço de educação não formal, mas que mostra as possibilidades para uma educação infantil no campo. Pautamos esta discussão principalmente em Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Rossetto (2009). Posteriormente, discutimos como podemos pensar o trabalho com as crianças menores de cinco anos, tendo como base o ensino e o professor como figura indispensável nas revoluções do desenvolvimento infantil. Para essa análise, utilizamos as obras de Arce e Martins (2007; 2009), que descrevem em linhas gerais a perspectiva de integração plena da educação infantil com o ensino institucionalizado, abordando as práticas, deficiências dessa modalidade e as possibilidades de estruturação de um currículo e do projeto político pedagógico que respeite as características dessa faixa

etária e que assegure as crianças com os seus direitos. Finalizando, fizemos um apanhado geral acerca das discussões levantadas no decorrer da pesquisa, refletindo as possibilidades de se ter uma educação infantil no campo centrada no ensino. Nesse sentido, observamos que, apesar das leis assegurarem alguns direitos, o atendimento da educação para as crianças que vivem no campo ainda precisa ser potencializado, pensando especialmente nas especificidades deste público e tendo como eixo do trabalho pedagógico o ensino.

Artes visuais e processos educativos junto aos assentados do Horto Guarani

Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida

Este estudo enfoca a educação não escolar que se desenvolve em Pradópolis, particularmente no CEMA que disponibiliza oficinas gratuitas de Artes para crianças e jovens de seis a dezessete anos. Essas oficinas englobam as quatro áreas específicas da Arte: Musical, Corporal, Visual e Cênica. Assim, o objetivo desse estudo é compreender os processos educativos desencadeados nas oficinas de Artes Visuais oferecido pelo CEMA, a partir do olhar dos/as educandos e educandas provenientes do assentamento Horto Guarany, bem como da arte-educadora da turma. Vale destacar que o Assentamento Horto Guarany situa-se entre os municípios de Pradópolis e Guatapar, interior de São Paulo, cidades proximas ao município de Ribeirão Preto. Na região, a principal atividade econômica  a monocultura da cana-de-acar, sendo que a populao local se divide em prestar serviço às próprias usinas ou a comércios.

EIXO III: EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos no acampamento José Hamilton, São Paulo

Albertina Pereira dos Santos

O objetivo deste trabalho é apresentar a pesquisa desenvolvida focada na possibilidade da EJA no acampamento José Hamilton, buscando identificar qual a escolaridade dos acampados. Baseou-se em autores como (FERNANDES, 1994). Utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica-documental e a partir de entrevistas semiestruturadas. Tratam-se das questões referentes à escolarização dos jovens e adultos do acampamento José Hamilton. O trabalho está dividido em três capítulos: no Capítulo I, analisa-se a formação e o processo histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O autor trabalhado foi CALDART (2004). No Capítulo II, a Educação de Jovens e Adultos, foram utilizados como base teórica os autores GADOTTI (2001), BRANDÃO (2001), ARROYO (2006), entre outros. No Capítulo III, é denominada a escolarização dos jovens e adultos acampados no acampamento José Hamilton. Desta forma, esta pesquisa contribui para a discussão da educação, mostra a importância da escolarização na idade adulta no lócus estudado e possibilita a compreensão sobre a luta do MST e sobre a vida dos acampados em José Hamilton. Para alcançar este objetivo, realiza-se uma pesquisa sobre a Educação do Campo, suas concepções e práticas. Também se realiza um debate sobre a Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à Política Pública e à legislação. Para o estudo de caso, realizou-se entrevista com as famílias acampadas, sendo que um membro da família apresentou a trajetória de escolarização dos demais. A entrevista realizada com as famílias foi em forma de questionários.

Educação não formal no assentamento Santa Helena em São Carlos - SP

Cristiano Afonso Rosa

O tema educação não formal foi escolhido pelo pesquisador por ter uma proximidade com o assunto. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida focando as vivências das pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma unidade escolar institucionalizada, por isso são consideradas incultas. Por isto, é fundamental trabalhar em um contexto onde os trabalhadores deixem de ter o preconceito de que quem não teve uma educação escolar não é inteligente. Para melhor contextualizarmos esta questão, trabalharemos, baseando teoricamente nos autores Paulo Freire, que aprofunda a questão da pedagogia da libertação em diversos livros, e também com a autora Maria da Glória Gohn, com seus trabalhos relativos à educação não formal. Com base nestas pesquisas bibliográficas e também com as pesquisas empíricas constituídas com os sujeitos, esperamos, por meio da inter-relação das pesquisas realizadas, desconstruir este mito, criado em um sistema capitalista e opressor que visa apenas ao aumento dos bens materiais.

As experiências de EJA no acampamento Irmã Alberta do MST

Edvaldo dos Santos

A presente pesquisa se insere na temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando-se um conjunto de experiências em EJA realizadas num acampamento do MST denominado como Irmã Alberta. A pesquisa teve como objetivo resgatar e descrever essas experiências para que se possa ter seu registro. Por meio da pesquisa, pretendeu-se entender os processos educativos no contexto histórico do espaço em que ocorreram as experiências, bem como ter a compreensão da importância que as experiências de EJA representam para o MST e os sujeitos envolvidos. A pesquisa se caracteriza como sendo do tipo qualitativo, de campo e participante. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas informais, observação direta, utilização de registros do diário de campo, pesquisa bibliográfica e documental. No desenvolvimento da pesquisa descrevemos o

histórico do MST na cidade de São Paulo e particularmente o acampamento Irmã Alberta. Nos resultados obtidos, observou-se que as experiências de EJA no acampamento Irmã Alberta resultaram em uma aprendizagem parcial para os/as educando/as, centradas principalmente na aquisição de elementos básicos de alfabetização e não chegando a alcançar uma maior elevação da consciência política, desejada pelo MST. Entretanto, comparando-se o estágio em que se encontrava o acampamento antes das experiências na EJA, podemos afirmar que tais resultados podem ser utilizados como um indicador para o Movimento Sem Terra na sua prática de avaliação das suas ações, buscando melhorar sua contribuição na luta de classes.

A luta pela permanência dos jovens no assentamento de Córrego Rico

Graciela Maria de Souza

Esta pesquisa tem o intuito de buscar compreender o processo de saída dos jovens do assentamento de Córrego Rico para a cidade, bem como as dificuldades com que eles se deparam para permanecer no assentamento. Visa também a fazer uma reflexão e sistematização da realidade dos jovens desse assentamento, bem como especificar quais foram os projetos de que participaram no assentamento e como foram desenvolvidos, levantar as expectativas de trabalho e educação.

A evasão dos jovens do assentamento Monte Alegre em Motuca-SP, no ensino superior: Pedagogia da Terra da UFSCar

Ireni Bento dos Santos

O presente trabalho focaliza a evasão de jovens moradores do Assentamento Monte Alegre localizados nas três cidades, que são elas: Motuca, Matão e Araraquara, do curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, entre 2008 a 2011. Este estudo visa a entender a causa das evasões dos jovens que estiveram inseridos e desistiram do curso. O trabalho mencionado partiu da seguinte questão de pesquisa: se há uma expectativa e uma demanda de inserção em cursos superiores por parte

de assentados, por que há desistências? Os procedimentos metodológicos constituíram em um levantamento bibliográfico sobre o assunto e foram feitas entrevistas com três jovens que estiveram inseridos no curso Pedagogia da Terra. Buscou-se fundamentações teóricas em autores relacionados com o assunto de evasão, PRONERA, Educação do Campo, por se tratar de um curso com o *currículum* voltado para a Educação do Campo. A conclusão deste trabalho tem a contribuir a forma de como se pensar em novos cursos de alternância com possibilidades de menores índices de desistências, pois o estudo realizado faz apontamentos de evasões que, antes reparadas, poderiam não ter havido. O trabalho também tem uma contribuição no que se refere aos trabalhos científicos na área de Educação do Campo, principalmente em relação à inserção de cursos superiores e evasões, possibilitando assim a construção de novos estudos que permitam aprimoramento teórico e também o prático do assunto abordado. Os resultados encontrados nas metodologias utilizadas foram que os três jovens entrevistados se evadiram por motivos pessoais, sendo que o primeiro se evadiu por repetência, por não concluir as disciplinas do curso. O segundo jovem desistiu do curso por que precisava trabalhar para aumentar a renda familiar e o terceiro se evadiu por não ter afinidade pelo curso em si.

Ações do MST e PJR para a formação da juventude rural: reflexões sobre a educação do campo para além da escola formal

Marieleme Barbosa Araujo

O presente trabalho de pesquisa se insere entre o campo teórico e empírico, levando em consideração a formação do jovem dentro dos espaços da PJR e MST. Nesse sentido, toma-se como objetivo entender alguns processos educativos não formais dentro dos espaços da PJR e MST, que auxiliam a formação dos jovens acampados e assentados. Para isso, foi utilizada a leitura de Gohn (2006), descrevendo em linhas gerais a educação não-formal, e ainda Brandão (2002), retratando a educação como cultura, e Caldart (2004) e Fernandes (2000), discutindo a educação do campo e história de lutas do MST. Com esta pesquisa, observou-se a importância de espaços de formação voltados aos jovens do campo, assim como a organização destes jovens dentro de suas comunidades. Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a pesquisa participante, trazendo como metodologia

as rodas de conversa, fotografias, utilização de registros do diário de campo e pesquisa bibliográfica.

