

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC - SP**

**Marcela Amaral**

**Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do  
campo de Araraquara**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**SÃO PAULO  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC - SP**

**Marcela Amaral**

**Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social, sob a orientação da Professora Doutora Mary Jane Paris Spink.

**SÃO PAULO  
2010**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a DEUS, por cuidar de mim de um jeito todo especial;

Aos meus pais, Luiz Roberto e Marisa;

Meus irmãos Fabiana e João;

Maria Clara, minha sobrinha;

Roberto, meu amor;

Aos meus queridos amigos;

A minha orientadora Mary Jane Spink;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ);

A toda equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Hermínio Pagotto e a comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro;

Aos colegas do núcleo, em especial a Milena Lisboa;

Ao Peter Spink e ao Ricardo Bresler;

A banca examinadora;

A Angela e ao Brain;

Agradeço a todos de coração!

Obrigada pela força e pela participação especial de cada um nessa conquista!

AMARAL, Marcela Cunha. **Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara**. 2010. 131p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a continuidade de ações-político educacionais, a partir do estudo de caso da escola do campo de Araraquara, uma experiência de desenvolvimento local, inovação e continuidade. Abordar o tema da continuidade de políticas públicas educacionais é uma tarefa complexa porque envolve uma diversidade de dimensões sociais e materiais. Esse tema merece atenção devido à importância da continuidade das ações promovidas por tais políticas. Com esta finalidade, a pesquisa buscou compreender a continuidade da proposta pedagógica da escola por meio da experiência dos alunos, professores, gestores e comunidade envolvidos no desenvolvimento do Programa Escola do Campo da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Prof. Hermínio Pagotto. As reflexões teórico-metodológicas sobre o campo-tema, a pesquisa no cotidiano e o trabalho com práticas discursivas deram sustento à condução do estudo. Como fontes de informação, foram utilizados documentos sobre as escolas do campo e sobre esta escola em particular, observações do cotidiano da escola registradas em diário de campo, conversas, entrevistas e registros fotográficos; sintetizados a partir de seis categorias temáticas: envolvimento da equipe, filosofia, envolvimento da comunidade, parcerias, envolvimento dos estudantes e perigo de descontinuidade. A análise temática buscou compreender o que os participantes apontaram como aspectos que promovem a continuidade e qual o significado dos símbolos presentes na escola. Os resultados da pesquisa nos permitiram levantar suposições sobre o que promove a continuidade de ações político-educacionais. Dentre os aspectos abordados, destacamos o envolvimento da escola com a comunidade, o respeito à realidade vivida pelos estudantes, o reconhecimento da sabedoria popular, o comprometimento da equipe e as diversas parcerias estabelecidas com múltiplas organizações e diferentes atores sociais. Mas as possibilidades de continuidade não se esgotam aqui. Sabemos que, para que um projeto social consiga se sustentar no tempo, é preciso que a intervenção funcione, traga resultados e mostre suas contribuições ao contexto onde está inserida. Entretanto, diversos outros fatores também foram abordados pelos participantes da pesquisa ao discorrerem sobre a continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, entre eles: a conduta democrática da escola, o envolvimento dos estudantes com as práticas escolares, a valorização do trabalho com a terra e a concepção teórica de educação do campo. Embora os aspectos abordados neste estudo estejam relacionados à especificidade dessa escola, os resultados podem contribuir para que outras experiências referentes à políticas educacionais possam ser fortalecidas.

**Palavras-chave:** Psicologia Social, continuidade, políticas públicas, educação.

AMARAL, Marcela Cunha. The continuity of political and educational activities: the case of Araraquara rural school. 2010. 131p. Dissertation (Master) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008 (São Paulo Catholic University, 2008).

#### ABSTRACT

This research examined the continuity of political-educational actions based on the study of a rural school in Araraquara, a local experience of development, innovation and continuity. Addressing the continuity of public educational policies is a complex task because it involves a variety of social dimensions and materials. This issue deserves attention because the continuity of the actions promoted by such policies is important. For this purpose, the research sought to understand the continuity of the school's pedagogical proposal through the experience of students, teachers, managers and the community involved in the development of the pedagogical proposal of the Municipal Elementary Rural School Professor Hermínio Pagotto. Theoretical and methodological considerations regarding field research, the study of everyday life events and the analysis of discursive practices served as support for the study. Documents on rural schools and on this particular school, observations of daily life registered in the field diary, conversations, interviews and photographic records were used as sources of information. Analysis was based on six thematic categories: team's involvement, philosophy, community involvement, partnerships, student's involvement and risk of discontinuity. The thematic analysis sought to understand the participant's views regarding the issues that promote continuity and the meaning of the symbols that are present at the school. The research results enabled us to raise assumptions about what promotes the continuity of political and educational activities. Among the points raised, the following are particularly relevant: involvement of the school in the community, the respect for the reality experienced by students, the recognition of popular wisdom, the team's commitment and the various partnerships with multiple organizations and social players. However, continuity does not end here. It is known that for a social project to be sustained over time, the intervention must be operational and bring results as well as show its contribution in the context in which it operates. As such, several other factors were also discussed by the research's participants regarding the continuity of the Rural School Program such as: the democratic conduct of the school, student's involvement with school practices, the appreciation of the work with the land and the theoretical concept of field education. Although the issues addressed in this research are related to this specific school, the results can contribute to other studies related to educational policies.

Keywords: Social Psychology, continuity, public policy, education.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1: A construção das políticas públicas e as políticas educacionais de combate a pobreza</b> .....	4
1. Políticas públicas: primeiras aproximações .....	4
1.1 A descentralização das políticas sociais no Brasil .....	4
1.2 A descentralização das políticas sócio-educacionais no Brasil .....	7
2. Políticas de desenvolvimento local .....	11
2.1 Gestão pública e cidadania .....	11
2.2 O que significa inovação .....	13
2.3 Desenvolvimento local .....	14
2.4 Educação e políticas de combate a pobreza .....	16
<b>Capítulo 2: Educação do Campo</b> .....	20
1. Os movimentos sociais da educação do campo .....	20
2. A educação do campo nas constituições brasileiras .....	23
3. As escolas do campo .....	28
<b>Capítulo 3: Sobre a continuidade de ações político educacionais: aportes metodológicos</b> .....	29
1. Posturas teórico-metodológicas .....	29
2. Sobre os objetivos da pesquisa: o foco na continuidade .....	31
3. Sobre os procedimentos utilizados .....	33
3.1 As fontes de informação .....	34
3.2 Os modos de análise .....	35
<b>Capítulo 4: A escola do campo de Araraquara</b> .....	38
1. Um assentamento que virou escola .....	38
2. Em busca de um ideal: a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto como produtora de luta e construção coletiva .....	41
3. A Escola: dos primórdios até hoje em dia .....	45
4. O projeto político pedagógico .....	51
5. Parceiros e projetos desenvolvidos .....	53
6. Conquistas, dificuldades e desafios .....	56
<b>Capítulo 5: Análise temática: desvendando a continuidade</b> .....	58
1. Os entrevistados .....	58
2. Categorias temáticas .....	60
3. Os segredos da continuidade .....	61
3.1 Envolvimento da Equipe .....	61
3.2 Filosofia .....	65
3.3 Envolvimento da Comunidade .....	68
3.4 Perigo de descontinuidade .....	70
3.5 Parcerias .....	73
3.6 Envolvimento dos estudantes .....	74
<b>Capítulo 6: Discussão e Considerações finais</b> .....	76

<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>83</b>
<b>Anexo I .....</b>	<b>88</b>

## Introdução

A presente pesquisa faz interlocução entre a Psicologia Social e as políticas públicas por meio do estudo da continuidade de um programa educacional e das experiências dos gestores, professores, estudantes e comunidade no decorrer do processo de implementação e desenvolvimento do projeto. Iniciaremos com a reflexão sobre a responsabilidade social da psicologia e sua inserção no campo das políticas públicas para que o leitor possa entender as motivações da autora pela escolha deste campo de trabalho.

A construção de políticas públicas democráticas deve estimular a população a participar ativamente da busca de soluções para os problemas que lhes dizem respeito. Faz-se importante tentar compreender as necessidades e demandas da sociedade considerando as especificidades de cada comunidade e as dimensões subjetivas das pessoas em seus respectivos contextos. A inserção do psicólogo no campo das políticas públicas contribui para o fortalecimento desse espaço de diálogo, permitindo que as ações contemplem essas singularidades e possam ser especificamente direcionadas (CREPOP, 2008).

Como psicólogos sociais, podemos colaborar para a humanização da elaboração e execução das políticas públicas; esse é o eixo central da contribuição da Psicologia. Humanizar as políticas significa transcender as questões técnicas e os diversos interesses que estão em jogo em sua construção. Precisamos desenvolver práticas que busquem capacitar as pessoas como agentes de transformação, construtores de seus próprios direitos e da satisfação de suas necessidades (CREPOP, 2008).

O compromisso social da Psicologia é um projeto amplo, que envolve uma nova relação com a sociedade brasileira (BOCK, 2007). De acordo com Pereira (2007), essa nova forma de proceder permite pensarmos na prática do psicólogo em relação ao público e compreender que a revigoração das políticas públicas é urgente e que em nosso mandato social, cabe-nos, como psicólogos sociais, participarmos dessa revitalização.

Arretche (2003), afirma que o crescente interesse em compreender o funcionamento do Estado brasileiro e seu desempenho nas políticas públicas, deve-se às recentes mudanças na sociedade brasileira e ao intenso processo de inovações e experimentações em programas governamentais gerados, em sua maioria, pela competição eleitoral. Para a autora, a transformação da sociedade brasileira e as novas questões da agenda política. A autonomia dos governos locais, os programas de reforma do Estado, as oportunidades abertas à participação nas diversas políticas setoriais e o acesso dos segmentos excluídos a novas

modalidades de representação de interesses constituem questões importantes para o desenvolvimento da agenda de pesquisas em políticas públicas.

A pesquisa e análise das políticas públicas envolve o estudo das condições de emergência, os mecanismos de operação e os prováveis impactos de programas governamentais na ordem social e econômica (ARRETCHE, 2003). Por isso, ao olharmos as políticas públicas, temos que saber o que são, como foram formadas, quem as influenciou e onde ocorreram, porque percebemos que o resultado nunca é claro ou concreto, é um complicado jogo de interpretação e ação (SPINK P., 2007).

O presente trabalho foi inspirado na busca do compromisso social da Psicologia para com a sociedade brasileira e a escolha do tema de pesquisa teve origem nas reflexões sobre a importância da participação do Psicólogo no desenvolvimento de programas e projetos comunitários. A crença na educação como instrumento de combate a pobreza e na participação da população na criação dos conteúdos escolares como fator fundamental para a aquisição do conhecimento, levaram a autora a se aproximar do Programa Escola do Campo do município de Araraquara. Trata-se de um programa que respeita a diversidade e oferece uma escola pública de qualidade por meio da participação da comunidade e de diversos atores sociais.

Sendo assim, esta pesquisa buscou investigar a continuidade de ações político-educacionais a partir do estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Prof. Hermínio Pagotto. O objetivo desse trabalho foi compreender o que promove a continuidade da proposta pedagógica da escola, assim como conhecer a experiência dos alunos, gestores, professores e comunidade na participação desse projeto. A análise foi conduzida pelas reflexões teórico-metodológicas sobre o campo-tema, a pesquisa no cotidiano e o trabalho com práticas discursivas. Tais reflexões contribuíram para a definição dos procedimentos utilizados e para a escolha das fontes de informações: análise dos documentos das escolas do campo e da escola estudada, observações no cotidiano da escola registradas em diário de campo, conversas, entrevistas e registros fotográficos. As categorias utilizadas para organizar o material de pesquisa estão vinculadas à abordagem teórico metodológica, aos objetivos da pesquisa, as conversas, entrevistas e a todas as fontes de informações e literaturas utilizadas. A análise temática buscou compreender o que os participantes apontaram como aspectos que promovem a continuidade e qual o significado dos símbolos presentes na escola. Os temas escolhidos foram: o envolvimento da equipe, filosofia, envolvimento da comunidade, parcerias, perigo de descontinuidade e envolvimento dos estudantes.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo constam informações sobre a construção das políticas públicas e das políticas educacionais de combate à pobreza no Brasil, abordando a descentralização das políticas sociais e sócio-educacionais assim como a literatura sobre gestão pública e cidadania, inovação e políticas de desenvolvimento local.

O segundo capítulo é dedicado à educação do campo e a importância dos movimentos sociais de educação do campo na conquista do espaço de participação popular nas demandas educacionais do Estado. O capítulo ainda retoma o ingresso da educação do campo nas constituições brasileiras e faz uma breve apresentação a respeito das escolas do campo.

O terceiro capítulo apresenta as reflexões teórico-metodológicas sobre o campo-tema, os modos de pesquisar no cotidiano e a análise das práticas discursivas. Em seguida são apresentados os objetivos da pesquisa. O capítulo é finalizado com os procedimentos utilizados: apresentação das fontes de informação e dos modos de análise.

O quarto capítulo contém a apresentação do Programa Escola do Campo de Araraquara e a escola que constituiu o estudo de caso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Professor Hermínio Pagotto. O capítulo compreende a exposição do contexto no qual a escola está inserida, a trajetória e o histórico de luta da comunidade e da equipe escolar; assim como a estrutura da escola do princípio até os dias atuais, seu projeto político pedagógico, seus parceiros e projetos desenvolvidos, bem como suas conquistas, dificuldades e desafios.

O quinto capítulo volta-se à análise das conversas e entrevistas realizadas no cotidiano da escola. Primeiro, as conversas são descritas de acordo com o contexto e os integrantes presentes. Depois, é apresentado o processo de definição das categorias temáticas. E por último, a análise de cada tema é aprofundada a partir da compreensão do que promove a continuidade na visão dos participantes da pesquisa.

O sexto capítulo contém as discussões e considerações finais a respeito do tema da continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto. O capítulo articula o material pesquisado às reflexões teóricas abordadas na pesquisa.

## Capítulo 1

### **A construção das políticas públicas e as políticas educacionais de combate a pobreza**

A proposta desse capítulo é revisar a dinâmica histórica de elaboração de políticas públicas e das políticas sócio-educacionais no Brasil. Com o objetivo de refletir sobre a repercussão desses processos na educação brasileira, iniciaremos com uma breve exposição sobre a descentralização das políticas sociais e das políticas sócio-educacionais no Brasil. Em seguida, abordaremos a importância da descentralização a partir da reflexão sobre políticas de desenvolvimento local e disseminação de experiências inovadoras que contribuem para a transformação e aperfeiçoamento das práticas públicas. Finalizaremos o capítulo com a discussão sobre as políticas públicas de combate a pobreza e a importância da educação neste processo.

#### **1. Políticas públicas: primeiras aproximações**

##### **1. 1 A descentralização das políticas sociais no Brasil**

O sistema brasileiro de proteção social foi consolidado na década de 1960, com um formato centralizado de gestão. As principais fontes de financiamento, formulação e definição de execução das políticas sociais estavam concentradas na União. Os estados e municípios se responsabilizavam apenas pelas tarefas de execução e implementação dos programas sociais (ARRETCHE; RODRIGUEZ, 1999). De acordo com Almeida (1996), as políticas sociais caminharam junto com a centralização política e a concentração de poder decisório na esfera federal foi marcada pela gestão centralizada e por processos fechados de decisão.

Somente na década de 1980 as políticas sociais começaram a sofrer influências rumo à descentralização (ARRETCHE; RODRIGUEZ, 1999). Segundo Almeida (1996), as redefinições de competências na área social fazem parte de um fenômeno mais amplo de mudança do formato de um sistema federativo centralizado, amparado no regime autoritário, para uma modalidade de sistema federativo cooperativo ainda em definição. Essas mudanças envolvem o redesenho das funções do Governo Federal e implicam em processos de realocação, redefinição e distribuição de funções antes desempenhadas pelo poder central.

O redesenho das funções do Governo Federal e a perda de controle do poder central foram desencadeados por uma diversidade de fatores: a descentralização fiscal promovida

pela constituição de 1988, a fragilidade política dos primeiros governos civis eleitos democraticamente, a emergência e o fortalecimento de governadores e prefeitos no cenário político nacional, a ineficiência das equipes encarregadas de formular e implementar as políticas sociais, assim como o comparecimento de movimentos sociais organizados também contribuíram para a disseminação do ideário da descentralização (ARRETCHE; RODRIGUEZ, 1999).

Embora vários fatores tenham colaborado para a descentralização do poder da União na definição das políticas sociais, a democratização do sistema e a crise fiscal foram os dois grandes geradores da transformação do sistema federativo brasileiro (ALMEIDA, 1996). A Constituição de 1988 definiu um novo formato federativo, transferindo capacidades decisórias, funções e recursos do Governo Nacional para estados e municípios. No entanto, a distribuição de competências na prestação de serviços sociais ficou estagnada até meados de 1990; medidas efetivas foram tomadas apenas em relação à descentralização fiscal e à transferência de recursos (ALMEIDA, 1996). De acordo com Arretche e Rodrigues (1999), a descentralização das políticas sociais aconteceu de forma caótica e desordenada devido à omissão da União na coordenação do processo.

A ausência de um centro que coordenasse o processo foi e vem constituindo-se como obstáculo na continuidade da redefinição de funções e competências de cada instância. O Governo Federal não conseguiu formular uma estratégia de redefinição das funções específicas dos diversos setores e cindiu-se entre iniciativas que representam diferentes finalidades e prioridades (ALMEIDA, 1996).

Oliveira F. e Biasoto (1999) coadunam com essa interpretação. Para os autores, a constituição de 1988 promoveu a descentralização de receitas em prol de estados e municípios, mas não proporcionou uma redistribuição das competências entre as esferas de governo e a federação; não implementou no país um projeto pactuado. Almeida (1996) acrescenta que os estados e municípios também não tiveram capacidade para definir com clareza seus papéis, por isso não conseguiram assumir as funções que o novo modelo lhes atribuiu. Para o autor, a lei estabeleceu competências concorrentes e não cooperativas entre as instâncias, o que gera efeitos paralisantes sobre a construção de uma reforma de federalismo cooperativo. O cooperativismo visa criar modalidades de colaboração entre níveis de governo buscando a utilização mais racional de capacidades e recursos disponíveis, entretanto, a forma como se tem realizado o rearranjo de competências pode neutralizar ou deturpar o efeito de equidade que as políticas sociais evidenciam (ALMEIDA, 1996).

A reforma das políticas sociais visava promover mudanças que garantissem eficácia e equidade e a descentralização era considerada meio e condição para atingir esses objetivos. A descentralização foi tida como instrumento de universalização do acesso e do aumento do controle dos beneficiários sobre os serviços sociais (ALMEIDA, 1996). Entretanto, de acordo com C. Souza e Carvalho (1999), não podemos esperar que o processo de descentralização, em um país tão heterogêneo como o Brasil, leve à universalização automática do acesso da população a todos os serviços sociais que estão sendo transferidos para as esferas subnacionais.

A parcela de municípios que possuem recursos políticos, financeiros e institucionais para investir nas políticas públicas é pequena (SOUZA, C; CARVALHO, 1999). Os estados e municípios tem graus bem diferentes de dependência dos sistemas de transferências governamentais de recursos, bem como diferentes competências de cobertura das políticas sociais (OLIVEIRA, F.; BIASOTO, 1999). Para C. Souza e Carvalho (1999), as deficiências de ordem financeira se associam à ausência de capacidades técnico administrativas e se agravam com a desativação ou diminuição do apoio da União e dos estados aos governos locais. (SOUZA, C.; CARVALHO, 1999).

De acordo com C. Souza e Carvalho (1999), o processo de descentralização não define regras de operação; não proporciona capacitação técnico administrativa aos estados e municípios; não reduz os custos financeiros de instalação de estrutura e/ou manutenção dos serviços e não transfere recursos em escala compatível com as novas atribuições.

A reordenação das relações entre os governos nas áreas sociais é um processo longo e diferente em cada estado e região. Mesmo que seja orientada por uma política nacional, a gestão de cada uma das políticas sociais variará inevitavelmente pelo país. A questão central sobre o modelo mais adequado é buscar formas institucionais que possam compatibilizar a igualdade jurídica com as enormes disparidades econômicas e sociais regionais. Na área social isso demanda que a distribuição de competências seja flexível e não uniforme e que leve em consideração a capacidade efetiva das unidades subnacionais para assumir cada função (ALMEIDA, 1996).

C. Souza e Carvalho (1999) ressaltam que o processo de descentralização das políticas sociais também trouxe benefícios. De acordo com as autoras, a descentralização político administrativa e financeira, associada à redemocratização e às disposições da constituição de 1988 fortaleceram a autonomia das instâncias subnacionais e beneficiaram o crescimento dos espaços de participação e o surgimento de iniciativas inovadoras em programas sociais e nos próprios modelos de gestão. Para as autoras, a recentralização

financeira no governo federal poderia significar um abandono e/ou uma perda da qualidade das ações que estão sendo descentralizadas (SOUZA, C; CARVALHO, 1999).

