

DE GRUPO ESCOLAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA DO CAMPO NO ASSENTAMENTO BELA VISTA, EM ARARAQUARA/SP

Ana Flávia Flores¹
Maria Cristina dos Santos Bezerra²
Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar os processos educacionais vivenciados no Assentamento Bela Vista do Chibarro em Araraquara/SP. Distinguimos o processo que permeou a construção pedagógica da Escola do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” em dois momentos distintos: quando as terras da fazenda eram de uma usina de cana-de-açúcar e, depois, enquanto assentamento rural. No período da usina de cana-de-açúcar, a escola tinha como objetivo servir ao crescimento do capital da usina, com uma concepção de ensino-aprendizagem que valorizasse a formação do amor ao trabalho e respeito às autoridades. Já no período do assentamento a escola toma novo rumo para os filhos dos trabalhadores, passando a contemplar uma formação que valorize e contribua na formação de uma consciência mais crítica, possibilitando uma autonomia reflexiva sobre as experiências vivenciadas na comunidade e na sociedade. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, com o aprofundamento histórico daquele local, bem como a investigação dos processos históricos da transformação de um Grupo Escolar Rural para uma Escola do Campo e observação direta da realidade.

Palavras-chave: Grupo Escolar. Escola do Campo.

Abstract

This paper aims to present educational processes experienced in the Settlement Bela Vista Chibarro in Araraquara/SP. We approach the process that permeated the educational building of Rural School "Prof. Herminio Pagotto " at two different times: when the farm lands were used as a sugar cane plant and later, as a rural settlement. During the period of sugar cane plant, the school aimed to serve the capital growth of the plant and had the conception of teaching and learning that valued the love of work and the respect for authority. During the period of the settlement the school takes new direction for workers' children, contemplating a formation that values and contribute in shaping a more critical awareness and enabling autonomy about their experiences in the community and society. In this paper, we did a bibliographic research that prioritized local history and the historical processes that transformed a Scholar Group to a Rural School as well as observations in loco.

Key words: Scholar Group, Rural School.

¹ Graduanda 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

² Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo) da UFSCAR. Agência financiadora CNPq. Email: cbezerra@ufscar.br

³ Professora Doutora e Coordenadora do Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Uniara e do Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural). Agência financiadora CNPq. Email: vbotta@techs.com.br

Introdução

Este artigo é parte do resultado do estudo monográfico feito no curso de Pedagogia da Terra/USFCar⁴ em que procurou-se compreender os processos históricos pelos quais passou a “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, no município de Araraquara/SP. O objetivo foi apontar a função social da escola em três períodos distintos de sua existência: na fazenda de café, na usina de cana-de-açúcar e depois no assentamento, relacionando com a proposta educacional hegemônica em cada período. Esta escola está situada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, no município de Araraquara/SP e o prédio que ocupa foi, nos tempos da cana-de-açúcar, um grupo escolar.

Este assentamento teve, em seus momentos históricos, diferentes rumos em relação à região centro-oeste do Estado de Paulo, na qual está inserida, pois segundo Mascaro (2003), está constituído nas terras de uma antiga fazenda de café, chamada Bella Vista, estabelecida no fim do século XIX. Em agosto de 1934 a fazenda foi agrupada às terras de uma usina de açúcar (Usina Tamoio⁵), sendo aumentada e utilizada como vila operária (prédios, habitações, mão-de-obra) que acabaram servindo à produção do açúcar. Com a decadência da usina, as áreas da fazenda foram desapropriadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – para reforma agrária, no ano de 1989. É próximo a duas importantes usinas da região: a Usina Zanin Ltda. e à Açucareira Corona S/A⁶. Esta região é considerada um grande centro agroindustrial, fazendo parte da macro-região de Ribeirão Preto, conhecida como “Califórnia Brasileira” em função do grande potencial econômico que as agroindústrias da cana e da laranja trouxeram para a região, embora tenha gerado expropriação dos pequenos produtores, péssimas condições de vida aos bóias-frias, e concentração de terras e rendas (FERRANTE; SILVA, Apud BAÚ, 2001, p.7).

Nessas terras surgiu um grupo escolar rural, em terras de uma usina e, depois, este mesmo grupo teve uma nova configuração na sua história. Atualmente as terras foram destinadas à reforma agrária e a escola passou a atender filhos de assentados com uma nova caracterização e organização.

Neste texto vamos apresentar o grupo escolar Pedro Morganti, que foi criado no ano de 1942, pela família Morganti para atender aos filhos dos trabalhadores da fazenda Bela Vista. Buscamos compreender a importância desta instituição educacional na época como parte do projeto de modernidade republicano que tinha suas bases no desenvolvimento urbano e industrial. Qual então a justificativa para a criação de grupos escolares nas áreas rurais? Como essas grandes fazendas participavam do projeto de desenvolvimento do estado?

⁴Curso de Graduação em Pedagogia promovido através do convênio INCRA/PRONERA, UFSCar e Movimentos Sociais do Campo: Federação da Agricultura Familiar (FAF), Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Organização de Mulheres Quilombolas e Assentadas do Estado de São Paulo (OMAUESP).

⁵Usina Tamoio era o nome fantasia da empresa, a razão social era Refinadora Paulista S/A. E Tamoio vem do termo "*tamuya*" que em língua tupi significa "os velhos, os idosos, os anciãos", os que mais prezavam os costumes tradicionais.

⁶Atualmente as duas usinas foram compradas pela Cosan S/A Indústria e Comércio, que fez uma junção com a Shell, e com isso criou-se outra empresa com o nome de Raízen, que vem promovendo a monopolização da produção sucroalcooleira no estado de São Paulo. Sob seu comando estão dezesseis usinas, além de terminais privativos no porto de Santos.

A fazenda Bela Vista

A fazenda Bella Vista foi incorporada a uma das mais promissoras usinas de açúcar da região de Araraquara, que já eram produtores de cana, a usina Tamoio.

Fundada em 1917, com o nome Engenho Fortaleza (propriedade na qual se iniciou a usina Tamoio), foi adquirida pelo Grupo Morganti, sendo, na década de 1950, uma das maiores usinas do Brasil, (FERRANTE, 1984). A segunda fase da fazenda Bela⁷ Vista é marcada pela intensificação da produção açucareira, dentro de uma usina que foi pioneira na instalação da primeira moenda de cana do mundo e, na utilização da vinhaça como fertilizante agrícola. Entre os anos 1920 a 1930 a usina Tamoio respondia por aproximadamente 12% da produção total de cana-de-açúcar do Estado de São Paulo (CAIRES, 1993, p.59). A autora mostra que em 1946 a usina se transformou na maior indústria sucro-alcooleira do país e da América do Sul. Foi neste contexto de expansão da produção que a Usina Tamoio comprou as terras da fazenda Bela Vista.

