

A EDUCAÇÃO E AS ASPIRAÇÕES DE JOVENS ASSENTADOS – NOTAS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO.

Patrícia de Lima Silva¹ - FCT/UNESP
pati_lima@yahoo.com

Luís Antonio Barone² - FCT/UNESP
labarone@stetnet.com.br

Este trabalho é fruto de uma pesquisa das práticas e projetos pedagógicos que ocorrem num assentamento do município de Presidente Venceslau/SP (região conhecida como Pontal do Paranapanema). E é parte de um esforço de investigação maior, dedicado a compreender os processos de integração social, política e econômica das populações instaladas em Projetos de Assentamentos na região que, historicamente, foi alvo da ganância do grande capital que sempre optou por um modelo de desenvolvimento econômico diretamente ligado aos empreendimentos agropecuários. No início do Século XX, o café, depois o algodão e finalmente – a partir dos anos 1970 – a exploração da pecuária extensiva de corte.

A região constituiu-se referência no contexto da luta pela terra nos últimos 15 anos, tornando-se a área do Estado de São Paulo com maior número de assentamentos rurais. Isto se explica pela existência, nesta região, de mais de um milhão de hectares de terras devolutas griladas (LEITE, 1998; FERNANDES, 1996) e pela presença de movimentos sociais fortemente ativos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST) e o Movimento dos Agricultores Sem-terra (MAST).

Nesse sentido, os assentamentos rurais, experiências novas nos espaços rurais brasileiros, têm uma importância ímpar no contexto geográfico da região. Ali, a instalação de inúmeras escolas (sobretudo de ensino fundamental) coloca, imediatamente, a questão da função desses estabelecimentos, suas relações com a realidade específica da reforma agrária e com a situação concreta de vida dessas comunidades. A questão de um projeto pedagógico específico para essa realidade será um fio condutor e um contraste analítico para o estudo empírico realizado.

Educação e Escola Rural

Machado (2000) explica que "a educação foi negada ao camponês a princípio com a justificativa de não ser por ele valorizada, o que garantiu a ausência das escolas rurais que fossem mantidas pelo Estado" (p.86). Esse discurso começa a sofrer transformações já no final do século XIX, mas as primeiras iniciativas de educação rural têm início a partir de 1910/20 momento em que "a sociedade brasileira desperta para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo" (LEITE, 2002: 28). Dessa preocupação surge o "Ruralismo Pedagógico" (LEITE, 2002) que pretendia conter o fluxo migratório e fixar do homem no campo. No

¹ Aluna do 4º ano do Curso de Geografia e bolsista de iniciação científica do programa CNPq/Reitoria

² Professor Doutor do Departamento de Planejamento, Urbanismo e Ambiente.

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

Pensar a Educação no campo é considerar as variáveis, que ainda são uma constante nos sistemas educacionais, como: a) o elevado índice de analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias acima de 25 anos; b) a baixa remuneração e qualificação dos professores, com predominância de professoras leigas responsáveis por classes, na sua maioria, multisseriadas; c) o elevado índice de exclusão e repetência; d) o crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental, que responde pela quase totalidade das matrículas nas séries iniciais das escolas rurais, sem que sejam viabilizadas as condições estruturais e pedagógicas; e e) a problemática da má distribuição das escolas e a mobilidade da população rural (LEITE, 2002).

Embora tenha sido um fracasso, o modelo do ruralismo pedagógico, permaneceu até a década de 1930. "Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade de maneira geral tomara posições mais arrojadas" (LEITE, 2002 :29). O modelo de educação rural ligado aos projetos de modernização do campo brasileiro levou a escola rural a uma imitação do processo urbano, contribuindo para a descaracterização da sociedade camponesa o que mostra o aspecto marginal desse processo escolar e o desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo.

