

NOS CAMINHOS DA ESCOLA DO CAMPO

Adriana do Carmo de Jesus¹

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Resumo

Este trabalho é integrante de uma pesquisa recentemente concluída e aborda parte dos contextos e processos relacionados à implantação do Projeto de educação do campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Matão/SP. Com a municipalização das escolas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, em 2005, ocorreram no município as primeiras discussões a respeito de uma proposta educativa diferenciada em três escolas de áreas rurais. Este processo de discussão coletiva partiu da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação atendendo as reivindicações das comunidades escolares rurais. Envolveu docentes, gestores e outros sujeitos, alavancou profundas mudanças no projeto educacional destas unidades de ensino que, desde então, passaram a desenvolver um trabalho fundamentado no paradigma da educação do campo; haja vista que, tais escolas atendem a demanda das famílias que trabalham e vivem em uma atmosfera rural. Assim, ao analisar o projeto de educação do campo de Matão buscaremos trazer à tona parte dos contextos em que emergiu a referida proposta e apreender quais as bases teóricas que subsidiam as práticas pedagógicas e define as diretrizes da educação destinada a classe trabalhadora do município.

Introdução

Com a municipalização das escolas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, em 2005, ocorreram no município de Matão as primeiras discussões a respeito de uma proposta educativa diferenciada em três escolas de áreas rurais. Este processo de discussão coletiva partiu da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação atendendo as reivindicações das comunidades escolares rurais. Envolveu docentes, gestores e outros sujeitos, alavancou profundas mudanças no projeto educacional destas unidades de ensino que, desde então, passaram a desenvolver um trabalho fundamentado no paradigma da educação do campo; haja

¹ Agência de financiamento: CAPES

vista que, tais escolas atendem a demanda das famílias que trabalham e vivem em uma atmosfera rural.

Assim, ao analisar o projeto de educação do campo de Matão buscaremos trazer à tona parte dos contextos em que emergiu a referida proposta e apreender quais as bases teóricas que subsidiam as práticas pedagógicas e define as diretrizes da educação destinada a classe trabalhadora do município. Para tal, utilizamos os documentos que foram elaborados com o intuito de registrar o processo de discussão e os avanços na implementação deste projeto. Os documentos analisados serão os Planos de Ensino-2010, Planejamentos coletivos dos anos 2008-2009, Relatórios dos Seminários e das Conferências Municipais e Regionais de Educação do Campo entre outros. Ainda, faz-se relevante ressaltar que segundo os estudos de Bezerra e Bezerra Neto (2010), na atual conjuntura o interesse por propostas de educação do campo devem ser atribuídos a três fatores: a tecnologia no campo aplicada à monocultura exige um novo tipo de trabalhador rural, sendo que a enxada passa a não ser mais o principal instrumento de trabalho; a pressão dos movimentos sociais que atuam pela formação dos assentados em áreas de reforma agrária; e por fim, devido à orientação dos organismos internacionais que condicionam os empréstimos econômicos aos países da América latina à erradicação do analfabetismo e aos investimentos na educação básica. Portanto, entendemos que a educação do campo em sua gênese mais atrelada ao capital internacional que à classe trabalhadora; fato que não impossibilita que a classe trabalhadora possa repensar e se beneficiar com as propostas de educação do campo.

Da concepção hegemônica de educação do campo e a crítica

Os impactos sociais gerados pela adesão ao projeto neoliberal reacenderam antigas reivindicações dos trabalhadores do campo que desde os meados do século XX lutam por direitos fundamentais, como a educação, e que ainda no início do século XXI estão por se concretizarem. Com a abertura política conferida com o fim do regime civil-militar os trabalhadores do campo começaram a se organizar em busca de políticas públicas específicas que atendessem as necessidades educacionais do homem que vive “no” e “do” campo.

Para Bezerra Neto, as reivindicações por educação escolar para os trabalhadores do campo feitas pelos movimentos sociais a partir da década de 1990 são importantes, embora se aproximem do movimento “ruralismo pedagógico” que, no início do século XX objetivava a fixação do homem no meio rural a partir do desenvolvimento de suas formas culturais,

principalmente através da educação e reivindicava uma legislação exclusivamente rural (BEZERRA NETO, 2003, p.22)

Assim, a busca por uma educação no campo não é uma luta que nasce nas últimas décadas do século XX, mas, é necessário se ampliar e fortalecer a discussão a respeito dos novos caminhos para a educação do homem que vive e trabalha no campo. Estes novos caminhos para a educação do campo se colocam em oposição à concepção de educação rural até a pouco predominante; e hoje considerada anacrônica visto que, de um modo geral, consiste na simples transposição da escola urbana para a área rural ou, na maioria das vezes nem isso. A importância deste debate aumenta na medida em que nos últimos anos tem aparecido na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo” (BEZERRA NETO, 2010, p.152).