História de vida: marco, sonho e utopias

Rita Luciene Marques Sobrinho dos Santos

A presente pesquisa discorre sobre a seguinte questão: que aspectos podem favorecer ou dificultar os processos de escolarização de pessoas das classes populares do campo?” Diante de tal questão, o estudo que aqui apresento tem o **objetivo** de descrever e analisar processos educativos por mim vividos, a partir do resgate de minhas memórias, para identificar os fatores que favoreceram e os fatores que dificultaram minha escolarização, como alguém representativa dos grupos que lutam pelo direito à terra e à educação do campo. Neste sentido, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico, consolidado por meio da metodologia da narrativa autobiográfica e será relatada em cinco capítulos.

A permanência de jovens e adultos em salas de EJA: um estudo a partir do assentamento Reage Brasil/SP

Stefani Marques Feliciano

Este trabalho buscou compreender e analisar a escolarização, particularmente da alfabetização de jovens e adultos na área de um assentamento rural, considerando a questão da permanência. Nesse sentido, nos orientamos na seguinte questão: Quais fatores têm sido favorecedores e quais têm impedido a permanência de jovens e adultos em salas de alfabetização como dimensão da EJA no contexto de um assentamento rural? Partindo dessa questão, nos propomos aos seguintes objetivos: 1-Compreender historicamente a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação brasileira; 2-Compreender a Educação de Jovens e Adultos, e particularmente a alfabetização, segundo a perspectiva da educação do campo; 3-Descrever a EJA no contexto específico do assentamento Reage Brasil; 4-Descrever e analisar processos de ensino e aprendizagem por mim vivenciados

como professora assentada, alfabetizadora de jovens e adultos assentados; 5-Identificar e analisar, na história da EJA brasileira, âmbito da educação do campo e do Assentamento Reage Brasil, quais fatores têm favorecido e quais têm impedido a permanência de jovens e adultos nas salas de alfabetização de EJA. Coerentemente, a metodologia que elegemos baseou-se no levantamento bibliográfico referente a temáticas abordadas, a utilização do diário de campo e o resgate de memória em termos autobiográficos. Os resultados alcançados evidenciaram que o trabalho implica a não-permanência em sala de aula, mesmo a prática pedagógica tendo valorizado as raízes e as especificidades dos educandos/as assentados/as.

EIXO IV - EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A Pedagogia da Terra e o desenvolvimento socioambiental nos assentamentos rurais de reforma agrária no estado de São Paulo

Amanda Cristina Lino

Esta pesquisa buscou analisar a relação existente entre a Educação do Campo e o processo de desenvolvimento socioambiental nos assentamentos no estado de São Paulo. A primeira turma do curso de Pedagogia da Terra foi criada em 2008 a partir da articulação dos movimentos sociais do campo em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). A necessidade de formar pedagogos para as áreas de assentamentos rurais se dá diante da insuficiência das políticas públicas de educação para essas áreas. A essa situação, acresce ainda a problemática em torno do desenvolvimento socioambiental desses assentamentos. Frente a tais problemas, este trabalho visou refletir sobre as possíveis contribuições dos educadores e educadoras do campo ao processo de desenvolvimento socioambiental dos assentamentos implantados em São Paulo. A metodologia utilizada consiste numa pesquisa bibliográfica, na coleta e análise de documentos produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e instituições de ensino e pesquisa que dedicam atenção aos problemas aqui apresentados. Verificou-se com essa pesquisa que a educação do campo está intimamente relacionada com o conceito de desenvolvimento socioambiental dos assentamentos de reforma agrária. Assim, os pedagogos da terra precisam trabalhar essas duas questões de maneira articulada com objetivo de inserir os trabalhadores rurais nesses processos nos assentamentos

Os voos forçados das andorinhas: a itinerância da luta pela terra das cinco famílias pioneiras do assentamento comunidade agrária 21 de dezembro – Descalvado/SP

Ana Carolina Hepe Teixeira

Busca-se com este Trabalho de Conclusão de Curso compreender, resgatar e registrar a trajetória de cinco famílias pertencentes ao grupo pioneiro na luta pela terra, desde quando iniciaram sua luta por um pedaço de terra, em 1999, até o dia em que foram consideradas assentadas pelo INCRA no ano de 2006. Enfatiza-se a memória coletiva de representantes destas cinco famílias para o registro dos caminhos percorridos na luta pela terra, quais os aprendizados adquiridos, ora na organização das famílias, ora nas ocupações, na permanência delas no acampamento, na conquista e continuação das famílias no assentamento, quais as dificuldades encontradas por elas desde a primeira ocupação até a apropriação de um lote de terras, os diversos contatos com órgãos políticos, religiosos, sindicais até os dias de hoje e em que esta formação beneficiou ou não as famílias. Discute-se nesta pesquisa a importância do registro desta história tanto para as famílias que vivenciaram este processo, para as que chegaram posteriormente no assentamento, quanto para a divulgação dos percalços desta luta para conquistar um pedaço de terra dentro do projeto de Reforma Agrária implantado no Brasil. A metodologia utilizada envolveu a pesquisa bibliográfica; entrevistas abertas e semi-estruturadas feitas com cinco famílias pioneiras desta jornada; registros audiovisuais, processamento e análise dos dados; resgate de fotografias de arquivos pessoais das famílias e jornais que retratam os momentos da luta pela terra deste grupo e diário de campo.

Educação em três tempos nas terras do Bela Vista: fazenda de café, usina de cana-de-açúcar e assentamento em Araraquara/SP

Ana Flavia Flores

O projeto de pesquisa foi desenvolvido no assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara/SP. Procurou-se compreender os processos históricos pelos quais passou a “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto”. Buscou-se fundamentação teórica

para descrever os processos históricos das terras do Bela Vista em autores como: Caíres (1993 e 2008); Mascaro (2003); Rosin (1997); Ferrante (1984 e 2004); Teixeira (2010), entre outros. Para descrever os processos da educação nos períodos investigados optei por: Nascimento; Collares; Zanlorenzi (2011); Ghiraldelli, Jr (2001); Penteado; Bezerra Neto (2010); Jesus; Foerste (s/d); Leite (1999); Mészáros (2005); Althusser (1985); Whitaker (2008); Oliveira; Bastos (2004); Caldart (2005); Gramsci (1979); Saviani (1991, 2004, 2007, 2008, 2011), entre outros. O objetivo principal foi apontar qual a função social que permeou o desenvolvimento dessa escola nos períodos investigados: fazenda de café, usina de cana-de-açúcar e depois assentamento, bem como a educação em cada período. Baseou-se na investigação da transformação da escola do Bela Vista que, na sua origem, nasce como um Grupo Escolar em terras de uma usina e, depois, este mesmo grupo tem uma nova configuração na sua história. Agora as terras são de reforma agrária e a escola passa a atender filhos de assentados com uma nova caracterização e organização. Notou-se que no período do assentamento a escola toma um novo rumo para os filhos dos trabalhadores. A sua função social passou a contemplar uma formação que valorizasse e pudesse contribuir na formação de uma consciência mais crítica e possibilitasse uma autonomia reflexiva sobre as experiências vivenciadas na comunidade e na sociedade, apesar de esbarrar em algumas amarras. A metodologia utilizada envolveu pesquisa bibliográfica.

A participação das mulheres na luta pela terra no MST na região de Iaras - São Paulo

Eliani da Silva

A presente pesquisa buscou fundamentalmente descrever a questão de gênero no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e fazer uma ligação entre esta temática e a Educação do Campo. Ainda se propôs a fazer descrição das lutas realizadas por mulheres no interior deste movimento. Para teorizar essa discussão, foram utilizados os estudos de Stedile e Sérgio (1993), contextualizando a luta pela terra no Brasil e Carter e Carvalho (2010), retratando a organicidade do MST. Para a abordagem da temática gênero foram utilizados os estudos de Saffiot (2004), Faria e Nobre (1997) e Freitas (2008), tratando dos conceitos e as questões de gênero de modo geral, e os estudos de Gonçalves

(2009) e Honório (2005), descrevendo as relações de gênero nos acampamentos e assentamentos do MST. Para contextualizar a importância da ciranda infantil, visando a que haja a participação das mulheres nas atividades do movimento e para a formação das próprias crianças do MST, baseou-se nos estudos de Caldart (2004), Arroyo, Caldart e Molina(2004), o Caderno de Educação Nº 12(2004), e para relatar brevemente histórico do Dia Internacional das Mulheres foram utilizados os estudos de Gonzalez (2010) e Silveira (2005). Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, os dados foram coletados por meio de registros em diário de campo, reuniões do setor de educação e direção regional do movimento e questionários respondidos por quatro mulheres do movimento. Os dados foram analisados nas seguintes temáticas: 1) ser mulher e participar de um movimento social; 2) relações de gênero na luta pela terra. Os resultados mostraram que, embora as mulheres participem em grande número, há pouca discussão e ações que visem a relações de gênero mais igualitárias. Torna-se fundamental a formação do setor de gênero para dar subsídio para transformações nas relações de gênero na regional de Iaras.