Para Almeida (1996), a questão é transformar um processo desordenado de competências em políticas deliberadas e contínuas pelas quais vão se criando as novas formas de cooperação entre as instâncias de governo. Ou ainda, como acrescentam C. Souza e Carvalho (1999), ao contrário de a descentralização focar a pertinência de paradigmas únicos e universais do setor público, deslocados no tempo e no espaço, talvez seja mais sensato admitir a provisão dos serviços e o futuro da administração pública assumindo caminhos plurais diversificados.

De acordo com C. Souza (2006), o governo não deixou de tomar decisões e criar políticas porque delegou funções para estados e municípios. Segundo a autora, o debate sobre políticas públicas abarca intrinsecamente a questão da responsabilidade dos governos na definição e implementação das políticas públicas. Para C. Souza, o Estado não reflete apenas a pressão de grupos de interesse, ou opta por políticas para aqueles que estão no poder; nem serve apenas ao interesse de determinadas classes sociais. A autora coaduna com a teoria de que existe “uma autonomia relativa do Estado”, onde este tem um espaço próprio de atuação, embora esteja suscetível a influências internas e externas. Para a autora, a autonomia e o desenvolvimento das capacidades que criam condições para a implementação das políticas públicas, depende de muitos fatores e do momento histórico de cada país.

A descentralização do poder da União na prestação de serviços públicos, mesmo não apresentando um projeto transigente de coordenação da reforma, repercutiu no aumento do engajamento e comprometimento dos estados e municípios na compreensão e controle de suas demandas, assim como possibilitou o maior envolvimento e responsabilização da sociedade civil (SOUZA D., 2005).

## **1.2 A descentralização das políticas sócio-educacionais no Brasil**

A questão da descentralização político administrativa dos serviços de educação está em discussão desde o início do regime republicano, cujo pano de fundo foi a definição de competências da União e a preservação de autonomia das unidades federadas. Após o Golpe de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Este órgão era responsável apenas pela administração das instituições federais de ensino e a pela fiscalização do ensino secundário e superior, público ou privado, deixando o ensino primário sem coordenação nacional ou definição de competências quanto à sua manutenção (SILVA; CRUZ, 1996).

Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, enunciou as diretrizes fundamentais para a educação e formulou um “Plano de Reconstrução Educacional” (SAVIANE, 1999). Influenciada pelo pronunciamento do manifesto de 1932, a constituição de 1934 estabeleceu que competia à União fixar as bases e diretrizes da educação nacional em todos os níveis de ensino (SILVA; CRUZ, 1996). A constituição também previu um Conselho Nacional de Educação que teria como função principal elaborar um Plano Nacional de Educação. Mas durante o período do Estado Novo (1937-1945) nem o código de educação nem o Plano de Educação chegaram a ser elaborados (SAVIANE, 1999).

Entre 1946 e 1964 a tentativa do estado de executar transformações sociais sobre a égide da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista conduz a tensão entre a idéia de plano de educação como instrumento de ação do estado a serviço do desenvolvimento econômico social do país e a idéia de plano de educação como mero instrumento de uma política educacional que se limita a distribuir recursos na suposição de estar dessa forma, preservando a liberdade de iniciativa no campo educacional (SAVIANE, 1999, p. 19).

Nos anos 60 e mais acentuadamente no início dos anos 70 foram realizados os primeiros esforços para fortalecer e estruturar os órgãos de educação com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação, em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse momento, diversas secretarias de educação estaduais estavam se organizando para exercer suas novas funções quando, com a justificativa de um projeto nacional de desenvolvimento introduzido com o Golpe de 1964, houve uma forte concentração de poder no Estado e o conseqüente enfraquecimento dos governos nas esferas estaduais e municipais. Embora estivesse previsto que o Plano Nacional teria um caráter complementar e orientador aos planos estaduais, esse planos não passavam basicamente de programas de aplicação de recursos (SILVA; CRUZ, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961, após estabelecer que os recursos federais destinados à educação seriam estabelecidos em parcelas iguais para o Fundo Nacional do Ensino Primário, para o Fundo Nacional do Ensino Médio e para o Fundo Nacional do Ensino Superior; determinou ainda que o Conselho Federal de Educação elaboraria o Plano de Educação referente a cada Fundo. A lei também definiu que os recursos constitucionais vinculados à educação seriam aplicados preferencialmente na manutenção e no desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos

estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação (SAVIANE, 1999).

Silva e Cruz (1996) também enfatizam o planejamento educacional como mecanismo de controle para o repasse de verbas. De acordo com os autores, as semelhanças dos planos educacionais dos estados e municípios não expressam a incapacidade destes em formular propostas ou tomar decisões, mas a dependência política administrativa provocada pela necessidade de suplementação financeira. A falta de diretrizes e critérios compensatórios de repasse de verbas, a burocratização e a desarticulação dos órgãos centrais e intermediários da administração direta do Ministério da Educação contribuíram para piorar a ineficiência do sistema de ensino do país (SILVA; CRUZ, 1996).

Com a Constituição Federal de 1988, o objetivo era possibilitar relativa autonomia aos municípios para a formulação de políticas educacionais e suas respectivas regulamentações, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (SOUZA D., 2005). Ainda assim o Governo não foi capaz de liderar um projeto nacional que estabelecesse competências e mecanismos de repasse de recursos, o que permitiria que as instâncias do governo assumissem as tarefas que lhe fossem delegadas. Além disso, o projeto LDB que transitava no Senado foi considerado centralizador e inflexível porque dificultava o surgimento de políticas mais coerentes com as diferentes realidades do país. Prossegue assim a desarticulação entre as esferas e a sobreposição de tarefas e competências concorrentes que impedem que se estabeleça de fato o papel dos estados e municípios no sistema educacional (SILVA; CRUZ, 1996).

Para D. Souza e Faria (2004), a descentralização na área educacional não leva em consideração as diferentes variáveis administrativas, culturais e demográficas que habilitaria os estados e municípios à assumirem ou não determinados serviços públicos. Para os autores, o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino vem contrariando os preceitos constitucionais - Artigo nº 211 da Constituição Federal de 1988 - do modelo em processo de implantação no Brasil, que aponta para decisões compartilhadas entre os sistemas de ensino iguais e autônomos.

Em 1993, a fim de esboçar um diagnóstico da situação do Ensino Fundamental e formular estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo no Brasil, foi criado, com a coordenação do Ministério da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano adota a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - proclamada em 1990, em Jontien, Tailândia - como referência. O foco central do Plano Decenal de Educação para Todos é o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Embora o referido Plano sugerisse ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal (SAVIANE, 1999).

De acordo com D. Souza e Faria (2004), na década de 1990 as reformas de ensino assumem as recomendações advindas de diversos fóruns mundiais. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e o Plano Nacional de Educação (1998) adotaram como referência a Conferência de Jomtien, patrocinada por várias organizações, especialmente o Banco Mundial. Segundo D. Souza e Faria as reformas educacionais vão ocorrer sobre forte impacto dos paradigmas levantados pelas tecnocracias governamentais dos órgãos multilaterais de financiamento como as agências do Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e de instituições voltadas para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras. Nas palavras dos autores,

o reconhecimento de que o processo de municipalização do ensino no Brasil vem sendo marcado por uma racionalidade econômico-financeira excludente, de inspiração neoliberal, torna-se difícil negar o caminho da descentralização como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática. Isto significa, portanto, considerar o financiamento e a gestão da Educação Municipal como faces de uma mesma moeda, a serem redesenhadas por políticas que realmente levem em conta, regional e localmente, de um lado, o atual quadro de desigualdades socioeconômicas do País e, de outro, o cenário de heterogeneidade cultural que o permeia (SOUZA, D.; FARIA, 2004, p. 13).

Para Arretche e Rodriguez (1999), um país com exacerbadas diferenças socioeconômicas já não comporta que o Governo Federal seja o responsável direto pela administração das unidades escolares. Isso não quer dizer enfraquecer o poder da União, mas liberá-la de exercer tarefas que podem ser executadas por outras esferas governamentais, com o propósito de que a União cumpra sua função redistributiva e formuladora de uma política nacional de educação, articulada com as necessidades da população (SILVA; CRUZ, 1996).

A municipalização ocupa lugar de destaque nesse processo de descentralização, já que o objetivo das reformas é uma distribuição intergovernamental de competências mais lógica, baseada em sistemas de ensino hierarquizados. Essa concepção está na própria distribuição

preferencial de competências prevista na constituição de 1988 (ARRETCHE; RODRIGUEZ, 1999).

Para D. Souza e Faria (2004) o grande desafio da Educação Municipal se constitui na imprescindível redefinição do projeto federalista brasileiro, a fim de redistribuir efetivamente o poder decisório e não somente executor, permitindo que os municípios se tornem realmente entes federados e não apêndices de outras instâncias de poder. O autor parte do pressuposto de que a emancipação dos municípios é a base sobre a qual a escola pública pode ser construída de maneira mais autônoma na busca do desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a cidadania de seus alunos.

## **2. Políticas de desenvolvimento local**

### **2.1 Gestão pública e cidadania**

De acordo com P. Spink e Teixeira (2007), nas duas últimas décadas as políticas públicas passaram por processos cujas conseqüências foram de extrema importância para a solidificação de algumas esperanças sociais depositadas simbolicamente na Constituição de 1988. A Constituição ajustou parte do desequilíbrio público ao recomendar maior entrosamento entre gestores e população em geral, mas só a partir da metade da década de 1990 os governos subnacionais começaram a reconhecer e aceitar a presença cidadã na discussão e implementação de políticas públicas. Inicia-se uma série de conexões e novas relações que possibilitam, além do monitoramento de ações e da busca de aperfeiçoamento técnico, o aprofundamento da experiência democrática.

No campo das reformas, sobretudo ao que se refere ao espaço subnacional formado por diferentes formas de jurisdição territorial, a busca de exemplos de práticas existentes pode ser importante para demonstrar possíveis caminhos de ação, trazendo exemplos e indagações sobre os diferentes fatores que podem contribuir para o êxito (SPINK P., 2004). Organizações governamentais e não-governamentais têm buscado contribuir para com a propagação dessas práticas por meio da promoção de programas de premiação; criação de boletins, sites específicos e outras formas de publicações, acadêmicas ou não acadêmicas; organização de seminários, congressos e outros tipos de encontros; e ainda pelo incentivo à constituição de redes de inovadores, especialistas ou organizações da sociedade civil. Além disso, organismos internacionais, governos nacionais e estaduais, universidades, fundações privadas e

associações mobilizaram-se para dar visibilidade a iniciativas inovadoras do setor público, a fim de contribuir para a disseminação dessas iniciativas em outros locais (FARAH, 2007).

A incorporação de inovações pelo setor público tem sido acompanhada por uma expressiva produção acadêmica que busca analisar as transformações do Estado, a natureza das inovações nas políticas públicas, suas principais determinações, fatores de sucesso e atores engajados no processo, além dos impactos que essas ações causam na população. Desde o início dos anos 90, políticas, programas, projetos e práticas identificadas por programas de premiação ou por iniciativas de identificação e disseminação de inovações em governos têm embasado as análises sobre inovações na área pública, ao fornecer bases empíricas para a reflexão analítica dos programas (FARAH, 2007).

A fim de estabelecer uma conexão entre as reflexões teórico-conceituais e as experiências empíricas da realidade brasileira, o presente estudo utilizou o banco de dados de um programa que promove a divulgação de experiências inovadoras de gestão pública dos governos subnacionais. A experiência a ser analisada nesta pesquisa foi premiada pelo Programa Gestão Pública e Cidadania (PGPC) da Fundação Getúlio Vargas no ano de 2004.

O Programa Gestão Pública e Cidadania<sup>1</sup> foi criado em 1996, por meio de parceria entre a Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e a Fundação Ford. O PGPC trabalha em relação estreita com outros programas apoiados pela Fundação Ford e conta com o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. O Objetivo do PGPC é identificar o que está indo bem na esfera pública subnacional brasileira e contribuir para aumentar o acervo de conhecimentos disponíveis sobre experiências inovadoras nas áreas do executivo, legislativo, judiciário e nas formas próprias de governo indígena. O foco do programa são experiências que oferecem impacto positivo no fornecimento de serviços públicos, que possam ser disseminadas em outras localidades, que utilizem recursos de maneira responsável e ampliem o diálogo entre a sociedade civil e os agentes públicos (FARAH, 2007; SPINK P., 2004; SPINK P.; TEIXEIRA, 2007). São quase oito mil experiências coletadas e debatidas, todas fazendo parte do banco de dados do programa, que oferece acesso gratuito em forma eletrônica ou impressa (SPINK P., 2004).

Uma das questões que promove a investigação de inovações públicas volta-se para a temática da descontinuidade das ações em cada troca de governo. De acordo com dados referentes aos doze anos de experiências colhidas pelo PGPC, os resultados são significativos: o quadro é de continuidade, não descontinuidade. Os estudos demonstram que existe pouco

---

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre o Programa Gestão Pública e Cidadania, consultar <http://inovando.fgvsp.br>

efeito de descontinuidade decorrente das mudanças de partido político e que a maioria das iniciativas existentes tende a ser adaptada e transferida para outros locais (SPINK P.; TEIXEIRA, 2007).

Para P. Spink (2004), a identificação e divulgação de experiências inovadoras torna seu uso cada vez mais presente, demonstra que saídas são possíveis e trazem para a arena da discussão sobre a esfera pública uma diversidade de atores que não escrevem livros nem são professores ou consultores de organizações internacionais, mas são capazes de refletir a partir da criação novos caminhos e soluções.

## **2.2 O que significa inovação**

As inovações nas políticas públicas correspondem às mudanças no conteúdo de seu desenvolvimento. Trata-se de novas políticas que apresentam como principais características a orientação para a democratização, a inclusão da população no âmbito da atenção estatal e a adoção da perspectiva de direitos na prestação de serviços públicos (FARAH, 2007).

De acordo com P. Spink. (2004), a abordagem das inovações é vista como um desafio para o debate e construção dos vínculos dialógicos entre pessoas e agências que estão engajadas na busca da transformação e aperfeiçoamento das práticas públicas. O autor reflete sobre inovação por meio das informações fornecidas pela análise dos relatos das fichas de inscrição dos semifinalistas do Programa Gestão Pública e Cidadania. O objetivo da análise não é que as respostas sejam consideradas como definidoras de inovação, mas que contribuam para a questão a partir do próprio conceito de inovação para os inovadores.

P. Spink (2004) ressalva que as respostas foram dadas no contexto da descrição de um programa, projeto ou atividade e não na situação de uma investigação sobre inovação. Sendo assim, os temas devem ser considerados como representativos do universo de falas sobre a inovação na esfera das ações cotidianas, mas não se pode concluir que a frequência do seu uso seria a mesma em outras circunstâncias.

A questão sobre o que é inovação é respondida dentro de uma postura dialógica, o que possibilita uma variedade de respostas e não uma resposta padrão desenhada para estar dentro das regras. Os principais temas abordados pelos participantes em relação à pergunta - O que é inovação? - são apresentados a seguir em termos da frequência de ocorrência nas falas dos participantes (SPINK P., 2004):

1. Ações pró-ativas na busca de novas soluções para problemas existentes, as soluções podem ser técnicas, administrativas ou organizacionais e devem estar se estendendo e indo ao encontro do outro;
2. Mudança no enfoque de como refletir a ação, buscando a interdisciplinaridade, o envolvimento de múltiplos atores, assim como a introdução de temas norteadores como, por exemplo, o desenvolvimento integrado e a sustentabilidade ambiental;
3. Inclusão ativa e coletiva, envolvendo a participação e co-gestão na busca de soluções e no monitoramento de ações;
4. Articulação, parceria e novos arranjos institucionais;
5. Ações que promovem a inclusão ativa do outro na discussão ou na direção dos serviços;
6. Transferência de tecnologia, técnica ou administrativa, entre as áreas;
7. Novidade ou pioneirismo;

As observações de Farah (2007) seguem no mesmo sentido dos temas abordados pelos inovadores. De acordo com a autora, as inovações dizem respeito às alterações nos processos políticos e administrativos, a modificação do modo de fazer, os atores envolvidos na formulação e na implementação das políticas; como eles se relacionam entre si, por meio de que organizações e o quanto estes processos são flexíveis e eficientes no uso dos recursos públicos. As inovações constituem novos processos decisórios e novas formas de gestão, orientados para a democratização e para a eficiência da administração pública. Procura-se agilizar processos, reduzir custos e tornar os procedimentos mais eficientes, permitindo o controle pela sociedade e a responsabilização dos agentes públicos. Os processos inovadores também adotam novas tecnologias como meio de viabilizar a agilização, a transparência e o controle da ação governamental, assim como integra uma multiplicidade de atores no processo decisório e na implementação das políticas públicas (FARAH, 2007).

### **2.3 Desenvolvimento local**

De acordo com P. Spink (2001) a construção do poder local e a disputa pelos arranjos de governança resultam de um longo processo sócio-histórico. O autor aponta a constituição de 1988 como um marco neste processo pois, independente de sua relativa falta de efetividade operacional, ela possibilitou uma nova configuração institucional no país, sobretudo no

âmbito subnacional. Para Dowbor (2002), as novas tecnologias, a urbanização, a expansão dos bens públicos e do consumo coletivo também tornaram o desenvolvimento de novos caminhos para gestão local uma questão indispensável.

Fonseca e Beuttenmuller (2007) interpretam o ideal do governo local mediante o princípio de que o poder é mais visível quando está mais próximo. A visibilidade depende da proximidade entre os governantes e os governados e não da mera apresentação em público de quem está investido de poder. A velocidade e flexibilidade que as situações sociais requerem não pode mais depender de intermináveis hierarquias estatais que paralisam as decisões e esgotam recursos (DOWBOR, 2002).

O caráter público do governo de um município é mais direto porque a visibilidade dos administradores e de suas decisões é maior, aumenta a possibilidade oferecida ao cidadão de colocar os próprios olhos nos negócios que lhe dizem respeito (FONSECA; BEUTTENMULLER, 2007). Dowbor (2002) relata que, nos países onde a área social é gerida como bem público, de maneira descentralizada e participativa, o cidadão se associa à gestão da saúde do seu bairro porque está interessado em não ficar doente e está ciente de que se trata de sua vida. Para o autor, o interesse direto do cidadão pode ser capitalizado para se configurar em uma forma não burocrática e flexível de gestão social, buscando novos paradigmas que vão além da pirâmide estatal e do vale-tudo do mercado.

Para Dowbor (2002), as ações locais são necessárias e imprescindíveis, o que não se pode descuidar é que o progressivo esforço deverá se consolidar também através de medidas mais amplas em outros níveis de poder. As tendências recentes da gestão social nos forçam a refletir sobre novos contornos para organização social e a reestruturar a relação entre o político, o econômico e o social. Escutar os atores estatais, empresariais e comunitários, assim como a comunidade em geral, também pode colaborar para que essas redefinições alcancem mudanças significativas. Trata-se de um universo em construção, pois o conceito político da gestão que ouve e articula diversos interesses é ainda recente na cultura política do País (DOWBOR, 2002).

Em pesquisa realizada pelo Programa Gestão Pública e Cidadania durante 1998 e 1999, pessoas de diferentes universos - pesquisa acadêmica, organizações comunitárias, ONGs, secretarias de governos municipais e estaduais, bancos de desenvolvimento e instituições multilaterais - participaram de um ciclo de quatro oficinas de confrontação, a fim de analisar e refletir sobre estratégias locais para a redução da pobreza. A questão que desencadeou a série de reuniões foi se haveria algum espaço de ação de combate à pobreza entre as macropolíticas nacionais e as ações desenvolvidas a partir da sociedade civil. Ao todo

146 pessoas participaram dessa articulação, debate e confrontação. No final do encontro a síntese dos debates circulou entre todos os participantes até a aprovação de uma versão final. Das questões debatidas pelo grupo foi destacada a definição do termo lugar: “Lugar foi considerado uma referência a um horizonte de ações e ligações, de produção de sentido e de lutas. O lugar, como foi definido em termos práticos, é o ‘lugar da gente’” (SPINK P., 2001, p. 6).

Fica claro, portanto, que a história não se caracteriza por grandes períodos de aceitação servil de um modelo dominante; ao contrário, demonstra a presença de diversos atores em busca de novos caminhos, pessoas comuns, populares, gente do lugar (SPINK P., 2001). Na visão de Dowbor (2002), a abertura dos administradores para a população é essencial para evoluirmos para outras formas de organização social.

P. Spink (2001) ainda ressalva que está na hora de iniciarmos nossas reflexões e estudos a partir do lugar das lutas diárias:

a portaria da fábrica, onde ficamos em fila para mostrar documentos antes de sermos admitidos; o discurso desqualificante da qualificação e da empregabilidade; a tentativa de quebrar a localização; os conflitos para o acesso ao exercício dos direitos; as cadeias de atividades de acesso e de marginalização e as múltiplas formas de operacionalizar a sobrevivência com dignidade (SPINK P., 2001, p.19).