Segundo Sérgio Celani Leite, em sua obra: "*Escola Rural: urbanização e política educacionais*" (2002), o processo de urbanização exige uma abrangência cada vez maior da educação, em todos os níveis. Nesse sentido, a Educação torna-se o suporte para a industrialização, embora no campo permanecesse inalterada. Já no Estado Novo, em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, "com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo". (LEITE, 2002 : 31)

No Estado de São Paulo, o pós II Guerra Mundial traz consigo a crescente industrialização que chega ao campo e acelera a urbanização do país. Houve um grande número de trabalhadores rurais que transferiram-se para centros urbanos, momento que "coincide" com transformação da escola pública em "escola de pobres" (MACHADO, 2000). Os filhos pródigos da sociedade vão para as escolas particulares e a escola rural continuava relegada a um último plano. No anos 1960, continua-se o descaso em relação a educação rural. A implantação de classes multisseriadas trouxe mais dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem das populações do campo. Na década seguinte, reforça-se a idéia de que a educação é o único instrumento a conduzir o agricultor à modernidade. Ainda no final desta década criam-se outros programas para a educação rural, como o agrupamento das escolas isoladas e transporte de alunos para escolas das cidades Machado (2000). Mesmo com todas as transformações, a Educação rural está longe de ser adequada e eficiente para o contexto no qual se insere. Isso porque o rural e sua população ainda continuam sendo vistos

"como um mundo à parte, fora do comum, ou seja, fora dos parâmetros definidos pela representação urbana, esta sim, a moderna" (OLIVEIRA, BASTOS, 2004 : 149). Quando falamos de qualidade educacional, principalmente no que diz respeito ao funcionamento da escola, não podemos distinguir claramente a urbana e a rural, pois em nenhuma das duas o sistema é satisfatório, embora no meio rural os problemas sejam mais preocupantes.

A Educação no contexto da luta pela terra

O processo de assentamento de milhares de famílias em projetos de assentamentos rurais – maneira polêmica que o estado brasileiro, nas últimas décadas, tem de responder às intensas mobilizações dos trabalhadores rurais nas suas reivindicações por terra e por uma ampla reforma agrária – tem revigorado a discussão sobre a educação por diferentes grupos, com interesses sociais diversos, sobretudo desses "novos" agricultores familiares .

A organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem desenvolvendo uma discussão original acerca do fazer educacional junto à população rural. Questão que são um dos elementos centrais de sua luta expressas na simbologia do "*rompimento de três grandes 'cercas': a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância, que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradante na sociedade brasileira*" (BEZERRA NETO, 1999, p. 12).

Desta maneira, no bojo do MST, surge uma proposta de desenvolvimento de um novo modelo de homem, através da construção de um novo paradigma educacional voltado para a realidade rural. Assim, a educação, juntamente à necessidade inexorável da reforma agrária, torna-se instrumento capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, transformando a realidade social do homem do campo.

Na obra: "Sem-Terra Aprende e Ensina: estudo sobre as práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais (1999)" Luiz Bezerra Neto, estuda as práticas educativas e formativas desenvolvidas pelo MST, analisando também, a formação dos educadores do Movimento – suas matrizes teóricas e metodológicas. Embora o objeto de estudo seja a prática educacional e formativa dos trabalhadores, houve a necessidade de desenvolver um resgate histórico do MST, para se obter uma melhor compreensão do porquê da existência deste movimento e seu projeto de luta em torno da Reforma Agrária (R.A.) e da Educação.

Segundo o autor, para um melhor entendimento da problemática agrária no Brasil, é importante que se leve em conta que nem a luta pela terra, nem os mecanismos utilizados para a conquista da mesma, são novos. Ou seja, não foram iniciados pelo MST. O que aparece como novidade nesse contexto de luta pela terra é a tentativa de se fazer um a ligação da questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras, discutindo-se formas de organização e defesa da propriedade coletiva dos meios de produção e da democratização do poder político e da propriedade.

Bezerra Neto aponta a *disciplina* e a *mística*, como importantes mecanismos de luta para a realização do processo de gestão do Movimento. Tais mecanismos, também, perpassam o processo educativo proposto pelo MST que, ao definir sua proposta de trabalho educacional, procurou aliar a educação ao trabalho e à organização que poderá possibilitar uma formação para suas lutas/organização. Por

fim, propugna-se a necessária ligação entre a teoria e a prática, sendo esta última entendida como tarefa obrigatória dos educandos.