Reconstrução histórica e luta pela terra no assentamento Araras III e seu processo educacional

Jociara Keila da Silva

Com o título: “Reconstrução Histórica e Luta pela Terra no Assentamento Araras III e seu Processo Educacional”, este trabalho busca refletir sobre a Educação do Campo, fazendo um levantamento da história do assentamento, dialogando com alguns autores por meio de reflexões e questionamento relacionados com a história da cidade, Educação do Campo, escola e movimento sociais. Neste sentido, traz no seu bojo a preocupação de analisar o tipo de educação que vem sendo transmitida para os educandos e o grau de influência dessa educação no cotidiano das famílias assentadas, isso na perspectiva de refletir com base na EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Sr. Ivan Inácio de Oliveira Zurita”. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram feitas entrevistas a partir da participação em assembléias e reuniões da comunidade, acompanhamento em sala de aula na EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e

Ensino Fundamental “Sr. Ivan Inácio de Oliveira Zurita”, entrevistando duas professoras e a diretora.

Discursos sobre o homem do campo: alguns olhares vindos do cinema

José Leite dos Santos Neto

Considera-se a ideologia um elemento de grande poder na sociedade, principalmente quando vinculada aos meios de comunicação. Esta pesquisa buscou fundamentação teórica em diversos autores relacionados principalmente aos temas de cinema, campo, linguagem e ideologia. Partiu-se do pressuposto de que havia certa carência de registros relacionados à construção do discurso sobre o campo na visão midiática. O objetivo principal deste trabalho é compreender a ideologia inerente ao conceito de campo/camponês propagado pela mídia, tomando como base o filme “Tapete Vermelho”. A metodologia utilizada incluiu pesquisa bibliográfica e descrição plástica fílmica (Penafria, 2009). Espera-se contribuir com a ampliação do debate e reflexão do referido conceito divulgado midiaticamente para a população.

A luta por terra e educação no assentamento Comuna da Terra Irmã

Alberta

Maria Alves da Silva

O presente trabalho de pesquisa buscou, fundamentalmente, trazer dois temas relevantes na construção da Comuna da Terra Irmã Alberta da Regional Grande São Paulo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que são: a luta pela terra e educação na construção do assentamento. A referente pesquisa realizou-se por meio de estudos com base em autores cujos trabalhos e estudos vêm se realizando de acordo com os temas acima referidos. A pesquisa enfoca a luta na Comuna, como vem sendo travada desde a ocupação da fazenda Itaiê, Bairro de Perus (São Paulo – SP), também fazendo um breve histórico das lutas do povo brasileiro, com base em Morissawa (2001), Chiavenato (1988), Lazzareti (2003) e Fabrini (2003); estes abordam mais as lutas atuais do MST pela

reforma Agrária. O objeto pesquisado se evidencia na estratégia de construção da nova proposta de assentamento, que propicie melhorias e condições de vida da classe trabalhadora, baseado em Matheus (2007 e Goldfarb (2007). A proposta de Comunas da Terra, uma nova estratégia de assentamento da reforma agrária, construídas em áreas próximas das grandes cidades. Busca-se, ainda, refletir sobre as características das famílias que integram o movimento e os debates que vêm se fazendo sobre estas novas propostas que visam aos trabalhadores do campo e urbanos, bem como a trajetória política, resistência e luta por todas as famílias da Comunidade da Terra Irmã Alberta, os apoios dos amigos, entidades e outros movimentos. Para tanto, discute-se as preocupações com o projeto de educação que nasceu junto com a necessidade da terra, cujos parâmetros são autores ligados às temáticas que envolvem as duas questões a que se refere à pesquisa, tais como: Arroyo, Caldart e Molina (2004), Camini (2009), Freire (2005), Gobato (2009), Matheus (2002 e o Dossiê MST escola (1990 – 2001).

Crianças do campo, escola na cidade: atendimento educacional às crianças do assentamento Horto de Ibitiúva na escola urbana “Domingos Paro”

Miriam Rosa

Nesta monografia, contextualizamos um breve histórico da luta pela terra no Brasil desde a colonização até o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST. Neste contexto, apresentaremos o assentamento de Ibitiúva, em que o referido é fruto da organização dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais –STR, cujo objetivo de ambos os movimentos é a luta pela terra, porém, com vertentes diferentes. Com o surgimento dos movimentos em luta pela terra, nasce a necessidade de uma educação específica para a população que vive e trabalha no campo, a partir da proposta “Por uma educação do campo” formulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Para tanto, serão verificados materiais elaborados na defesa de uma educação que seja diferenciada para esta população do campo, com o intuito de pensarmos na pertinência desta proposta por uma educação do campo. O objetivo desta pesquisa é verificar que tipo de educação é oferecida para as crianças do Assentamento de Ibitiúva, que frequentam a escola urbana Domingos Paro. Mostrando, assim, a importância de uma educação que leve

em consideração as especificidades culturais, políticas e regionais. Concluimos que a escola pesquisada não atende às reais necessidades da população do campo e nem à população da cidade, e o quanto se faz pertinente pensarmos em uma educação que seja de qualidade e gratuita para todos.

A juventude e suas perspectivas de permanência nos assentamentos dos municípios de Itapeva e Itaberá (SP)

Rosalina Pereira Lima

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as perspectivas de vida e de permanência dos jovens dos assentamentos da fazenda Pirituba, localizados nos municípios de Itapeva e Itaberá, na região sudoeste do Estado de São Paulo. Busca-se conhecer a realidade dos jovens assentados, seus anseios e suas perspectivas de vida, a partir do contexto em que vivem, isto é, nos assentamentos. Foi realizada uma pesquisa de campo nos assentamentos desses municípios, por meio de entrevistas com dez jovens, que narraram suas histórias de vida escolar nos assentamentos, como combinam o trabalho e os estudos e quais são as perspectivas de vida e de permanência no campo. A maioria dos jovens tem procurado outro meio de vida para se sustentar e que não é o trabalho no campo onde foram criados até então. O jovem do campo almeja a vida da cidade por pensar que essa ofereça trabalho menos pesado, menos sacrificante e ainda não consegue perceber a importância de se trabalhar para si e não para fortalecer o capital. Ainda que a realidade não seja favorável, esses jovens não deixam de sonhar com uma vida diferente na qual possam viver dignamente sem ter que deixar o campo e ir procurar meios de sobrevivência em outro local que não o assentamento onde conseguiu com a luta juntamente com seus pais. Segundo a maioria dos entrevistados, mesmo enfrentando todas as dificuldades que o campo oferece, ainda assim é um lugar tranquilo para se viver.

Escola popular Rosa Luxemburgo: proposta de um espaço educativo e formativo

Silvia Cristina dos Santos

Esta pesquisa se define para o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da Terra, Turma “Helenira Resende”, realizado em parceria entre a Universidade Federal de São Carlos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e os Movimentos Sociais do Campo, sendo eles: Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas Estado de São Paulo (OMAQUESP), Federação dos Trabalhadores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), Federação da Agricultura Familiar (FAF) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizada na antiga fazenda Agrocentro, Distrito de Domélia, Município de Agudos, no Estado de São Paulo, onde participam pessoas assentadas e acampadas do Estado de São Paulo; Para tal pesquisa, foram escolhidas fundamentações teóricas da história da luta pela terra, como, por exemplo, do autor Bernardo Mançano Fernandes e fundamentações de educação popular e educação do campo, como das autoras Roseli Caldart e Conceição Paludo e dos autores Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros intelectuais; Para tratar de históricos específicos da região, do acampamento e da escola, me embasei em reportagens e entrevistas já realizadas e, para a apresentação do nome Rosa Luxemburg, pesquisei obras de Loureiro e Luxemburg; Percebe-se a necessidade de um estudo voltado para a prática educativa no local, apesar de já existirem estudos relacionados, porém, não são específicos ao caso; Os objetivos principais foram registrar o processo de construção e formação da Escola Rosa Luxemburg entre o período de 2006 a 2011, relatando um pouco da luta pela terra no país, estudando seu desenvolvimento prático e teórico, bem como seu caráter, limites e perspectivas; O trabalho teve como metodologia utilizada: pesquisa bibliográfica, coleta de materiais, estudos de materiais e acervo. Espera-se contribuir para a consolidação teórica da escola e trazer elementos para a construção de sua organicidade.

Processo de formação na luta pela terra do assentamento “12 de Outubro” Horto Vergel, Mogi Mirim - São Paulo

Sinara Cristina Soares Durante

Esta pesquisa foi desenvolvida no assentamento 12 de Outubro Horto Vergel, localizado na cidade de Mogi Mirim/SP. O trabalho trata sobre o PROCESSO DE FORMAÇÃO NA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO e foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas com alguns moradores, em que esses contam sobre suas vidas dentro e fora da comunidade assentada, e documentos fornecidos pela associação do local que ajudou o pesquisador a reconstruir o processo histórico da comunidade e ressaltar a relevância das reuniões para a formação do homem como sujeito ativo para a sociedade. A monografia apresenta três capítulos, em que se inicia com uma breve explanação sobre o assunto educação escolar, formação do indivíduo e movimentos sociais, trazendo algumas discussões no âmbito político e social. O segundo capítulo vem trazendo o levantamento histórico da comunidade em questão, nos permitindo ver as formas de organizações internas do local, os objetivos, perdas e as conquistas dessa comunidade assentada. Já no terceiro e último capítulo, traz o desenvolvimento social e coletivo desses indivíduos dentro das reuniões, com um foco maior nas ATAS, nos permitindo entender melhor a educação como forma de libertação do sujeito. A pesquisa teve seu objetivo alcançado, pois conseguiu de forma sistemática contribuir para o desenvolvimento do local, onde registrou todos os processos de formação dos sujeitos em questão, valorizando o coletivismo existente naquela época. Os principais autores utilizados pelo pesquisador foram: Luiz Carlos Freitas, Paulo Freire, Vitor Paro, Benjamin Caldart, Miguel Arroyo, Maria Gohn e outros. Nesta perspectiva, o pesquisador chega à conclusão de que os processos formativos que ocorrem coletivamente são uma forma de aprendizagem e devem ser considerados na aprendizagem escolar relacionando teoria e prática.