No entanto, não se pretende afirmar que devemos construir transformações apenas por meio da introdução dos segmentos marginalizados, mas criar uma articulação social no sentido mais amplo, uma vez que a modernização da visão dos segmentos privilegiados também contribui com efeitos intensos na cultura política (DOWBOR, 2002).

## **2.4 Educação e políticas de combate a pobreza**

Para P. Spink (2001) a noção de pobreza está diretamente ligada à questão fundamental da democratização da sociedade, da construção de laços sociais e da falta de proteção aos direitos individuais e coletivos. Sen (2000) reflete que a pobreza também deve ser vista como privação de capacidades básicas e não puramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação de pobreza. No entanto o autor não pretende defender que a perspectiva de pobreza como privação das capacidades nega a idéia de que a renda baixa é uma das principais causas desencadeadoras da pobreza, mesmo porque a falta

de renda também pode ser inevitavelmente uma razão primordial da privação das capacidades de uma pessoa.

De acordo com Sen (2000), não podemos afirmar que a educação básica de qualidade e melhores serviços de saúde elevem diretamente a qualidade de vida, mas os dois fatores certamente aumentam o potencial da pessoa auferir renda e livrar-se assim da pobreza medida pela renda. Para o autor, quanto mais a educação básica e os serviços de saúde estiveram acessíveis às comunidades, maior será a possibilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma oportunidade de superar a penúria.

Nesse mesmo sentido, Alinsky (1965) enfatiza que em uma sociedade onde a pobreza e a desigualdade de poder impedem a população de usufruir igualdade de proteção, de justiça nos tribunais e de igualdade participativa na vida econômica e social, um programa de combate à pobreza precisa agir não somente sobre os aspectos econômicos, mas também sobre a pobreza política. Para o autor, a orientação de um programa de combate à pobreza deve empoderar as pessoas em situação de desigualdade econômica e social, distribuir poderes políticos, criar contextos de redes de sociabilidade e garantir direitos mínimos econômicos.

Camarotti e P. Spink. (2004) afirmam que a redução da pobreza e das desigualdades sociais é uma questão política e social de democratização, de autonomia da sociedade e de construção de novos padrões de sociabilidade. De acordo com os autores, enquanto a educação e a capacitação têm um papel essencial no desempenho de muitas das ações de redução da pobreza, a recuperação e o reconhecimento da contribuição dos saberes locais são elementos fundamentais para a construção da cidadania hoje e para as gerações futuras.

A busca de estratégias para a redução da pobreza deve abrir novos espaços para o desenvolvimento de espaços públicos que possam agregar diversos atores sociais. Os governos subnacionais têm assumido um papel importante e crescente nas ações bem sucedidas de redução da pobreza; assim como as administrações que apontam avanços e inovações apoiando iniciativas de interesse público também demonstram uma maior compreensão sobre como realizar um trabalho de co-gestão com a população local, as lideranças comunitárias, as organizações não governamentais e as empresas privadas nacionais e internacionais. Essa nova arquitetura institucional permite uma visão mais ampliada da pobreza e das estratégias a serem percorridas para sua superação, trabalhando não apenas a ausência de renda ou de direitos dos cidadãos, mas também a importância de conhecer e valorizar as demandas populares (CAMAROTTI; SPINK P., 2004).

A promoção do desenvolvimento local é um dos pontos importantes abordados nas discussões e análises sobre as estratégias para a redução da pobreza. O local, compreendido como o espaço que reinventa novos desenhos para as políticas públicas, é um terreno fértil para inovações sociais e práticas cidadãs. O lugar pode ser o bairro, o município ou região; remete à noção de territorialidade onde se enraízam as experiências, as táticas, os métodos e as práticas simples. Nos lugares onde as organizações populares estão presentes, atuando em parceria com a população, estimulando o diálogo entre grupos diferenciados, evidenciam-se possibilidades de ação e de resolução de conflitos (CAMAROTTI; SPINK P., 2004).

Mas para termos cidadania ativa, temos de ter cidadania informada (DOWBOR, 2007). De acordo com Severino (2002), a educação vista como intervenção na dinâmica da vida social deve ser utilizada em estudos científicos que buscam estratégias políticas para o desenvolvimento integral da sociedade. De acordo com o autor, a educação deve ser entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas. A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno; de gerar dinâmicas construtivas.

Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como uma prática técnica e política que desenvolve a integração dos sujeitos com os três universos: do trabalho - produção material e relações econômicas; das mediações institucionais - vida social, relações políticas e esfera do poder - e o universo da cultura simbólica - experiência da identidade subjetiva e relações intencionais (SEVERINO, 2002). Há uma dimensão pedagógica importante nesse enfoque: o estudo científico e organizador da realidade que as crianças conhecem por vivência possibilita que a realidade adquira sentido. A ciência passa a ser vista como instrumento de compreensão da própria vida e não apenas como obrigação escolar (DOWBOR, 2007).

Para Dowbor (2007) a educação deve desenvolver a compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local; de como cada localidade é diferenciada segundo o seu grau de desenvolvimento, a região onde se situa, a cultura herdada, as atividades predominantes na região e a disponibilidade de determinados recursos naturais. Para o autor, as pessoas que vivem na localidade é que sabem realmente quais necessidades devem ser trabalhadas nos programas de combate a pobreza.

Para Severino (2002) deve-se garantir que a educação sirva como mediação da percepção das relações situacionais e que ela desperte para busca da compreensão das redes políticas da realidade social. Outra dimensão abordada pelo autor, é que a educação deve

ainda desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando ser utilizada como pura força de reprodução social.

A educação deve permitir que os jovens compreendam o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores de sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento, tudo isso é uma questão de elementar transparência social (DOWBOR, 2007).

Fica claro que a educação pode contribuir para abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, mas também pode contribuir para desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições, contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva. Se a educação pode ser um elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social, ela pode ser também elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção de mundo dominante em determinado contexto sociocultural (SEVERINO, 2002). Para isso, de acordo com Dowbor (2007), é preciso buscar o manancial de conhecimentos que existe em cada lugar, valorizá-lo e transmiti-lo de maneira mais ampla e sistematizada para as novas gerações.

## **Capítulo 2**

### **Educação do Campo**

Para dar seqüência à educação e à valorização do conhecimento popular como instrumentos políticos de combate a pobreza, iniciaremos este capítulo com a exposição da luta dos movimentos sociais pela educação do campo. Abordaremos a formação desses movimentos e suas conquistas em relação à implementação das políticas públicas de educação do campo nas constituições brasileiras. Apresentaremos a construção das políticas públicas de educação do campo a partir da experiência do povo, uma conquista da experiência coletiva dos movimentos sociais. Em seguida apresentaremos a prática da educação do campo nas constituições brasileiras.

#### **1. Os movimentos sociais de educação do campo**

A estrutura social brasileira foi sendo constituída de cima para baixo do governo para o povo de maneira autoritária e paternalista. Mas, com o surgimento dos movimentos populares novas perspectivas de ação política foram criadas. Foi basicamente na década de 1960 que houve uma reflexão mais sistemática sobre a cultura popular que começou a ser pensada como instrumento de aproximação da população ao processo de desenvolvimento do país. Iniciou-se um movimento de resgate da formação dessa cultura através das memórias das lutas populares, do estudo da linguagem popular, da descoberta que existe um saber do povo expresso na música, na dança, na dramaturgia, na simbologia, e que esse saber era quase totalmente desconhecido na escola e na Universidade. Neste momento, iniciaram-se alguns movimentos de cultura popular e de educação popular (WANDERLEY, 1985).

Os movimentos populares assumiram a luta pela democratização da sociedade e iniciaram um processo de busca das diferentes iniciativas de educação popular - educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária – para que elas começassem a ser pensadas a partir da análise crítica de sua relação com a educação escolar e a formação profissional (FENG; FERRANTE, 2008). As universidades também começaram articular seus saberes acadêmicos com o saber popular (WANDERLEY, 1985).

A mobilização do campo também estava sendo esboçada nesse momento. Apesar da existência de associações civis de trabalhadores rurais ativas em alguns estados, os

movimentos dos camponeses ainda não tinham grande presença. O movimento sindical realmente começou a existir de uma maneira mais vigorosa nesse período e as ligas camponesas também mobilizaram outras dinâmicas no campo. Em termos do movimento popular em geral, as raízes foram criadas por esses movimentos de cultura popular e educação popular, pelas ligas e pelo movimento sindical rural, assim como também pela mobilização urbana (WANDERLEY, 1985).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), começou a ser estruturado em 1979, naquele momento dos históricos conflitos pela terra que atravessam a história brasileira (FENG; FERRANTE, 2008). Logo em 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados pelo MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais começaram a aparecer. O reduzido número de escolas no campo e a prática de conteúdos caracteristicamente urbanos levaram o movimento a reivindicar a construção de uma política pública de educação do campo (SOUZA, M. A., 2008). De acordo com Vendramini (2007), é preciso compreender que a educação do campo não foi uma iniciativa das políticas públicas, mas de um movimento social de mobilização dos trabalhadores do campo. Foi fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, do trabalho precário e da carência de condições materiais de sobrevivência.

Em 1987 foi criado o Setor de Educação do MST, responsável pela organização e sistematização das propostas e práticas pedagógicas nas escolas dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Surgem então, as experiências do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), a Pedagogia da Terra, a Educação de Jovens e Adultos, a Ciranda Infantil, entre outros. Todo esse processo desencadeia uma prática afirmativa da educação do campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação do campo (SOUZA, M. A., 2008).

Inicia-se assim, o processo de construção do conceito de “Educação do Campo”. O “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, pode ser considerado o episódio que melhor simboliza esse acontecimento histórico. Mas mesmo antes deste acontecimento, as experiências das escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já haviam sido reconhecidas por algumas instituições. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Universidade de Brasília (UnB), que foram as bases de apoio para a realização desse evento, concederam ao MST, o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”, em dezembro de 1995

(MUNARIM, 2008). Desde então, o MST desenvolve diversos programas em parceria com universidades, entidades de educação popular e órgãos públicos (FENG; FERRANTE, 2008).

De acordo com Munarim (2008), o MST pode ser considerado o movimento social de importância fundamental para o início do Movimento de Educação do Campo. Entretanto, segundo o autor, convém assinalar outros sujeitos coletivos que também fazem parte dessa dinâmica: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma diversidade de outras organizações da esfera local. Para Munarim (2008), não deveríamos nos referir a um “Movimento de Educação do Campo”, mas movimentos e organizações sociais envolvidos com a questão do campo. Assim, de acordo com o autor, a educação do campo seria constituída como conteúdo comum na agenda de diversos atores sociais, ao invés de um movimento em si.

As discussões sobre a consolidação de uma política educacional para o campo foram então fortalecidas por meio de encontros nacionais, estaduais e regionais, onde diversos atores puderam compartilhar as inquietações referentes à educação do campo. Dentre eles, Feng e Ferrante (2008), destacam a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia – GO. Esta conferência foi proposta durante Iº ENERA, realizado em 1997. Depois, em 2004, foi realizada, também em Luziânia, a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Os seminários estaduais de educação do campo, que aconteceram em vários estados brasileiros, também fizeram parte desse processo e foram constituídos como espaços públicos de estudos, troca de experiências e elaboração de propostas e parcerias (SOUZA, M. A., 2008).

Quanto às parcerias entre os movimentos sociais, governos e universidades, aproximadamente 28 projetos de educação superior para assentados da reforma agrária estão sendo desenvolvidos no país. Dentre esses projetos, 20 são cursos voltados à Pedagogia da Terra. Este curso surgiu na Universidade de Ijuí (RS), em 1998 e já foi desenvolvido em 23 estados brasileiros. Sete cursos de licenciatura em educação do campo também estavam em fase de aprovação no Ministério de Educação em 2008. E ainda existe o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) - originário das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) – o principal programa destinado às parcerias de educação na reforma agrária. O PRONERA oferece projetos de alfabetização de

jovens e adultos, escolarização e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária, assim como também oferece projetos de formação para a Pedagogia da Terra e licenciatura em educação do campo. Além disso, o PRONERA oferece projetos de formação continuada como a especialização lato sensu em educação do campo e cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia (SOUZA, M. A., 2008).

Fica claro, portanto, que os movimentos sociais de educação do campo conquistaram seu espaço e demandaram que o Estado oferecesse iniciativas de educação pública e de formação de profissionais para trabalhar nas escolas do campo (SOUZA, M. A., 2008). De acordo com Wanderley (1991), devemos reconhecer as conquistas dos movimentos sociais quanto ao seu importante papel na consolidação de bases para um novo poder local e construção dos embriões de uma “democracia de base”. Estes movimentos contribuíram para o desenvolvimento de uma nova cultura política e se instituíram como atores coletivos a partir de sua própria prática (WANDERLEY, 1991).

## **2. A educação do campo nas constituições brasileiras**

Embora a educação tenha sido contemplada em todas as constituições, com especial destaque a abrangência dada ao tema a partir de 1934, até 1981 a educação rural não tinha sequer mencionada nos textos constitucionais. Em um país considerado de origem eminentemente agrária, esse fato demonstra o descaso do governo para com a educação do campo e os resquícios vinculados a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (CORDÃO<sup>2</sup>, 2002). De acordo com Antonio e Lucini (2007), a educação rural foi uma das áreas a sofrer processos de conformação em relação a estrutura social, cultural e econômica imposta pela oligarquia agrária do Brasil.

O ingresso da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro ocorreu no início do século XX, com o debate presente na sociedade a respeito da importância da educação para conter a migração dos camponeses. A preocupação sobre as forças econômicas, sociais e políticas estava associada à baixa produtividade no campo e à quebra da ordem nas cidades devido ao êxodo rural (CORDÃO, 2002). Sendo assim, a concepção de educação rural não considerava importante os trabalhadores do campo receberem a mesma formação escolar

---

<sup>2</sup> Foi presidente da Câmara de Educação Básica no período de 2000/2002, tendo sido reconduzido para um novo mandato de quatro anos no período de 2002/2006.

oferecida às elites brasileiras e as escolas do meio rural - coordenadas pelos patronatos<sup>3</sup> - eram poucas e questionáveis quanto a sua eficácia de ensino (ANTONIO E LUCINI, 2007).

Em 1934 a educação do campo foi abordada no campo das políticas públicas. A Constituição de 1934 aponta a importância da educação primária nas zonas rurais e confere a responsabilidade do atendimento escolar do campo à União (CORDÃO, 2002).

Em 1937 foi aprovada a Constituição que aponta para a importância da criação de oficinas profissionalizantes para a população do campo, propondo o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos patronatos. Em relação ao ensino primário o texto institui uma contribuição mensal modesta do Estado para cada unidade escolar (CORDÃO, 2002).

No período subsequente ocorreu a promulgação das Leis Orgânicas e a regulamentação do ensino profissionalizante. A Lei orgânica do Ensino Agrícola, decretada em 1946, teve por objetivo preparar tecnicamente os trabalhadores da agricultura e equivaler o ensino agrícola às demais modalidades. O decreto também retomou o desenvolvimento do ensino primário na zona rural contemplado pela constituição de 1934, mas, diferente desta, que conferia a responsabilidade de custeio a União, transferiu o encargo de financiamento à empresa privada, incluindo aí a empresa agrícola. Mas o inciso da lei, diferente das constituições, tem eficácia jurídica limitada porque depende de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Já a Constituição de 1946 retomou a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais de oferecerem aprendizagem técnica a seus trabalhadores, mas excluiu as empresas agrícolas desta obrigatoriedade, fato que demonstrou o desinteresse do Estado em emprestar ao menos status constitucional à aprendizagem no campo (CORDÃO, 2002).

Em 1967 o texto constitucional contemplou a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais de oferecerem ensino primário gratuito a seus funcionários e aos filhos destes. Mas eximiu as empresas agrícolas, assim como na Constituição de 1946, de ministrarem aprendizagem técnica e qualificação a seus trabalhadores menores (CORDÃO, 2002).

A carta Constitucional de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Apesar de não citar especificamente o ensino rural, a carta possibilitou o tratamento da educação rural pelas Constituições Estaduais e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Constituição estabeleceu ainda a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAER), reabrindo a discussão sobre educação do campo e definindo políticas públicas

---

<sup>3</sup> Patronato : patrões ou proprietários de terra.

para este campo. Em suma, com exceção da Constituição de 1988, pode-se dizer que a maioria das Constituições Estaduais deram um tratamento periférico à educação do campo e não fizeram referência ao respeito que o sistema deve dar às especificidades do ensino no campo (CORDÃO, 2002).

Somente em 1998, com a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a educação do campo deixa de ser apenas um plano geral de desenvolvimento da nação e torna-se reivindicação de uma classe social (DAMASCENO E BESERRA, 2004). Caldart (2002) acrescenta que o movimento por uma educação do campo demonstra a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação e mais precisamente à uma educação que seja no campo 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 lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e à suas necessidades humanas sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Nesse momento, o caminho apontado para o desenvolvimento da educação do campo consiste em privilegiar o próprio produtor rural como sujeito desse processo de recriação da educação e da escola, buscando a transformação da cultura pela apropriação do saber e a reelaboração deste em função dos seus interesses. Esse processo inicia a efetiva articulação entre a prática pedagógica e as práticas sociais dos camponeses (DAMASCENO E BESERRA, 2004).

De acordo com Caldart (2002), muitos programas e práticas comunitárias de Educação do Campo tem sido desenvolvidas em várias regiões. Mas, de acordo com a autora, é preciso continuar lutando por políticas públicas porque essa é a única maneira de universalizar o acesso de todos a educação. Uma política pública que deve cuidar do jeito de educar quem é sujeito deste direito, a fim de construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito.

Neste caminho, em 2002 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes constituem um conjunto de princípios e procedimentos que buscam adaptar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores. O projeto institucional das escolas do campo foi finalmente constituído como espaço público de articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social justo e sustentável (CORDÃO, 2002).

De acordo com Damasceno e Beserra (2004), a busca da transformação da educação reside em considerar as relações de trabalho - incluindo a dimensão sociopolítica das lutas sociais - como base para repensar a educação e a escola. Para as referidas autoras, as experiências direcionadas à escola do trabalhador do campo vêm seguindo essas diretrizes, privilegiando a gestão democrática da escola pública nos níveis político, administrativo e pedagógico. Damasceno e Beserra acrescentam ainda que esse seja um período histórico favorável para se repensar o campo. De acordo com as autoras, a crise da urbanização e o princípio de uma consciência coletiva sobre a necessidade de um desenvolvimento sustentável criaram um espaço especial para isto.

A educação do campo visa educar as pessoas que trabalham no campo para que elas se articulem, se organizem e adquiriram a condição de sujeitos na direção de seus caminhos. Trata-se de uma educação que deve ser viabilizada pelas políticas públicas, mas construída em conjunto com os próprios usuários dos serviços. O movimento por uma educação do campo a vincula ao conjunto das lutas pela transformação das condições de exclusão e desigualdades da vida no campo (CALDART, 2002).

Se a escola do campo trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela somente será efetiva se os próprios trabalhadores assumirem este desafio (CALDART, 2000). De acordo com o autor, diferentes pessoas vivem no campo:

São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 30).

Essa diversidade solicita que a educação do campo seja embasada nas variadas práticas de educação desenvolvidas pelos trabalhadores do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz conhecimento. A educação do campo demanda a intencionalidade de combinar pedagogias que cultivem identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedoria; uma educação que enraíze, sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar. Trata-se de educar pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos, trabalhando a

especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta e dos idosos, no fortalecimento da identidade do sujeito coletivo (CALDART, 2002).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo representa uma conquista nessa caminhada (FERNANDES, 2002). A implementação das diretrizes, além de ser uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, é também um compromisso assumido pelo Governo Federal. Faz parte do processo de construção de políticas públicas inovadoras que inauguram uma nova relação do governo e demais movimentos sociais do campo (GPT Educação do Campo<sup>4</sup>, 2003).

As diretrizes mencionam a abertura para participação democrática e enfatizam a necessidade de aprimorar os mecanismos que possibilitem as relações entre a escola, a comunidade e os movimentos sociais. Esses mecanismos devem viabilizar a participação de todos, garantir a autonomia das escolas para discutir os problemas do campo e estimular a auto gestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (FERNANDES, 2002).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas em abril de 2002, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes foram elaboradas pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo que é constituído por uma extensa composição institucional do Ministério da Educação e interinstitucional com outros ministérios, além da efetiva participação dos movimentos sociais. O compromisso do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo é construir uma política de educação do campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento em todas as regiões do país (GPT Educação do Campo, 2003).

De acordo com Fernandes (2002), embora a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a formação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo representam um real avanço para Educação do país, principalmente para a educação dos que vivem no campo, aqueles que construíram as condições para que as diretrizes fossem implementadas precisam continuar lutando para que elas não fiquem apenas no papel e passem a ser um componente natural da vida no campo.

---

<sup>4</sup> Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003.

### 3. As escolas do campo

Para Caldart (2002), a educação do campo não cabe apenas à escola, mas a luta por este espaço tem sido enfatizada porque o tipo de escola disponível no campo era um dos componentes de dominação e de degradação das condições de vida das pessoas do campo. A escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações e pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação no campo (CALDART, 2002).