Essa nova concepção de educação do campo foi gestada no decorrer da década de 1990 e busca romper com a hegemonia da visão “urbanocêntrica” predominante na educação de um modo geral e na do campo em particular. Defende as especificidades do homem do campo polemizando e ampliando a concepção de educação para além do rural visando a formação do novo trabalhador do campo. Logo, este paradigma de educação do campo emergiu não somente em um movimento pedagógico, mas, também, econômico e político.

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

Todavia, não estamos negando o imperativo de urgência e especificidade para investimentos na educação pública do campo na ordem de infraestrutura, formação de profissionais da educação entre outros, pois no rural as contradições da sociedade capitalista deixam marcas mais profundas e severas, e o atual quadro educacional evidencia tal realidade. Contudo, aceitar que a escola do campo necessita de um saber ou currículo diferenciado é o mesmo que restringir as possibilidades de acesso ao saber, consentindo este apenas para as classes dominantes que dele certamente não abrirá mão. Ou melhor, trata-se de negar, inviabilizar a participação dos sujeitos do campo ao saber e aos conhecimentos que o possibilitem construir ferramentas para a superação das condições sociais e econômicas

historicamente impostas às classes trabalhadoras.

A defesa de um currículo escolar específico, próprio para as escolas do campo que atenda as demandas do Ensino Fundamental e que se desenvolva a partir das demandas para a realização do trabalho camponês e emprego das técnicas rurais não representa algo novo no cenário educacional. É a velha vulgata do capital, com nova roupagem. As camadas populares historicamente não tiveram acesso garantido à escola pública de qualidade ou padeceram com uma escolarização precária que como aponta os dados oficiais pouco alfabetiza, pouco prepara para o trabalho e que não objetiva uma formação omnilateral do trabalhador, com acesso aos bens proporcionados pelo poder político e econômico, que estão concentrados nas mãos da elite.

É inegável que as lutas sociais travadas pelo MST certamente contribuíram para algumas conquistas essenciais para a educação e para o campo, no entanto há um caminho longo a ser perseguido para que possamos garantir uma formação educacional de qualidade, para a população rural, sem que para isto os sujeitos tenham que se deslocar para o urbano, ou que sejam podados por uma formação humana bastante restrita, pois este é o risco que se corre por reivindicar um currículo escolar que se enquadre em uma única realidade social.

Assim, a visibilidade conferida ao MST e outros movimentos do campo contribuíram para o reconhecimento das demandas educativas existentes, bem como contribuiu e, ainda tem contribuído, de forma significativa na discussão e elaboração de propostas de educação do campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

Neste contexto, o Movimento por uma Educação do Campo não é somente um movimento pedagógico, mas tem um envolvimento muito mais amplo fermentado pelos acontecimentos e lutas sociais do período. Vem de encontro com medidas econômicas e políticas adotadas nos anos 90, que imprimiram para o homem do campo uma série de limitações, sobretudo em relação aos escassos e ineficientes investimentos na educação.

Os problemas no campo se acirraram principalmente no período de reordenação das forças políticas dominantes na esfera da produção e representação no Estado Brasileiro, concomitante com a condução do governo nas instâncias Federal e Estadual entre os anos de 1994 a 2002. As dificuldades para os trabalhadores do

campo, sobretudo aqueles que se contrapõem ao projeto neoliberal, foram aprofundadas pela ausência de vontade política e de política agrícola voltada para os interesses dos trabalhadores do campo (COELHO, LIMA E VITO, 2007, p.2).

É no turbilhão político da década final do século XX, que em julho de 1997 realizou-se o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), na Universidade de Brasília (UNB). Este encontro é considerado um marco para o movimento e simboliza um acontecimento histórico, pois, o documento “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião é considerado a certidão de nascimento do Movimento de Educação do Campo. Este documento defende a valorização dos sujeitos do campo como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e de definir a educação de que necessitam.

Discutindo esta concepção Oliveira (2008), aponta as limitações destas reivindicações, argumentando que ela não consegue pensar na totalidade da realidade como objetiva, e não reconhece como necessário o conhecimento científico e objetivo, mas apenas o saber dos agricultores.

Os projetos de educação do campo por não trabalharem com as categorias totalidade, historicidade e contradição também não levam em consideração a categoria mediação. Tal atitude deve ser compreendida dentro da perspectiva fenomênica em que considera não haver diferença entre essência e aparência, atitude esta que considera não haver diferença entre essência e aparência, uma vez que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca analisar o real em sua mera aparência (OLIVEIRA, 2008, apud BEZERRA NETO, 2010, p. 153).

Em consonância com esta perspectiva, Arruda e Brito (2009), criticam a concepção que reivindica uma política de educação específica do campo ao afirmarem que as limitações e as problemáticas relacionadas à educação no meio rural estão associadas diretamente às limitações e as problemáticas da educação na sociedade capitalista, e não se tratam de questões específicas do campo, não se caracterizando por questões culturais ou limitações geográficas, e sim econômicas. De modo, que as autoras sinalizam que a luta deve ser pela concretização da bandeira por uma educação geral, única, laica, pública e gratuita. (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 47)

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

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

As autoras ainda afirmam que de forma arbitrária a concepção de educação do campo admite a existência de uma realidade específica do campo² de modo que, pode-se também admitir, a existência de uma educação específica do urbano, bem como, uma realidade específica para cada uma delas.