ENSINO MULTISSERIADO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E GRUPOS ESCOLARES

Lucileila Soares Costa
Fabiana Francisca da Silva

Este texto corresponde a partes das pesquisas monográficas realizadas no curso de Pedagogia da Terra. Parte da perspectiva de que os educandos devem estabelecer um vínculo a mais no espaço em que vivem. Assim, a pesquisa se torna um instrumento pedagógico de investigação da realidade, partindo da teoria para a prática, contribuindo para mediações de problemas discutidos ou não historicamente na sociedade brasileira. Alguns movimentos sociais veem essas pesquisas como mecanismo para estudar as diferentes realidades, buscando formar estratégias para se inserir ainda mais nos assentamentos e comunidades onde estão inseridos.

Neste sentido, o trabalho de conclusão de curso (TCC) é compreendido como parte processual da pesquisa. Para além da avaliação, ele é o produto que se materializa com as leituras, o estudo das diferentes realidades e necessidades encontradas pelo caminho a partir dos estágios, das Oficinas de Capacitação Pedagógica - OCAP e inserção nas escolas de assentamentos.

Essas pesquisas têm sempre o acompanhamento pedagógico a cerca das discussões, bem como a orientação em torno de cada eixo de pesquisa. Os temas pesquisados ficaram a critério de cada educando que se propunha a pensar, contribuir e avançar no assunto que considerava importante para o grupo, cuja ênfase era a Educação do Campo, pois a pesquisa visava a que os sujeitos do curso de Pedagogia da Terra fizessem uma relação com as práticas já desenvolvidas durante o percurso do curso. Ao término, foi apresentada pelos educandos.

Os professores do curso deram suas contribuições a partir de cada assunto discutido em sala de aula, bem como o acompanhamento como orientadores e co-orientadores dos projetos discutidos com o docente responsável por cada área que acompanhara durante o desenvolvimento da pesquisa e, assim, avaliava publicamente como monografia. Na última etapa do curso, deu-se o aperfeiçoamento das monografias e

da formação como professor, pois os educandos precisaram apresentar as monografias como pré-requisito para a obtenção de seu diploma de professor, educador.

A temática aqui trabalhada visou à escola como processo de formação, assim como espaço para as atividades educativas, mas também como espaço de resistência e luta dentro da comunidade/assentamento. No texto, buscou-se entender por meio da Lei de Diretrizes e Bases - LDB os direitos de acesso e permanência das crianças na escola. A escola é compreendida como uma instituição pública que tem o dever de oferecer às crianças, jovens e adultos uma educação de qualidade. Grande parte dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Terra trataram a escola como espaço de resistência e luta. Nesse aspecto, discutimos a importância da escola de ensino multisseriado¹⁶, compreendida como forma de resistência da escola pesquisada, numa perspectiva de apresentar o processo de formação e lutas demonstrando pelo seu resgate o processo histórico de seu desenvolvimento.

Parte de nossa pesquisa se deu a partir de estudos já realizados, sobretudo referente ao ensino com classes multisseriadas oferecido aos filhos dos assentados da Agrovila II. Nela, procurou-se trazer os processos da luta pela terra e pela educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como o histórico da Agrovila II, assim como a articulação da educação do campo e o ensino multisseriado.

Para se chegar à escola que temos no assentamento, tivemos que percorrer um longo trajeto desde 1984 até 2010, dado que em 20 de maio de 1984 ocorreu a ocupação na Fazenda Pirituba II, localizada no Estado de São Paulo, Regional de Itapeva, com aproximadamente 320 famílias, que lá permaneceram por algum tempo. A regional de Itapeva localiza-se na região sudeste de São Paulo, próxima à divisa com o Estado do Paraná. Fica a aproximadamente 350 km da capital paulista. A regional conta com sete assentamentos e um acampamento, conformando 450 famílias nessas áreas. Destes assentamentos, seis estão localizados na área da antiga fazenda Pirituba, pertencente ao governo do Estado de São Paulo. Esta fazenda tem um total de 17 mil hectares, abrangendo os municípios de Itapeva, Itaberá e Itararé.

O sétimo assentamento está localizado no município de Apiaí, com aproximadamente 80 famílias e se localizam no assentamento conhecido como Luiz David

¹⁶ Escolas que contam com apenas um professor para trabalhar com duas ou mais séries ao mesmo tempo.

de Macedo. Ainda, nesta regional existe um acampamento iniciado no ano de 2008 na fazenda Kankan. As famílias lutam até hoje para que essas terras públicas sejam destinadas à reforma agrária.

A história desse assentamento inicia-se a algumas décadas, quando o governo do Estado destinou as terras para o plantio de trigo, visando o aproveitamento da mesma e o clima da região, mas a família Vicenzi, que era responsável pelo plantio, usou-se da concessão da terra para benefício próprio. Com o passar dos anos, na década de 1970 o governador retomou o projeto de assentamento na Pirituba buscando que os assentados trabalhassem na agricultura familiar. Após esta retomada, formou-se o assentamento I, até ocorrer a ocupação de toda a fazenda denominada Pirituba II. Vale ressaltar que os assentamentos que contam com escola desde sua formação são os assentamentos I, II e III. O primeiro com duas escolas, uma estadual e outra municipal, tendo ênfase em Educação do Campo na municipal.

No assentamento II, a escola é toda de madeira desde a sua formação e, devido à situação de precariedade em que se encontra, teve seu espaço de salas de aulas reforçado com pilares de concreto. A escola se encontra em péssimas condições para atender a aproximadamente 50 crianças desde a pré-escola até o quinto ano escolar, ou da primeira a quarta série. Temos ainda uma escola no assentamento III, que conta com classes que vão desde a pré-escola até as séries iniciais (do primeiro ao quinto ano). Após ter situado os assentamentos em que existem escolas, detenhamos a preocupação com a escolarização das crianças do assentamento da Agrovila II devido às condições em que a escola se encontra.

A luta pela escola partiu da necessidade dos assentados em manter seus filhos na escola no assentamento, próximos da família. A reivindicação das famílias partiu da concepção de que a educação é um direito de todos e imprescindível ao ser humano, ou seja, ter escolas nos assentamentos e acampamentos significava ter a possibilidade de seus filhos e filhas se escolarizarem perto de suas moradias, mas não bastava ter escolas no campo se a comunidade não se envolvesse nas discussões por uma melhor educação dos filhos. É importante dizer que, muitas vezes, a escola do campo é esquecida, ignorada e vista como lugar dos analfabetos (Diário de campo ,2009).

A luta pela escola significa também assumir a luta da comunidade a partir da construção de sujeitos organizados, que vão à busca da participação no conjunto formado pela escola e comunidade, sendo que eles são capazes de produzir o conhecimento da vida,

da escola, da educação. Para uma melhor compreensão do texto, adentraremos a discussão sobre a proposta dos republicanos paulistas sobre os grupos escolares.

Grupos Escolares paulistas: uma proposta republicana

Os Grupos Escolares ou escolas graduadas foram pensados por políticos republicanos e educadores no final do século XIX. No Império, o ensino de primeiras letras era realizado nas casas dos professores, igrejas e cômodos de comércios. Estes espaços muitas vezes com pouco ar e pouca luz serviam para professores ou mestres ensinarem a seus alunos conhecimentos de leitura, escrita, cálculos e doutrina cristã. A fim de difundir a escola primária na capital e no interior, acompanharam as transformações que estavam ocorrendo naquele mesmo período na Europa e nos Estados Unidos. De acordo com Souza

Para a constituição desse moderno “aparelho de ensino”, os republicanos paulistas incorporaram boa parte dos elementos implicados na modernização educacional em voga, em circulação nos países considerados civilizados, valendo-se também, das experiências acumuladas no país durante o Império e das iniciativas implementadas neste período (SOUZA, 2010, p. 112).

Políticos republicanos defendiam a idéia da construção de edifícios escolares grandes, arejados e bonitos, buscando romper com o passado imperial e provocar admiração da população, mostrando que o novo regime estava a fim de valorizar o ensino primário. Nesse sentido, de acordo com Buffa, o caráter monumental da escola deveria distingui-la “das outras construções para maravilhar os olhos infantis. E mais, “esse lugar à parte é o santuário do ensino laico e, com a prefeitura, o novo templo da ordem republicana” (Bernard Toulhier apud BUFFA, 1998, p. 33).

As construções dos primeiros grupos escolares em São Paulo na década de 1890 tiveram todo requinte especial, com estilos neoclássicos e ecléticos, modos arquitetônicos importados da Europa. Os primeiros edifícios construídos no Brasil foram feitos de tijolos e telhas de barro, pois, como afirma Buffa (1998): *no Brasil, a pedra, principal material natural, sempre foi escassa*. Para haver ventilação controlada e boa luminosidade, as janelas eram de madeira (material abundante no país), grandes e com muitos vidros.