Pedro Morganti organizou na usina toda uma infraestrutura para atender às demandas sociais dos trabalhadores que incluía construções de lazer e assistência para manter os trabalhadores ligados ao local. O dono da usina garantia que todas as demandas sociais de seus empregados fossem satisfeitas no interior da usina, para assegurar controle da força de trabalho, bem como, fazer propaganda para a absorção de novos trabalhadores e a ampliação da exploração através do comércio local.

No que diz respeito à organização social, podemos destacar dois importantes meios de sociabilidade construídos pela usina, um deles foi a construção da igreja de São Pedro que seria transformada num espaço privilegiado de relações, muito estimulado pela direção da empresa. Boa parte da vida social acontecia em torno da igreja de São Pedro transformando-a no maior símbolo da usina, “a expressão máxima do poder daquele grupo usineiro” (CAIRES, 1993, p.79).

O segundo setor de organização social foi o educacional: desde 1930 existiam seis escolas isoladas nas seções da usina, e um Grupo Escolar D. Giannina Morganti. Destas seis escolas isoladas, duas foram elevadas à qualidade de Grupo Escolar.

Um deles estava situado na seção Bela Vista, que possuía aproximadamente 150 casas, um posto de saúde, uma igreja católica, uma estação de trem e, naquele momento, o Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, construído em 1942 (TEIXEIRA, 2010).

Este grupo escolar foi construído para atender colonos residentes nas terras da usina. Como as seções às vezes eram muito distantes da sede, não possibilitava que todos os filhos dos trabalhadores tivessem acesso à escola, uma vez que só na sede tinha o Grupo Escolar D. Giannina Morganti e só as crianças das seções mais próximas conseguiam frequentar a escola. A instalação de um grupo escolar na seção Bela Vista, uma das maiores da usina, possibilitou que fossem atendidas crianças de 13 seções próximas ao Bela Vista.

Grupo escolar comendador Pedro Morganti e seus valores

O Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti atendia crianças que estavam no ensino primário de 1º a 4º série, e funcionou do ano de 1942 a 1988, e acompanhando todo o processo desde o auge até a falência da Usina Tamoio. Teixeira (2010) em sua pesquisa analisou a cultura escolar desse Grupo através de estudos dos Livros de Matrículas e dos Livros de Ponto e pôde apresentar a caracterização da Escola na época. Segundo o autor, o

⁷Neste período, muda-se a ortografia do nome desta fazenda, ou seja, passa a escrever “Bella” Vista com uma letra “L”.

diálogo com os Livros de Matrículas apontou o intervalo de tempo em que houve crescimento e diminuição no número de matrículas por ano, mostrando profunda relação com o desenvolvimento econômico e social com a usina:

Nos momentos em que o império do açúcar estava em ascensão e auge, observamos um crescimento substancial de 38% no número de matrículas nos três primeiros anos analisados, chegando ao ano de 1945 com 282 alunos, mantendo esta média de alunos até o início da década de 60, quando em 1961 possuía 279 matriculados. Já ao observamos o fato de que em 1970 haviam 171 matrículas registradas, apontamos uma diminuição no número de alunos matriculados por volta de 39%. O que estabelece um diálogo com as mudanças ocorridas no decorrer da década de 1960, tanto no que concerne a economia do país, quanto aos seus efeitos sobre questões sócio-econômicas da Usina Tamoio. (TEIXEIRA, 2010, p. 34).

O Grupo Escolar era vinculado à Delegacia Regional de Ensino Básico de Araraquara, pertencente à Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto, sob a coordenação da antiga Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo. Em 1970, ficou sob a coordenação da Secretaria da Educação do Estado, pela Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (PPP EMEF DO CAMPO PROF HERMÍNIO PAGOTTO, 2009/2011).

Um fator importante de destaque é que em uma usina do interior paulista existam três Grupos Escolares, o que era considerado um símbolo da modernização educacional paulista. Conforme dados colhidos em sua pesquisa, Souza (s/d) mostra que “a superioridade organizacional e material dos grupos escolares fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que melhor havia no ensino primário” (SOUZA, s/d, p.01). Os Grupos Escolares eram “vistosos prédios públicos que rivalizam com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes tanto da capital como das principais cidades do interior” (SAVIANI, 2004, p. 3).

Os grupos escolares foram uma implantação dos republicanos no Estado de São Paulo como forma de acabar com o passado Imperial, e instalar um sistema de ensino moderno, cuja organização pedagógica servia como modelo para outros Estados brasileiros, o que significou um progresso oposto ao atraso do regime Imperial, “uma nova expectativa de vida, um novo projeto social e a educação foi estabelecida como condição primeira para a ordem e o progresso necessário ao desenvolvimento do país” (JESUS; FOERSTE, s/d, p.1).

O Grupo Escolar foi criado pelo Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894 (SÃO PAULO – Estado, 2000), como uma instituição trazia a modernidade pedagógica, a valorização do ensino seriado, as classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, bem como o uso de métodos pedagógicos modernos. Como o Grupo Escolar deveria se ajustar as novas condições urbanas de concentração da população, havia um professor para cada classe e professores adjuntos e auxiliares. Estas instituições condensavam a modernidade pedagógica, e deveriam seguir a orientação pedagógica adotando o método de Lancaster⁸ e, para que isso se concretizasse, “os professores deveriam ser orientados pelos Diretores e Inspectores do Estado. Em 1898, os Grupos Escolares já estavam “convenientemente instalados em construções próprias ou

⁸ O método de Lancaster foi o método intuitivo regido por um professor responsável por vários grupos de alunos, e por disciplina seleciona os melhores alunos para educar o restante da classe. Para mantê-la a disciplina utilizava de punições físicas e morais.

adaptadas para os fins a que se destinavam” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, p.10). De acordo com Souza (1998):

A criação dos grupos escolares surge portanto no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre as várias medidas de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos da educação do meio urbano, entre eles a consagração da República. (SOUZA, Apud, PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, p.10).

Como podemos observar os Grupos Escolares foram pensados para o meio urbano, mas segundo dados encontrados no relatório de ensino de 1936, o grupo escolar da Usina Tamoio foi um prédio construído no meio rural para ser cedido ao Estado:

O grupo escolar da Usina Tamoio funciona em prédio construído especialmente para esse fim pelo Sr. Cavalheiro Pedro Morganti, proprietário da Usina, que o cede gratuitamente ao Estado. Além disso, fornece o Sr. Morganti inteiramente livre de qualquer pagamento, casa ao director e professores do grupo. Estas habitações foram também especialmente construídas e dispõem de todo o conforto moderno. (DELEGACIA REGIONAL DO ENSINO DE ARARAQUARA, 1936, p. 43).