Cumprir assinalar que a proposta pedagógica do MST não é uma proposta que surge do nada ou que busque dar início a uma nova pedagogia. Na prática, é uma apropriação da proposta educacional de Paulo Freire acompanhada das orientações pedagógicas de pensadores como Makarenko, Piaget, Martí e Che Guevara (CALDART, 1997). Além de adotar uma postura educativa que tem por base esse ecletismo metodológico, através da inspiração de vários educadores de vertentes diversas, o MST inova também no conceito de escola pública, entendendo que esta deva ser mantida com recursos públicos (estatais) e orientada pelos interesses da comunidade. Para o Movimento, o fato de a educação ser um dever do Estado não pode significar que a direção da escola pública deva ser reservada exclusivamente ao Estado, pois esta tem que estar a serviço da comunidade e é ela quem melhor identifica suas necessidades (CALDART, 1997).

Seguindo a mesma linha de pesquisa, Mirna Torres Andrade (1999), chegou a afirmar que o princípio da educação proposta pelo Movimento se assemelha muito com a proposta oficial do Estado de São Paulo. Alegando que as duas propostas defendem que o educando não seja visto como um ser vazio que cabe ao educador encher de conhecimento, não se importando se o mesmo está compreendendo ou não. Os pressupostos teóricos utilizados também são os mesmos: Makarenko, Leontiev, Paulo Freire, Emília Ferreiro, entre outros. Contudo, diferem entre si, especialmente, quanto à ênfase que o MST atribui ao envolvimento da proposta pedagógica com a realidade do assentamento - vinculando a educação com os problemas enfrentados tanto nos acampamentos como nos assentamentos.

Na região de Araraquara, destaca-se a construção de um projeto político diferenciado que deu origem ao das Escolas do Campo. A comunidade do assentamento Bela Vista do Chibarro foi a principal propulsora do projeto e sempre mostrou-se preocupada com as transformações e os rumos da escola, desde sua implantação, apresentando uma característica reivindicativa muito forte.

O marco para a consolidação do novo projeto foi a chegada da diretora que contribuiu "para impulsionar a participação da comunidade na vida escolar e da escola na vida da comunidade" (OLIVEIRA, BASTOS, 2004: 151). Sua atuação mobilizou a comunidade para reformar a escola, abrindo também espaço para ampliar a participação da mesma na gestão escolar. Essa intervenção (da comunidade) foi um meio através do qual criou-se a relação de pertencimento, a comunidade passou a entender a escola como sendo sua e reivindicar por ela.

A Escola oferecia apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental e as crianças para continuar seus estudos necessariamente tinham que se matricular nas escolas da cidade: realidade da maioria dos assentamentos, quando possuem uma escola em sua área. Na comunidade de Bela Vista do Chibarro, esse fato gerou um debate, revelando pela preocupação das famílias com seus filhos, do ponto de vista da distância e do preconceito com que são recebidos na nova unidade escolar. Neste sentido iniciaram-se reivindicações junto ao poder local para a ampliação do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, desencadeando na necessidade de municipalização da escola.

A Secretaria Municipal de Educação exigiu que a escola construísse um projeto que justificasse esse pedido. A diretora colocou a questão para a comunidade que entrou com a proposta de construção do

projeto político-pedagógico para as escolas rurais de Araraquara na I Conferência Municipal de Educação em 2001. Após a aprovação na Conferência iniciaram-se a elaboração com o acompanhamento de representantes da Secretaria Municipal de Educação e outros parceiros como o ITESP, Nupedor/UNSP, pesquisadores da USP, UFScar, FERAESP, ONG Brincadeira de Criança, o MST entre outros. Das reuniões em que se definiu os objetivos, a justificativa e a metodologia do Projeto "Escola do Campo", foram definidas também as dez diretrizes gerais constitutivas do projeto (dentre elas destacam-se a *Educação voltada para a valorização da cultura e do trabalho no campo*, a *Gestão democrática – participação da comunidade na tomada de decisões*, *Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica* e a *Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais*).

As resistências ao projeto giravam em torno da preocupação quanto a mudança da dinâmica dentro da escola. A comunidade questionava se a mudança traria uma efetiva melhoria da qualidade do ensino. Outra preocupação era o surgimento de novas lideranças, a partir de novo enfoque desenvolvido pelas escolas. Tais novos líderes poderiam entrar em conflito com as antigas lideranças (OLIVEIRA, BASTOS, 2004).