Os primeiros grupos escolares foram localizados nos centros urbanos. Esses ofereciam melhores condições de trabalho para os professores, facultavam a socialização

de experiências e uma forte identificação institucional. Nestes espaços, o ensino primário completo era dividido em quatro anos, cada qual com seu professor. Os frequentadores destes espaços eram alunos oriundos de setores da classe média, filhos de profissionais liberais, de imigrantes e de trabalhadores urbanos. Já na área rural e nos bairros populares onde moravam os pobres e ex-escravos, poderiam, em alguns lugares, encontrar escolas isoladas oferecendo o ensino até o terceiro ano. A esse respeito, Jesus e Foerst, em artigo intitulado “Educação do Campo no Brasil: uma aproximação”, afirmam que no meio rural,

a educação permanecia num processo desordenado e descontínuo, com poucas escolas, com professores sem formação e com insuficiência de condições físicas e matérias de trabalho... Em função da visão urbano-industrial que vinha se formando no país nas primeiras décadas do século, os esforços políticos e administrativos estavam praticamente todos voltados para metrópole. A sociedade só despertou para a educação rural devido ao intenso movimento migratório interno dos anos 20, quando um número significativo de pessoas que residiam no meio rural migraram para os centros urbanos (JESUS e FOERST, s/d, p. 1).

Os saberes transmitidos neste período abrangiam noções sobre o homem, a sociedade e o mundo. Segundo Buffa, no currículo da escola normal existiam: “[...] aritmética e geometria, linguagem, leitura, gramática, escrita, caligrafia, história e geografia, ciências físicas, químicas e naturais, higiene, desenho, exercícios ginásticos e trabalhos manuais” (BUFFA, 1998 p. 49).

Este currículo pretendia um novo modelo educacional. Guiados pelo espírito científico dos iluministas franceses do século XVIII e não mais literário, como ocorria no Império, os republicanos paulistas aplicaram aos grupos escolares a educação integral dos alunos, baseados no desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças.

A modernidade pedagógica, de acordo com Buffa, pretendia com os grupos escolares a definição do método de ensino. Por meio do método intuitivo ou lições de coisas, este veio para valorizar a intuição como fundamento de todo o conhecimento, pela observação. Este método foi difundido nas escolas normais e primárias brasileira no final do século XIX e início do XX. O “método intuitivo e a formação dos professores eram os pilares que sustentavam a renovação do ensino almejada pelos republicanos paulistas” (BUFFA, 1998, p. 49).

Em sala de aula, os professores partiam da curiosidade infantil, valorizando a observação e a experiência, caminhando do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral e do concreto para o abstrato. Os exames ou avaliações eram realizados por

meio de provas escritas, práticas e orais. A prova escrita era feita com ditados, as práticas, por meio da caligrafia e desenhos, e a prova oral, a partir dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, com leituras e apresentações de trabalhos. Na última avaliação, os professores e diretores avaliavam o domínio da voz, a postura corporal adequada e a desenvoltura.

O primeiro grupo escolar foi construído em 1893 na cidade de São Paulo (a Escola Modelo da Luz, sendo conhecido mais tarde como Grupo Escolar Prudente de Moraes). Em Amparo-SP, foi edificado o primeiro grupo do interior. No início do século XX, existiam 92 grupos escolares no Estado. Em 1929 existiam 297, sendo 47 na capital e 250 no interior. Com o aumento da população em São Paulo, de 500 mil habitantes em 1917, sendo duplicada em 1933 para um milhão e, em 1950, para dois milhões, a quantidade de escolas se tornou insuficiente. A procura por educação escolar entre as diversas classes sociais nas grandes cidades cresceu, pois o diploma possibilitava o acesso a uma vida melhor.

Em 1920 e 1930, era necessário construir um país moderno, mas além de adentrar rumo à industrialização era preciso assegurar a força da economia agrária. Assim, o grupo intitulado “ruralista” buscou colocar em evidência o problema da falta de escolarização no meio rural. O representante mais conhecido do grupo ruralista em São Paulo foi Sud Mennucci, que defendia uma escola diferenciada que fixasse o homem no campo.

A Educação do Campo

Para melhor compreensão da proposta de educação do campo, devemos lembrar que, segundo Paulo Freire, “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85). O contexto histórico da Educação do Campo partiu de várias discussões, concepções e práticas educacionais usando dois caminhos: caracterizando as conquistas da Educação do Campo e os problemas educacionais a serem enfrentados no contexto da luta pela permanência na terra no Brasil. E, com os movimentos sociais, a prática educacional passou a ter mais atenção pedagógica (CALDART, 2004).

O processo de educação no e do campo se dá a partir da realidade e identidade de trabalhadores que vivem no e do campo. A Educação do Campo se faz num conjunto entre trabalhadores e lutadores sociais. A Educação do Campo permeia os processos de produção e formação dos sujeitos, sendo que eles têm a dimensão da educação para a vida. Entendemos que a educação do campo é aquela que busca fazer o campo progredir em sua dimensão de estado/conhecimento e no âmbito de desenvolver tecnologias, tornando-se organizado com valores, culturas, economia e política para sujeitos que vivem no campo. E para que isso aconteça temos a Lei de Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

De acordo com Caldart, a Educação do Campo é aquela que se identifica com os sujeitos do campo. Entendemos que a educação é um processo de construção coletiva do conhecimento que tem um importante papel como instrumento de organização social. A Escola do Campo, isto é, aquela que trabalha os interesses dos educandos, a política, a cultura e a economia dos diversos sujeitos sociais do campo, nas suas diversas formas de organização, na sua dimensão pedagógica produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e da realidade cultural dos camponeses (CALDART, 2004, p. 7).

Para Roseli Salette Caldart, não pode haver escolas do campo

num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo (CALDART, 2000, P. 64).

A Educação no Campo permeia uma discussão que busca expandir o seu desenvolvimento, bem como os projetos de escolarização para todos que residem no campo. Busca-se também construir um projeto político pedagógico para a escola do campo numa perspectiva da Educação do Campo, pois entende-se que a escola faz parte do assentamento, assim como o assentamento é parte da escola e os dois juntos se movem em busca de relações para uma vida mais digna.

Para isso é necessário que a comunidade se faça presente na escola, e é importante que a escola trabalhe com a realidade do campo. O espaço e o ambiente pedagógico devem estar de acordo com a realidade do Campo, ou seja, uma escola vinculada ao mundo do trabalho, da cultura do mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Neste sentido, é preciso que a comunidade tenha um

vínculo muito grande com a escola, com os professores, com os alunos, com a direção, pois é fundamental que se trabalhe num coletivo construindo relações como um todo da escola.

Ensino multisseriado

Após fazer uma contextualização da educação no campo, discutiremos as classes multisseriadas nas áreas de assentamento, em que há duas séries numa mesma sala de aula, dando a responsabilidade do ensino-aprendizagem somente a uma professora. Segundo Santos, as classes multisseriadas somente permanecem devido ao fato dessas oferecerem aos sujeitos do campo sua permanência, tendo uma escolarização no lugar onde vivem. A educação no Brasil, assim como as classes multisseriadas, podem constituir uma alternativa para a educação no meio rural. Para isso, faz-se necessário investir na formação dos professores, além da infraestrutura adequada e um projeto político pedagógico de acordo com as especificidades da comunidade (SANTOS, 2010, p. 6). Por outro lado, é preciso observar que

é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2000, p. 26).

A luta por políticas públicas e a educação constituem parte do compromisso que o movimento social tem com as pessoas que moram e trabalham no campo. A educação se refere à tradição pedagógica no qual forma a dimensão do trabalho e o vínculo com os processos produtivos. Segundo Ferri (1995), uma das dificuldades de compreender as classes multisseriadas são as diferentes etapas que ocorrem num mesmo espaço físico. Assim sendo, na luta pela terra nada melhor do que estar e conviver de fato com o ensino no assentamento, mesmo que este seja multisseriado, pois ele pode possibilitar a formação do assentamento e contribuir para a construção de uma escola para escolarizar as crianças, dando a elas o direito de buscar o conhecimento próximo de casa.

Classes multisseriadas há em vários lugares do Brasil. Não que elas não pudessem existir, mas seria necessário ter um olhar mais amplo para com as escolas nas áreas de assentamento e na forma de ensino aplicada às crianças que nele residem.

O ensino multisseriado disponibiliza a escolarização dos sujeitos do campo, sendo situada com a diferença de sexo e idade, ou seja, tem a permanência das crianças na escola, mas a heterogeneidade faz com que, mesmo predominando esse tipo de ensino, não deixa de ser precarizado o método de ensino no meio rural. De acordo com Ferri

A diversidade e heterogeneidade da classe multisseriada deve ser assumida pelo seu valor educativo e social. A convivência de criança em idades diferentes que farão trabalhos distintos e em conjunto, deverá aperfeiçoar o respeito aos ritmos pessoais de aprendizagem e de relações humanas. Assim, a escola poderá abrir-se a outras diversidades e respeitá-las (FERRI, 1995, p. 14).

Para que o professor seja capaz de atuar em sala de aula, jamais pode se considerar sozinho, pois em classes multisseriadas há diversidade de sexo e idade, levando a um maior acúmulo de trabalho referente ao ensinar e promover a aprendizagem das crianças no campo/assentamento. Segundo Miguel Arroyo, os educadores, para atuarem nas escolas do campo, precisam atuar de forma coletiva, enriquecendo o campo do conhecimento. Ele afirma que

O educador precisa atuar de forma coletiva, lutando pelas especificidades de um projeto para o campo, tendo a consciência do nível de formação que muitos docentes carregam uma visão única de conhecimento, sendo estes: modo de pensar, de verdade, de ciência, de validade, ou seja, a diversidade do diálogo que enriquece o campo do conhecimento da verdade e da formação (ARROYO, 2006, p. 78).