Mas, qual seria a função educativa presente naquele sistema educacional? Segundo Souza (s/d) a concepção de ensino nos grupos escolares tinha como princípio essencial a formação do caráter e a aprendizagem da disciplina social, ou seja, a “obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades – virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade” (SOUZA, s/d, p.3). E é com o princípio de amor ao trabalho e respeito à autoridade que a usina sustentava um complexo sistema educacional, que levou a pensar em um:

Sistema integrado à formação de um aparelho ideológico com a utilização de práticas pedagógicas, que tinha por objetivo socializar as crianças, futuros trabalhadores, inculcando-lhes valores éticos de apego ao trabalho, à modernização e arranjos implantados pela direção da empresa. (CAIRES, 1993, p.69).

Em leituras feitas sobre os valores de apego ao trabalho da educação na usina, encontra-se a valorização do trabalho e a chamada cooperação, com finalidade de criar homens conscientes, livres, operários, lavradores e obreiros que não decepcionam a organização que conta com trabalhadores dedicados para seu sucesso (CAIRES, 1993).

Desde muito cedo, as crianças eram inseridas no trabalho, ajudando em plantações de subsistência⁹, elas eram treinadas para se tornar trabalhadores da lavoura. No Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti da seção Bela Vista, o currículo escolar incluía aulas práticas de corte e plantio de cana, desenvolvido durante o ano letivo. Esta seção concentrava o maior número de trabalhadores agrícolas, em particular colonos. Conforme o depoimento de um colono apresentado por Caíres (2008):

O Grupo Escolar era rural! (grupo escolar seção Bela Vista). Então tinha uma área de cana no grupo escolar que os alunos, todos os alunos do grupo tinha que trabalhar meia hora de serviço, como rural. Tinha horta, tinha pomar [...] Chegou uma época engordava até porco no grupo escolar. E tinha uma ordem ali dentro: “Todos os alunos trabalhar meia hora por dia!” Porque era rural! O nome do grupo era: “Grupo Escolar Rural Comendador Pedro Morganti”, é o que está lá até hoje e [...] Pra nós era até interessante isso daí! Os professores também tinha que ser prático, ser professor rural, o grupo tinha uma área grande, e fora da área do grupo tinha uma área de cana que pertence ao grupo escolar. Essa cana segundo se ouvia falar, essa cana era posto na usina e o dinheiro era revertido em material para os alunos, essas coisas. Se é que era né? (CAIRES, 2008, p.170).

Como mostra o depoimento, o currículo escolar visava uma educação que ensinasse como trabalhar na terra, na qual a educação tinha que ser para o meio rural, o espaço era rural e até os professores deveriam entender o rural. Isso demonstra o que o período estava vivendo no plano da educação que vai ser o “Ruralismo Pedagógico”. A década de 1930 foi importante para o plano educacional no país que partiu de uma tomada de posição de rearticulação do ideário educacional com base no nacionalismo. Para a efetivação de uma nova “ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino” (BRITO, s/d, p.12). O que estava presente no currículo escolar no Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, com aulas práticas de corte e plantio de cana, e a valorização do trabalho e os chamamentos à cooperação estava vinculado a uma organização do ensino em nível nacional do país, com base no nacionalismo, na ordem e no progresso do país.

Outro diferencial para o período foi o discurso do “Ruralismo Pedagógico” que tinha por objetivo promover a fixação do homem no campo:

A escola do campo teria então a função de proporcionar o desenvolvimento das populações tirando-as da situação de miséria econômica e intelectual e, mantendo-os no campo [...] Educar para o progresso seria manter o homem no campo na roça, com uma educação mínima e pautada nos ideais urbanos. (JESUS; FOERSTE, s/d, p. 2).

A ideia de fixação do homem no campo devia-se ao fato de que a sociedade brasileira da época estava vivenciando um movimento migratório interno no país, nos anos de 1910-1920, quando grande número de pessoas deixou o campo em busca das áreas urbanas. Segundo Leite (1999) o ruralismo “contou também com o apoio de alguns

⁹Realizadas em lotes cedidos aos colonos as plantações de subsistência baseavam-se fundamentalmente em milho, feijão, arroz e pasto em menor escala, que atendia as necessidades básicas das famílias.

segmentos das elites urbanas, que viam a fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (LEITE, 1999, p. 29).

Ao mesmo tempo, a ideia de fixação do homem no campo era defendida como forma, para disfarçar a preocupação com o esvaziamento populacional das áreas rurais, diminuição social e político do patriarcalismo e demonstrar oposição ao movimento progressista urbano (LEITE, 1999). Diante do esvaziamento do campo e início de urbanização, Morganti percebe na escola uma das formas de manter os trabalhadores na usina. Ainda Caíres (1993), em seus textos traz informações sobre chamamentos educacionais que estimulavam os trabalhadores a desenvolver uma visão positiva e perceber a usina como parte de suas vidas. Esta visão funcionava tanto para atrair trabalhadores como para mantê-los ali, vivendo e trabalhando para garantir a produção e o avanço da usina.

Outro marco importante para justificar o Ruralismo Pedagógico aconteceu em 1942¹⁰, quando foi delegada mais uma atribuição à educação: que “ruralizasse o rural”, por meio da construção de uma escola que considerasse às exigências do homem rural e o prendesse à terra, cultivando ainda o amor à pátria e a serviço da produção:

Uma escola que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista [...] alicerce da nossa produção e da nossa riqueza [...] que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravidão [...] que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação [...] contra o doutorismo, o diplomismo [...]; que engrandeça as atividades no campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado. (CALAZANS apud JESUS; FOERSTE, 2011), p. 3).

A educação no Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, foi organizada nos moldes do “Ruralismo Pedagógico”, sem deixar de lado a base no nacionalismo, que valorizava a ordem, a disciplina, o amor ao trabalho, virtudes morais e valores cívico-patrióticos. Os chamamentos educacionais que estimulavam os trabalhadores a desenvolver uma visão positiva em relação à vida na usina.