A Realidade da Educação dentro do Assentamento : a Escola EMEFEI "Dalva Ferreira Melo"

O município de Presidente Venceslau tem se destacado no contexto regional, sobretudo nestas últimas gestões municipais (2001-2004, 2005-2008), por suas iniciativas voltadas para o desenvolvimento rural e, mais especificamente, ao desenvolvimento dos assentamentos instalados no seu território. Contando com uma população de pouco mais de 36 mil habitantes, Presidente Venceslau tem quatro Projetos de Assentamentos (P.A.s) em seu território, totalizando 246 lotes familiares: P.A. Primavera, com 124 lotes familiares; P.A. Tupã-Ciretan, com 78 lotes familiares; P.A. Radar, com 29 lotes familiares; P.A. Santa Maria, com 17 lotes familiares (Fonte: ITESP-GTC/Pres. Venceslau).

Atendendo à demanda de municipalização do ensino, a Prefeitura local, instalou, a partir de uma reforma feita na sede do PA Primavera, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil: a EMEFEI "Dalva Ferreira Melo". Essa escola atende aos assentamentos mais próximos deste município, criando um espaço propício para o desenvolvimento de atividades educacionais e culturais voltadas para a população assentada.

Para compreender o processo que levou a implantação da escola no PA Primavera, na primeira fase da pesquisa foram realizadas entrevistas com agentes envolvidos. Através da pesquisa verificou-se que a instalação da Escola EMEFEI "Dalva Ferreira Melo" é recente. As obras foram finalizadas na metade de 2003, momento em que houve a transferência das atividades educacionais realizadas na antiga sede do PA Tupã-Ciretan (assentamento vizinho) desde 1996.

As estruturas da escola no PA Primavera permitiram a instalação das professoras no próprio PA, e conforme o relato, isso foi parte da estratégia educacional da rede municipal. O que traz dificuldades a esse processo é o conflito entre os Poderes Legislativo e Executivo, no âmbito do município, que levou, até hoje, a troca quase anual dos docentes. Isto impossibilita um maior envolvimento desses

agentes com a experiência dos assentamentos e junto à comunidade. Dificulta também o “*controlar*” burocraticamente e pedagogicamente essa experiência.

Outro elemento fundamental na análise da experiência educacional da Escola do Assentamento Primavera é a participação de uma agência não-governamental a TV Futura (ligada à Fundação Roberto Marinho), na gestão pedagógica e nas atividades junto à comunidade. Esse processo apresenta alguns resultados que serão analisados neste relatório, mas tem que se colocar que a “interferência” do Canal Futura, revela, entre outras coisas, as demandas educacionais e as carências da Escola, conseqüências da “ausência” do Poder Público na área, bem como os impasses do fazer educacional numa situação diferenciada, como é a dos assentamentos rurais.

O “apoio pedagógico” da TV Futura trouxe algumas mudanças no planejamento de cada aula nos últimos anos (2003, 2004 e 2005), Segundo o depoimento de Filomena (coordenadora da escola do PA Primavera), mas a estrutura educacional no que se refere ao planejamento geral, como se observou, continua atrelada ao projeto pedagógico da escola da cidade. Permanece a situação, da escola de ser salas descentralizadas, agora não mais ligadas à EMEFEI Jardim Eldorado e sim à EMEFEI Morada do Sol, que antes possuía a mesma característica da Escola do Assentamento e que deixou esta condição em 2005.

Esse fato “justifica” a não existência de um cargo de direção na escola do Assentamento, que conta apenas com os serviços de uma merendeira, um caseiro (que presta serviços gerais) e uma professora que responde pela coordenação da Escola. Este cargo criando recentemente (início de 2005), pois em 2004, Filomena (pseudônimo da coordenadora da escola) desenvolveu seu trabalho junto à escola apenas no âmbito do Canal Futura. Isto porque, com o interstício (que é o tempo que um profissional temporário deve esperar para ser recontratado pelo Poder Público), não pode continuar suas atividades docentes, sendo contratada pelo Canal Futura como agente comunitária.

Atualmente, o Canal não tem nenhum contrato empregatício com funcionários da escola. A coordenadora (antiga agente) é quem continua desenvolvendo os trabalhos da instituição na escola e na comunidade. Segundo Filomena, a prática docente não alterou significativamente (exceto a financeiramente, já que não recebe por esta instituição e sim pelo Município) as atividades junto ao canal, continua prestando inclusive trabalhos com a comunidade, mas como ela mesmo define com caráter “*voluntário*”.