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

Não obstante, são necessários avanços na concretização do acesso universal à escola pública de qualidade, fato que no campo se mostra mais distante; neste sentido, são os estudos dos projetos políticos pedagógicos, clareza teórica e definições de lutas políticas que podem apontar os melhores caminhos para a escolarização do povo brasileiro em sua totalidade. E talvez, estes caminhos possam em breve nos mostrar que mais importante que um currículo específico para a educação básica no campo está a necessidade de democratização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Com isso não estamos negando a necessidade de contextualizar as aprendizagens dos alunos, estamos apenas salientando que de modo intrínseco é necessário contextualizar a escola, o homem e a sociedade em qualquer processo de ensino e aprendizagem oriundos de práticas escolares sejam elas urbanas ou rurais. De modo que é relevante atribuir significados às aprendizagens em qualquer contexto e isto não implica em currículos específicos. Isso quer dizer que propostas pedagógicas e metodológicas devem pressupor atender adequadamente as demandas educacionais, de forma a garantir as aprendizagens dos conteúdos necessários à formação humana na sociedade contemporânea.

A pauta da educação do campo debate com a agenda governamental em dois processos políticos importantes, e absolutamente distintos, que se desenvolveram na passagem para o novo século, a saber: o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 que desconsidera toda e qualquer proposta do Movimento de Educação do Campo; e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

² A existência de uma realidade específica do campo é afirmada em documentos como Declaração final por uma política pública do campo, 2004, produzido no contexto da 2ª Conferência Nacional Por Uma educação Do Campo entre outros.

Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002.

Também, é pertinente destacar que a atuação dos Movimentos Sociais do Campo em colaboração com outras esferas e organizações travaram uma luta forte em prol do acesso universal à educação, através das lutas por políticas públicas e iniciativas como as escolas dos assentamentos de reforma agrária; neste sentido, destacamos a conquista do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária (PRONERA) que tem alguma contribuição para a educação dos sujeitos do campo.

No decorrer dos primeiros anos deste século, alguns documentos ou manifestos foram elaborados com a preocupação de definir os planos de atuação e os objetivos para as propostas de educação do campo. Há documentos oficiais organizados neste contexto que exprimem os pressupostos, anseios, objetivos e metas do Movimento Por Uma Educação do Campo, dentre estes estão os manifestos redigidos a partir dos resultados das discussões das Conferências Nacionais de Educação do Campo iniciadas no ano de 1998 que se colocam no sentido de validar o paradigma da educação do campo, mas o percurso a trilhar ainda é longo, muito tem a ser feito. Quanto a isso em Caldart (2004), encontramos que

O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma* (contra-hegemônico) *da Educação do Campo*: produzir *teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (CALDART, 2004, p. 2).

Assim, segundo a autora, no que concerne às dimensões da luta política e ideológica na concretização de políticas públicas educacionais, toda reflexão e debate devem perpassar princípios básicos, como:

- inclusão, que busca garantir acesso e permanência de todos à educação de qualidade;
- participação, pois, os projetos em educação devem ser pensados, elaborados e desenvolvidos juntamente com o número máximo de sujeitos dos processos educativos;
- interação, as organizações, os movimentos sociais, a população, os educadores e pesquisadores devem estabelecer parcerias permanentes no sentido de avançar nas reflexões e nas propostas de políticas públicas;

- multiplicação, a educação deve se dar no sentido de buscar a ampliação da formação humana em seus diferentes níveis, bem como trabalhar pela expansão do número de agentes mobilizadores e de suas infraestruturas.

Segundo Caldart (2004), este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Esta temática tem que ser mais bem discutida, explorada, ampliada, visto que apesar de recorrente, ainda é carente de análises e publicações. E, sabemos que contribuir efetivamente na construção do projeto político e pedagógico da educação do campo é tarefa que requer urgência histórica. Pois, seguramente consiste em um processo decorrente da ação política pela democratização dos meios de produção necessários para garantir a existência material e imaterial da humanidade.

Assim, de modo intrínseco, a luta por políticas públicas em educação do campo está associada à luta pelo trabalho, por melhores condições de vida, distribuição dos bens materiais, culturais e justiça social, e não somente à localização geográfica apesar de este ser um vetor importante. E é nesta marcha, que o paradigma da educação do campo se reestrutura e se consolida, sempre mediante a afirmativa de outra possível forma de organização da materialidade humana. E esta é um referencial sempre a ambicionar.