O sistema ideológico que permeava a educação dentro da usina era para garantir a permanência da mão-de-obra conforme o posto que cada um deveria ocupar no processo de produção. Outro diferencial é que os objetivos deste Grupo Escolar foram além dos conhecimentos curriculares, pois também transmitia ensinamentos destinados ao meio rural, como por exemplo, aulas práticas e teóricas sobre conhecimentos agrícolas, e também instalações diferentes das encontradas nos grupos escolares urbanos, como horta, pomar, granja e clube agrícola.

O direcionamento do Grupo Escolar foi na construção e na manutenção da prática dos ensinamentos agrícolas. As atividades de ensino estavam ligadas diretamente ao ensino de técnicas simples de trabalho no meio rural:

Montar um canteiro, desde o processo de preparo da terra com insumos orgânicos, passando pela sementeira até a colheita, por exemplo, eram ensinamentos escolares ministrados sobre a nomenclatura de ruralismo. Os conhecimentos transmitidos aos alunos do grupo escolar rural eram

¹⁰Ano que também foi construído o Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, na seção Bela Vista.

somente para capacitá-los para exercerem funções manuais, ligadas a terra, não para introjetar nos alunos a capacidade de organização e luta frente às reais necessidades por terra para produzir seus próprios alimentos. (TEIXEIRA, 2010, p. 70, 79).

A escola estava atrelada a um processo, como agência educativa, ligado às necessidades do progresso da usina para socializar os trabalhadores e hábitos civilizados, que correspondessem à vida e ao trabalho (SAVIANI, s/d). Assim, podemos dizer que a função da escola naquele período era a de formar trabalhadores obedientes e que valorizassem o trabalho na usina, ou seja, ela era um instrumento para que a família Morganti pudesse exercer sua dominação sobre os trabalhadores.

A organização presente na usina legitimava a exploração do trabalho através de um sistema aparentemente tão eficiente, que a percepção dos trabalhadores era de um lugar ideal, que disfarçava o controle utilizado para transformar a usina em um ambiente controlado, regrado e disciplinado, a empresa combinava garantias de sobrevivência (armazém, remédios, assistências médica e hospitalar, casa, escola) com promoção do prazer através do lazer para estimular o trabalho e validar o controle do seu sistema de exploração (CAIRES, 1993).

Até 1974 a instituição manteve o nome de Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti. No ano seguinte, em 1975, passou a se chamar “Escola Mista da Seção Bela Vista”, neste período fazia cinco anos que a usina tinha sido vendida para o Grupo Silva Gordo. Teixeira (2010) afirma que o número de alunos havia reduzido e a diminuição da importância social da escola dentro desse novo contexto econômico assumiu nova configuração. O que mais importava para o Grupo Silva Gordo era transformar a usina em uma administração mais racional e técnica para aumentar sua produção, e não mais manter uma escola que não traria nenhum aumento econômico.

Não podemos deixar de falar sobre o contexto em que o país vivia nesta época, em que o século XX começa com a lenta mudança do modelo agro-exportador, o avanço da burguesia industrial urbana e as conseqüentes solicitações de ampliação da oferta do ensino. Assim, o Grupo Escolar se manteve de 1942 a 1988 e vivenciando todo o processo de transformação e desenvolvimento do país.

O país urbanizava-se e caminhava em vários aspectos sociais e econômicos, entre os anos 1950 e 1980. Com esse avanço, alavancou seu desenvolvimento, no entanto, havia muita concentração de renda, com efeitos sociais dramáticos, como por exemplo, os conflitos com os sem-terra, os sem-teto, infância abandonada, morticínio nas prisões, nos campos, nos grandes centros. E atualmente, não é diferente, pois ainda existe grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, seja na educação ou na saúde, a população não recebe até agora um ensino fundamental de qualidade (ARANHA, 1996).

Tivemos reformas tumultuadas, aprovadas entre contradições de interesses próprios de uma visão elitista da educação, o que se agravou nos anos de ditadura militar, que dificultou a vida cultural do país, silenciando e intimidando professores, alunos, intelectuais e artistas. Foi também nesse período que aconteceu o êxodo rural, as grandes cidades não tinham condições de acolher a todos, sem que isso ocasionasse sérios problemas decorrentes da situação de miséria, tanto no campo quanto no espaço urbano. No início da década de 1980 o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização (ARANHA, 1996).

Com relação à educação, a escola traz as contradições do modo de produção em que se educa para o trabalho e a reprodução do modelo capitalista. A escola é uma instituição urbano-industrial e os valores burgueses vão a favor de desqualificar o meio rural,

Já que continua voltada aos interesses de uma elite branca que até hoje não conseguiu resolver nem os problemas do analfabetismo no país. Diga-se de passagem, a escola não tem culpa como escola. Ela é assim porque as classes dominantes (das quais saem os técnicos do MEC) são assim. (WHITAKER, 2008, p. 287).

Assim sendo, a escola foi pensado através de uma visão que passa pela apropriação dos saberes burgueses, cujos valores, são essencialmente urbanocêntricos¹¹, o que desqualifica a vida no meio rural o qual é visto como um lugar de atraso e desertificado em comparação ao meio urbano. A situação da educação agrava-se, segundo D'Agostini (2005), as escolas são insuficientes ou não correspondem em suas propostas pedagógicas e constituem carências na formação do trabalhador do campo, embora seja a mesma desqualificação das escolas do meio urbano.

Contudo, as terras da Usina Tamoio passaram por vários momentos que transformaram essas terras em assentamento. A usina não resistiu à crise vivida e suas terras foram divididas. Alguns pedaços foram vendidos, outros hipotecados para saldar parte das dívidas contraídas no momento de crise. “O império do açúcar estava acabado. A imensa propriedade que a família Morganti construiu e que o grupo Silva Gordo havia adquirido não existia mais” (ROSIM, 1997, p. 46).

A formação do assentamento Bela Vista do Chibarro é caracterizado por seis grupos pioneiros: o Grupo dos Antigos Moradores da fazenda, o Grupo que veio de acampamentos de Sertãozinho, o Grupo organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o Grupo que veio de acampamentos de Sete Barras, o Grupo que veio de acampamentos de Promissão e o Grupo dos 36¹².

O Grupo dos Antigos Moradores era composto pelas famílias que viviam e trabalhavam na fazenda Bela Vista do Chibarro, na época da colônia da Usina Tamoio, antes de se tornar assentamento. Ao permanecerem na fazenda Bela Vista, essas famílias tiveram que enfrentar muitas dificuldades como, por exemplo, transporte para a cidade que deixou de existir, a energia elétrica que foi cortada, o Grupo Escolar que parou de funcionar, o posto de saúde que foi fechado, entre outros problemas estruturais, além da passar a conviver com novas famílias advindas de diferentes ciclos migratórios e do movimento sindical. Este grupo resistiu e permaneceu nessas terras até se tornarem assentadas. No caso desse grupo, ele não foi em busca da reforma agrária, mas ela que veio ao encontro dele.