Construir uma escola do campo significa inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. A escola do campo tem que ser um lugar onde as pessoas possam sentir orgulho de sua origem, trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, sempre em diálogo com a realidade mais ampla (CALDART, 2002).

De acordo com Fernandes (2002), a educação do campo enfoca o direito que a população tem de pensar o mundo a partir do lugar que vive, de sua realidade. Nas palavras do autor:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p.97).

A escola do campo não é um tipo diferente de escola, mas uma escola que reconhece e ajuda a fortalecer os trabalhadores do campo como sujeitos sociais, como contribuintes no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seus saberes, sua cultura, seu trabalho. Não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. O grande desafio pedagógico é justamente que a escola seja assumida pelas pessoas que a conquistaram (CALDART, 2000). Para Fernandes (2002), a educação básica do campo é condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo e traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma expressiva parte da população brasileira (FERNANDES, 2002).

### Capítulo 3

#### **Sobre a continuidade de ações político educacionais: aportes metodológicos**

O objetivo deste capítulo é fazer a relação entre as teorizações sobre continuidade de ações político-educacionais e a proposta de pesquisa desta dissertação. Para isso, abordaremos as múltiplas faces do campo-tema e o entrelaçamento das materialidades com as conversas e entrevistas realizadas no cotidiano da escola. O capítulo foi estruturado de modo a contemplar as posturas teórico-metodológicas; os objetivos e os procedimentos adotados na pesquisa.

#### **1. Posturas teórico-metodológicas**

Os procedimentos por nós adotados inserem-se em uma tradição de pesquisa psicossocial que enfatiza a processualidade dos encontros cotidianos. Pesquisar no cotidiano é, antes de tudo, estar cotidianamente no campo. Ou seja, ser parte de um campo-tema.

De acordo com P. Spink (2003), a Psicologia Social geralmente utiliza o termo “pesquisa de campo” para descrever pesquisas desenvolvidas fora do laboratório ou da sala de entrevista. Já para o autor, o campo não é um lugar específico, dentro ou fora, mas a processualidade de temas situados; é um processo contínuo e multi-temático. Quando argumentamos que um campo-tema deve ser estudado, que merece nossa preocupação como psicólogos sociais, propomos que ele é psicologicamente relevante, psicologicamente presente e nos posicionamos neste campo-tema. Ser parte do campo-tema não significa apenas estar presente em determinado lugar por certo tempo, mas ter a convicção de poder contribuir como psicólogo social, ser útil para a questão que nos propomos a trabalhar. Podemos e devemos estar presentes fisicamente em sua processualidade, mas isso não quer dizer que não estamos no campo em outros momentos (SPINK. P, 2003).

O campo é o argumento no qual estamos inseridos, ele acontece em vários lugares diferentes. As conversas e os eventos acontecem em lugares, em espaços e tempos (SPINK. P, 2003). O cotidiano é composto de micro-lugares; não é um contexto eventual. Somos nós que o construímos; é uma tarefa coletiva, permanente e sem fim. A noção de micro lugares nos ajuda a entender que é preciso prestar atenção no cotidiano, reconhecer que é nele onde os sentidos são produzidos e negociados; e aprender a fazer isso não como um pesquisador participante ou observador distante, mas como parte integrante do campo (SPINK. P, 2008). “Trata-se de uma escolha ética que precisamos fazer entre possessão ou contribuição;

propriedade ou utilidade; de ser um agrupamento de interesses privados ou ser parte da coletividade social” (SPINK P., 2003, p. 27).

Vários meios, como a internet, documentos, artefatos, blocos de anotação, gravadores e até mesmo o ônibus que nos transporta, são partes do campo. Jornais e documentos públicos, por exemplo, não servem apenas como mero registro, fazem parte do processo; são materialidades. As materialidades têm as características de um meio porque permitem conversas com outros lugares e tempos (SPINK. P, 2003). Fazemos parte do campo-tema, assim como fazem as materialidades. Lugares, eventos, pessoas, recortes, artefatos, documentos, impressões, anotações, lembranças, sons e fotos; tudo isso pertence a um confronto de saberes e negociações de sentidos na busca da expansão das possibilidades e da transformação das práticas sociais (SPINK. P, 2003).

Torna-se claro, portanto, que não estamos sozinhos no campo-tema, estamos juntos em uma coletividade, porém inseridos e posicionados de maneiras diferentes (SPINK. P, 2008). Nas palavras do autor:

Investigar é uma forma de relatar o mundo e a pesquisa social é tanto um produto social para relatar quanto um produtor de relatos; uma maneira de contar – e produzir - o mundo. A pesquisa nasce da curiosidade e da experiência tomados como processos sociais e intersubjetivos de fazer uma experiência ou refletir sobre uma experiência. Podemos chamá-la de uma experiência disciplinada pelas práticas de uma coletividade, seja esta uma comunidade agrícola, um movimento de parteiras tradicionais ou de bolsistas do CNPq. (SPINK P., 2003, p. 26).

Os saberes são processos sociais e coletivos e a pesquisa em Psicologia Social também é um processo social e coletivo onde existem múltiplas maneiras de conversar com as sociabilidades e materialidades, juntando fragmentos para expandir vozes, argumentos e possibilidades. Precisamos também, além de construir um diálogo entre o campo-tema e os nossos colegas psicólogos sociais, ampliar o diálogo para que outras pessoas que não sejam nem do campo-tema, nem da Psicologia Social, também possam se juntar ao assunto em discussão (SPINK. P, 2003).

M. J. Spink e Guareschi (2008) adotam uma concepção de produção de conhecimento embasada no compromisso ético de modo que a pesquisa é vista como forma de intervenção social. Para as autoras: “Ao se pesquisar no e com o cotidiano dos espaços públicos considera-se a inter-relação de pessoas, as conversas, as sinalizações visuais, os edifícios, ruas, lojas, bancas de jornal, ônibus, carros e muitas outras materialidades e socialidades” (SPINK, M. J.; GUARESCHI, 2008, p.7).

Para P. Spink (2007), a pesquisa no cotidiano permite que o pesquisador seja participante dos espaços fluidos do campo de pesquisa. A pesquisa no cotidiano rompe com os princípios da “epistemologia da distância” que busca preservar a neutralidade do observador.

De acordo com P. Spink (2008), diferente dos métodos planejados onde se esboça primeiramente um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido, o pesquisador no cotidiano desenvolve conversas espontâneas em encontros situados. As conversas no cotidiano estão presentes em diversas esferas de interação social, mas por serem consideradas corriqueiras, não nos atentamos à riqueza e às peculiaridades que estão presentes nessa forma de comunicação (MENEGON, 2004).

Conversar é uma das maneiras que possibilita que as pessoas produzam sentido e se posicionem em suas relações no cotidiano. As conversas são práticas discursivas, compreendidas como linguagem em ação. Para analisá-las, precisamos primeiramente entender quem está falando e para quem a enunciação está direcionada, pois a enunciação tem um autor, mesmo que seu enunciado esteja povoado por múltiplas vozes (MENEGON, 2004).

Deste modo, a pesquisa no cotidiano é fruto de contextos dialógicos específicos, onde pesquisador e participante se posicionam e negociam suas visões de mundo. Somos componentes de uma ecologia de saberes, que partem de pontos distintos e buscam contribuir (SPINK P., 2008).

## **2. Sobre os objetivos da pesquisa: o foco na continuidade**

Esta pesquisa busca investigar a continuidade de ações político-educacionais por meio de uma experiência premiada pelo PGPC em 2004: a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto. Pretende-se compreender o que promove a continuidade do programa, assim como conhecer a experiência dos alunos, gestores, professores e comunidade na participação nesse processo.

Para P. Spink (1987), a expressão “continuidade e descontinuidade administrativa” diz respeito aos dilemas práticos e divergentes que surgem na administração pública e que estão, direta ou indiretamente, relacionados às mudanças de governo. De acordo com Nogueira (2006), pode haver descontinuidade em qualquer uma das fases da formação da política pública. A mais frequente é sem dúvida a fase da implementação, mas muitas vezes as decisões e os planos são adiados, ou alternativas de políticas descartadas, puramente por

serem de outra gestão. Nessa mesma direção, Farah (2007) afirma que as literaturas sobre políticas públicas apontam que as políticas e os programas governamentais brasileiros são marcados pela descontinuidade, associada às mudanças de gestão, especialmente em relação às trocas de partidos políticos no governo. De modo a verificar esta hipótese, em 2004, o Programa Gestão Pública e Cidadania buscou verificar a continuidade dos programas premiados nos ciclos de 1996 a 2002. Esta avaliação foi realizada por meio de entrevistas com responsáveis pelos programas finalistas premiados nesses sete anos a fim de colher informações atualizadas sobre a evolução e disseminação dos programas (FARAH, 2007).

A avaliação sobre o andamento dos programas premiados demonstra que, dos 139 programas investigados, 87,05% continuavam em andamento, sendo que apenas 11,51% foram interrompidos. Dos programas que sofreram descontinuidade, seja por terem sido extintos ou por deixarem de ser programas governamentais, apenas sete foram interrompidos ou transferidos para organizações não-governamentais em razão de mudanças de governo. Embora tenha ocorrido mudança de governo em 71% dos casos, a pesquisa demonstra que 88,55% apresentaram continuidade, ocorrendo interrupção em apenas 9,92% dos programas submetidos a mudança de governo (FARAH, 2007).

A autora afirma que a continuidade das iniciativas não significa que não tenham acontecido alterações em relação aos programas originais. A pesquisa identificou que alguns programas mudaram de nome ou sofreram alterações de rumo e diretrizes, e os motivos alegados pelos responsáveis para essas alterações foram fatores políticos, especialmente entre os programas em que houve mudança de partido político.

Para Farah (2007), os fatores que contribuem para a continuidade dos programas constituem-se em tema para futuras pesquisas. A autora aponta o grau de envolvimento de diversos setores na formulação, implementação e acompanhamento das ações, assim como os resultados obtidos pelos programas e seu reconhecimento pela comunidade, como fatores que contribuem para a continuidade dos mesmos. Além disso, é possível considerar a hipótese de que a própria premiação pode ser um fator que reforça a continuidade. A visibilidade associada ao prêmio pode contribuir para que os programas prossigam tanto em contextos marcados pela continuidade de governo, como em situações em que ocorrem alterações de governo. A avaliação dos programas premiados e a divulgação dos resultados acabam funcionando como meio de pressão para sua continuidade, possibilitando a ruptura e a superação da cultura da descontinuidade (FARAH, 2007).

Nogueira (2006) faz a ressalva de que a consciência da importância da continuidade pode favorecer a sustentação de uma política, mesmo no decorrer de diferentes governos. Para

o autor, é possível planejar para a continuidade; a própria chance de continuidade pode servir como diferencial no momento de adoção de uma política, ou pode privilegiar a escolha de certas estratégias de implementação que criem meios institucionais e pressões ambientais que dificultem a interrupção não justificada. De acordo com P. Spink. (1987), a alocação do cidadão como membro do Estado também é uma nuance importante para transcender o debate da continuidade versus descontinuidade.

### **3. Sobre os procedimentos utilizados**

O primeiro contato da autora com o tema foi por meio de uma sugestão da orientadora desta pesquisa para o trabalho de finalização de uma das disciplinas do mestrado. A fim de buscar informações para o desenvolvimento do referido trabalho, iniciou-se o contato com banco de dados do PGPC e com a literatura sobre políticas públicas, gestão, inovação, continuidade e desenvolvimento local. O trabalho foi iniciado com a análise do banco de dados do PGPC e a escolha do Programa Escola do Campo desenvolvido no município de Araraquara.

Uma primeira aproximação com o Programa Escola do Campo, para a investigação de sua continuidade e extensão, foi realizada via telefone. Os objetivos e procedimentos da pesquisa foram apresentados à Secretaria de Educação de Araraquara, a fim de obter permissão para o cumprimento da primeira fase da coleta de dados: a observação do andamento do projeto. O programa envolve três escolas, mas a presente pesquisa focaliza apenas a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, localizada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, porque ela está inserida na construção do programa desde sua elaboração e implementação.

Após contato telefônico com a diretora da escola, a primeira visita foi agendada para os dias 3 e 5 junho de 2009. A visita foi realizada em conjunto com o Grupo de Pesquisa Gestão da Unidade Escolar (GUES) do PGPC-FGV. Durante dois dias, a pesquisadora e dois integrantes do GUES - Ricardo Bresler e Telma Hoyler - acompanharam o cotidiano da escola desde a entrada matutina até a saída do turno da noite, assim como também conheceram os projetos desenvolvidos pela comunidade. Os pesquisadores ficaram hospedados na casa de uma família de assentados, o que possibilitou conhecer um pouco da rotina e da vivência da comunidade do assentamento. Esse primeiro contato permitiu, portanto, a observação no

cotidiano da escola e a coleta de dados por meio de conversas com a equipe escolar e a comunidade.

As descrições da primeira visita foram publicadas no Caderno Gestão Pública e Cidadania da Fundação Getúlio Vargas. Cabe ressaltar que o tratamento dado aos dados no artigo de autoria do GUES, difere da análise e dos objetivos desta pesquisa.

Em novembro de 2009 foi efetuada uma segunda visita a fim de dar continuidade às observações no cotidiano escolar e realizar as conversas e entrevistas. A pesquisadora acompanhou o cotidiano da escola durante duas semanas. As conversas e observações aconteceram nas dependências da escola e nos arredores da comunidade. Foram realizadas 21 conversas e 3 entrevistas conforme descreveremos a seguir.

### **3.1 As fontes de informação**

Nesta pesquisa foram utilizados: documentos, conversas, entrevistas, registros em diário de campo e registros fotográficos.

Quanto aos documentos, o primeiro passo foi a familiarização com o material disponível nos arquivos do Programa Gestão Pública e Cidadania (PGPC). Desse material, doado ao Grupo de Pesquisa Gestão da Unidade Escolar (GUES) do PGPC-FGV no decorrer da premiação do Programa Escola do Campo em 2004; foram incluídos dois documentos na presente pesquisa: o Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto para 2008/2010 e um texto elaborado pela escola para apresentação do Programa Escola do Campo de Araraquara em eventos e conferências.

Por ocasião da segunda visita, tivemos acesso a outros documentos: o documento do Projeto Reincantando a vida e os álbuns fotográficos da escola. De modo geral, todos os documentos, incluindo os álbuns fotográficos da escola, auxiliaram no delineamento da trajetória do programa escola do campo e proporcionaram a retrospectiva da história da escola.

A vivência no cotidiano da escola nas duas fases da pesquisa possibilitou registrar observações e experiências utilizando a estratégia de diário de campo. Como propõe Menegon (2004), as observações, descrições e reflexões foram registradas em um diário de campo e depois organizadas por temas. As anotações funcionaram como um guia importante para contextualizar as temáticas e auxiliar no entendimento da dinâmica local.

De modo a entender os efeitos de sustentação da proposta pedagógica, uma atenção especial foi dada às materialidades presentes na escola: edificação, cartazes, murais, símbolos,

bandeiras e álbuns fotográficos. Fizemos os registros fotográficos dessas materialidades, tomando o cuidado de não expor, nem identificar pessoas nas fotos utilizadas na pesquisa.

As conversas surgiram espontaneamente nos arredores da escola e abrangeram o tema da continuidade, o significado dos símbolos e quaisquer outros assuntos abordados pelos participantes. Dentre estes estão professores, estudantes, funcionários, pais, comunidade e equipe do posto de saúde. A análise das conversas cotidianas foi realizada respeitando-se o sigilo quanto à identidade dos participantes da pesquisa. Todos os encontros foram registrados em um diário de campo, com o objetivo de orientar ou esclarecer dúvidas na análise do material.

As entrevistas foram realizadas apenas com a diretora da escola, com o ex-coordenador de projetos especiais da Secretária de Educação de Araraquara e com o atual coordenador de projetos especiais da Secretária de Educação de Araraquara. As entrevistas com o ex-coordenador de projetos especiais e com diretora da escola foram realizadas na própria escola, na sala da direção; a entrevista com o atual coordenador de projetos especiais foi realizada em uma sala da Secretaria de Educação de Araraquara.

As entrevistas foram precedidas da assinatura do termo de consentimento informado. Cabe ressaltar que o projeto havia sido encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de São Paulo. Mediante a assinatura do consentimento informado, os entrevistados permitiram ter seus nomes e cargos identificados na pesquisa. Tendo em vista que seus cargos ficariam explícitos na análise da pesquisa e suas identidades seriam facilmente identificadas.

As entrevistas foram orientadas por um breve roteiro que abrangeu as seguintes questões: Qual foi o envolvimento inicial do participante com o projeto, qual o significado dos símbolos expostos na escola e o que promove a continuidade da escola.

### **3.2 Os modos de análise**

Registros, documentos, conversas e entrevistas são práticas discursivas que possibilitam entender como as pessoas descrevem ou explicam o mundo em que vivem. Dar sentido ao mundo faz parte da nossa condição humana, é uma prática social que desenvolvemos em nosso cotidiano. As idéias que permeiam nosso dia a dia, as categorias que usamos para expressá-las e os conceitos que procuramos formalizar são derivados de diferentes domínios como a religião, a arte, a filosofia, a ciência; assim como a família, a comunidade, o meio profissional e a mídia em geral (SPINK M. J.; MENEGON, 2004).

As categorias são importantes estratégias lingüísticas e estão presentes na própria organização da linguagem verbal, escrita, gestual e simbólica. Falamos por categorias e as utilizamos para organizar, classificar e explicar o mundo em que vivemos. A maioria das categorizações aparece na falas diárias, mas não nos atentamos a elas. Deste modo, as categorias que expressamos com nossas práticas discursivas são estratégias lingüísticas utilizadas para conversar, explicar, organizar e dar sentido ao mundo; suas especificidades são, portanto, imbricadas ao contexto que as produzem, e não podem ser entendidas de forma desvinculada do uso e da história de sua construção (SPINK M. J.; MENEGON, 2004).

As categorias utilizadas para organizar o material de pesquisa estão vinculadas à abordagem teórico metodológica e aos objetivos da pesquisa. Logo, as categorias que surgiram da síntese temática das conversas foram derivadas do entrelaçamento das respostas dos participantes da pesquisa, dos documentos analisados, da literatura com a qual entramos em contato, do referencial teórico metodológico e das observações e interpretações da pesquisadora.

A análise desse conjunto de fontes de informação foi feita de acordo com os passos descritos a seguir:

Em um primeiro momento foram realizadas as transcrições integrais e a leitura das entrevistas. As conversas também foram lidas, digitadas e arquivadas no computador. Em um segundo momento as conversas e entrevistas foram organizadas de acordo com o contexto e os integrantes presentes. Posteriormente a isso, os temas presentes nos diálogos foram identificados e quantificados. Logo após, foram retirados os trechos ilustrativos que auxiliaram na definição das temáticas organizadoras dos conteúdos, como proposto por Pinheiro (2004). Esse primeiro nível de organização dos diálogos permitiu que os trechos mais relacionados com os objetivos fossem selecionados para uma análise mais detalhada.

Apesar de os temas estarem inter-relacionados, na síntese temática foram apresentados isoladamente e exemplificados com trechos extraídos das conversas e entrevistas. O processo de formação das categorias temáticas foi realizado em duas etapas: análise detalhada de cada conversa e entrevista e a síntese temática do conjunto das mesmas. A análise temática buscou compreender o que os participantes apontaram como aspectos que promovem a continuidade e qual o significado dos símbolos presentes na escola. Além disso, cabe ressaltar que as categorias temáticas também foram definidas por meio da análise do diário de campo da pesquisadora e dos documentos da escola, assim como da literatura com a qual entramos em contato para essa pesquisa e do material iconográfico, as fotografias que permitiram uma descrição detalhada das instalações físicas e da trajetória da escola.

Os trechos das conversas e entrevistas que abordaram a continuidade foram digitados em uma tabela (ANEXO I). A confecção da tabela auxiliou a escolher os trechos para ilustrar o trabalho e a definir as temáticas. A organização dos temas e subtemas foi feita tendo em vista a questão foco da pesquisa, a continuidade. Os temas escolhidos foram: envolvimento da equipe, filosofia, envolvimento da comunidade, parcerias, perigo de descontinuidade e envolvimento dos estudantes.

## Capítulo 4

### A escola do campo de Araraquara

Neste capítulo descreveremos a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto e a comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro. A descrição parte das imagens e símbolos presentes no cotidiano da escola e transita entre passado e futuro, utilizando imagens, conversas, atores e documentos por nós localizados. Iniciaremos com uma breve apresentação da escola e logo em seguida abordaremos o histórico da comunidade a fim de informar o leitor sobre o contexto no qual a escola está inserida. Logo após descreveremos a trajetória da escola e do programa escola do campo, destacando a participação da comunidade, dos movimentos sociais e de todos os atores envolvidos no processo. Em seguida faremos uma descrição das instalações físicas, do cotidiano escolar, do projeto político pedagógico e dos parceiros e projetos desenvolvidos dos primórdios até hoje em dia. O capítulo será encerrado com as conquistas, dificuldades e desafios encontrados.