O projeto de educação do campo do município de Matão

Matão é um município que está localizado na região central do estado de São Paulo, próximo às cidades de Araraquara e São Carlos e a 305 km da capital. Possui características bastante particulares no que concerne a classificação entre população rural e população urbana, pois parcela mais significativa de sua população reside no meio urbano, no entanto trabalha no meio rural; visto que há no município grandes indústrias do agronegócio, com monocultura de cana-de-açúcar e laranja, estas que angariam trabalhadores matonenses residentes nas áreas urbana e rural. Ao estudar a questão agrária em Araraquara, município adjacente de Matão, Cassin e Vale (2011), sinalizaram que a partir de 1975, com a implantação do PRO-ÁLCOOL, houve um grande crescimento da indústria sucroalcooleira na

região, de modo que, além do cultivo da cana, outro Complexo Agroindustrial se consolidou explorando a produção de citrus (laranjas e sucos). Ainda segundo os autores

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

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

Tal disparidade é bastante intrigante, se considerarmos que uma parcela significativa da população, mesmo sendo considerada urbana, trabalha no campo e nele garante a subsistência e o desenvolvimento da cidade - que está entre as 100 com maior PIB do Brasil (PIB de 1.744,53 per capita)³ - não cabem aqui explorarmos os aspectos econômicos de concentração de renda, mas o fato é que esta realidade definiu contornos ímpares a cidade. Esta conjuntura se deve em grande parte à instalação na zona rural de indústrias do ramo alimentício como a gigante Citrosuco, do grupo Fischer e outras produtoras de suco de laranja, como Coimbra, Citrovita – do grupo Votorantim, a Predilecta de doces e outros gêneros, além de várias indústrias de implementos agrícolas, como Marchesan, Baldan, Cadioli. Há também uma grande fazenda de produção de várias culturas, a Cambuhy Agrícola⁴ que emprega um número expressivo de trabalhadores rurais, especialmente em épocas de colheita; estes inúmeros trabalhadores, infelizmente ainda não contabilizados, são transportados em ônibus e são residentes de áreas urbanas de Matão ou de municípios

³ Fonte: Fundação SEADE - Informações dos Municípios Paulistas, <http://www.seade.gov.br> - dados de 2004.

⁴ Através de relatos constatamos que a Cambuhy Agrícola é de propriedade da Família Moreira Salles e dos grupos de implementos agrícolas Marchesan e Baldan.

vizinhos, são contratados como funcionários temporários, em regime de trabalho bastante flexibilizado. Situação conveniente à agroindústria.

Esta “terceirização” do trabalho no campo, sem dúvida relaciona-se com o modelo de desenvolvimento social e econômico hegemônico, bem como com a expansão do capital no campo que injeta muito dinheiro e tecnologia na agricultura objetivando a privatização e o monopólio da terra, da água, da ciência e do trabalho camponês; este modelo fora impulsionado pela dita revolução verde que se traduz em grandes mudanças no modo de vida dos trabalhadores rurais, pois se baseia no uso da tecnologia na produção agrícola e está alicerçado no latifúndio e na utilização de sementes transgênicas, clonagem de plantas e uso de agroquímicos. Portanto, esta é a realidade do agronegócio⁵ que para se expandir enviou para as cidades quantidades infinitas de trabalhadores rurais aos quais recorre em momentos de necessidade.

Agronegócio (“agribusiness”, em inglês) é o nome que designa o avanço da modernização conservadora do campo, comandado por grandes empresas multinacionais. É conservadora, porque aprofunda a concentração de terras e não altera as relações sociais e de trabalho, e é modernização, porque introduz técnicas de cultivo mecânicas, químicas e biológicas. Resultado: aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental. O processo da Revolução Verde representa o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, o que tem levado a concentração de renda, patrimônio e poder para a classe social dominante (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 47).

Sendo a maior parte da produção econômica do município proveniente do agronegócio, percebe-se que parcela expressiva da população, apesar de residir em áreas consideradas urbanas, trabalha em agroindústrias ou nas áreas rurais em propriedades de médio porte. Portanto, entendemos que de um modo geral estes estão inseridos em um contexto rural. Sabemos que esta realidade pode não ser suficiente para permitir a classificação da cidade como zona rural, nem é este nosso propósito aqui. O que pretendemos é apenas elucidar alguns contornos da realidade do campo no município. Neste sentido,

⁵ Agronegócio é o nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema das plantations, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde o princípio do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. É uma palavra nova, da década de 1990, por conta da inserção mais intensa do Brasil na lógica da globalização econômica – exporta para importar e importa-se para exportar. (AMARAL, 2005, p.34; in: TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 79)

traçar um panorama da educação do campo no município não é empreitada simples visto que teremos de considerar iniciativas de escolas rurais a partir de critérios imprecisos, como localização geográfica e distâncias dos centros urbanos e polos industriais, e lidar com uma velada negação do rural.

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

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

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

Alguns dados de 2004 nos auxiliam a quantificar e a traçar um panorama da educação no município, de modo que estes nos indicam 21 unidades de ensino infantil, 25 estabelecimentos de ensino fundamental e 13 estabelecimentos de ensino médio, dentre as unidades da rede municipal e estadual. Dentro do universo das 25 escolas de Ensino Fundamental, 7 pertencem à rede municipal de educação, sendo que algumas oferecem apenas as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, outras atendem a demanda de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ainda há a oferta do Ensino Médio em algumas unidades em parceria com a Rede Estadual de Ensino. Há também iniciativas de Educação de Jovens e Adultos (EJA's) em algumas destas U.E.