Faz-se necessário, então, refletir sobre as práticas pedagógicas para educar, transformar e buscar a identidade do lutador, professor do povo. Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculados a um projeto de ser humano, pois estes estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Segundo Freire, “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 1996, p. 94).

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir suas opções pedagógicas e sobre que ser humano

estão ajudando a produzir e a cultivar. Dessa mesma forma, as famílias passam a compreender porque não podem deixar de participar da escola e de tomar decisões sobre seu funcionamento. Para Freire,

Os educadores devem trabalhar no coletivo e ter responsabilidade na prática de ensinar e de organizar o espaço educativo. É preciso ser crítico e ter pensamentos críticos diante dos diferentes assuntos a serem tratados em sala de aula com os educandos. É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 18).

Neste sentido, somos seres condicionados para fazer as coisas e não praticamente treinados, determinados, ou seja, é necessário problematizar, pois assim o educador/professor aproveita bem mais os conteúdos. Entendemos também que a escola do campo é uma forma de resistência na terra, de continuar a luta pela terra, pela educação, pelo conhecimento, enfim, pela transformação da sociedade. Segundo Rossetto,

pensar a escola do campo é pensar num projeto político-pedagógico que se vincula ao projeto de ser humano e um projeto de sociedade, pois na maioria das vezes a escola que está localizada no campo trabalha conteúdos fragmentados, idéias soltas, fora da realidade, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade mais ampla. Pois entendemos que educar é também ajudar a construir e a fortalecer identidades; é formar sujeitos da história. E isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura. Isto também é uma das funções da escola do campo ROSSETTO, (2005, p. 27)

Assim sendo, pesquisar o processo de luta e resistência da escola nas áreas de assentamento que atendem a crianças, jovens e adultos tem uma relevância muito grande para os assentados do assentamento da Agrovila II, da regional de Itapeva - SP, pois a escola no campo é direito de pessoas que vivem e trabalham no campo. Pois os assentados buscam construir formas de educação de homens, mulheres e crianças voltadas para as causas sociais, políticas e pedagógicas, ressaltando as raízes camponesas.

A educação do campo partiu das demandas dos movimentos sociais, bem como a construção da política de educação para as áreas de reforma agrária, contemplando, assim, o desenvolvimento para o campo. Neste sentido, entende-se que a educação do campo é aquela que busca fazer o campo progredir em sua dimensão de estudo e conhecimento e no âmbito de desenvolver tecnologias, tornando-se organizado com valores, culturas, economia e política para os sujeitos que vivem no campo.

Na Diretriz Operacional para a Educação Básica do Campo, Caldart, (2004 apud Ramal, 2008, p. 8), afirma que é imprescindível haver políticas públicas que visem ao ensino no campo, mas também é preciso que as secretarias olhem mais para o ensino no campo, dando às crianças o direito de ter um ensino voltado para sua realidade. No Seminário Nacional por uma Educação do Campo, em sua declaração final (2002 p. 11), realizado em Brasília, afirma que

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social. (Declaração do Seminário Nacional por uma Educação do Campo - Brasília, 26 a 29/11/2002 p. 11).

A educação do campo precisa ser pensada e direcionada conforme a sua realidade de vida e espaço de trabalho desenvolvido no campo, no qual os sujeitos buscam a sua subsistência. No Estado de São Paulo, ocorreu o primeiro Seminário Estadual Por Uma Educação do Campo” na escola Hermínio Pagôtto de Araraquara, entre os dias 17 e 18 de maio de 2003, com o intuito de refletir sobre políticas públicas para a educação do campo para as áreas de assentamento, bem como socializar as experiências já produzidas nas escolas do campo. A partir daquele seminário, passou-se a refletir e implantar em algumas áreas a educação do campo no estado de São Paulo e em especial nas áreas de assentamento da reforma agrária, sobretudo na regional de Itapeva.

Bibliografia

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL MEC, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB N°. 1 de 03 de Abril de 2002

BRASIL MEC, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB N°. 2008

BRASIL, MEC. Lei n°. 9.394 de 20/12/1996. Lei Diretriz e Base da Educação Nacional.

BUFFA, E; NOSELLA, P. **A escola profissional de São Carlos**. Editora UFSCar. São Carlos, 1998.

CALDART, A construção da identidade da Educação do Campo, desenvolvida no

Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 á 11 de março de 2004, (acesso em 18 de agosto de 2010).

CALDART, Salette Roseli, Escola do Campo em Movimento. Porto Alegre, Sem Fronteiras, 2000.

CALDART. Roseli Salette. Escola do Campo em Movimento. Texto escrito por solicitação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Porto Alegre, janeiro de 2000. Publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil.

FERRI, Cássia. Classes Multisseriadas: que espaço é esse? Espaços da Escola, Editora Unijui. Ano 4. n° 17, Jul. /Set.95.p.5-16.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

JESUS, J. G; FOERST. E. **Educação do Campo no Brasil: uma aproximação.** Disponível em <http://ce.ufes.br/educacaodocampo/dow/cdrom1ci06>. HTML. Acessado em 29/10/2011

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. Os processos de formação dos educadores e educadoras das escolas do campo: uma análise da experiência na escola EMEF Prof. Hermínio Pagôtto (Trabalho de Conclusão de Curso –TCC) – UnB – Distrito Federal – DF, 2005.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. (NPGED - UFS) IN: IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” 22 a 24 de setembro de 2010. Laranjeiras – SE/Brasil.

SOUZA, Rosa, F. Lições da Escola Primária. In TEIXEIRA, R. A. Grupo escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural - 1942/1988. Dissertação de mestrado. FCL/UNESP-Araraquara, 2010.

ESCOLARIDADE DAS CLASSES POPULARES DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UMA ASSENTADA DA REFORMA AGRÁRIA

Rita Luciene Marques S. dos Santos

O presente artigo busca refletir sobre a escolaridade das classes populares do campo, baseado nas reflexões a partir da experiência de vida de uma assentada da reforma agrária. Nele, foi relatado o contexto histórico de vida, suas dificuldades e possibilidades. São muitos os problemas, mas vamos discutir apenas alguns deles, como a falta de moradia, pois enquanto acampados vivemos em barracos de lona, sem água e energia elétrica e às vezes sem alimentos suficientes para suprir as necessidades básicas. Todas essas dificuldades fazem com que as pessoas desistam de estudar, embora haja uma constante luta da classe trabalhadora para reverter essa situação da educação dos jovens e adultos no país.

Diante desta situação que os sujeitos vivem, podemos afirmar que há uma grande luta e incentivo para que as pessoas das classes populares voltem a estudar e resgatar suas culturas, suas origens, suas identidades. Partindo das experiências que temos, podemos afirmar que já tivemos como exemplo, a luta do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932. Com idéias liberais, progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, etc. Isto de acordo com Ghiraldeli Jr. (1990, p. 114).

Ao observarmos que a luta pela educação não para, passamos a lutar constantemente para a realização de uma sala de EJA dentro do assentamento Aimorés. Na década de 1960, houve uma grande luta pela educação libertadora, proposta por Paulo Freire, momento em que teve uma proposta de educação com o intuito de formar pessoas com capacidade de pensar uma nova sociedade. Mesmo com as lutas e o avanço que esta proposta de educação estava tendo, ela não perdurou por muito tempo, ela se extinguiu após o exílio de Paulo Freire no ano de 1964.

Nesta perspectiva, para se ter uma educação para as classes trabalhadoras, principalmente em se tratando do campo, que foi deixada de lado, tendo como proposta só a educação urbana, foi que os movimentos sociais se uniram para fazer a luta pela reforma agrária e por uma educação que abrangesse toda a área do campo. A partir da década de

1990, os movimentos sociais passaram a lutar com mais intensidade por uma educação que parta da realidade do sujeito, que ao mesmo tempo seja uma educação conscientizadora. Esta luta acontece por meio das articulações dos movimentos sociais e pessoas interessadas em mudar esse quadro da atual educação que temos, que se diz que é para todos, no entanto, percebemos que a partir dos anos 90, esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais começam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo, de sorte a garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo.

Um importante aceno já dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394\96 e fortalecida com uma outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Esse instrumento de luta, junto com as ações de diversos movimento sociais e sindicais do campo, vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do governo federal.

Com base nas vivências dentro dos assentamentos e acampamentos por onde passamos, afirmamos que são várias as dificuldades existentes. Como já foi citado, com todos esses acontecimentos as pessoas perdem o interesse de estudar, até mesmo de viver, isso não acontece só com as pessoas mais velhas, mas com os jovens também. Partindo das experiências que temos com os jovens que residem no assentamento Aimorés, em conversas com eles, podemos ver as angústias e suas necessidades, estas que são iguais às de todos os adolescentes. Todos estes aspectos vem causando o abandono da escola, pois a maioria deles para de estudar e começa a trabalhar para suprir suas necessidades básicas. Assim, temos um grande desafio que é de consolidar a educação na área rural, de forma que não seja para se ter mais evasão escolar.