#### 1. Um assentamento que virou escola



Quando não indicado, as fotos são de autoria de Marcela Amaral, tiradas por ocasião da visita realizada em novembro de 2009.

A EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto fica na zona rural do município de Araraquara, no estado de São Paulo. Localizada no centro da agrovila do assentamento Bela Vista do Chibarro, a escola funciona como um núcleo de referência comunitário. Além de desenvolver um projeto político pedagógico diferenciado para o campo, a escola abre suas portas e disponibiliza seus espaços para usufruto da comunidade. A seguir descreveremos a

comunidade e o contexto do Assentamento, buscando aprofundar a compreensão da escola enquanto espaço de diálogo e mediação.

A ocupação do Assentamento Bela Vista do Chibarro, realizada em 1989, foi fruto da desapropriação das terras da Usina Tamoio pelo Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A luta pela reforma agrária nessa região foi marcada pela greve de Guariba<sup>5</sup>, em 1984. Os trabalhadores assalariados das usinas de cana, descontentes com a situação de exploração a que estavam submetidos, iniciaram a luta por melhores condições de trabalho. Esse processo de luta desencadeou a perseguição dos trabalhadores e a formação do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Logo depois, o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais se afiliou à Federação dos Empregados Rurais Assalariados de São Paulo (FERAESP), que passou a representar os trabalhadores rurais do estado de São Paulo institucionalmente.

Com a desapropriação da Usina Tamoio e de outras usinas da região, a FERAESP iniciou as inscrições para que os trabalhadores rurais participassem da distribuição das terras desapropriadas pelo INCRA. Os cadastros da FERAESP foram preenchidos pelos antigos trabalhadores da greve de Guariba, por trabalhadores rurais de outras cidades do interior de São Paulo e também de outros estados.

O primeiro assentamento foi resultado da desapropriação da antiga Fazenda Monte Alegre, realizada em 1985. O pessoal começou a chegar no Assentamento Bela Vista do Chibarro em 1988 e em 1989 as terras foram desapropriadas pelo INCRA. A fazenda foi dividida em 176 lotes que foram distribuídos para 171 famílias.



Imagem aérea da Agrovila do Assentamento Bela Vista do Chibarro – Foto Google Maps.  
A localização da escola pode ser feita pelo telhado cinza, no centro da agrovila.

---

<sup>5</sup> Cidade localizada no Estado de São Paulo, há 100 km de Araraquara.

Atualmente o assentamento é administrado pelo INCRA, em parceria com o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e a FERAESP (SME, 2007). Devido às dificuldades financeiras que os trabalhadores encontravam para investir nos lotes, a maioria arrendava suas terras para a plantação de cana das usinas. O INCRA permitia que os assentados plantassem cana em 30% de suas terras, mas muitos excederam essa regra, o que originou a desapropriação realizada pelo INCRA em 2007. A desapropriação assustou as pessoas. Houve atuação da polícia e o processo gerou desavenças entre os assentados. Com a reintegração de terras, os lotes desapropriados foram transferidos para parentes das famílias desapropriadas. O fato foi marcante, mas parece ter contribuído para que os moradores compreendessem melhor o objetivo da reforma agrária.

A plantação de cana gerou um forte embate entre INCRA, FERAESP e comunidade. A reforma agrária proíbe a monocultura, mas de acordo com os assentados, foi a cana que tirou o assentamento da miséria. Eles relatam que, após a formação do assentamento, o INCRA não deu nenhum tipo de suporte, sumiu e voltou muitos anos depois, um pouco antes da desapropriação. No momento, o assentamento está passando por um processo de recuperação pelo INCRA (Plano de Recuperação do Assentamento - PRA); ainda não está definido o quanto de cana será permitido em cada lote, mas o arrendamento para as usinas está estritamente proibido.



Mesmo com as inúmeras plantações de cana ainda presentes no assentamento, a comunidade se volta à agricultura (imagens a cima) e à pecuária de subsistência. Além disso, alguns assentados trabalham em regime de empreitada, prestando serviços temporários em outras fazendas ou na cidade (SME, 2007<sup>6</sup>).



A história do assentamento foi marcada pela ocupação de diferentes grupos, que trabalharam individualmente suas terras por muito tempo. Hoje, os moradores estão lutando pela união; formaram algumas cooperativas e contam com maior apoio e financiamento do INCRA. A farinheira em construção (imagem ao lado) é um

<sup>6</sup> Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto para 2008/2010. Prefeitura do Município de Araraquara – Secretaria de Educação, Araraquara, 2007.

exemplo de cooperativa apoiada pela FERAESP.

Segundo Adriana Maria Lopes Morales Caravieri, diretora da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto, os moradores do assentamento não estão tendo um bom relacionamento com o INCRA devido à desapropriação. Há um grupo que não aceita as intervenções realizadas por esse órgão. Alguns pais não aceitam quando a escola abre seus espaços para as reuniões do INCRA, criam conflito quando isso acontece, não compreendem que a escola é um espaço de neutralidade, aberta a todos os grupos.

Hoje, a agrovila do assentamento é composta por 210 casas de alvenaria, uma casa sede (casarão), um posto de saúde (PSF), um salão (clube recreativo), quatro Igrejas (uma Católica Apostólica Romana, uma Congregação Cristã do Brasil, uma Assembléia de Deus e uma Adventista do 7º dia), além de um terreiro para festas e manifestações culturais e o prédio da escola, localizado no centro da agrovila.



## **2. Em busca de um ideal: a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto como produtora de luta e construção coletiva**

O histórico da comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro é visto como exemplo de desunião pelos próprios moradores e pela equipe escolar. Desde o início o assentamento foi povoado por grupos de diferentes localidades que trouxeram crenças, culturas e valores diversificados. Hoje as desavenças são muitas: a favor da desapropriação de 2007 ou contra esta; a favor dos princípios da reforma agrária ou contra estes. Algumas pessoas lutam pelo título da terra; outros acreditam que os que querem o título almejam vender a terra. E há ainda outras desavenças: a formação das cooperativas versus a desconfiança do outro; a força do poder e a opressão dos fracos.

Mesmo diante essas desavenças, desafinidades políticas e interesses próprios, a comunidade do Assentamento Bela Vista ainda demonstra união, sobretudo, na busca de um ideal: a educação. O início do Programa Escola do Campo foi marcado pela luta e força dessa comunidade, que protestou contra o fechamento da escola e participou ativamente do processo de reestruturação física e pedagógica da escola.

Apesar do processo de fechamento das escolas rurais e transferência dos educandos do campo para a cidade, iniciado pelo êxodo rural na década de 80, a comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro se organizou para exigir que o poder público oferecesse uma escola no campo e do campo (EMEF, 2005<sup>7</sup>). A comunidade, já então despertada para a manutenção da escola no campo, contou com o imprescindível apoio da atual diretora, Adriana Lopes.

O primeiro contato de Adriana com a comunidade foi quando ainda era adolescente, nessa época o assentamento era apenas acampamento. Adriana acompanhava seu pai e o grupo de Franciscanos ao qual os dois faziam parte nas visitas ao acampamento. Até hoje a presença dos franciscanos na escola é marcante; Adriana trabalha a espiritualidade dos alunos e decora a escola com os dizeres “paz e bem”.

Em 1994 Adriana assumiu uma sala da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, por um erro de atribuição na escola da cidade onde lecionava. Nesta ocasião a atual diretora conheceu um aluno que a levou a abrir os olhos para a carência daquela comunidade. No final de 1994 Adriana foi novamente convocada, mas dessa vez para substituir o diretor que estava doente, naquele momento houve uma maior aproximação com a comunidade e o início do trabalho de fortificação da Associação de Pais e Mestres (APM).

Em 1995 Adriana voltou a lecionar na cidade, mas retornou ao assentamento para substituir o diretor algumas vezes. Em 1996 a escola ficou sem direção - estava vinculada a uma escola da cidade e foi novamente ameaçada a ser fechada. Foi então que a comunidade fez uma reivindicação contra o fechamento da escola, que ainda era do estado, e conseguiu uma resposta positiva.

No início de 1997 a escola sofreu uma reestruturação e Adriana foi convidada para assumir a direção devido à sua relação anterior com a comunidade. Mas ela tinha uma turma na cidade com a qual já havia assumido um compromisso e não pode assumir a direção

---

<sup>7</sup> Texto elaborado pela escola em 2005 para apresentação do Programa Escola do Campo de Araraquara em eventos e conferências

naquele momento. Porém, em agosto de 1997, Adriana assumiu finalmente o cargo de vice-diretora<sup>8</sup> da escola.

Foi entre 1997 e 1998 que começou a grande luta e os mutirões de reforma, como



mostram as imagens ao lado. A escola virou um espaço onde os ideais dos diversos grupos convergiram-se em um só. A primeira meta, o embelezamento da escola, foi realizada com a participação e dedicação dos pais.

Em 1998 o poder público tentou incorporar-la a uma escola da cidade, mas a comunidade unida novamente reivindicou, fizeram um abaixo assinado e ameaçam ir para Praça da República. Se a escola fosse incorporada eles perderiam a administração de Adriana que, segundo os moradores, tinha mudado a cara da escola.

Com esse apoio, ela permaneceu na escola e iniciou a segunda meta, o projeto pedagógico que, segundo ela, era muito embasado em uma educação urbanocêntrica. Novamente em parceria com a comunidade, Adriana e os quatro professores da escola iniciaram a modificação da proposta pedagógica para uma prática voltada mais para o campo. Ainda em 1998, Adriana conta que foi percebendo que o governo do estado estava distante das necessidades da escola, por isso, foram reivindicar a municipalização<sup>9</sup>. O prefeito visitou a escola e disse que se tivessem um projeto que justificasse a municipalização ele se comprometeria com o pedido.

Em abril de 2001 a diretora participou do Fórum Municipal de Educação, onde foram formados os Grupos de Trabalho Temáticos responsáveis pela sistematização das propostas que seriam levadas para a I Conferência Municipal de Educação de Araraquara. Nesse momento foi criado o GT de educação do campo de Araraquara. Para preparar a proposta, Adriana juntou-se a uma assentada que fazia parte do MST antes de vir para o assentamento e conhecia a educação do campo do MST, a uma integrante do MST de Ribeirão Preto e a um professor da escola morador do assentamento. Foi então que ela entrou em contato com o

<sup>8</sup> Cargo máximo na época, a escola não tinha a quantidade de alunos necessária para ter direção, a vice-diretora ela vinculada à outra instituição.

<sup>9</sup> A partir de 1997, começou um movimento nacional rumo à municipalização das escolas de ensino fundamental.

livro “Por uma Educação Básica do Campo” que, segundo a mesma, auxiliou bastante a estruturar o projeto.

No final de 2001 ela apresentou e defendeu a proposta na I Conferência Municipal de Educação de Araraquara. O coordenador de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Araraquara da época, Alexandre Luiz Martins de Freitas, entusiasmou-se com o projeto e, a partir daí, a nova concepção pedagógica foi estendida para as outras escolas localizadas na zona rural do Município. A Conferência foi um marco nesse processo, porque deu início à reivindicação da implementação da proposta pedagógica para o campo, abriu caminhos para a municipalização da ainda Escola Estadual Prof. Hermínio Pagotto e possibilitou a discussão sobre a extensão do atendimento do ensino fundamental de quatro para nove anos.

Após a aprovação da municipalização, o grupo se fortaleceu e deu início à elaboração do projeto político pedagógico, embasado nos princípios da educação do campo do MST. Como citamos anteriormente, os moradores do assentamento são provenientes de grupos de trabalhadores rurais sindicalizados e não de uma ocupação do MST. Mesmo assim, desde o início do programa, a escola está inserida na luta dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela educação do campo. No ano de 2002 a diretora da escola participou do I Seminário Nacional por uma Educação do Campo realizado em Brasília – DF. Esta participação fez germinar idéias para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola e logo após, em 2003, a escola preparou o I Seminário Estadual por uma Educação do Campo, onde recebeu mais de 300 pessoas.

Ainda em 2002, ocorreu a municipalização da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto e a implantação do ciclo de nove anos<sup>10</sup> que ampliou o atendimento até a última série do ensino fundamental nas duas escolas que aderiram ao projeto. Em 2002/2003 foi realizada a ampliação e reforma dessas duas escolas, cuja a aprovação havia sido dada na plenária do Orçamento Participativo em 2001 (EMEF, 2005).

A partir daí, a secretaria Municipal de Educação ampliou a proposta pedagógica às outras escolas das áreas rurais do município de Araraquara, em conjunto com as respectivas diretoras. O processo de implantação do projeto não foi uma tarefa fácil. A proposta contemplava três escolas - as duas localizadas nas áreas de assentamento e outra localizada na área limítrofe entre os assentamentos e fazendas da região. A aderência do projeto pelas escolas localizadas no campo fluiu de maneira positiva, mas houve resistência do corpo docente na escola próxima ao perímetro urbano. Por esse motivo, a Escola Eugênio Trovatti,

---

<sup>10</sup> Apenas em 2006 o MEC passou a estimular a adoção do período de nove anos pelos sistemas de ensino, o que aumentou em um ano o período de permanência na escola.

localizada no Distrito de Bueno de Andrada, só aderiu ao projeto em 2007. A construção da proposta nas três escolas foi então gradativa e com diferentes nuances em cada uma (EMEF, 2005).

O Programa Escola do Campo oferece uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas do campo. O Programa envolve três unidades escolares de Ensino Fundamental (EMEF): EMEF Eugênio Trovatti, localizada no Distrito de Bueno de Andrada; EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, localizada no Assentamento Monte Alegre; e EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto localizada no Assentamento Bela Vista do Chibarro (SME, 2007).

O objetivo do Programa é valorizar a cultura local e a realidade vivida pelo homem do campo. A proposta é possibilitar que o educando receba o conhecimento necessário para permanecer no campo se este for seu desejo. Como cita Caldart (2002), trata-se de uma educação de qualidade, que enraíze, sem necessariamente fixar as pessoas em seu lugar. A gestão democrática, a democratização do acesso e a qualidade social da educação são os princípios que norteiam a Escola do Campo. Pretende-se ampliar o espaço de humanização e de construção dos conhecimentos e valores necessários para o desenvolvimento do exercício da cidadania, incentivando e fortalecendo os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo e da responsabilidade social (EMEF, 2005).

Hoje, o ex-coordenador de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Araraquara é Secretário de Educação em Matão, município que faz divisa com Araraquara. O Secretário levou a proposta das escolas de campo para ser implementada em outras três escolas do campo do município de Matão.

### **3. A Escola: dos primórdios até hoje em dia**

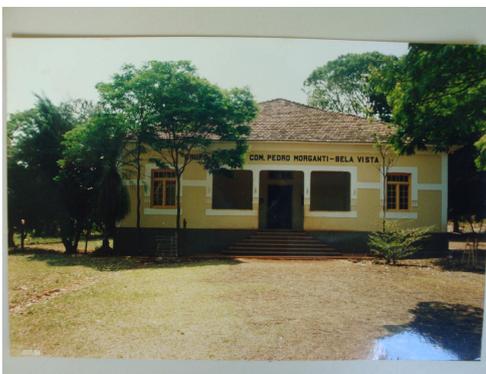


Foto do álbum da escola.

A estrutura inicial da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto foi o prédio do antigo Grupo Escolar Pedro Morgante. O prédio foi construído na Usina Tamoio em meados da década de 40, com o financiamento do patrono da escola e também dono da usina, Sr. Pedro Morgante (SME, 2007).

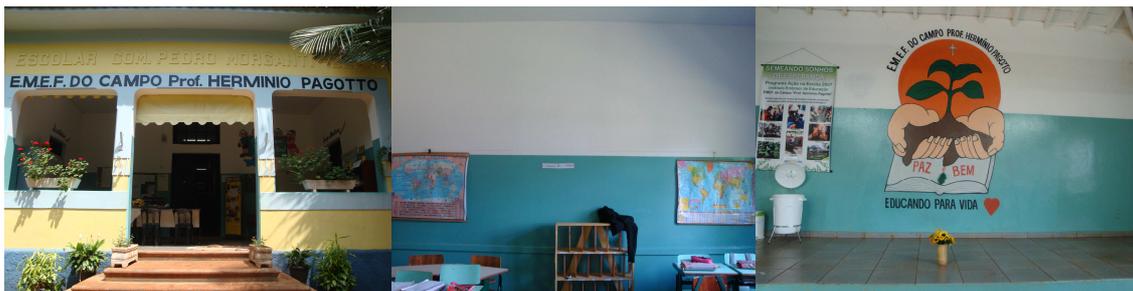
O grupo escolar foi constituído em abril de 1942, vinculado à Delegacia Regional de Ensino Básico de Araraquara, que pertencia à Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto, sob a coordenação da antiga Secretária dos Negócios da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo. Em 1970 o grupo ficou sob a coordenação da Secretaria da Educação do Estado, por meio da coordenadoria do ensino Básico e Normal (SME, 2007).



A princípio a escola teve o nome de “Grupo Escolar Rural Comendador Pedro Morgante” e oferecia o ensino primário. Em 1975 passou a se chamar “Primeira Escola Mista da Seção Bela Vista”. Em 1977, muda novamente e passa a se chamar “Escola Estadual de Primeiro Grau Seção Bela Vista Tamoio”. Em 1990 muda para “EEPG da Fazenda Bela Vista. Em 1994 passa ser chamada EEPG Prof. Hermínio Pagôto. No ano de 1999 sofre nova alteração e passa a ser chamada EE Prof. Hermínio Pagôto. Com a municipalização em 2002 passa a ser denominada EMEF Prof. Hermínio Pagôto e atualmente é chamada EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto (SME, 2007, p. 5).



Hoje, a infra-estrutura da escola é rodeada por grades que permitem a visão completa do ambiente para quem está de fora. O pátio é repleto de plantas, flores e árvores frutíferas. O clima é de acolhimento e a escola abre suas portas para qualquer projeto ou grupo de pessoas, de dentro ou fora da comunidade, que tenham o interesse em pesquisar e/ou contribuir com o programa.



A escola ocupa um quarteirão inteiro; é aconchegante e muito bem cuidada. As paredes estão pintadas, com cartazes informativos colados por todos os lados. Os banheiros estão sempre limpos e as carteiras conservadas.

A escola tem um espaço com árvores frutíferas de várias espécies, todas com plaquetas de identificação e um viveiro de mudas para o reflorestamento da mina de água do assentamento. A horta é farta e além das hortaliças são cultivadas uma diversidade de plantas medicinais. A quadra de esportes é grande, bonita e coberta. O parquinho de diversões foi inaugurado em 2008 e a diretora conta que cada espaço conquistado tem um gostinho muito saboroso. A cobertura da quadra, por exemplo, foi colocada sete anos após a reforma da quadra no ano 2000. A cozinha experimental e o laboratório de ciências são azulejados e bem equipados. Por falta de espaço, uma sala é dividida para uso da biblioteca e do laboratório de informática. A biblioteca é aberta para comunidade e com a possível chegada da internet, os computadores também serão disponibilizados aos moradores. Ao todo a escola possui onze salas.



Quadra de esportes 1997<sup>11</sup>



Quadra de esportes 2009



Plantas medicinais



Árvores frutíferas

<sup>11</sup> Foto do álbum da escola



Parquinho



ou qualquer outro morador necessite entrar.

O correio da comunidade fica na escola. As caixinhas ficam no salão central e horários fixos são determinados para que os moradores busquem suas correspondências. O horário determinado é justificado como meio para evitar que a entrada freqüente e aleatória dos moradores atrapalhe o dia a dia escolar. Embora a busca da correspondência seja delimitada, o acesso a escola é livre; um dos portões fica aberto caso um pai, uma mãe ou qualquer outro morador necessite entrar.

A merendeira, o jardineiro e as funcionárias da limpeza são assentados e moram nas proximidades da escola. O professor de geografia, também é filho de assentado; já trabalhou em escolas da cidade, mas acabou voltando para trabalhar na comunidade. A maioria dos professores escolheram essa escola por convicção e identificação com o trabalho no campo, inclusive algumas das professoras são filhas de ex-funcionários da Usina Tamoio, cresceram no campo e escolheram retornar a lecionar no lugar de suas origens. Esse é mais um fator contribuinte para o desempenho escolar, além de oferecer oportunidade de trabalho para os moradores, a presença de membros inseridos na comunidade fortalece o vínculo e enriquece a compreensão da realidade.

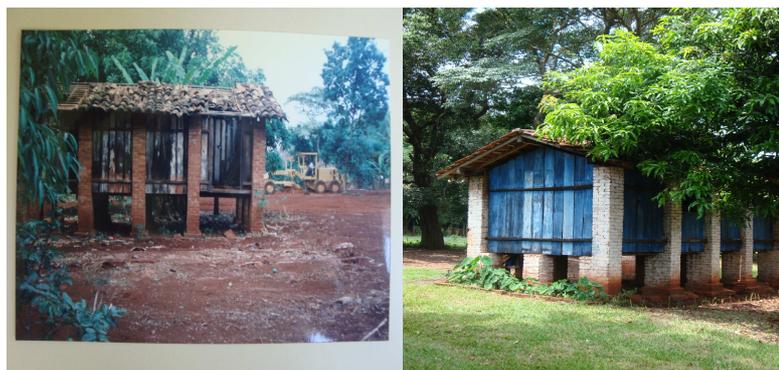
A escola funciona das 06:00 às 21:00 horas. Na parte da manhã é oferecido o Ensino Fundamental II e na parte da tarde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. A escola termina o expediente às 21:00, após as aulas do Educação de Jovens e Adultos (EJA).