No universo de sete escolas pertencentes à rede municipal de educação, três destas enquadram-se no que aqui chamaremos de escolas do campo, por atenderem uma demanda bastante particular da cidade, oriunda de famílias que trabalham e, também, vivem no rural. Desta forma, para a compreensão adequada do que trataremos aqui consideramos pertinente esclarecer que a noção de campo nos remete à organização social, política e econômica do meio rural e não diz respeito somente à localização geográfica. Está relacionada ao modo de produção da materialidade e da subjetividade humana.

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

As escolas do Município de Matão que atendem os alunos oriundos de áreas rurais são afastadas do perímetro urbano, estas são EMEF do Campo Eneide Ferraz Marquezi no distrito de Silvânia; EMEF do Campo da Fazenda Tamanduá, localizada dentro da área rural de Cambuí e EMEF do Campo Professora Helena Borsetti, área rural de São Lourenço do Turvo. Sendo que a primeira atende além da demanda do Ensino Fundamental a Educação Infantil.

As três escolas do campo atendem alunos oriundos de áreas rurais diversas, a escola de Silvânia, por exemplo, atende alunos do assentamento rural de Monte Alegre - localizado parte no município de Matão e parte em Motuca, e outra parcela, bem mais extensa, no município de Araraquara-; atende, também, alunos residentes no Distrito de São Lourenço do Turvo, com aproximadamente 2 mil moradores e bastante desenvolvido; e ainda os que residem na colônia da Fazenda Cambuhy (área do agronegócio que originalmente se constituiu como uma colônia inglesa) e proximidades, com mais de 5 mil alqueires. Estes alunos são os filhos de trabalhadores rurais assalariados que atuam no cultivo da cana, laranja e do café tipo exportação. Estas últimas áreas são bastante afastadas do perímetro urbano, e em geral os ônibus coletivos que dão acesso a estas áreas percorrem trajetos muito longos e demorados. Segundo o Secretário da Educação do Município muitos professores reclamam da distância percorrida – aproximadamente 25 km -, e este é um dos motivos que fará com que ocorram em 2012 mudanças significativas no plano de carreira do professores, em especial os que lecionam no campo. (Secretário de Educação Municipal de 08/12/2012)

A situação encontrada no município referente a localização da escola, o tipo de trabalho desenvolvido e, principalmente a moradia dos alunos atendidos nos mostra que educação do campo não é um todo homogêneo e confirma cada vez mais a nossa convicção de que uma proposta educacional diferenciada, com um currículo específico direcionado a atender as exigências do trabalho no campo para o campo não atenderá as necessidades de formação dos trabalhadores que vivem ou trabalham no campo, pois parte deles vive na zona urbana e tira sua sobrevivência do campo. Isso nos leva a crer que a escola tem de ser para todos e não dualista, ou seja, a escola não deve se apoiar nas distinções de classe deve ser única. Neste sentido a organização do trabalho pedagógico deve incorporar o pensar e o fazer, de modo a reconhecer o trabalho como princípio educativo. Com isto entendemos que a escola urbana e a escola do campo possuem as mesmas responsabilidades sociais; a saber, formação humana integral para os futuros organizadores da sociedade e desmistificação da realidade e do modo capitalista de organização. Logo, reconhecemos que entre a escola do campo e a escola urbana não deve existir nenhum antagonismo, mas uma diferença essencial, que deve ser tratada com um método superador (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR;ESCOBAR, 2010, p.30).

De tal modo, verificamos a urgente necessidade de superação das abordagens pós-modernas na educação do campo, pois embora o discurso seja de democratização do acesso a escola, do ponto de vista da teoria, ela é neo-escolanovista, dado seu caráter pragmático.

O projeto de escola do campo do município foi um compromisso assumido pela Secretaria Municipal de Educação a partir da gestão de 2005, quando o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu pela segunda vez a administração da cidade.

Na época, a nova gestão da Secretaria de Educação, foi composta por professores que lecionavam na rede municipal e estadual que já conheciam a realidade das escolas, e as limitações nas propostas de educação para os trabalhadores do campo. Segundo os relatos, esta gestão se apoiou em documentos que expressavam marcos legal para validar os esforços desprendidos, no sentido de efetivarem as mudanças nas estruturas de ensino que predominavam nestas unidades escolares. Segundo o Secretário da Educação do Município Professor Alexandre Luiz de Freitas, a legislação e os documentos oficiais utilizados como apoio pela equipe da Secretaria de Educação Municipal e que legitimaram, ou validaram, a

implementação das mudanças de perspectiva e de ação do trabalho escolar foram⁶: Plano Nacional de Educação; Constituição Federal de 1988; Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Resolução 02/2002 – CEB/CNE (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo).