O Grupo de Sertãozinho era formado por bóias-frias, que viram a possibilidade de melhoria de vida através da conquista de um pedaço de terra e assim poderem sair de uma condição precária de vida. O Grupo do Sindicato era de famílias que fizeram cadastro no sindicato e foram convidados a compor o assentamento.

O Grupo de Sete Barras era composto por famílias que viviam no assentamento de Val Formoso, no município de Sete Barras, que negociou a transferência das famílias para essas terras com o sindicato e os trabalhadores acampados na Bela Vista, devido as terras de Val Formoso terem sido declaradas reserva florestal.

¹¹Segundo Whitaker (2008) a escola se apresenta no meio rural ou urbano com três características fundamentais: “é urbanocêntrica, isto é, voltada para conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização; É sociocêntrica, isto é, voltada para interesses de certas classes sociais; É etnocêntrica, isto é, privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental – a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico tecnológico” (WHITAKER, 2008, p. 286).

¹² Para maiores informações sobre os grupos que constituíram o assentamento Bela Vista, ver Rosin (1997).

O Grupo de Promissão era de famílias vinculadas ao MST, transferidas pelo INCRA do acampamento daquela cidade para o assentamento Bela Vista, sem o aval das famílias que já estavam assentadas ou do sindicato, que foi o principal mobilizador da luta por essa terra. Como reação a essa ação surgiu o Grupo dos 36, que era composto por 36 famílias organizadas pelo sindicato a fim de impedir que outros trabalhadores fossem trazidos de Promissão, deixando de fora aqueles que estavam cadastrados na região. Esses foram os grupos que compuseram o assentamento Bela Vista.

Esses grupos vão ocupar a Bela Vista em 1988 e depois de um ano de ocupação aquelas terras foram declaradas de interesse social para fins de reforma agrária, pelo Decreto nº 97.660, em 13 de abril de 1989, classificada como latifúndio por exploração. Segundo Rosin (1997) a luta pela terra e sua realização para reforma agrária teve um significado todo especial, pois se tratava de realizar um assentamento encravado no meio de grandes latifúndios rurais.

Com o passar dos anos de assentamento, com os variados problemas estruturais, políticos e econômicos, constituem-se diversos grupos de produção e resistência pelas famílias assentadas no Bela Vista, perpassando os grupos iniciais e levando-se em conta a vida cotidiana na comunidade que se formava, as relações de parentesco, amizade e vizinhança.

De grupo escolar a escola do campo

O Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti tomou novos rumos após a falência da Usina Tamoio. A escola ficou fechada no período de legalização das terras do assentamento para fins de Reforma Agrária de 1988 a 1990. Depois da homologação do assentamento em 1989, em 1990 a comunidade começou um processo de reivindicação para reabertura da escola, apresentando à Delegacia de Ensino de Araraquara uma demanda real de crianças em idade escolar (TEIXEIRA, 2010). As aulas iniciaram no mesmo ano, sendo multisseriadas, ou seja, duas salas com alunos de 1ª e 2ª e outra de 3ª a 4ª. Funcionou assim por um ano. Em 1994, passa a ser chamada Escola Estadual de Primeiro Grau Rural Prof. Hermínio Pagotto e, em 1996, ficou sobre a responsabilidade da Escola Estadual Antonio Cunha Soares.

Mas, a tentativa de multisseriar as quatro séries iniciais entraram em cena novamente, em 1997 quando houve uma tentativa de agrupamento em que o governo do Estado de São Paulo, pressionou para que fossem implantadas as turmas multisseriadas, utilizando como argumentos o pequeno número de alunos por classe (BASTOS, 2006).

Um dos motivos para multisseriar pode estar relacionado não só com o número reduzido de alunos no meio rural, como também pelas condições das escolas, segundo pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em 2005 sobre a realidade dos assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA):

O universo da pesquisa apontou que nos 5.595 assentamentos do Incra vivem 2,5 milhões de pessoas e, destas, 987.890 são estudantes. Das 8.679 escolas, 83% são municipais, 8,3%, estaduais, 4,4%, federais e 3,7% são privadas. A Pnera constatou que a maioria das escolas rurais é pequena, construída com materiais inadequados e possui instalações precárias. Cerca de 48% têm apenas uma sala de aula e 22,8%, duas salas. Esse é um dos motivos, informa a pesquisa, para que 70,5% das escolas de ensino fundamental atuem com turmas multisseriadas, isto é,

oferecem várias séries ou ciclos em um mesmo espaço físico, ao mesmo tempo.

Essa tendência de redução de classes por causa dos números reduzidos de alunos é histórica no país, que desvaloriza a educação no meio rural (BASTOS, 2006). As escolas multisseriadas foram consideradas como de segunda categoria. O que se esperava das escolas multisseriadas era que desaparecessem naturalmente, mas segundo Cardoso e Jacomeli (2010):

O desaparecimento ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI. (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 02).

Mas o fato é que a comunidade do assentamento Bela Vista conseguiu reverter à tentativa de agrupar as séries na escola. Mantendo as salas de aulas separadas para as quatro séries. Como a escola só possuía o ensino de 1ª a 4ª série e, para continuar os estudos, as crianças e adolescentes teriam que concluir o ensino fundamental e médio em escolas da cidade de Araraquara. Neste contexto, iniciaram-se as reivindicações junto ao poder local para a ampliação do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. Desencadeando o debate sobre a municipalização da escola, mas para que isso fosse efetivo, a Secretaria Municipal de Educação determinou que a escola construísse um projeto que justificasse esse pedido (OLIVEIRA; BASTOS, 2004).

Assim, o debate sobre a construção de um projeto político pedagógico (PPP) para as escolas rurais de Araraquara, foi realizado no Grupo de Trabalho de Escola Rural no Fórum Municipal de Educação que antecedeu a I Conferência Municipal de Educação “Educação para a Cidadania”, realizada pelo município em 2001 (OLIVEIRA; BASTOS, 2004). O que possibilitou desenvolver a discussão sobre escola do campo no município:

Esse processo garantiu, como assegura o documento final da Conferência, a implantação, em caráter de urgência, de políticas públicas voltadas para as escolas rurais. Entre essas políticas estavam a municipalização da escola do assentamento Bela Vista (Prof Hermínio Pagotto), a implantação de uma proposta pedagógica para três escolas rurais da cidade e o desenvolvimento de um programa de formação continuada aos educadores (as) do campo. (OLIVEIRA; BASTOS, 2004, p. 153).