Atuando no município há alguns anos, num projeto de instalação de videotecas nas escolas, o Canal Futura apresentou uma proposta ao município de gerir pedagogicamente na escola do PA Primavera, a partir de 2003. No primeiro ano de atuação do canal no PA, sua iniciativa esteve muito voltada para a escolha e sugestão de exibição de programas gravados da grade da TV e desenvolvimento de projetos quase isolados, tendo pouco ou nenhuma ligação com o projeto pedagógico oficial. No ano de 2004, a evolução do projeto do Canal Futura no PA passou fundamentalmente, pela contratação da ex-professora Filomena, como agente.

Como mencionado, a EMEFEI “Dalva Ferreira Melo” e a EMEFEI Morada do Sol eram Classes Descentralizadas da EMEFEI Jardim Eldorado, que fica na zona urbana. Dessa maneira, a Escola do Assentamento tinha seu Plano Escolar atrelado às necessidades de uma escola urbana. Sabendo dessa especificidade da Escola, a Divisão de Educação de Presidente Venceslau abriu espaço para a

atuação pedagógica do Canal Futura, que deveria seguir uma metodologia adequada para a realidade dos educandos, ou seja, uma educação voltada e pensada para o campo.

O projeto pedagógico específico da EMEFEI “Dalva Ferreira Melo” ainda não foi elaborado, embora o depoimento da coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Presidente Vencesalau mencione um projeto, este, por sua vez, não foi encontrado (o que revela certa despreocupação do município com esta questão). Em depoimento, Filomena (coordenadora da escola do assentamento), questionada sobre o fato, responde que o envolvimento do Canal Futura na escola é no sentido de trazer novas propostas para o projeto pedagógico que é atrelado ao Municipal e ao da EMEFEI Morada do Sol, no sentido de criar um outro, específico para a escola do campo.

O projeto, desenvolvido este ano (2005) pelo Canal Futura é "Circo, hoje tem marmelada tem sim senhor", apresenta uma especificidade em relação aos outros já desenvolvidos na escola. Foi a temática escolhida pelas crianças.

A EMEFEI “Dalva Ferreira Melo” conta também com núcleos de ensino voltados a jovens e adultos. É realizada, na escola, o Proerd (programa da Polícia Militar – discute-se a questão da violência e as drogas); o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e as Tele-Salas, ligadas à Fundação Roberto Marinho, patrocinados pela Prefeitura Municipal. Durante o desenvolvimento dos projetos no período de 2004-2005, a evasão dos educandos, tornou-se o grande obstáculo para a continuação dos mesmo na escola do Assentamento. Um dos apontamentos que justificaria essa evasão seria a questão da certificação e a própria metodologia. Os alunos que continuaram a fazer a Tele-salas exigiram aulas expositivas, não aprovando o “sistema de vídeo”. Em dias de aula de vídeo, os alunos faltavam mais e sempre exigem matéria na lousa.

Já o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), promovido pela Prefeitura Municipal, apresentava outro tipo de dificuldade, problemas relacionados à alfabetização, devido aos diferentes níveis de escolaridades e idades.

Os problemas de evasão, levaram a uma tomada de decisão pelo poder municipal de não dar continuidade aos cursos oferecidos para jovens e adultos na Escola do assentamento. No último semestre de 2005, porém, com a proximidade da formatura dos primeiros alunos, houve uma procura muito grande da comunidade pelo pelos cursos.

Em um levantamento feito pelas professoras do EMEFEI “Dalva Ferreira Melo” juntamente com os professores dos cursos oferecidos para jovens e adultos, mais de 30 pessoas mostraram interesse em iniciar os estudos no próximo período. A partir dessa ação que partiu da própria comunidade, o poder público voltou atrás, mas ainda não se sabe quando terá início as aulas, pois houve atrasos no desenvolvimento do curso e a primeira turma ainda não se formou.

Além dessas iniciativas mais diretamente ligadas ao Poder Público Municipal (mediadas ou não pelo “Canal Futura”), outras ações educacionais têm lugar na Escola do Assentamento, revelando seu papel centralizador da comunidade. Uma delas é o curso de Técnico em Agricultura Familiar, desenvolvido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – ETE de Presidente Venceslau. Através desse curso procura-se desenvolver atividades e projetos em regime de parceria, voltados ao aprimoramento técnico no setor produtivo, para que, além da qualificação profissional

possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento de uma agropecuária sustentável.