O processo de implementação das mudanças que consistiu inicialmente em uma ampla discussão a respeito da necessidade de mudança e posteriormente em cursos de formação continuada que possibilitou ao corpo docente obter maior familiaridade com a perspectiva da educação do campo e, até mesmo, se sensibilizar com a realidade da educação dos trabalhadores rurais no Brasil. Certamente, este foi um passo importante para repensar o percurso das escolas rurais no município e para o desenvolvimento de reflexões, planos de ação e metodologias que considerem o referencial dos trabalhadores do campo. Atualmente, são realizados, a cada início e final de ano letivo, reuniões para reflexão coletiva sobre o Projeto e seu desenvolvimento, englobando as três unidades escolares. Na oportunidade revistos o currículo, os eixos temáticos, os planos de ensino, bem como a avaliação geral da participação da comunidade escolar, do envolvimento dos docentes com a realidade da escola e da aprendizagem dos alunos.

Segundo o Secretário, estes encontros de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, são importantes, pois permitem ao corpo docente compartilhar experiências, revisitar paradigmas dentre outras questões. Possibilitam, sobretudo, avançar na compreensão do que é educação do campo, como fazer a educação do campo de modo a defender os interesses dos trabalhadores. São momentos nos quais traçam percursos e estratégias do que irão fazer partindo da escola que temos em direção à escola que queremos.

Como quase toda mudança a adesão da comunidade escolar a nova perspectiva de educação consistiu em um processo bastante gradual e difícil, que vem sendo revisitado e discutido todo início de ano letivo. Segundo o Secretário de Educação - que conta com

⁶ Em nossa concepção documentos como o PNE não consideram de fato as particularidades da educação do campo; portanto, não reconhecemos que este documento legitima ou valida a concepção de educação do campo a medida que esta modalidade de educação ainda é bastante carente de recursos e, e a grande tendência que as pesquisas recentes tem indicado é o aumento do fechamento das escolas da roça e o transporte de alunos para as escolas urbanas.

experiência anterior similar na cidade de Araraquara – houve nas unidades de ensino resistência às mudanças e às adequações necessárias, inclusive por parte da equipe de professores e da gestão, mas ainda segundo o Secretário o caminho para a superação desta etapa é a formação e a tomada de consciência.

Assim, com o intuito de viabilizar e diminuir as resistências do corpo docente em relação à implementação do Projeto de escola do campo, no ano de 2006 e no ano de 2008, foi idealizado e desenvolvido no município, através da Secretaria Municipal de Educação, um curso de formação continuada pioneiro para os professores e gestores da rede municipal que naquele momento atuavam nas escolas rurais, é interessante observar que no município há pouca rotatividade de professores.

Verificamos a partir dos estudos dos relatórios apresentados pela Secretaria de Educação do Município de Matão, elaborados com o intuito de documentar o processo de planejamento e discussão sobre a educação do campo, que há uma busca no sentido de potencializar a formação da classe trabalhadora, porém, na referida Proposta, também, pode-se perceber alguns grandes paradoxos, como a influência de diferentes concepções de educação, sociedade e homem; há fortes referências a Paulo Freire, ao construtivismo e ao sociointeracionismo como se fossem idéias compatíveis e complementares. Mas, isto deve-se à própria contradição de classes do modo de produção capitalista, que busca escamotear toda e qualquer possibilidade de emancipação da classe trabalhadora.

Há, no bojo do Projeto de escola do campo do município, uma tentativa de iniciar a construção de um processo democrático de tomada de decisões no interior das unidades de ensino, buscando envolver toda a comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade), tarefa que em nada é simples e certamente demanda um esforço contínuo. Porém, consideramos que é possível em uma sociedade de classes trabalhar em prol de uma escola mais participativa, no entanto, questiona-se a possibilidade de consolidação de uma escola democrática no contexto da sociedade capitalista.

Devemos ressaltar que embora as três unidades de ensino desenvolvam um trabalho educativo na perspectiva da educação do campo estas estão inseridas em contextos bastante específicos de características muito particulares e atendem demandas muito diferenciadas entre si, como áreas de reforma agrária e assentamentos do MST, trabalhadores rurais contratados em pequenas ou grandes propriedades do agronegócio; e em decorrência destes

diferentes contextos, a ação educativa se configura em cada uma destas três escolas de modo bastante particular, mantendo certas idiossincrasias.

É interessante salientar que a proposta de educação do campo do município representa um avanço significativo para o fortalecimento da luta por uma educação do campo e da educação da classe trabalhadora como todo. Pois, mesmo com a tendência ao descaso, ou pouca vontade política, dos governos federal e estadual que ocasionou o preocupante quadro de altos índices de analfabetismo no meio rural brasileiro, que se estendeu ao longo do século XX percebemos ainda que tímida e com pouca expressividade, a disposição de algumas prefeituras do interior do país em construir outra realidade educacional para os trabalhadores do campo. Assim, na contramão do postulado de que as iniciativas de educação do campo se desenvolvem somente no âmbito do MST ou na esfera federal, o município de Matão tem buscado estruturar e desenvolver uma proposta pioneira em educação do campo, uma proposta de escola do campo que tem como princípio a discussão coletiva de seus pressupostos teóricos e que busca incorporar em seu cotidiano a qualidade social da educação em uma perspectiva crítica de inserção num contexto global, sempre partindo da totalidade para pensar a realidade do campo, de forma a buscar a valorização dos sujeitos, da cultura e do trabalho no campo e a democratização do acesso a escolarização de qualidade e pública.