O início das aulas é marcado por uma “acolhida” no salão principal da escola. Todos os dias, logo pela manhã, alunos e professores encontram-se para lanchar, cantar, ouvir histórias e discutir sobre temas diversos. A “acolhida” acontece sempre no momento de chegada, tanto

dos alunos da manhã, como dos da tarde. Os alunos e os professores responsáveis do dia preparam uma apresentação para o restante da escola sobre variados assuntos.

Além das disciplinas em sala de aula os alunos participam do laboratório de ciências, da cozinha experimental, das aulas de informática, aprendem a cultivar a horta, a criar animais e participam de projetos de música e da escolhinha de esportes.



Casinha para criação de animais <sup>12</sup>  
1997

Casinha para criação de animais  
2009



As refeições são servidas no salão principal. Durante o almoço as crianças escutam um som relaxante e após servirem seus próprios pratos, sentam-se em pequenos grupos nas mesas internas ou nas duas externas, como preferirem. Os alunos da tarde almoçam em horários diferentes, e por serem pequenos contam com a ajuda dos professores para servirem seus pratos. No período da noite, os alunos do EJA jantam antes de iniciar as aulas.

A escola acolhe 140 alunos e 171 famílias, totalizando 800 pessoas que participam direta ou indiretamente do programa. A comunidade do Assentamento participa do cotidiano da escola, as reuniões das organizações das quais os assentados fazem parte (INCRA, FERAESP e Orçamento Participativo) são realizadas nas dependências da escola. Além disso, a comunidade também participa da gestão da escola por meio do Grêmio Estudantil, da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho de Gestão Escolar. A APM foi fundada em 1995 e as atividades exercidas pela mesma estão previstas em um plano anual de trabalho elaborado pela própria APM, pelo Conselho de Escola e pelo Grêmio Estudantil. Seu trabalho é integrado ao projeto político pedagógico da escola e as reuniões são periódicas e estão previstas no calendário escolar (EMEF, 2005).

---

<sup>12</sup> Foto do álbum da escola

A escola oferece o Ensino Fundamental, com ciclos de formação de nove anos, que comporta três ciclos de três anos, além da educação infantil e alfabetização de jovens e adultos. São 24 alunos matriculados na educação infantil, 64 no ciclo I do ensino fundamental, 57 no ciclo II do ensino fundamental e 14 na educação de jovens e adultos.

A equipe é composta por 29 profissionais: 17 educadores e 13 técnicos administrativos. Os professores da tarde - Ensino Fundamental I - são todos efetivos e a escola está lutando para que os professores da manhã – Ensino Fundamental II – também sejam fixos e não precisem dar aula em outras escolas. A equipe demonstra uma real identificação com o projeto, os professores e demais funcionários participam ativamente de sua organização.

De acordo com a diretora da escola, os professores quase não faltam e quando ocorre um imprevisto sempre avisam a direção. Os alunos não ficam sem aula, quando um professor falta, outro profissional o substitui, seja a coordenadora, a diretora ou qualquer outro profissional. Esse parece ser um dos segredos da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, o partilhar; todos estão sempre bem informados e por isso são capazes de cobrir as aulas dos colegas. Os pais sentem esse acolhimento, confiam na escola, sabem que as crianças não ficam desamparadas.

Os professores não têm uma formação específica para o campo, de acordo com a diretora da escola, estão batalhando para isso. Por enquanto as professoras mais novas contam que foram acolhidas pelas mais antigas, estas deram um suporte prático e teórico quando as novatas chegaram.



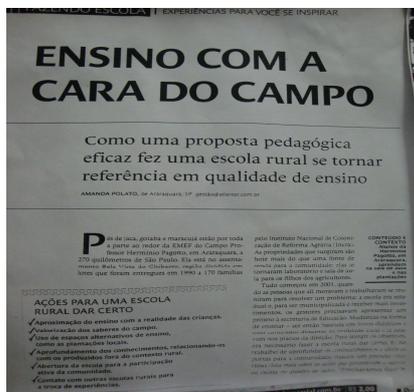
A decoração da escola demonstra o envolvimento da mesma com os movimentos sociais de luta pela reforma agrária e pela pedagogia do campo. Esses símbolos representam, principalmente, o embasamento do projeto político pedagógico da escola na pedagogia da terra desenvolvida pelo MST. Os dizeres “paz e bem” também podem ser encontrados por

toda escola, inclusive no uniforme dos alunos, esse símbolo representa o envolvimento da diretora da escola com os Franciscanos e o trabalho espiritual desenvolvido na escola.

#### 4. O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto foi construído a partir de estudos e reflexões sobre a função da escola do campo. Baseado no diagnóstico da comunidade ao entorno e nos recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades, o projeto tem por finalidade orientar ações administrativas e pedagógicas da unidade a favor da educação de qualidade social para a comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro.

O Projeto foi elaborado com o auxílio da Secretaria de Educação de Araraquara, de educadores e educadoras da escola do campo do Assentamento Bela Vista, de militantes do MST, de pesquisadores da UNESP, USP e UNIARA, de técnicos do Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Tecnologia de Ensino Profissionalizante (ITESP), bem como representantes dos educandos, pais e mães da comunidade.



Baseada na produção coletiva da terra e no resgate da cultura local por meio da gestão democrática e da participação coletiva dos educandos e da comunidade; a finalidade da Escola do Campo é desenvolver a educação de qualidade social voltada para o desenvolvimento da cidadania, da solidariedade, do respeito às diferenças e ao meio ambiente (SME, 2007).

“Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação” (SME, 2007 – trecho retirado do livro “Por uma Educação Básica do Campo”, 1998).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto (2007), esses são os princípios que regem a Escola do Campo:

- Qualidade social da educação;
- Inserção em um contexto global;
- Educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo, teoria e prática;
- Democratização do acesso ao conhecimento;
- Gestão democrática e participação da comunidade na tomada de decisões;
- Espaços e tempos alternativos de educação;
- Construção de um novo homem e de uma nova mulher através do resgate da sua identidade;
- Resistência e luta do homem e da mulher no campo;
- Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica;
- Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais.

A escola trabalha uma combinação entre a reflexão teórica e a atuação prática no campo, a fim de relacionar a vida real com a matéria curricular, tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos. As atividades são desenvolvidas em sala de aula, mas também em outros espaços, como a horta, a cozinha experimental, o viveiro de mudas e até mesmo o próprio lote dos assentados.

Foi interessante assistir o transitar entre as disciplinas, como por exemplo, o professor de geografia fazendo arte sobre meio ambiente com os alunos e o professor de português utilizando o violão para lecionar. A aula de informática também contempla a transdisciplinaridade, a escola não oferece uma aula exclusiva de informática, os professores levam os alunos para trabalharem suas disciplinas nos computadores.



Tudo acontece de forma muito transparente, os problemas são socializados e todas as decisões da escola são tomadas pelo conselho - pais, alunos e professores – que é eleito democraticamente por todos, com direito a urna e apuração dos votos. Até as crianças da educação infantil, além de elegerem seus representantes de sala, também participam das eleições do conselho por meio de cédulas

diferenciadas.

A EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto enfoca os valores humanos não apenas teoricamente, mas também em sua prática diária. Famílias desestruturadas buscam o apoio da escola e nela encontram referência e porto seguro. A diretora conta que visita as casas dos alunos quando necessário e que busca ajuda psicológica para aqueles que precisam de apoio. Segundo a mesma, devido à lentidão encontrada no serviço público, muitas vezes ela recorre ao trabalho voluntário que alguns psicólogos particulares se dispõem a fazer.

## 5. Parceiros e Projetos desenvolvidos

As parcerias com diversos órgãos e instituições são importantes e necessárias para o enriquecimento e desenvolvimento do Programa Escola do Campo. Ajudam a construir e fortalecer o projeto através da ampliação de recursos didáticos e contribuem com a promoção da continuidade do projeto.

A principal parceira do programa é a própria comunidade, que colaborou com o projeto desde sua implantação, participou do mutirão de reforma e contribuiu na formulação do currículo escolar.

Mas há outros:

**Universidades:** A USP e a UNESP também contribuíram desde o início. No momento estão criando um curso sobre desenvolvimento sustentável, embasado na pedagogia de alternância. O curso será desenvolvido em parceria com a UNESP de Jaboticabal e EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto. Os alunos frequentariam a universidade por alguns meses e alternariam com o desenvolvimento de projetos na própria escola.

Além disso, as jovens que criaram o Projeto Pé Vermelho (descrito abaixo), um dos projetos desenvolvidos em parceria com a escola, fazem parte da primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra, iniciado em 2008 pela Universidade Federal de São Carlos.

**Projeto Pé Vermelho:** Em parceria com a escola, o Projeto Pé Vermelho pretende preparar os jovens para trabalharem de maneira conjunta e sustentável. Outro objetivo do projeto é resgatar a identidade dos jovens assentados. Os moradores da comunidade são conhecidos na cidade como os pés vermelhos, pois o vermelho forte da terra marca os pés dos assentados e muitas vezes, crianças e adolescentes sentem-se envergonhados quando apontados pelos garotos da cidade como pés vermelhos. A fim de mudar esse estereótipo negativo, as coordenadoras do projeto se engajaram na busca do embelezamento da comunidade e no resgate da cultura local para que seus moradores se orgulhem e não se envergonhem da onde vivem.

O projeto pé vermelho, com apoio da secretária da cultura, oferece oficinas de música para crianças e adolescentes. Os adolescentes iniciaram com aulas de hip-hop que, de acordo com as coordenadoras do projeto, foi uma maneira de aproximá-los ao projeto. O hip-hop é um som aceito por eles e representa a luta de povos excluídos, como os assentados; é uma forma de aproximá-los da cultura regional de cada povo, inclusive a cultura caipira. Os professores também participam de um projeto de canto-coral.

Alunos e professores vão se apresentar pela primeira vez no Teatro Municipal de Araraquara. Todos estão empolgados e orgulhosos. Segundo a professora de canto, cedida à escola pela Secretária da Cultura, essas apresentações serão muito importantes para a estima de todos, ela da aula em outras escolas e conta que os alunos da EMEF Hermínio Pagotto tem ótima aptidão musical.

O projeto nasceu com a ida de um grupo de sete jovens da comunidade para a universidade. As jovens fazem parte da primeira turma do curso de pedagogia da terra, iniciado em 2008 na Universidade Federal de São Carlos. O curso segue a pedagogia de alternância: as jovens passam 50 dias na faculdade e 3 meses desenvolvendo projetos na comunidade. Segundo uma das coordenadoras do projeto, na universidade elas aprenderam que os problemas apresentados pela comunidade eram frutos de um contexto histórico que deveria ser desvendado e estudado. Elas iniciaram o projeto visando resgatar a história da comunidade, para que está se tornasse conhecida e reconhecida por todos.

**Município:** A penitenciária de Araraquara contribui com a construção de novas cadeiras para a escola; os próprios presos participaram da construção como cumprimento de pena. O município também disponibiliza um policial para falar sobre a prevenção de drogas, sendo as palestras realizadas semanalmente para os alunos da sétima série.

O Programa Saúde da Família (PSF) da comunidade também trabalha em parceria com a escola. Além do atendimento na edificação do PSF, os agentes de saúde fazem um trabalho de prevenção bucal com os alunos e utilizam o espaço da escola para palestrar sobre diversas temáticas ligadas à saúde.

**Escolinha de Esportes:** Em parceria com a Secretária do Esporte, a escola oferece o Projeto Escolinha de Esportes, onde as crianças praticam vôlei e futebol. Aos sábados e domingos a quadra é utilizada para a realização de campeonatos, uma opção de lazer oferecida à comunidade nos finais de semana. Durante a visita foi possível presenciar a alegria das alunas do time de vôlei ao voltarem de uma competição na cidade com suas medalhas. Além disso, uma turma da terceira idade, acompanhada por uma professora de educação física da própria comunidade, caminha na pista interna da escola.

**O Projeto Jovem Aprendiz:** Iniciado em 2008, o Projeto Jovem Aprendiz é fruto da parceria entre a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAER). A idéia principal é a subsistência e o projeto busca capacitação adequada para que os jovens assentados possam tirar o sustento dos próprios lotes. No último ano o projeto atendeu 33 jovens que freqüentavam o ensino médio na cidade na parte da manhã e passavam as tardes na Hermínio Pagotto, participando do projeto.



Eles trabalharam no viveiro de mudas, na horta, aprenderam a criar animais, cultivar ervas medicinais e fazer compostagem. Também utilizam a sala de informática e freqüentam aulas de comércio, vendas e marketing para aprenderem a vender o excedente. O trabalho em equipe é umas das prioridades do projeto. Os professores incentivam os alunos a desenvolverem trabalhos conjuntos e comunitários. No final do curso os alunos recebem um certificado de formação técnica. O projeto ficou durante dois anos na escola; a última turma acabou de formar em novembro de 2009 e o projeto provavelmente se estenderá para EMEF Eugênio Trovatti, localizada no Distrito de Bueno de Andrada, umas das escolas do Programa Escola do Campo do município de Araraquara.

**Embraer:** A Embraer desenvolve projetos em parceria com a escola desde 2007. O Ação na Escola é um programa do Instituto Embraer de Educação e Pesquisa que visa estimular a participação ativa da comunidade na gestão escolar. Por meio da metodologia “Indicadores de Qualidade na Educação”, o projeto estimula a participação da comunidade de forma equilibrada, racional e planejada.



Pretende-se que a escola, pais, alunos e funcionários reflitam sobre a qualidade da educação oferecida em sua escola e proponham projetos que contribuam efetivamente para as melhorias. A proposta é que sejam organizadas reuniões de avaliação e planejamento com a comunidade escolar, usando como ferramenta a metodologia cedida pela Embraer. A partir da avaliação, é elaborado um Plano de Ação que resulta em um projeto que concorrerá à premiação da Embraer.

A escola já alcançou duas premiações, uma em 2007 da qual resultou o viveiro de mudas e a reforma do parquinho, e outra que forneceu novos computadores para a escola. Este ano a escola já passou pela avaliação e está concorrendo com o projeto “Reencantando a

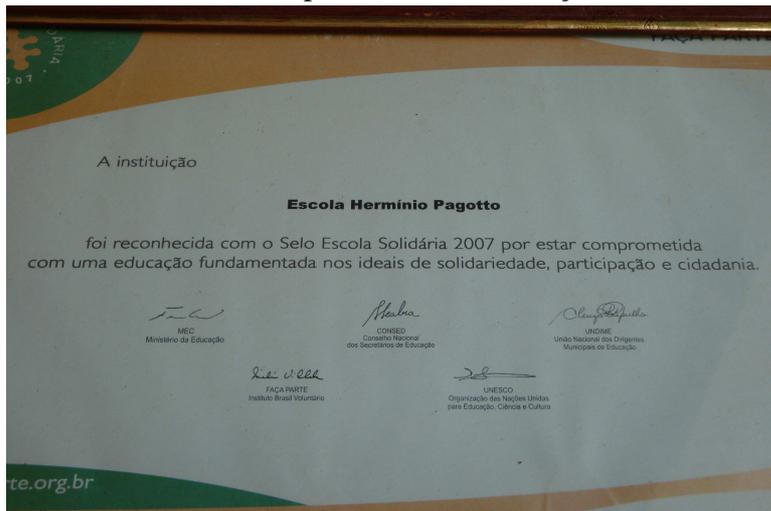
vida”, que pretende ampliar o acervo da biblioteca da escola e enriquecer a Banda Girasom com novos instrumentos.



**Projeto Campo Limpo:** O Centro de Referência em Saúde do Trabalhador, em parceria com a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, oferece o Projeto Campo Limpo a comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro. O projeto busca retirar as embalagens de produtos agrotóxicos para serem devidamente reaproveitadas. Os moradores costumavam reutilizar as embalagens para colocar água, o que é extremamente perigoso para saúde.

## 6. Conquistas, dificuldades e desafios

A luta diária por melhores condições e estrutura de trabalho para o desenvolvimento



da educação vem acompanhada por conquistas, mas também por algumas dificuldades e desafios. As conquistas são muitas vezes resultados de premiações, como a doação de 149 livros para a implantação do “Projeto Biblioteca Viva”, realizada pela Fundação ABRINQ em 1999. Em

2002, 2003 e 2004 a escola também foi premiada com o Selo da Escola Solidária que veio somar com a premiação realizada pelo Programa Gestão Pública e Cidadania em 2004 e o I Prêmio Chopin Tavares de Lima do CEPAM (Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal de São Paulo). Assim como as premiações da Embraer já citadas anteriormente.

Os indicadores educacionais embasados nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara demonstram que a taxa de aprovação em 2008 foi de 97,30%, a taxa de abandono foi de 0% e a taxa de reprovação foi de 2,70%. A participação dos pais e educadores nas reuniões e assembléias é em média 80% e o absenteísmo dos educadores é de 5% em relação a média de 14% da rede municipal. O patrimônio da escola está preservado e a integração com a comunidade é real, há um efetivo interesse dos pais no acompanhamento da

vida escolar dos seus filhos e o relacionamento dos pais com os educadores fica mais próximo.

Esses dados são frutos de um trabalho coletivo e harmônico, que valoriza a escola, os professores, estudantes e comunidade. No hall de entrada da escola foi possível perceber a integração e troca dos professores entre eles mesmos e também com a coordenação e direção. O hall de entrada é o ponto de partida e de chegada, onde as idéias são trocadas e as experiências compartilhadas. Pais, moradores, pesquisadores e visitantes também transitam por este espaço. O caminho é aberto e até mesmo os jornais estão disponíveis para leitura da comunidade. Para a diretora da escola, o segredo da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto é o casamento entre o poder público, a força da comunidade e a centralidade física da escola, além de todos os parceiros envolvidos no processo.

Mas há dificuldades. Há falta de apoio da equipe de educação especial da prefeitura, que não visita a escola com frequência, como relata a coordenadora da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto. A internet também continua sendo uma dificuldade, mas a prefeitura prometeu o acesso em breve.

A construção de um espaço exclusivo para a educação infantil e a oferta do ensino médio são os grandes desafios, segundo a diretora da escola. Eles também estão lutando para a adaptação do espaço para alunos com deficiência física. Um jovem da comunidade teve as pernas amputadas; o rapaz não estuda na escola, mas a equipe pretende que ele desenvolva um projeto com os alunos, se a escola estiver adaptada às suas necessidades. Outro sonho é a construção de um anfiteatro para o desenvolvimento das atividades culturais e a oferta de uma rede de assistência social de trabalho, tais como assistência psicológica, social e jurídica.

## Capítulo 5

### **Análise temática: desvendando a continuidade**

Este capítulo apresenta a análise das conversas e entrevistas realizadas no cotidiano da escola, assim como de todos os documentos utilizados na pesquisa. O objetivo da análise é buscar compreender o que promove a continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto por meio da experiência dos alunos, dos gestores e da comunidade na participação desse processo.

O compromisso maior deste trabalho é desvendar o que promove e sustenta a continuidade de um projeto político-educacional sólido e efetivo ao longo do tempo. Sem a pretensão de que os resultados sejam generalizados e reproduzidos, o que está em pauta é a disseminação dos bastidores de uma experiência concretizada por meio do envolvimento da comunidade e do engajamento de diversos atores sociais.

A análise dos trechos transcritos das conversas e entrevistas foi realizada separadamente para cada categoria temática - envolvimento da equipe, filosofia, envolvimento da comunidade, parcerias, perigo de descontinuidade e envolvimento dos estudantes - buscando compreender o que os participantes apontaram como aspectos que promovem a continuidade da escola. Embora a análise de cada tema e seus respectivos subtemas esteja apresentada de forma separada, não podemos deixar de enfatizar que elas dialogam entre si e que, no último capítulo será realizada uma discussão final, articulando todo o material pesquisado às reflexões teóricas abordadas na pesquisa.

#### **1. Os entrevistados**

Para que o leitor possa se situar, as conversas e entrevistas foram organizadas no quadro seguinte, de acordo com o contexto e os integrantes presentes nas mesmas. Para assegurar o anonimato dos participantes das conversas, utilizaremos os códigos presentes na coluna dos integrantes.