No presente artigo, será destacada a necessidade da EJA dentro do assentamento Aimorés. Na atualidade em que vivemos, há uma constante luta em relação à educação dos adultos, esta que se fez presente no decorrer da história brasileira, dado que somente uma minoria tem acesso à escolarização e, mais recentemente, se tem buscado a universalização do acesso à escolarização de qualidade. Contudo, observamos o quanto ainda há uma

divisão de classes, pois muitos deixam de estudar para trabalhar. Na sociedade em que vivemos, uma das características do sistema capitalista é a desigualdade social, sendo esta um fator chave para a manutenção social, de modo que não se tem interesse por parte das elites econômicas e políticas em formar igualmente todos os cidadãos, por isso, a educação é sempre um privilégio destinado a poucos.

Marx e Engels (2008) alertavam há mais de um século – e continua válido para o contexto atual – que o trabalhador, para sobreviver, é obrigado a vender sua força de trabalho por um perverso salário, contribuindo assim para a sustentação das riquezas de uma minoria, dado que a renda fica concentrada nas mãos de poucos.

Em se tratando da concentração da terra, é preciso reconhecer que o Brasil carece de uma reforma agrária, pois ela só acontecerá se for por meio de lutas. E essas são as formas que a classe trabalhadora possui para conquistar seus objetivos. Assim, as populações participantes das lutas nesse campo reivindicam também direito à saúde, moradia, educação, etc. De acordo com Oliveira (1994, p. 83), o Brasil é um dos países com maior concentração de terras no mundo, devido a um histórico de invasão dos Portugueses e do regime de Sesmarias¹⁷ e Capitánias Hereditárias implantado. Desse modo, até hoje há uma quantidade pequena de pessoas que possuem uma grande quantidade de terras, enquanto muitos não possuem nada. Isso significa que temos um país não apenas desigual no acesso à terra, mas no acesso a riqueza, poder, bens sociais e culturais:

Concentrar a propriedade da terra concentra renda, riqueza, poder político, controla as relações sociais nesse espaço. A questão agrária é estrutural. Impossibilitar o acesso à terra como meio de produção impede classes trabalhadoras rurais de ter acesso a bens e a direitos fundamentais de alimento, emprego, moradia, educação. Inviabiliza-se analisar a questão agrária sob a visão reducionista. Ao privilegiar um só item (econômico/agronômico/socioagrário), corre-se risco de propor soluções isoladas, de não incorporar elementos e informações definidoras à interpretação da realidade agrária (MOLINA apud AMARAL, 2010, p. 14),

De acordo com Whitaker (2003), a luta por justiça no campo, as políticas de reforma agrária não se estabeleceram efetivamente no país, oferecendo aos movimentos

¹⁷ Sesmaria: um prolongamento do sistema jurídico português, estabelecido pela Lei de 26 de maio de 1.375. A Sesmaria representava a exploração econômica rápida nas terras brasileiras. Já as capitánias Hereditárias, de administração do império português, devido ao recurso limitado que a mesma tinha. Sendo assim ela delegou a tarefa de colonização e exploração de determinadas áreas a particulares através de doação de lotes de terras. Esse sistema foi utilizado com sucesso, na exploração das terras brasileiras.

sociais pequenas conquistas. Contudo, foi se espalhando pela mídia e outros meios de comunicação de massa a idéia de que o campo, se não for um lugar de latifúndio e monocultura agroquímica, é local de atraso. A grande maioria das populações do campo já incutiu esses ideais de que a vida melhor é de quem mora na cidade. Os movimentos sociais lutam para mostrar o contrário, para deixar claro, de acordo com Souza, S/D), que:

O campo não é um conglomerado de pessoas “incultas” isoladas do mundo urbano e “desenvolvido”. O campo é habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de vida e saberes gastados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes; com valores e cultura que entrelaçam presente, passado e futuro. E, talvez, a maior sabedoria desse povo esteja em conviver com as adversidades de seu contexto: Onde a calma da natureza é constantemente ameaçada pela economia do grande capital, que insiste em lhe roubar a terra, seu canto e espaço, e em negar ao “pequeno” o direito de viver dignamente. Resistir a esse intenso assédio é uma demonstração da sapiência, uma sábia defesa de seu jeito de viver e de seu espaço de vida (Souza, S/D).

Percebe-se que, mesmo com as realizações dos assentamentos da reforma agrária, há ainda uma grande dificuldade na vida das pessoas, pois mesmo elas tendo várias experiências e aprendizados em suas vidas, ainda carregam consigo o preconceito existente entre o urbano e o rural. Segundo Whitaker (2002, p. 78), a sociedade capitalista já incute o preconceito de que o urbano é melhor que o rural, porque é na cidade que se tem mais progresso.

Não por acaso, quando o governo militar criou o Estatuto da Terra em 1964, o mesmo não se reverteu em alteração fundiária. Por isso, no final da década de 1970, os trabalhadores rurais começaram a se organizar junto com os sindicatos para poderem realizar as ocupações nas terras, forçando a reforma agrária. As inspirações socialistas do pós-guerra tiveram importância para estimular estas lutas da classe trabalhadora brasileira, a qual também sofria muita exploração e precarização na vida e no trabalho. Nesta época e nas décadas seguintes, muitos já estavam vivendo nas cidades, obrigados a deixar o campo, que estava sendo modernizado e dentro de um plano de desenvolvimento que não deixava alternativas de sobrevivências ao povo, impondo o êxodo rural.

Amaral (2010) nos ajuda a entender melhor essa expulsão da população do campo para a cidade, explicando que, no final dos anos 1960, com o regime militar, priorizou-se a ocupação das fronteiras e a modernização do campo, fazendo com que muitas famílias migrassem para as cidades, transformando-as em trabalhadores temporários. A modernização levou os pequenos proprietários a abandonarem suas terras por não

conseguirem competir com uma produção altamente tecnicizada e, também, por causa das dívidas que acabaram assumindo. De acordo com Amaral (2010, p. 95),

Vários foram os fatores que contribuíram para que na década de 1960 surgisse essa demanda pela reforma agrária, como, por exemplo, o crescimento e a relativa unificação política das lutas por terra em diversos pontos do país, o contexto interno de relativas liberdades democráticas, a conjuntura da Guerra Fria e o intenso debate sobre as condições para o desenvolvimento dos países latino-americanos. Nessa época, o país contou, para a mediação dos conflitos nas áreas rurais, clandestinamente, com o Partido Comunista Brasileiro (PCB) (AMARAL, 2010, p. 95).

Temos, portanto, uma luta para conseguirmos ser assentados e outra para permanecer no lote. Diante das experiências que temos dentro do assentamento Aimorés, localizado no município de Pederneiras/SP, já presenciamos alguns fatores, semelhantes a essa forma de preconceito, entre as crianças da área urbana e da área rural e o modo como muitas vezes os professores e as crianças das escolas urbanas tratam as crianças do assentamento. Eles se referem às crianças dos assentamentos dizendo que elas têm os pés sujos, devido ao fato delas morarem nos lotes e as estradas não serem asfaltadas e, conseqüentemente, ao chegar à escola, elas estarem com os pés cheios de barro, com essas dificuldades que afetam as pessoas, ainda temos o preconceito existente em relação as pessoas que não tiveram oportunidade de escolarizar-se em sua faixa etária. Embora tendo conhecimento do mundo e capacidade de desenvolver várias atividades culturais no campo sem ajuda técnica de um agrônomo, através das experiências com a natureza, muitas vezes são desconsideradas as habilidades de plantar e cultivar as plantas sem precisar de produtos agrotóxicos, ou seja, como afirma Paulo Freire, desconsidera-se que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

De acordo com Paulo Freire (1998, p. 20), todo ser humano tem algum conhecimento, porém, diversificado. No campo, a maioria das pessoas não é alfabetizada e quer aprender a ler e escrever. As pessoas adultas do assentamento precisam superar a exclusão social que tiveram por não terem aprendido a ler e a escrever quando crianças. Sendo assim, de acordo com Mello (2005, p. 15), em grupos eles também podem superar as exclusões culturais e obter a autoproteção num processo de solidariedade, criação de sentido, transformação, a partir de diálogo igualitário, em que a inteligência cultural e a igualdade de diferenças são cultivadas. Estes são princípios da aprendizagem dialógica que, conforme Mello (2005, p.09) “é um conceito que diz respeito a uma maneira de conhecer a aprendizagem. É composta por princípios que se articulam nas formulações

teóricas para permitir descrever o que na prática se dá como uma unidade”. Este é o conceito central para uma EJA mais democrática e justa que queremos.

Como colaboradora do assentamento, iniciamos uma sala de EJA em agosto do ano de 2010, mas ela não perdurou por muito tempo e tivemos que fechar devido à necessidade de se ter um transporte. Nos organizamos em um coletivo e fomos à Secretaria de Educação falar com a coordenadora da Educação da cidade de Pederneiras/SP. Ela nos informou que não havia motorista e nem microônibus disponíveis para atender à situação do momento. Os educandos saíram decepcionados, pois o objetivo naquele momento era conseguir o transporte para que os alunos continuassem a estudar com o intuito de que eles aprendessem a ler e escrever e compreendessem os processos que acontecem na reforma agrária para a realização de subsistência.

Naquele momento, todos estavam com os mesmos ideais e as mesmas necessidades, pois, na reforma agrária, vivemos em um coletivo e a penúria do momento era aprender a usufruir da cultura letrada, esta que é direito de todos e que está garantida na LDB. N.9394/96. A modalidade de EJA na lei que institui o PNE, de acordo com Francisca Vera Martins de Azevedo (s/d), foi aprovada pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 e reconhecia a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos.

Nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Sabemos que a educação é um direito nosso e um dever do Estado, mas que nem sempre são exercidas as condições necessárias para que os adultos possam adquirir essa educação que lhes foi negada durante toda a vida. Concordando com Cury (PARECER CNE N 11/2000-CEB - Aprovado em; 10/05/2000), é preciso observar que:

Os Estados reconhecem que com o objetivo de assegurar o pleno exercício do direito: A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos os meios apropriados e principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

É importante destacar que, no assentamento, havia uma luta em relação à educação dos adultos, principalmente em se tratando do campo. Tal característica contribui para atender e manter os interesses das elites, tendo em vista que a negação do conhecimento acadêmico às camadas populares trabalhadoras colabora para que aquela mantivesse esta sob regime de exploração e submissão. Segundo Álvaro Vieira Pinto (1989), muitas autoridades consideram que a ignorância das massas é apenas um peso morto, uma carga que torna impossível o desenvolvimento do trabalho superior, mas, ao mesmo tempo, permite ter mão de obra mais barata.

No assentamento vivenciamos momentos de dificuldades devido à falta de recurso que, muitas vezes, não são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para as pessoas assentadas. Mesmo com todos estes bloqueios, as pessoas são esforçadas e querem muito mudar suas vidas, e veem na educação uma saída para resolver parte de seus problemas. Podemos afirmar que a falta de acesso à educação, devido ao trabalho árduo e à distância da escola, tem sido um empecilho. Neste sentido fica difícil a permanência dos adultos em sala de aula. Ainda mais na sociedade contemporânea, com divisão de classes, característica do sistema capitalista sob o qual vivemos, a desigualdade social é um fator chave para a manutenção social, de modo que não se tem interesse em formar igualmente todos os cidadãos.

Compreender a Educação de Jovens e Adultos em diversos processos formais e informais em relação à aquisição do conhecimento é ter a capacidade de um olhar no caminho percorrido pela Educação de Jovens e Adultos. Isso nos permite verificar avanços e retrocessos na educação de jovens e adultos. Entretanto, se pensarmos nos dias atuais, podemos perceber que as políticas oficiais continuam negando o direito constitucional a uma significativa parcela da população.

Na década de 1960, vários programas e campanhas foram favoráveis à Educação de Jovens e Adultos. Destacamos: O Movimento da Educação Básica, o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler e o Programa Nacional de Alfabetização. Nesta perspectiva, a educação de adultos passou a ser um poderoso instrumento de ação política.

O movimento da Educação Popular ganhou inúmeros seguidores e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar subalternas, mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos. De certa forma fundamentadas no método de Paulo Freire (1970), varias comunidades rurais desenvolveram a Educação Libertadora, geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologia socializantes. O enfoque principal do método Paulo Freire é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo excludente e seu papel diante das distorções históricas-sociais por ele produzidas. Objetivamente, é uma pedagogia que contraria os princípios básicos de uma escola voltada a submissão e subserviência das classes trabalhadoras, bem como o acatamento irrestrito aos planejamentos econômico-capitalistas (ZEN, 2006, p.65)

Com o golpe militar de 1964, constitui-se um período de repressão aos movimentos de educação e culturas populares. Naquele contexto, o regime programou reformas educacionais nas quais a educação seguia a lógica dos interesses econômicos de crescimento acelerado e autoritário. Para justificar o modelo socioeconômico que não poderia abandonar a Educação de Jovens e Adultos, que era vista como um dos canais de mediação com a sociedade, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, e, posteriormente, a implantação do Ensino Supletivo. As afinidades do MOBRAL com os movimentos de educação popular eram apenas superficiais, pois todo o conteúdo de problematização e crítica foram esvaziados, a alfabetização era proposta a partir de palavras-chave retiradas de algum texto ou frase. (RIBEIRO, 1997).

Um dos fatores importantes que presenciamos na EJA é a “evasão” dos alunos trabalhadores do campo, mesmo tendo uma constante luta para inserir-se e manter-se como trabalhadores cidadãos em condições de igualdade e competitividade no mercado de trabalho. Percebemos que há uma contradição entre discurso e realidade, afinal os alunos afirmam que estudar é importante, mas, quando estão matriculados em um programa de EJA, o que se verifica é uma significativa taxa de infrequência. Cabe ressaltar que a infrequência não esta relacionada com o mesmo conceito de “evasão”. Para Campos (2003), a evasão escolar na EJA, pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica

concorrem para “evasão” escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

“Evasão na EJA no assentamento Aimorés”

São várias as razões que levam as pessoas adultas a abandonarem a escola. De acordo com Campos (2003), os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e adulto deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem-se por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Neste sentido, para trabalhar com os adultos, não se deve partir de uma idéia de que eles são infantis, devemos respeitar seus conhecimentos. Pois as pessoas adultas buscam aprender a sistematizar estes conhecimentos. Mesmo com todos os esforços e desejo de aprender, a permanência dos educandos na sala de aula depende muito do docente, que deve ser criativo e procurar meios para mantê-los na sala de aula, conhecer suas características e conviver com os alunos, participando de suas vivências. De acordo com Santos (2007), é importante pensar o trabalho pedagógico da EJA de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, nós, enquanto educadores, temos a responsabilidade de criar uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a “evasão”. A autora ainda considera que diversos são os fatores que interferem no cenário escolar em forma de repetência e “evasão”, uma vez que ainda não há compreensão de que a função da escola não é somente ensinar a ler e escrever.

Santos deixa claro que o trabalho é um dos fatores que ajudam muito na evasão escolar. Com base nas experiências que temos no assentamento, observamos que não são só os adultos que se evadem da escola, mas também os adolescentes, pelo mesmo motivo, pois nem sempre dá para conciliar Trabalho e Educação. De acordo com Santos (2007), os fatores que causam evasão são, ainda, a distância da escola; o cansaço do alfabetizando que trabalha o dia inteiro; inadequação da sala de aula para jovens e adultos/idosos, que muitas

vezes não tem iluminação adequada; a ausência de um lanche a ser distribuído ao aluno que vem direto do trabalho para a escola; e o despreparo do corpo docente para trabalhar com a especificidade da EJA, pois, muitas vezes, o professor não valoriza a experiência de vida que este aluno já traz consigo, como trabalhador, como adulto inserido num processo de produção.

São vários os motivos de evasão e de exclusão dos adultos, o que traz grandes constrangimentos para suas vidas. Santos (2001) chama atenção para o fato de que há “percalços e interrupções nos estudos” dos alunos de EJA, bem como a exclusão precoce da escola, assim como a escolarização tardia, resultado da baixa escolaridade, que acarreta constrangimentos sociais diversos. A autora trabalha na perspectiva de que, por mais que seja importante ampliar a compreensão da exclusão e da reinserção enquanto fenômenos do sistema educacional brasileiro, não se pode deixar de considerar que tais fenômenos constituem experiências que sujeitos específicos vivenciam em momentos determinados de suas vidas.

Após analisarmos todos os fatores internos e externos citados pelos autores e ao analisarmos o contexto da atual realidade que vivemos: ou seja, no assentamento, em meio a todas as dificuldades, devemos tomar o devido cuidado para não cairmos na perspectiva que Arroyo (2006) assinala a seguir:

os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2006, p. 23).

Para tanto, percebe-se que o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que nem sempre têm facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vêm da sociedade e dos próprios alunos jovens e adultos. Assim, concordamos com a perspectiva de Arroyo (2006) quando este afirma que a juventude e a vida adulta trazem consigo um tempo de marcas de socialização e de sociabilidade, de formação e intervenção. Dessa forma, esses períodos do jovem e adulto são assinalados pelo autor e devem ser tratados como “tempo de direito” que culmina na urgência de se elaborar e implementar políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

Bibliografia

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Faculdade de Natal – FAL. S/D

AMARAL, Débora Monteiro do. Pedagogia da Terra: **Olhar dos/as educandos/as em relação á primeira turma do estado de São Paulo/São Carlos**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BRASIL, LEI N° 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF; Congresso Nacional, 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Lei de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CNB. N.1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL, CNE/PARECER 11/2000

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FREIRE, Paulo **A Importância do Ato de Ler**; 1. Edição, São Paulo, Moderna, 2000 (Coleção palavra da gente; v 1. Ensaio)

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução a educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**. São Paulo, 1998. Disponível em: www.miniweb.com.br/educadores. acesso em 20/10/2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 1990. 72 p.

MELLO, Roseli Rodrigues. **Aprendizagem dialógica: base para alfabetização e para participação**. IN: Cadernos de Extensão/Universidade Federal de Roraima, Pró-Reitoria de Extensão, v,1,n. 2 (jul, dez. 2005), 84 p. Boa Vista: EDUFRR, PROEX, 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de **A Geografia das Lutas no campo** / 6ª Ed, - São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção repensando a Geografia)

PINTO, Álvaro V. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 6ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 117 p.

RIBEIRO, Vera M. M. Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento de Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.

SANTOS, M. A. M. T., A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, G. L.; SOARES, L. J. G. Educação ainda que tardia a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, M. A. **Educação, escola e povos do campo**, práticas educacionais em questão. Professora associada da UEPG/PR e professora adjunto da UTP/PR; S/D.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & Homem o mito da desigualdade**. 7^a ed. São Paulo: Moderna LTDA, 2003.

_____, **A Sociologia rural** Questões Metodológicas Emergentes/Dulce C. A. Whitaker. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras á Margem, 2002

ZEN, Elieser. **Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitoria, 2006.