Os alunos da EMEFEI “Dalva Ferreira Melo”, ao final da 4ª série, vêm-se obrigados a se deslocar para outra escola que ofereça a progressão do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O destino é uma escola da cidade de Presidente Venceslau, EE Antonio Marinho de Carvalho Filho, a maior Unidade Escolar do município e a única a assistir aos jovens assentados. Esta Escola Estadual se localiza na área central da cidade e atende a uma clientela bastante diversificada, recebendo alunos de cidades vizinhas, como Piquerobi, Caiuá e Marabá Paulista, o maior contingente de educandos, porém, é oriundo dos bairros da própria cidade.

Segundo um levantamento de dados realizado pela própria unidade Escolar, 11,2% dos jovens atendidos são oriundos da zona rural, sendo que desses, 3,1% são assentados, 0,6% não-assentados (sitiantes) e 3,5% empregados rurais (SOUZA, 2005: 41) número expressivo, levando-se em consideração que os estudantes vindos do campo concentram-se no período vespertino, devido à logística do percurso.

Os aspectos da vida econômica, social e cultural vividas pelas sociedades em diferentes momentos refletem-se no processo Educativo e na própria Instituição Escolar. As crises, as contradições e as tensões paradigmáticas têm suas expressões nas relações intra comunidade escolar refletindo as intenções dos dirigentes e dos demais agentes envolvidos.

Nesse contexto, o ambiente educacional da escola EE Antonio Marinho de Carvalho Filho é um espaço em que as relações e tensões sociais são muito expressivas advindo do embate cultural da diversidade e do urbano/rural, expressando-se através do preconceito “*dos outros*” (BRANDÃO, 1990) em relação aos educandos assentados. Se, de um lado, temos a Escola como um instrumento responsável pela socialização, contribuindo para a interação entre o indivíduo ou grupo de indivíduos e a sociedade, de outro, ela também discrimina, reforça o preconceito excluindo cada vez mais aqueles que procuram por uma forma de inclusão através justamente da escola que os discrimina (MACHADO, 2000 : 96).

A discriminação e a exclusão estão relacionadas aos tipos de experiências vividas por cada sujeito. Aquele que tem esta postura diante *dos outros*, o tem em detrimento da vivência de uma realidade diferente. No caso da Escola o conflito compreende dois mundos (urbano x rural) estigmatizados pela dicotomia, refletindo o senso comum da nossa sociedade, que tem, como referência, o urbano-industrial o único que “tem a possibilidade de oferecer melhores condições de vida para o homem da sociedade contemporânea. Para eles, é a industrialização que garante as possibilidades de sobrevivência do mundo rural”. (MACHADO, 2000 : 97)

Na primeira fase da pesquisa enfocou-se as “expressões de conflito, de acomodação e resistência” vivenciados pelos assentados no ambiente escolar da EE Antonio Marinho de Carvalho Filho. O preconceito e a discriminação verificados nessa fase da pesquisa só trazem novamente à discussão a ausência concreta de um projeto claro que estabeleça uma política de educação no campo de fora dele.

Considerações finais

A Escola rural merece destaque segundo Sérgio Celani Leite (2002), por possuir especificidades no que se refere a sua dinâmica espacial. Possui leis próprias na conjugação do trabalho e da produção, além da co-existência de valores culturais e competências de seus membros sociais.

Em uma análise sobre a Escola rural, o autor ainda diz que os problemas relacionados a ela se encontram na *ação didático-pedagógica* da unidade escolar, que apresenta um currículo geralmente estipulado por resoluções governamentais e com vistas à realidade urbana, com estruturação didático-metodológica deficiente, salas multisseriadas, calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção agropecuária, ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico e de material de apoio para alunos e professores. E, também no que se refere à *participação da comunidade* no processo escolar, que apresenta um particular distanciamento dos pais em relação à escola, contribuindo ainda mais para desvincular a escola da comunidade em que está inserida.