É bem verdade, que possa haver alguns distanciamentos em relação aos pressupostos teóricos que subsidiam a proposta municipal de educação do campo e planos de ensino que são formulados pela própria equipe escolar e às práticas cotidianas, visto que esses documentos são aqui entendidos como fruto de reflexão a respeito de situações educativas ideais e a serem almejadas; no entanto, entendemos que a perspectiva do trabalho escolar não deva desviar-se das discussões ocorridas e das pautas definidas nas reuniões de planejamento da ação pedagógica, pois mais do que uma contradição entre prática educativa e teoria, reconheceríamos aí a negação de uma das funções da educação na luta de classes, a saber: a desmistificação.

Em relação às diretrizes de ensino, ao analisar os documentos elaborados pela equipe da Secretaria de Educação em parceria com o corpo docente das unidades escolares do campo pode-se perceber a forte valorização do trabalho e da luta do homem do campo, e neste sentido a proposta de trabalho com eixos temáticos permite resgatar temas concernentes à atmosfera de trabalhador rural, como a luta pela terra e movimentos sociais do campo; o agronegócio, agricultura familiar e outros. Percebe-se, também, que ao evocarem uma

narrativa que reivindica uma prática educativa libertadora que auxilie o educando a perceber-se como sujeito construtor de sua própria história e unicamente capaz de libertar-se da situação opressora por ele vivenciada, este projeto nos aponta nítidas aproximações da proposta de educação encontrada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, tal como também é constatada nos Cadernos de Educação, em especial o número 8, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Em documentos como Planejamentos Escolares, Relatórios das Conferências e Seminários Regionais de Educação do Campo (anos 2005, 2006 e 2008), Planos de Ensino das Unidades Escolares e Planejamentos dos Cursos Municipais de Formação Docente Continuada encontramos os seguintes princípios educativos das escolas do Campo de Matão:

- Articulação entre o urbano e o rural, verificando sempre a necessidade de partir da realidade do aluno de modo a respeitar os espaços, tempo e saberes do campo;
- Valorização da identidade dos povos do campo, do direito e da aceitação da diversidade;
- Reflexão crítica sobre as questões do campo de modo assegurar a liberdade crítica-reflexiva no espaço escolar do campo;
- Gestão democrática, objetivando sempre a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, possibilitando que os mecanismos de participação e decisão sejam efetivados para todos (comunidade, educadores (as) e educandos(as));
- Valorização do MST e dos demais movimentos sociais organizados na luta pela Reforma Agrária;
- Inserção de datas comemorativas do referencial camponês no calendário escolar com a finalidade de que estas sejam incorporadas ao trabalho escolar.

Diante de tais princípios, no que concerne a Gestão Escolar há certa atenção direcionada a atender as pautas de uma gestão mais participativa, o que alguns denominam de gestão democrática.

A concepção do projeto de educação do campo do município traz no seu bojo a interlocução nas distintas áreas do conhecimento escolar, nas diferentes disciplinas, ao desenvolver o trabalho pedagógico a partir de temas geradores; fato que para a equipe pedagógica da educação do campo facilita o trabalho do professor e o aprendizado do aluno, pois os Temas Geradores tem de alguma forma relação com o cotidiano dos trabalhadores; atualmente os temas centrais são:

- 1º Bimestre:** Identidade e Diversidade (família, tradições culturais, etnia)
- 2º Bimestre:** O trabalho no Campo (bóia-fria, agricultura familiar, o assentado, meeiros, arrendatários, trabalhador rural, posseiros, grileiros, trabalho infantil, cooperativismo, mecanização agrícola...)

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

4º Bimestre: O homem e o meio ambiente (agronegócio, agroecologia, agricultura, monocultura...)

Não obstante, a equipe também demonstra certa preocupação em contemplar os conteúdos regulares das propostas curriculares de ensino, de modo a promover a socialização dos conhecimentos científicos e históricos desenvolvidos e acumulados pela humanidade; a considerar que as expectativas de aprendizagens são as mesmas tanto para o aluno das escolas do campo, quanto para o aluno da escola do perímetro urbano.

O trabalho com Temas Geradores iniciou-se no ano de 2006, a partir das Conferências Regionais de Educação do Campo e com a experiência acumulada da equipe gestora que desenvolveu o Projeto das Escolas do Campo de Araraquara, desde então a cada ano está presente nos planejamentos das escolas do campo e como indicado acima, são temas que se referem aos interesses da classe trabalhadora, porém não são temas que são aprofundados na fase da alfabetização (Séries Iniciais).