**Quadro 1: Descrição das conversas e entrevistas**

<b>Conversas</b>	<b>Integrantes</b>	<b>Contexto</b>
Conversa 1	Educadores: E Funcionários: F Diretora: D Pesquisadora: Pq	Corredor escola
Conversa 2	Educadores: E Pesquisadora: Pq	Corredor escola
Conversa 3	Funcionários: F Pesquisadora: Pq	Andando pela escola
Conversa 4	Funcionários: F Pesquisadora: Pq	Secretaria escola
Conversa 5	Funcionários: F Pesquisadora: Pq	Andando pela escola
Conversa 6	Estudantes: A Pesquisadora: Pq	Hall de entrada escola
Conversa 7	Secretário da Educação Matão: SE Pesquisadora: Pq	Sala diretoria escola
Conversa 8	Coordenador de Projetos especiais: CP Pesquisadora: Pq	Secretária de Educação de Araraquara
Conversa 9	Educadores: E Pesquisadora: Pq	Corredores da Secretaria de Educação de Araraquara
Conversa 10	Pai/mãe: P Pesquisadora: Pq	Porta da escola
Conversa 11	Funcionários PSF: PSF Pesquisadora: Pq	Varanda PSF
Conversa 12	Moradores: M Pesquisadora: Pq	Varanda do PSF
Conversa 13	Educadores: E Pesquisadora: Pq	Hall de entrada escola
Conversa 14	Educadores: E Pesquisadora: Pq	Volta na combi
Conversa 15	Educadores: E Pesquisadora: Pq	Volta na combi
Conversa 16	Educadores: E Pesquisadora: Pq	Hall de entrada escola
Conversa 17	Pai/mãe: P Pesquisadora: Pq	Porta da escola
Conversa 18	Diretora: D Pesquisadora: Pq	Sala da direção escola
Conversa 19	Pai/mãe: P Funcionários: F Pesquisadora: Pq	Porta da escola
Conversa 20	Estudantes: A Pesquisadora: Pq	Casa do estudante
Conversa 21	Integrante do Projeto Pé Vermelho: PV Pesquisadora: Pq	Hall de entrada escola

## 2. Categorias temáticas

O processo de definição das categorias temáticas foi realizado por meio da leitura e análise detalhada de cada conversa e entrevista, da análise do diário de campo da pesquisadora e dos documentos da escola, assim como também fizeram parte desse processo, as reflexões teóricas abordadas na pesquisa e o material iconográfico.

O quadro 2, a seguir, permite visualizar e quantificar os temas presentes nas conversas e entrevistas. As categorias escolhidas foram: envolvimento da equipe, filosofia, envolvimento da comunidade, perigo de descontinuidade, parcerias e envolvimento dos estudantes.

**Quadro 2: Descrição dos Temas**

Temas	Equipe	Filosofia	Comunidade	Descontinuidade	Parcerias	Estudantes
Conversa 1	X					
Conversa 2	X	X				
Conversa 3	X		X			
Conversa 4	X	X	X			
Conversa 5	X	X	X	X		
Conversa 6		X	X	X	X	X
Conversa 7	X	X	X	X		
Conversa 8	X	X			X	X
Conversa 9		X				
Conversa 10	X	X	X			X
Conversa 11	X		X	X	X	
Conversa 12	X		X			
Conversa 13	X	X				
Conversa 14	X		X			
Conversa 15	X			X		
Conversa 16		X		X		
Conversa 17				X		
Conversa 18	X	X			X	
Conversa 19	X		X		X	
Conversa 20	X	X	X			X
Conversa 21	X	X	X	X	X	
Total	17	13	12	8	6	4

### 3. Os segredos da continuidade

Os trechos das conversas e entrevistas que abordaram a continuidade foram digitados em uma segunda tabela (ANEXO I). A descrição dos temas com exemplos possibilitou o desenvolvimento de subtemas, que permitiu uma análise mais detalhada da continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto. A partir dessa síntese, aprofundaremos a análise tendo como foco a compreensão do que promove a continuidade na visão dos participantes da pesquisa.

#### 3.1 Envolvimento da Equipe

O tema envolvimento da equipe demonstra a importância do engajamento dos atores para que a continuidade seja efetivamente alcançada em projetos sociais, mas especificamente neste caso, projetos e ações político-educacionais. O subtema mais abordado pelos participantes quanto ao envolvimento da equipe foi a **responsabilidade da diretora**, apontada como âncora e fortaleza da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto.

Adriana, diretora da escola, pode realmente ser posicionada como uma das grandes responsáveis pela implementação, desenvolvimento e continuidade desse projeto. Presente desde o início, ela fez parte da criação do programa escola do campo e participa do dia a dia da escola e da comunidade com dedicação. Vejamos este relato de uma funcionária da área administrativa quando questionada sobre a continuidade da escola:

F – Sabe, a gente faz tudo com muito carinho aqui, essa escola é o coração da vila, a gente deve tudo à Adriana, isso tudo aqui é o que ela faz.

A escola da vida a essa comunidade e a diretora é cotidianamente responsabilizada por isso. Com persistência e luta, Adriana conseguiu envolver os moradores do assentamento e com a ajuda de todos a escola se tornou o coração da vila. No diálogo a baixo fica claro que a diretora incentiva a participação da comunidade na escola, o que permite que a educação também seja apropriada pelos pais dos alunos.

P – E você, está trabalhando aqui?

Pq – Sou psicóloga, estou fazendo minha pesquisa de mestrado, quero entender o segredo dessa escola, porque ela deu certo e porque continua até hoje.

P – Aaah!! O segredo disso aqui é a Adriana, ela escuta todo mundo...

Outra questão importante apontada como responsabilidade da direção é o reconhecimento da escola pelo poder público, ONGs, Universidade e pesquisadores. A EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto é apreciada pela consistência do projeto e harmonia com o contexto em que está inserida. Adriana é mais uma vez responsabilizada por esta conquista:

PV – E sua pesquisa?

Pq – Quero entender sobre a continuidade da escola, o que promove essa continuidade, porque a escola da certo até hoje?

PV – Eu acredito que a gestão dessa escola faz a diferença...

PV - ...Até os secretários que mudam reconhecem a escola porque Adriana reconheceu o nome da escola pelo trajeto dela, quem do político herda essa escola já tem um status.

Outro subtema encontrado no envolvimento da equipe foi a **participação dos atores na história da escola e do assentamento**. Não podemos pensar o cotidiano escolar desvinculado do processo histórico e da estrutura política. Por isso, a participação e/ou conhecimento do processo histórico do assentamento proporciona um maior envolvimento da equipe com a comunidade e com o contexto em que o aluno vive:

Pq – Seu pai trabalhou na usina?

F – Aham! Daí quando faliu, veio a reforma agrária e ficamos aqui, meu pai nem sai, ele ama isso aqui, ele também nasceu aqui.

Pq – Então você acompanhou todas as mudanças da escola?

F – Sim.

Pq – E como você vê essas mudanças?

F – Nossa muito bom! Porque eu e meu irmão estudamos aqui, mudou muito, só melhora, isso é muito bom.

Pq - E a comunidade gosta?

F – Sim muito, foi muito bom, meu irmão também trabalhou aqui, mas depois casou e mudou.

O envolvimento da equipe nesse processo se tornou um ponto importante, pois fortalece o vínculo e o afeto dos profissionais com o projeto. O acompanhamento das conquistas da escola pelos profissionais suscita o gosto pela vitória e desperta o sentimento de pertencimento a uma iniciativa que deu certo, como podemos ver no seguinte relato:

Pq – Você participou desse processo de mudança da escola para a educação voltada para o campo?

F – Sim, foi muito importante quando veio a escola do campo; a escola é mais forte agora.

Alguns professores **estudaram na EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto ou em outras escolas das sessões da Usina Tamoio**. Esse foi mais um subtema abordado em relação ao envolvimento da equipe, como apontam estes diálogos:

E – Sabe, eu realizei um sonho vindo para cá, porque estudei nessa escola.

Pq - Ah! Você morou aqui no assentamento?

E – Não, foi na escola da época da usina.

Pq – Seu pai trabalhava lá?

E – É, todo mundo trabalhava lá.

E - Pois é, a família dela ficou preocupada e a minha feliz, meu pai e minha mãe disseram “Nossa, quanto terra capinamos lá, que bom”. Porque eu estudei em uma escola de outra sessão da Usina Tamoio; aqui era uma sessão da Usina e eu estudei em outra, a escola era muito parecida. Lá eu alfabetizei minhas irmãs no fogão de lenha, era vermelho, eu levava o giz da escola, ela foi para 1º série sabendo ler.

Pq – Nossa!! Professora nata então.

E – É sempre gostei muito.

Podemos perceber a satisfação dos educadores por lecionarem na escola onde estudaram. Esse é mais um fator importante, pois aproxima os professores da vivência dos alunos e aprimora a didática da equipe. O contentamento parece enaltecer os educadores, fortalecer a escola e alegrar os alunos.

Outro tópico relacionado ao envolvimento da equipe, a **escolha pela escola e o vínculo com a terra**, dá seqüência ao que estamos falando:

CP - ...professores que optam pela bela vista mesmo com a dificuldade de chegar lá, tem uma identificação dessas pessoas com a escola...

Pq – A maioria aqui escolheu vir para cá né?

E – Sim, quem não escolheu não fica.

E – A x por exemplo, ela tem a história dela aqui antes. Ela cresceu na usina.

Eu desde os anos 80 com índios, é gente que gosta mesmo.

A grande maioria dos professores escolheu trabalhar na EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto, ou porque estudaram na usina ou porque têm algum tipo de vínculo com o trabalho no campo. Outros simpatizaram com o projeto e com diretora da escola. Mas o importante é que eles escolheram esse trabalho por convicção, por acreditarem na proposta e confiarem no projeto. A crença na educação do campo e a valorização do trabalho com a terra propulsiona o trabalho da escola e aumenta a estima dos alunos.

**A dedicação, o trabalho conjunto e o tempo de permanência** englobam outro subtema ligado ao envolvimento da equipe. Vejamos os relatos a baixo:

Pq – Vocês têm algum tipo de formação para educação do campo quando entram na escola?

E – Não, deveria ter.

Pq – E como vocês fazem quando vem da cidade?

E – Uma vai passando para outra, a Dri me passou e eu to passando para ela. A gente vai cada um fazendo um projeto.

Pq – Adriana, o que você acha que sustenta a escola firme até hoje?

D – É uma questão um pouco complexa né. O que eu Adriana acho é que é o resultado dessa construção que foi feita coletivamente. O amor é um instrumento fundamental; essa fé que agente tem que a educação é fundamental para superação e essa permanência também de alguns membros ajudaram na construção desse projeto.

E - Igual eu, aposentei e prestei concurso, eu gosto mesmo é de dar aula.

Pq - Faz quanto tempo que a senhora está aqui na escola?

E - Desde 2002.

Pq – Você está na escola há quanto tempo?

F – 17 anos.

A parceria entre a equipe e o trabalho conjunto são aspectos que contribuem efetivamente para a continuidade da escola. Mesmo sem uma formação específica para o campo, a equipe se desdobra para que os novatos absorvam a filosofia e os princípios da escola do campo. Essa dedicação dos professores e demais funcionários está também vinculada ao tempo de permanência e constância da equipe. A ascensão da continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto está sendo diretamente influenciada por esta estabilidade e confluência de trabalho.

**A participação em eventos e movimentos sociais** finaliza os subtemas relacionados ao envolvimento da equipe:

Pq – Vocês participaram do seminário de educação do campo de 2003?

E – Participamos sim, foi ótimo. Foi aqui na escola.

Pq – Você também?

F – Sim, foi no ano que eu entrei.

Pq – Adriana, e você, chegou a participar da I Conferência Nacional de Educação do Campo?

D – Sim, em 2002, foi em Brasília, a de Luziânia eu não participei não, foi em 98.

Pq – E o 1º seminário de Educação do campo realizado aqui na escola, como surgiu a idéia?

D – Como havíamos tido contato com o pessoal do setor de educação do MST, porque eles tem um embasamento e sintonia de ideais para fortalecer, recebemos 300 pessoas. Muitas ficaram aqui alojadas. Acho que eles tinham essa escola como fazendo parte do movimento de educação do campo.

Além da troca de concepções entre os professores, a falta de formação voltada à educação do campo é substituída pela participação da equipe em eventos e movimentos sociais. Esse vínculo preenche a lacuna da formação e permite que o trabalho da escola esteja embasado em uma concepção teórica e filosofia consistente. O desenvolvimento de eventos na própria escola também favorece a continuidade e o enriquecimento teórico da mesma.

### 3.2 Filosofia

O primeiro subtema do tema filosofia, a **concepção teórica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)**, esclarece o vínculo da escola com o movimento. A escola é rodeada por símbolos que suscitam a curiosidade dos visitantes. Folders e cartazes do MST são encontrados em vários pontos da escola, inclusive nas salas de aula.

Pq – E esse cartazes do MST, qual é o vínculo da escola com o movimento?

F – Ah é só a parte boa, porque a gente vê muita coisa ruim que eles fazem. A educação do campo é muito importante, bom né; tem mais sentido para as crianças; foi muito bom a educação do campo. Antes era aquela coisa quadrada, agora as crianças tem mais visão né.

E – ...o MST foi o primeiro a sistematizar a educação do campo, quando fomos fazer o projeto nos embasamos neles. Tivemos que filtrar o que é deles e não tem a ver com a gente, a idéia é que nos subsidiasse.

Segundo os participantes da pesquisa, o vínculo da escola com o MST se restringe à educação do campo e a crença na luta pela reforma agrária. A partir dos relatos dos participantes, podemos perceber que a comunidade demonstra certa resistência ao movimento, não querem ser confundidos como integrantes do MST e dizem não concordar com a violência e invasão de terras. Mas a concepção da educação do campo é bem vinda por todos:

SE – Então o que eu acho que fundamentou o trabalho e fundamenta até hoje é a concepção, a concepção de uma educação do campo, de uma escola do campo, uma escola do campo como direito das pessoas que moram no campo de ter uma escola que tenha a cara do campo que represente esse campo. Então, que trabalha os valores, que trabalha as tradições, que trabalha o modo

de vida que aproveite esse material que o campo tem, que as pessoas tem, para trabalhar com as diversas áreas do conhecimento.... Olha só a experiência que os meninos têm de espírito científico né... Enfim, era um material muito rico e que a gente aproveitava pouco, então eu acho que a concepção é que acabou sustentando no nosso caso.... Então o que eu acredito que da sustentação a escola, que ela continua, o que da continuidade ao projeto é isso.... Porque as pessoas também passam todos vão passar, eu vou passar, os professores vão passar, a Adriana vai passar. Mas a gente vai ter uma posição mais consolidada sobre a educação do campo, isso é o que fica.

Fica evidente que a concepção de educação do campo é uma forte aliada da continuidade, pois valoriza o trabalho na terra e da sustentação ao projeto. O embasamento teórico e científico que a educação do campo oferece aos estudantes permite que o trabalho da escola se estenda à comunidade e dê subsídios para que os assentados aprimorem suas técnicas e para que os alunos tenham orgulho de seu trabalho.

A **valorização do trabalho no campo** dá seqüência aos subtemas relacionados ao tema filosofia. Ao respeitar e valorizar as origens e tradições do contexto onde está inserida, a escola também se valoriza perante os moradores, que se sentem acolhidos. A troca é rica e a continuidade também depende desse vínculo, como podemos ver no dialogo abaixo:

Pq – E o jovem aprendiz, como funciona?

A – A gente fica um ano, aprende a plantar, cuidar de bichos, vê filmes com técnicas.

Pq – E ajuda no dia a dia do campo?

A – Aham.

A – Meu pai ta fazendo uma horta, vou ajudar ele.

A – Meu tio tem uma horta, eu ajudo ele também.

CP – No nosso caso aqui a gente vê o histórico da comunidade né, ligada à questão da terra. O que chama a atenção é que a escola tem esse papel de mediadora, porque a gente não pode esquecer que as famílias, os mais velhos, os pais, eles tem os filhos nessa escola e essa escola transmite esse conhecimento para a comunidade...

A **Espiritualidade, a democracia e o respeito aos valores humanos** foi outro subtema importante abordado no tema filosofia. Vejam os seguintes relatos:

Pq – E a relação com os Franciscanos, os dizeres paz e bem que são encontrados em todos os cantinhos da escola?

D – Desde que cheguei, começamos a trabalhar o espiritual. Embora eu seja católica, franciscana, eu respeito muito todos os cultos, mas tem que desenvolver a parte espiritual. Teve uma pessoa da Secretaria que não concordava, mas nunca foi doutrina e sim o cultivo de uma espiritualidade,

essa pessoa fez a maior cena na Secretaria; eu fiquei mal, já tinha sete anos que eu estava aqui, ninguém tinha me questionado. Está na lei, o ensino religioso é facultativo do aluno. Quando isso aconteceu eu coloquei em assembléia para alunos e educadores e eles não quiseram que parasse. Eu sempre fiz isso nas minhas salas quando eu era professora. As escolas eram muito frias, é um momento de cultivo de valores, os professores e alunos podem construir esse momento se não quiserem trazer a palavra de Deus, pode ser outras coisas. Acho que também é um alento para eles e isso traz o reconhecimento das outras pessoas, é uma marca da nossa escola.

E – O que você está pesquisando querida?

Pq – Sobre a continuidade da Hermínio Pagôttto, quero entender porque o projeto dá certo até hoje?

E – É porque a Adriana presta atenção às pequenas coisas, não fica só no conteúdo.

Pq – Valores humanos né?

E – Isso, exatamente.

Espiritualidade, democracia e valores humanos são questões trabalhadas em conjunto na EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôttto. A participação democrática dos alunos nas decisões tomadas pela escola promove a paz e desperta para os valores humanos. O direito à educação do jovem e da criança se torna mais expressivo quando suas opiniões são respeitadas. Poder intervir na educação dos filhos e da própria comunidade também é uma forma de respeito e valorização do ser humano e da cultura popular. Por isso, assim como os conteúdos, a espiritualidade dos alunos é trabalhada em harmonia com os valores humanos, respeitando a prática religiosa de cada um. O momento da acolhida é um espaço aberto a todos, onde a prática da espiritualidade, da ética, ecologia, arte, cultura e vários outros temas são bem vindos. Esse olhar e cuidado do ser humano como totalidade é um dos diferenciais que promovem a continuidade e o aperfeiçoamento do projeto político pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôttto.

Finalizaremos o tema filosofia com o subtema **desenvolvimento de projetos e busca de parcerias**. A EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôttto está sempre em movimento e em busca de melhorias. Como podemos ver nos relatos abaixo, a escola é reconhecida por sua dinâmica construtiva. Gestores e educadores desenvolvem novos projetos regularmente e buscam financiamento para suas ações. A escola continua em movimento; não parou desde a implementação do programa escola do campo, abraçou todas as possibilidades e fez inúmeras parcerias. O avanço da escola é visível e a continuidade do projeto também se fortalece com essas medidas.

CP – E sobre o que exatamente você está pesquisando?

Pq – Sobre a continuidade da escola, quero compreender porque

a escola deu tão certo e porque continua até hoje. O que promove essa continuidade?

CP - ...Agora, particularmente em relação à Bela Vista, é difícil responder de pronto né. Ela é um sucesso, aparece na mídia, tiveram muitas instituições buscando saber que sucesso é esse né. Até a própria característica tem um histórico dos movimentos sociais né; tem uma identificação muito grande das pessoas lá com a escola e isso para nós, para essa gestão que chegou agora em 2009, nós estamos percebendo isso. Tivemos a oportunidade de receber a EMBRAER, a entrega de hortas e equipamentos que foi feita lá. E a escola nesse período todo ela não parou; ela deu uma seqüência né, de apresentar projetos, de participar de projetos e fundações e isso de certa forma a colocou em uma situação em relação inclusive a outras escolas de Araraquara e isso e o que agente está pretendendo para outras escolas. Baseado nessa experiência de Bela Vista que a gente está levando para as outras.

P – ...tudo quanto é projeto eles buscam para participar.

### 3.3 Envolvimento da Comunidade

O envolvimento da comunidade é um dos eixos centrais do programa. Os moradores do Assentamento Bela Vista do Chibarro participam da rotina da escola e o projeto político pedagógico foi especificamente baseado no diagnóstico da comunidade. Estar mais próximo dos pais e do contexto dos alunos facilita o trabalho dos educadores e o torna mais significativo para todos. Essa parceria é imprescindível para o sucesso e continuidade do programa.

Iniciaremos pelo subtema mais abordado em relação ao envolvimento da comunidade, **o trabalho profissional e voluntário dos moradores do assentamento na escola:**

Pq – Você também mora aqui?

F – Moro, tem 16 anos.

Pq – E que você trabalha na escola tem quanto tempo?

F – Tem oito, mas fiquei uns quatro de voluntária, passava o dia todo aqui, ajudava com um menino que tinha dificuldade de se comportar. Também ajudava na limpeza, na cozinha, tudo. E hoje, graças a Deus, eu trabalho aqui. Sabe, eu rezo muito a Deus para proteger todos aqui.

P - Isso tudo é a diretora e o povo, teve mãe que trabalhou de voluntária aí anos.

Além dos mutirões de reforma no início do programa, quando muitos moradores puderam contribuir, algumas mães trabalharam como voluntárias na escola. A dedicação da comunidade no dia a dia escolar é uma fonte de riquezas. As mães podem cuidar e participar mais de perto da educação de seus filhos e contribuir para o bem estar da comunidade. A

maioria dos funcionários da área administrativa - secretaria, pessoal da limpeza, serviços gerais e jardinagem – também é morador do assentamento. Os moradores realmente cuidam da escola como bem público, um bem comunitário.