Outro fator importante, para a construção do projeto foi examinar na legislação as brechas para a construção de um projeto diferenciado para as escolas do campo no município. Podendo destacar algumas leis: a primeira é a Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu diretrizes para a educação nacional, que declara:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996, p.8).

A segunda lei para embasar o projeto das escolas do campo foi a Lei Federal 10.172/01 do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê um tratamento diferenciado para as escolas rurais:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (PNE, 2000, p. 23).

E a terceira esta vinculada a proposta de Plano Nacional de Educação elaborado pela Sociedade Civil, que fez a seguinte referência no II Congresso Nacional de Educação (CONED):

Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos/as professores/as, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação de grupos étnicos, como os negros e os indígenas, que precisam ter garantia de preservação da identidade e da cultura. Nesse sentido, as experiências pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas. (PNE, 1997, p. 57).

Um importante apontamento nesse processo de construção do projeto das escolas do campo para o município foi o aumento do debate sobre a educação do campo e a pressão dos movimentos sociais em esfera nacional, quando em 2002 foi promulgado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução do CNE/CEB nº 1, 2002), completando as referências feitas às escolas rurais na LDB, o que é importante para “a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (CNE/CEB Nº 1, 2002, p. 32).

Para acompanhar todo esse processo de conquista, de um novo projeto político pedagógico, estavam presentes: representantes da Secretaria Municipal de Educação, de Universidades, de Movimento Sindical, assentados do Bela Vista e do Monte Alegre, entre outros atores, que contribuíram na elaboração de um projeto que justificasse uma educação do campo de acordo com a realidade ao qual as escolas rurais de Araraquara estavam inseridas. Uma contribuição fundamental foi a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo avanço que estavam conquistando na luta pela educação do campo em âmbito nacional¹³. Após várias reuniões foram definidas dez diretrizes gerais distintivas do projeto político pedagógico, que garantisse os objetivos gerais e específicos, a justificativa, a metodologia, que concretizou o projeto da “Escola do Campo”, no município:

- 1) Qualidade social da educação; 2) inserção num contexto global; 3) educação voltada para a valorização do trabalho no campo (teoria e prática); 4) democratização do acesso ao conhecimento; 5) gestão democrática com a participação da comunidade na tomada de decisões; 6) criação de espaços, tempos e práticas alternativas de educação; 7) construção de um novo homem e uma nova mulher a partir do resgate da identidade; 8) resistência e luta do homem no campo; 9) integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica; 10) concepção de que a história é construída pelas lutas sociais. (OLIVEIRA; BASTOS, 2004, p. 157).

O projeto político pedagógico foi implementado na escola no início do ano letivo em 2002, com a municipalização da mesma e a extensão do ensino fundamental, instituindo uma Educação do Campo. A preocupação do projeto político pedagógico partiu da necessidade de se construir com os alunos uma consciência crítica, explorando a criatividade, a partir de conhecimentos vivenciados na escola e na comunidade e de conhecimentos acumulados historicamente pela ação humana, podendo assim ampliar a percepção dos alunos para uma consciência mais crítica da sociedade (OLIVEIRA; BASTOS, 2004).

Diante desta situação e da necessidade de uma educação que não seja intencionada e direcionada para a reprodução do capitalismo, mas um instrumento para que os filhos dos trabalhadores possam ser sujeitos e construtores de novas relações sociais, alicerçados no trabalho, na justiça, e na reforma agrária (MENEZES, 2001), é que começa a se pensar na Educação do Campo.

Desta forma, para compreender a Educação do Campo é necessário primeiro entender que o projeto é baseado na materialidade de sua origem, ou seja, a partir de uma contradição que é a própria contradição de classes no campo (CALDART, 2005).

Segundo Caldart (2005) Educação do Campo:

Foi uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das

¹³Para maiores informações sobre essa construção ver os Cadernos de Formação (nº 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) da Coleção Por uma Educação do Campo publicado por representantes da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (CNBB, MST, INCRA, MDA, UNESCO e UNICEF).

experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo. (p.19,20).

A discussão sobre a Educação do Campo nasce na década de 1960, na perspectiva de pensar a educação a partir das contribuições na organização e na formação da consciência social. Segundo Jesus e Foerste (s/d) “a educação no meio rural tem como atribuição pensar o saber social e colocar-se como um meio de disputa e confronto de hegemonias e, em meio à diversidade de práticas sociais, a educação proporcionaria a apropriação de saberes sociais” (JESUS e FOERSTE, s/d, p. 4).

Já na década de 1960, segundo Jesus e Foerste (s/d), os movimentos sociais se constituem como o enraizar de uma caminhada e, na explosão de programas e projetos educacionais para as populações rurais, principalmente no Nordeste e no Sul do país:

O enraizar da caminhada dos movimentos sociais justifica-se pelo Movimento de Educação Popular que emergia nesse período buscando conscientizar a população adulta para que participasse e discutisse a vida política do Brasil. Esse é para nós um marco do fortalecimento da luta dos movimentos sociais pela terra e também pela educação. (JESUS e FOERSTE, 2011, p. 4).

Outro fato importante foi a propagação de programas para o meio rural na década de 1960 e 1970, que foram:

SUPRA (Superintendência da Política da Reforma Agrária); o IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária); INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário); criados com a extinção da SUPRA em 1964; e o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que é originado a partir da fusão do IBRA e do INDA. A principal bandeira destes programas foi um trabalho empreendido no desenvolvimento da comunidade e na educação popular de adultos, sob a forma organizada de projetos para as populações rurais. (JESUS e FOERSTE, 2011, p. 4).

Junto a propagação de projetos públicos, os movimentos sociais não ficaram parados. Para a trajetória da Educação do Campo foi importante a atuação de movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Método Paulo Freire, desenvolvendo uma nova compreensão da educação e novas estratégias de educação de adultos, educação popular e de base (JESUS; FOERSTE, 2011).

Durante esse período a luta dos movimentos sociais, sindicatos e algumas pastorais, desempenharam um papel fundamental na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos de acesso à terra, a água, a crédito diferenciado, a saúde, e a educação. Um dos movimentos que ganhou força na luta por terra e educação foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os diversos movimentos sociais, sindicatos e algumas pastorais de lá para cá vem denunciando a situação vivida pelo campo e as consequências de um modelo de desenvolvimento no campo que exclui e marginaliza a grande maioria da população que vive e sobrevive no campo.