Compreende-se que para se trabalhar com temas geradores, como os que estão definidos nos Planos de Ensino, o corpo docente deve ter, além de uma boa formação em torno desta metodologia, clareza dos objetivos e intencionalidade de sua ação educativa; bem como ter um grau elevado de familiarização e conhecimentos em torno das principais discussões que se relacionam com as temáticas propostas. Isso sem apontar a evidente necessidade do comprometimento ao abordar tais temas. Para ilustrar esta afirmativa podemos utilizar o Tema Gerador Conquista da Terra, Movimentos Sociais e MST. Do ponto de vista do debate e do envolvimento político do professor há duas maneiras antagônicas para se abordar a temática dos movimentos sociais de luta pela terra:

- 1- com conhecimento e comprometimento com a causa da luta pela terra, em que se discute com os alunos a formação latifundiária no Brasil, na qual 1% da população detém mais de 90% das terras do território nacional⁷, problematizando a ação de criminalização em torno do MST exercida pela mídia brasileira, abordando as chacinas sanguinolentas contra trabalhadores ocorridas nos assentamentos do MST no decorrer da década de 1990. Ou,
- 2- Com comprometimento com o capital na sua vertente do campo, o agronegócio, que condena a luta pela terra e a caracteriza como “invasão”; que descaracteriza as manifestações dos trabalhadores em nome da acumulação do capital, chamando-as de “baderna”, sem questionar a desigualdade social provocada pelo modo de produção e,

⁷ Informação recolhida do sítio do MST na internet.

sem questionar o padrão de acumulação que produz uma massa de explorados no campo e nas cidades.

Passos foram dados no sentido de afinar o discurso e o trabalho nas escolas do campo. Foram realizadas três Conferências/Seminários Regionais de Educação do Campo que aconteceram no Centro de Formação D. Hélder Câmara em Matão e Sítio Pau D'Alho em Ribeirão Preto, nos anos subsequentes a 2005, nas quais também participavam as cidades vizinhas de Araraquara, Ribeirão Preto e Itapeva que representaram um espaço para discussão e formação. Conta ainda o município com a repercussão nacional do Movimento Por Uma Educação do Campo. Portanto, o projeto foi gestado coletivamente, ou melhor, com a participação de um amplo número de sujeitos, a partir das discussões acumuladas e desencadeadas nos Seminários e nas Conferências Regionais de Educação do Campo.

Em nossa análise ainda parcial, percebemos que as equipes das escolas do campo de Matão, demonstram interesse e comprometimento com a perspectiva de educação do campo, além de certa preocupação em valorizar a realidade local dos alunos.

Entendemos que esta preocupação deve ser latente, também, nos momentos de planejamento da ação pedagógica e estas devem necessariamente contemplar os conteúdos regulares das propostas curriculares de ensino, a considerar que as expectativas de aprendizagens são as mesmas tanto para o aluno das escolas do campo, quanto para o aluno da escola do perímetro urbano. Tão relevante quanto considerar e valorizar o trabalho rural e os saberes dos alunos é garantir que os trabalhadores do campo conheçam e se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente elaborados pela humanidade. Pois, certamente este é o caminho para escrever a história da educação da classe trabalhadora em outros termos.

Enfim, cientes dos desafios de analisar um projeto de educação ainda em desenvolvimento, de modo bastante ousado neste trabalho buscamos pinçar alguns pontos que possam auxiliar a esboçar o panorama geral de um projeto específico de educação do campo comprometido com a classe trabalhadora, pois parte do ponto de que o projeto de educação hegemônico que está a serviço da classe burguesa é limitado, insuficiente e não priorizam um processo educativo pleno. A presença das classes se coloca assim, como uma barreira efetiva à verdadeira educação do ser social na medida em que conduz a uniteralidade, quando deveria levá-lo à omniliteralidade.

Sabemos que os apontamentos elaborados aqui são elementos insuficientes para permitir a compreensão do Projeto de educação do campo do município de Matão em suas múltiplas dimensões, mas trata-se de um primeiro passo para o seu entendimento, rumo superação dos déficits educacionais próprios da sociedade capitalista.

Bibliografia

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

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade. *Análise de uma proposta de escola específica para o campo*. In: Educação no campo recortes no tempo e no espaço. Gilberto Luiz Alves (org.). Editora Autores Associados, UNIDERP. Campinas: 2009

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

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

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo*. Revista HISTENBER On-line, Campinas, número especial, p. 251-272, agosto: 2010.

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

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

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

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

MÉZAROS, István. *A educação para além do capital*. Editora Boitempo. São Paulo: 2005.

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

SANTOS, Ariovaldo. *Mundialização, educação e emancipação humana*. In: *Educação e luta de classes*, p. 39-47. Paulino José Orso; Sebastião Rodrigues Gonçalves; Valci Maria Mattos (orgs.). Editora Expressão Popular, 1ª edição. São Paulo: 2008.

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

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