Na escola do PA Primavera, a orientação pedagógica é fornecida pela TV Futura, mídia ligada à Fundação Roberto Marinho. Lá, o grande desafio educacional é o impasse registrado na construção de um Projeto Político-Pedagógico específico para o campo e dissociado da escola da cidade. Com relação a essa questão, verificou-se que, na prática, a TV Futura realiza apenas projetos específicos – que vêm muito mais no sentido de completar o programa básico, adotado pelo projeto pedagógico comum da rede municipal, do que propor uma nova alternativa de Educação.

Na pesquisa buscou-se compreender como essas tensões no campo educacional se expressam através do drama da ressocialização das populações assentadas frente às alternativas para o desenvolvimento dos P.A.s. Avaliou-se os projetos pedagógicos das escolas que atendem à população assentada - tanto no interior do assentamento como nas escolas da cidade -, bem como as aspirações dos jovens e adultos participantes dos diferentes programas educacionais.

Para a realização do trabalho, utilizou-se a metodologia qualitativa : realização de roteiros de entrevistas e anotações em Diários de Campo (originados do encontro do pesquisador com os agentes da pesquisa) são os principais instrumentos para a leitura do espaço, juntamente com a pesquisa bibliográfica.

Ao lado dessas técnicas de pesquisa, foram realizadas tomadas de depoimentos (entrevistas) com os agentes envolvidos no fazer educacional, tanto para retratar as aspirações profissionais dos jovens assentados, quanto para levantamento das opiniões dos educadores e dos pais de alunos. Com isso, obteve-se uma maior clareza dos objetivos e estratégias dos agentes que a investigação visou acompanhar. Auxiliando a coleta de dados, o registro fotográfico de diferentes espaços e situações foi utilizado como metodologia complementar.

A pesquisa de campo mostrou que a distância da escola, que se encontra praticamente isolada das instituições fiscalizadoras municipais, dificulta a construção do projeto pedagógico da escola. Isto é agravado pela falta de autonomia escolar no assentamento. Por outro lado, observou-se que a participação da comunidade camponesa no fazer educacional é crescente. Isto é revelado, entre outras situações, através da participação em reuniões de pais e mestres, momento no qual

transparece uma certa preocupação e cobrança sobre o está sendo ensinado para as crianças assentadas (SOUZA, 2005; 71).

A maior participação da comunidade na Instituição escolar pode ser o caminho através do qual poderá se efetivar um projeto-pedagógico da Escola do assentamento. Embora a participação do Canal Futura tenha essa pretensão, verificou-se que essa participação só acontece, na prática, através das realizações de projetos específicos. Estes vêm muito mais no sentido de completar o programa básico do que propor uma nova alternativa de Educação.

Referência bibliográfica

ANDRADE; T. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e a sua Proposta de Educação Popular. Retratos de Assentamentos, ano V, n 7, Araraquara, 1999.

ARARAQUARA. Texto Resolução da Conferência Municipal de Educação. 2001.

BEZERRA NETO, L. Sem-Terra Aprende e Ensina: Estudo Sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, C. R. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FDT, 1990.

CALDART, R. S. Educação em Movimento: Formação de Educadores e Educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A.; BARONE, L. A. Poder Local e Assentamentos Rurais: expressões de conflito, de acomodação e de resistência (Projeto de Auxílio Integrado – CNPq. Araraquara/Presidente Prudente: UNIARA/FCL-UNESP/FCT-UNESP, 2004.

LEITE, S. C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002 – 2ª ed.

MACHADO, V. Estudante em Assentamentos de Terras: um estudo de aspirações por educação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UNESP/FCL/Araraquara, 1999.

OLIVEIRA, Tatiana de, BASTOS, Valéria Aparecida de. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara – SP : Destaque na construção da qualidade de vida. In.: Retratos de Assentamentos. n. 9, NUPEDOR/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, FCL/UNESP/Araraquara, 2004.

SOARES, Maria Dalva Oliveira, ARAUJO Almério Melquíades de. A contribuição do Centro Paula Souza na capacitação de agricultores familiares dos assentamentos de reforma agrária. In.: Anais (digital) II Jornada de estudos em Assentamentos Rurais. Campinas, 2005.

SOUZA, Leandro César de. "Poder Local e Assentamentos Rurais: Expressões de conflito, de acomodação e de resistência". Relatório Parcial CNPq/PIBIC. FCT/UNESP Presidente Prudente, 2005.