Outro fator vinculado a Educação do Campo é o desenvolvimento do próprio território, ao qual, está inserida. Para Fernandes (2008), o campo atualmente produz dois

territórios: o do camponês e o do agronegócio¹⁴. Sendo que o campo do agronegócio constitui seu território para a produção de mercadorias, é uma paisagem homogênea, através da composição uniforme da monocultura e se caracteriza pela pouca presença de pessoas e pela devastação.

O campo camponês constitui seu território para sua existência desenvolvendo todas as dimensões da vida, produção, moradias, cultura, infraestrutura social é caracterizado pela presença de pessoas que vivem e moram no campo. Assim, a Educação do Campo é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento do território camponês, como espaço político para manter a identidade socioterritorial (FERNANDES, 2008).

Para Jesus; Foerste (s/d), o camponês é vinculado com a agricultura familiar, que produz alimentos ao invés do lucro, a renda é pensada na qualidade de vida e da família. O camponês se contrapõe ao agronegócio que tem uma racionalidade pautada no individualismo, no lucro e na desigualdade. O camponês vive a partir da diversidade de produção, e o agronegócio impõe um único padrão de produção e consumo alimentar. O entendimento de camponês estabelece contraponto com o agronegócio: “a – relação do camponês com a produção; b – a família como unidade de produção; c – a renda que se contrapõe ao lucro; d – o tratamento dado ao meio ambiente” (JESUS; FOERSTE, s/d, p.11).

É importante destacar, que a partir das discussões sobre a Educação do Campo que é dado uma nova valorização do conceito campo e não mais utiliza meio rural. Foi a partir de 1998, com a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, os movimentos sociais e instituições discutiram uma nova dimensão para o conceito campo, que o campo é produzido pelos sujeitos que ocupam esse espaço:

Desta forma o campo é um espaço tempo de pluralismo de pessoas camponesas: quilombolas, indígenas, agricultores familiares, ribeirinhos, sem-terra e outros que ocupam a terra e sobrevivem dela. Quando discutimos educação do campo, compreendemos que essa é uma especificidade que por sua vez empreenderá uma dinâmica em meio a uma diversidade que hoje é o campo. (JESUS; FOERSTE, 2011, p.11).

Portanto, alguns traços de identidade são considerados fundamentais em relação à Educação do Campo que não podem deixar de ser norteadores para a construção do mesmo. A Educação do Campo identifica em uma luta pelo direito de todos à educação, que significa:

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 necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.26).

¹⁴ De acordo com Fernandes (2008), agronegócio compreende a um complexo sistema de agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Faz parte do complexo a produção de tecnologias para atender o desenvolvimento desse sistema, bem como, a mecanização do corte da cana “o movimento desse complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e com diversos setores da economia”. Essa condição confere às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do complexo. Agronegócio é, portanto, o novo do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista (FERNANDES, 2008, p. 47).

Segundo a autora a educação não pode ser considerada uma política compensatória, mas um direito de cada sujeito para seu desenvolvimento pleno, um direito social e de cidadania. E que Educação do Campo incorporada ao debate geral de educação para um projeto de desenvolvimento do país, que pense uma política de educação que se preocupe com o jeito de educar, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos (CALDART, 2002).

Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo, ou seja, se identifica pelos seus sujeitos. Neste sentido, Educação do Campo significa educar as pessoas que trabalham e vivem no campo:

Para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. (CALDART, 2002, p. 27).

Educação do Campo é uma concepção de campo, porque quando se pensa em campo se pensa em educação, o que significa adotar uma visão de totalidade dos processos sociais, políticos e educativos. Educar a partir dos sujeitos concretos e historicamente situados no campo.

Segundo Caldart (2005) a dimensão da Educação do Campo está no projeto coletivo e de concepção mais expandida do que sejam as relações pedagógicas, que são expressões coletivas e não individuais relacionada ao trabalho e cultura dos indivíduos. Ou seja:

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessidade de *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de fazer, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações. (CALDART, 2002, p.33).

Deste modo, se no início a função do Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti era a formação dos trabalhadores da usina, para adaptar os mesmos para o trabalho rural dentro da usina. Atualmente com a Escola do Campo no Bela Vista, é previsto no projeto político pedagógico da escola que a função social é “ampliar os conhecimentos dos alunos partindo da realidade que ele vive e expandindo esse conhecimento para que ele possa ter acesso aos conhecimentos atualizados, significativos, valorizados pela sociedade ao mundo contemporâneo” (PPP, 2011/2013, p.19).

Desta forma, Saviani (1991) afirma que o papel das instituições educacionais seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações” (SAVIANI, 1991, p. 51). Para tanto, é necessário assegurar uma educação de qualidade social para os trabalhadores, que os levem a sua própria promoção, ou seja:

Promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1991, p. 52).

O autor afirma que a questão da eficiência no trabalho escolar é algo que deve ser enfrentado por todos aqueles que estão incomodados com a educação, sendo que a função da escola é a de “dotar a população daqueles instrumentos básicos de participação na sociedade” (SAVIANI, 1991, p. 172). Assim o processo educativo “assegura-se uma compreensão elaborada da realidade mediante a incorporação dos instrumentos teóricos e práticas elevadas à condição de elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2011, p. 7).

Nesta perspectiva, para Gramsci (1979) a escola seria o local, em que os trabalhadores se instrumentalizariam nos diversos níveis da intelectualidade. Segundo o autor a escola é dualista, ou seja, clássica e profissionalizante, essa divisão prejudicaria a classe trabalhadora, pois não proporcionaria acesso às capacidades de desenvolvimento do trabalho intelectual, para o autor:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quiser destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1979, p.136).

Desta forma, a proposta de Gramsci para extinguir com a escola dualista, seria uma escola unitária que assumiria a função de:

Formação humanista (entendida neste termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1979, p. 121).

Para tanto, a implantação dessa escola unitária indicaria uma aprendizagem autônoma tendo o professor como mediador do processo. O ensino aconteceria de forma desinteressada, ou seja, habituará o aluno a estudar para construir um mecanismo para optar e desenvolver as capacidades dos indivíduos para pesquisar, aprofundar, analisar a origem de um corpo histórico, “a fim de ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo” (GRAMSCI, 1979, p.134).

Assim, os conhecimentos devem ser incorporados pelas necessidades contemporâneas, ou seja, incorporados aos recursos tecnológicos que proporcionarão a possibilidade de reunir conteúdos culturalmente significativos e, como decorrência, de ganhar relevância, ou seja, a escola deve incorporar “os avanços tecnológicos produzidos,

sucessivamente, pela maquinaria moderna, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática” (ALVES, 2001, p.244).

A função primordial da escola, segundo Leite (1999) é ensinar, permitindo que o aluno tenha percepções diferenciadas de mundo, de vida, de trabalho e de produção, tendo novas interpretações de realidade. Ensinar é transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade, mas sem, perder aquilo que lhe é próprio, que lhe é referência.

Enfim, com a nova proposta do projeto político pedagógico da “Escola do Campo”, proporcionou que a escola tomasse 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.

Considerações finais

Com isso, é dado um novo valor para a função social da escola no assentamento Bela Vista. Se antes, os conhecimentos transmitidos no Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti tinham como objetivo construir uma consciência nacionalista e que valorizasse o trabalho dentro da usina, para crescimento da mesma, agora com a Escola do Campo seu objetivo ou sua função é transmitir conhecimentos para o crescimento do sujeito do campo, para torná-lo consciente do seu papel na sociedade e para a transformação social.

A Escola do Campo coloca em pauta a sua função social para conciliar no ensino-aprendizagem que valorize o conhecimento da comunidade com os conhecimentos sistematizados pela humanidade. Apesar de a proposta ser relevante, ela encontra amarras que vão além do querer dos seus dirigentes e alunos. A escola está vinculada às orientações do município, por isso, recebe uma orientação já montada sobre o ensino-aprendizagem que deve nortear a escola. Como saída, a Escola do Campo, procura trabalhar com a valorização de metodologias que aproveitam o espaço da escola e seu entorno, para facilitar o ensino-aprendizagem do aluno e valorizar a vida no campo e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Apesar das dificuldades da Escola do Campo, colocar em prática um ensino-aprendizagem que valorize os conhecimentos tanto da comunidade quanto conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade, a escola trouxe um avanço nas discussões de novos caminhos do conhecimento que tende a proporcionar uma reflexão mais crítica sobre a sociedade e sua conjuntura política, econômica e social. Centrando-se o conhecimento na resistência vivenciada por seus alunos. Uma discussão de novos caminhos que deve perpassar também pelas escolas do meio urbano.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

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

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP) “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto”**, 2011/2013.

BASTOS, Valéria Ap. de; OLIVEIRA, Tatiana de. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara-SP: destaque na construção da qualidade de vida. In: FERRANTE, Vera L. S. Botta. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), nº 09, p. 147-166, 2004.

BASTOS, Valéria Ap. de. A construção da gestão democrática em uma escola do campo. In: FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. A. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), INCRA, nº 09, p. 97-111, 2006.

BAÚ, Cristina H. R. **Pequenos produtores de cana-de-açúcar na região de Araraquara (SP): uma estratégia de produção e sobrevivência no assentamento Bela Vista do Chibarro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. FCL/UNESP. Araraquara, 2001.

BRASIL. Lei Federal 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa revela como é a educação nos assentamentos do Incra**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2410&catid=202>. Acesso em: 18/10/2011.

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

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira. II** Congresso Nacional da Educação (CONED). Belo Horizonte/MG, 1997. Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/documentos/PNE%20%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>>. Acesso: 6/10/2011.

BRITO, Silvia Helena Andrade. **A Educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html>. Acesso em: 19/10/2011.

CAIRES, Angela C. R. **Nem tudo era doce no império do açúcar. Vida, trabalho e lutas na usina Tamoio – 1917/1969**. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP/FCL. 1993.

_____. O colonato na Usina Tamoio. In: NEVES, Delma Pessanha; SILVA, Maria Ap. de Moraes. **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil, formas tuteladas de condição camponesa**. Vol. 1, ed. UNESP, NEAD, MDA, p.163-183, 2008. Disponível em: <http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/Publicacoes/Attachments/67/Processos_de_constituicao_e_reproducao_do_campesinato_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 18/05/2011.

CALDART, Roseli Saete. *Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção*. IN: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n°04, 2002, p.25 a 36.

_____. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n°05, 2005, p.13 a 52.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara R. Martins. **Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte**. Educere Et Educare, Revista de Educação. Vol. 5 n° 9 jan/jun, p. 267-290, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf>. Acesso em 18/05/2011.

D’AGOSTINI, Adriana. **Contradições do Campo Brasileiro: os desafios da educação do campo**. Texto não publicado, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Ap. dos. **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, p. 39-66, 2008.

FERRANTE, Vera L. S. Botta. **Tamoio: Olha! Tem nó na cana**. Perspectivas, São Paulo. 31-40, 1984.

FLORES, Ana Flávia; SILVA, Silvani; FERRANTE, Vera L. S. Botta. Ausência de políticas públicas e formas de resistência da juventude assentada. In: **Retratos de Assentamentos**. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), n° 14, p. 151-174, 2011.

FLORES, Ana Flávia. **Educação em três tempos nas terras do Bela Vista: Fazenda de Café, Usina de Cana-de-açúcar e Assentamento em Araraquara/SP**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia da Terra/UFSCar, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

JESUS, Janinha Gerke de; FOERSTE, Erineu. **Educação do Campo no Brasil: uma aproximação**. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_06.html>. Acesso em: 29/10/2011.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1999.

MASCARO, Luciana. P. **Arquitetura e Modo de Vida no assentamento Rural Bela Vista do Chibarro**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: USP, 2003.

MENEZES NETO, Antonio Júlio de. **Além da terra: a dimensão sócio político do projeto educativo do MST**. Tese de doutorado FE. USP. SP, 2001.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda.; BEZERRA NETO, Luiz. *Educação na primeira República (1889-1930)*. IN: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; WATANABE, Lalo **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas/SP: Editora Alínea, p. 75-102, 2010.

ROSIN, Luís H. **Nas terras da Usina, O Fazer-se de um assentamento**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. FCL/ UNESP. Araraquara, 1997.

SÃO PAULO, **Delegacia Regional de Ensino de Araraquara, 1936**. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/pdfs/RDRAR1936.pdf>>. Acesso em: 18/05/2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

_____. **A Escola pública brasileira no longo do século XX (1890-2001)**. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileira: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 2004.

_____. **A Pedagogia Crítica e a Defesa do Ensino Público**. Revista Caros Amigos, ano XV, nº 53, p. 07, junho 2011.

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente as Novas Tecnologias**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 19/10/2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf>> Acesso em: 18/04/2011.

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.

WHITAKER, Dulce C. A. O rural-urbano e a escola brasileira. In: FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. A. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), INCRA, nº 11, p. 283-293, 2008.