O segundo subtema abordado em relação ao envolvimento da comunidade é a **participação no cotidiano da escola**. A escola compartilha a preparação dos projetos com os moradores; eles participam do levantamento das demandas antes da elaboração dos projetos e sugerem melhorias e reformas. Essa escuta também promove a continuidade porque a efetividade das ações é maior quando a população destinatária dos serviços participa da criação dos mesmos. Vejam os seguintes relatos:

A – E você, o que está fazendo aqui?

Pq – Sou psicóloga e pesquisadora, estou tentando compreender o segredo dessa escola. Vim aqui aprender com vocês, por que a escola deu certo e por que ela continua até hoje.

A – É, aqui a Adriana faz tudo com a comunidade. As pessoas opinam, ela escuta. O projeto da Embraer, por exemplo, ela escutou a opinião de todos.

Pq – E os Parceiros, a comunidade?

SE – A comunidade também vai questionar os alunos vão dizer “ano passado a gente foi em tal lugar” então vão querer ir de novo. Um fato que acho que repercutiu na premiação da FGV, foi o fato da comunidade ter entrado pela porta da frente. Foi à valorização dos pais, do conhecimento comum do conhecimento popular, a utilização dos lotes para pesquisa, para aprendizagem. A escola percebeu que não sabe tudo, os pais também perceberam que não sabem tudo e os alunos também. Olha Paulo Freire teria se realizado com essas experiências, é uma riqueza muito grande.

A valorização dos saberes da comunidade aparece novamente. A comunidade está na escola assim como a escola está na comunidade. Esse intercâmbio proporciona um fortalecimento infalível, base do sucesso da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto.

**O vínculo da comunidade com o MST** é também um subtema importante a ser assinalado. O ponto principal é que o Assentamento não foi uma ocupação do MST; foram trabalhadores sindicalizados que participaram das inscrições da FERAESP para as distribuições de terras desapropriadas pelo INCRA. Existem, sim, alguns moradores vindos do MST que também participaram das inscrições e dos sorteios dos lotes. Mas, como fica claro no relato seguinte, o MST aparece vinculado apenas por sua concepção teórica de educação do campo e afinidade com o tema da reforma agrária:

Pq – Eu parti desses símbolos, incluindo o MST, para compreender o embasamento teórico e o envolvimento da escola com esses símbolos e percebi uma resistência muito grande das pessoas daqui em relação ao MST.

SE – É que as pessoas aqui, tirando algumas exceções, não tem ligação mesmo ao movimento. O MST entra aqui como uma passagem mesmo em relação à educação do campo, que foi criada por esse movimento.

F – E você? Porque está tirando essas fotos?

Pq - Estou querendo saber sobre o vínculo da escola com MST, procurando símbolos. Tem esses cartazes em todas as salas né?

F – Não tem vínculo não; aqui é do INCRA. Foi um acampamento; não teve invasão; é do INCRA. Os cartazes são por causa da educação do campo.

O tema participação da comunidade se encerra com a **participação dos moradores na história do assentamento e da escola**. A permanência da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôttto no campo foi uma conquista dos moradores da comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro que, unidos com os gestores da escola, lutaram para que seus filhos pudessem ter uma educação de qualidade no campo. O conhecimento e participação dos pais, tanto no processo de implementação do projeto, quanto na constituição do assentamento, aproxima os moradores da escola e facilita o acesso da escola na comunidade.

Pq – E o senhor o que acha?

P – A historia aqui é antiga, já passaram dois diretores, vários mandatos, os prefeito ajudou muito. Eu acho assim, que se não tivesse uma boa direção, bons funcionários e tudo, isso aqui não ia para frente não. Isso aqui, quando o povo da usina queria mexer, antes de ser assentamento, era acampamento ainda, nós não deixamos não...

### 3.4 Perigo de descontinuidade

Não podemos deixar de apontar os perigos que ameaçam a continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôttto. Iniciaremos, portanto, com o subtema mais questionado por todos, **a troca da direção**. Esse é um medo que aflige professores, alunos e comunidade. Sendo a diretora responsabilizada pela efetividade e continuidade da escola pela maioria dos participantes da pesquisa, o medo de sua saída é a maior ameaça de descontinuidade.

P – Então Marcela, sobre a continuidade que agente tava falando na combi, eu acho que a Adriana é o alicerce daqui. Isso aqui volta a ser rural se ela sair daqui; eu não fico aqui se ela sair.

A fala de uma das educadoras nos mostra a gravidade dessa questão. A direção da escola é uma dos alicerces do projeto, sua saída ocasionaria o afastamento de outros membros, que desestruturaria a escola. Mas o perigo pode ser amenizado pela seguinte fala:

Pq – Queria saber também de você, o que pensa sobre a continuidade?  
 E – É o projeto que norteia. Não fica na mão dos atores, desde a criação do projeto escola do campo. E a descontinuidade será abolida se construirmos o material didático; é uma boa experiência e pública.

A confecção do material didático da escola do campo é apontada como saída para o perigo da descontinuidade. Esse é um dos planos da escola; a equipe está envolvida com esse projeto. A escola já tem um material consistente, mas precisa de parceiros para que a realização dessa conquista seja realmente alcançada. De acordo com o participante acima, é o projeto da escola do campo que norteia o trabalho, a responsabilidade não fica somente nos atores. A troca de direção pode ser uma ameaça, mas a consistência do projeto e a parceria com a comunidade podem orientar no caso de uma nova gestão.

**A perda da concepção teórica e a falta de formação específica para o campo é mais uma ameaça para a continuidade da escola:**

SE - Então às vezes pode ser que enfraqueça um pouco, porque como está nessa, está ainda aí. Essa formulação ainda depende muito de passar para quem está chegando né. Por que não é uma coisa que está no nosso ideário. Por exemplo, nas escolas de pedagogia ainda não se fala de educação do campo; não se fala de educação de quilombola, de educação de indígena. A gente passa muito rapidamente sobre essas coisas. Então eu acho que foi isso; por isso eu acho que às vezes tem essa quebra. Depende muito da escola, do projeto político pedagógico, das coisas que ficam na parede, nas classes, nos projetos dos anos anteriores, porque toda escola tem rotatividade.

A falta de uma formação específica para o campo também pode abalar a continuidade da escola. A troca da direção, associada à perda da concepção teórica pode agravar a situação, mas a criação de um material didático exclusivo para o campo entra novamente como uma possível solução para esse problema. Assim como o projeto político pedagógico norteia o programa, o material didático característico para o campo também auxiliaria a dar continuidade à proposta.

Outro ponto sobre a descontinuidade é a **relação da escola com o Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA)**, que afasta alguns moradores da escola por não concordarem com suas ações.

Pq – A escola é bem vista pelo posto, uma parceira?

PSF – É uma parceira, mas tem gente que não gosta muito que a escola envolva com o INCRA.

Pq - Porque?

PSF – Ah! Eles fizeram muita gente sofrer, tinha ônibus de policial, as crianças ficaram assustadas.

Pq – Como é essa relação com o INCRA?

PSF – Eles só vem aqui para fazer coisa ruim, não querem que a gente plante cana, mas não dão outra oportunidade.

Pq – Entendo.

PSF – Acho que a escola não devia abrir para o INCRA. Fica feio para eles; o povo não gosta.

Pq – E porque você acha que a escola abre.

PSF – Política né.

Alguns moradores se sentem intimidados com presença do INCRA na escola. Após as desapropriações realizadas pelo INCRA em 2007, muitas famílias não aceitam a presença desse órgão na comunidade ou na escola. O INCRA é visto como inimigo e sua presença causa revolta nos moradores. Este fato poderia ser mais uma ameaça à continuidade da escola, mas a escola se posiciona com neutralidade em relação às desavenças da comunidade. Segundo Adriana, diretora da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, a escola ocupa um lugar de centralidade na comunidade; não podem incluir uns e excluir outros, por isso ela mantém uma relação de mediadora e apaziguadora de conflitos.

Outra provável ameaça da continuidade é o **ensino fraco**. Os relatos sobre esse subtema não são muito consistentes em justificativas. Não sabemos quais as diferenças exatas entre a grade curricular da escola do campo e das escolas da cidade. Mas o respeito aos valores humanos, a flexibilidade e o foco no cultivo da terra e na cultura popular pode ser muitas vezes confundido com a falta de avanço educacional.

Pq – Como foi a mudança para a escola da cidade?

A – Lá é melhor o ensino, mas a escola é feia e pichada.

Pq – Porque o ensino é melhor?

A – É mais avançado.

Pq – Vocês acham importante ter essa escola aqui?

A – Sim, lá é mais longe né.

Outra preocupação abordada é a **saída dos jovens da comunidade**:

F – Fico é preocupada disso aqui acabar, precisa de ter trabalho para os jovens, os pais estão ficando velhos e os filhos indo embora.

Pq – A escola contribui para isso?

F – E muito. Torço para isso aqui não acabar nunca.

PV - A minha curiosidade é saber o pós escola do campo, como vai ser a cabeça dessas crianças e jovens. Como vai ser a diferença dos jovens de hoje que não tiveram essa oportunidade, essa escola do campo. A dificuldade do Pé Vermelho é unificar e também tem a parte política que diverge, como o Pé Vermelho atua enquanto família. Há críticas que nós somos oportunistas porque apoiamos o INCRA e a UNICAMPO.

Esses discursos demonstram mais uma vez a importância da escola para essa comunidade. A saída dos jovens para a cidade é uma preocupação relevante porque a falta de oportunidades leva os jovens a pensarem a cidade como modernidade e o campo como atraso. O trabalho da escola e do Projeto Pé Vermelho é justamente enfatizar a importância do trabalho no campo e dar instrumentos para que os jovens possam prosperar dentro da própria comunidade. A saída dos jovens para a cidade também ameaça a continuidade, porque diminui a possibilidade de continuidade do próprio assentamento.

### 3.5 Parcerias

Como já apontamos anteriormente, a principal parceria da escola é com a comunidade, mas as demais parcerias também são imprescindíveis para efetividade e continuidade do programa.

A **prefeitura** é uma grande parceira:

CP - ...A nossa marca é reconhecer as experiências que deram certo e aprimorar a educação; para a gente é o grande desafio de tudo. Garantir o acesso, a permanência do aluno e quando ele sair, o sucesso. E essa escola do campo nos ajuda nesse sentido, na medida em que ela é vitrine alimenta o desafio das outras escolas.

O discurso do coordenador de projetos especiais da Secretaria de Educação de Araraquara demonstra o reconhecimento da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto e a coloca como referência em educação. Na medida em que a proposta da escola é adotada como vitrine da Secretaria de Educação, fica evidente que a prefeitura é um parceiro importante. Desde a municipalização, a Secretaria tem apoiado e investido no desenvolvimento de novos projetos para EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto. Por isso, essa parceria representa mais um fator importante na promoção da continuidade da escola.

Dentre outros parceiros citados pelos participantes da pesquisa estão a Federação dos Empregados Rurais Assalariados de São Paulo (**FERAESP**) e a Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (**SENAER**). Estes órgãos desenvolveram projetos que realmente deram vazão à continuidade da escola porque capacita os jovens para trabalharem nas suas propriedades; assim como também oferece aos jovens oportunidades de crescimento e aprimoramento, afastando-os do uso de drogas e álcool.

Pq – Vocês estudam aqui?

A – Não, na cidade, acabei aqui ano passado e fui para lá; estou aqui no Jovem aprendiz.

A – Eu estudo aqui e estou no jovem aprendiz.

A **EMBRAER** também é um parceiro importante, desenvolve um trabalho que envolve ainda mais a escola com a comunidade:

CP - ...tivemos a oportunidade de receber a EMBRAER, a entrega de hortas equipamentos que foi feita lá...

O trabalho do Instituto Embraer de Educação e Pesquisa estimula a participação ativa da comunidade na gestão escolar. Os moradores participam do levantamento das demandas de projetos que participarão das premiações do instituto. Essa é uma ação eficaz, pois a participação da comunidade nesse processo aumenta a potência dos projetos desenvolvidos pela escola.

Também não podemos deixar de enfatizar a importância de todos os parceiros da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto que não foram mencionados pelos participantes da pesquisa. Outros parceiros, como instituições, organizações e universidades contribuíram e contribuem até hoje com o aperfeiçoamento e continuidade do programa.

### **3. 6 Envolvimento dos estudantes**

A **participação dos estudantes no cotidiano da escola** foi o primeiro subtema abordado dentro do envolvimento alunos:

Pq – ... Então, estou pesquisando sobre a continuidade da escola, quero entender o que mantém essa escola firme até hoje.

A – Ahhh! Acho que é o envolvimento da direção, né, da comunidade, os alunos os professores. Acho que é isso.

A presença assídua dos estudantes na escola também colabora com a continuidade do programa. Eles participam das decisões da escola por meio do Grêmio Estudantil, mas não é só isso. Assim como os pais, os estudantes também participam do levantamento das demandas de projetos, fator importantíssimo já que serão eles os próprios beneficiados das propostas. Além de inúmeros projetos que estendem a permanência dos alunos para além do horário das aulas, a escola também disponibiliza a quadra de esporte nos finais de semana como opção de lazer para a comunidade. Essa possibilidade de usufruto dos alunos na escola é o que a determina como referência e centralidade para a comunidade.

A **valorização da escola** e da **educação do campo** é também um subtema importante. O reconhecimento da escola e da importância da educação do campo pelos estudantes é o retorno mais sublime que o programa pode ter. Gostar do ambiente escolar, sentir-se seguro, acolhido e valorizado é primordial para que a educação seja realmente internalizada pelos alunos, como podemos ver no relato seguinte:

P – Sabe, as crianças gostam de vir para a escola. Meu primo chorou quando foi para médio na escola da cidade. Meu filho também, chegou um dia em casa, me viu plantando no barril e falou “mãe, aqui não está na cidade, estamos no campo, não precisa plantar no barril” e aí ele foi me ensinar como fazer. Os filhos ensinam para os pais, a escola trás ensinamento para nós.

Finalizaremos a análise das conversas e entrevistas com um resultado importante da dedicação da equipe e do envolvimento dos educandos, a **premiação dos estudantes**:

CP - Quem está lá é muito bom. Eu tenho percebido que há participação da escola do campo, há um desenvolvimento muito forte dessa escola. Os alunos dessa escola ganham prêmios, isso mostra para eles e para sociedade que o trabalho lá é um trabalho de qualidade...

A premiação dos estudantes em jogos e eventos demonstra mais uma vez a efetivação da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto na educação da comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro. Os estudantes já participaram de várias olimpíadas que resultaram na premiação de jogos e redações. A escola ainda teve um dos alunos efetivado no Instituto Embraer de Educação e Pesquisa, o que aumenta a estima dos alunos e demonstra que, com esforço e dedicação eles, podem alcançar grandes metas e grandes desafios.

## **Capítulo 6**

### **Discussão e Considerações finais**

A continuidade do Programa Escola do Campo desenvolvido na EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto é o tema principal dessa pesquisa de mestrado. Esse tema exige atenção devido à importância da continuidade do projeto nos resultados obtidos pela escola e no seu reconhecimento pela comunidade.

A escolha desta escola e foco na continuidade se deu a partir das reflexões suscitadas pelas leituras sobre políticas públicas, políticas educacionais, políticas de desenvolvimento local e inovação. Como aponta Nogueira (2006), a continuidade pode favorecer a sustentação de políticas públicas mesmo com as trocas de governo. Por isso, o objetivo desse trabalho foi compreender como se dá a continuidade de ações-político educacionais, a partir do caso da escola do campo de Araraquara, uma experiência concreta de desenvolvimento local, inovação e continuidade.

A escolha da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto também pode ser justificada por sua ênfase na participação popular, outro tema importante diretamente relacionado a continuidade. De acordo com P. Spink (1987), a participação cidadã nas políticas públicas do Estado pode ajudar a superar o debate da continuidade versus descontinuidade. Esse é mais um destaque da escola escolhida para a pesquisa, pois todas as ações da escola passam por um debate democrático com a comunidade.

Além disso, a educação do campo, pedagogia utilizada na EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, foi uma conquista dos movimentos sociais de educação do campo. O que levou a autora a entrar em contato com a história desses movimentos e sua importância na construção de uma política pública de educação do campo viabilizada pelo Estado.

A ancoragem da pesquisa na busca da compreensão da continuidade da escola por meio da experiência dos alunos, professores, gestores e comunidade no Programa Escola do Campo da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto conduziram a autora à reflexões teórico-metodológicas sobre o campo-tema, a pesquisa no cotidiano e o trabalho com práticas discursivas. Tais reflexões contribuíram para a definição dos procedimentos utilizados e para a escolha das fontes de informações. As observações no cotidiano da escola, o uso de imagens e a análise dos documentos da escola e do discurso dos participantes auxiliaram na compreensão sobre a continuidade de um projeto desenvolvido em parceria com a comunidade.

Para aproximar as reflexões sobre políticas públicas aos processos sociais envolvidos na vida cotidiana, a pesquisadora propôs aos participantes da pesquisa a temática da continuidade da escola. Assim as pessoas puderam discursar de maneira livre e espontânea.

Além do discurso dos participantes da pesquisa, a definição dos temas foi embasada na análise do diário de campo da pesquisadora, nos documentos da escola, no material iconográfico e em toda a literatura utilizada na pesquisa. A análise dos temas privilegiou seis aspectos relacionados à continuidade: envolvimento da equipe, filosofia, envolvimento da comunidade, parcerias, perigo de descontinuidade e envolvimento dos estudantes.

Ao abordarem o tema da continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, os participantes apontaram o **envolvimento da equipe** como fator primordial para o desenvolvimento e continuidade da escola. Podemos enfatizar sobre a contribuição da equipe, assim como aponta P. Spink (2004) sobre a identificação e disseminação de experiências inovadoras. P. Spink relata que, a partir dessas experiências, podemos encontrar diversos atores desconhecidos capazes de criar e refletir sobre soluções e caminhos trilhados. A esses atores podemos conceder o mérito da dedicação e do trabalho conjunto, pois foram anos de envolvimento e participação em discussões e eventos, que conferem a eles, a responsabilidade pela continuidade do programa. A escolha dos professores pela escola e o vínculo deles com a terra também colaboram para que a permanência da equipe seja mais um fator desencadeante da continuidade.

De acordo com Farah (2007), as inovações surgem de atores comprometidos com a transformação dos processos políticos e administrativos. Esse é um dos motivos da responsabilização da diretora quanto à continuidade da escola. Em conjunto com a equipe escolar e com a coordenação da escola, a diretora propõe outras formas de gestão que a aproximam da comunidade e dos atores envolvidos. De acordo com Farah (2007), uma gestão inovadora compõe novos processos decisórios, orientados para a democratização e para a eficiência da administração pública.

O vínculo da equipe com os movimentos sociais foi mais um dos diferenciais apontados pelos participantes, que enxergam as redes sociais da equipe como um dos fatores que promovem a continuidade da escola. Para Camarotti e P. Spink (2004) a existência de organizações populares que trabalham em conjunto com a população dos lugares, além de estimular o diálogo entre grupos diferenciados, aumenta as possibilidades de ação e resolução de conflitos. O envolvimento da equipe escolar com os movimentos sociais de educação do campo nos remete a idéia de Severino (2002), a respeito da educação para o desenvolvimento local. De acordo com o autor, a educação focada na realidade vivida pelas comunidades busca

formar pessoas que possam participar ativamente da transformação do seu entorno em iniciativas futuras. Sendo assim, a aquisição do conhecimento da cultura popular sistematizada pelos movimentos de educação do campo e a participação da equipe em encontros e eventos que discutem essa questão, é mais um ponto chave da continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto.

O tema **filosofia** nos remete à concepção teórica de educação do campo que é considerada pelos participantes como eixo do projeto. Nos trechos das conversas e entrevistas fica evidente que a concepção teórica do campo é um dos fatores que sustenta a continuidade da escola. De acordo com os participantes da pesquisa, além de sustentar o corpo do projeto, a fundamentação teórica da educação do campo permite a sustentação da escola para além da equipe atual; a consistência do projeto possibilita que novos atores possam dar continuidade ao trabalho. Claro que tudo isso é muito subjetivo, pois não podemos prever o que seria da escola sem a gestão e equipe de professores e funcionários atuais, mas um projeto consistente pode aumentar a chance de continuidade da escola mesmo com a troca da equipe.

Os diálogos no cotidiano da escola ainda demonstram que a educação do campo suscita um maior **envolvimento dos estudantes** da comunidade do Assentamento Bela Vista do Chibarro com as práticas escolares. A valorização do trabalho com a terra e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho no campo, permitem, como assinala Dowbor (2007), que a realidade vivida adquira sentido. Segundo o autor, a ciência passa a ser assimilada como instrumento de compreensão da realidade e não como mera obrigação escolar. As práticas escolares passam a ter significado para os estudantes, que respondem com maior envolvimento e entusiasmo à rotina escolar.

O reconhecimento da sabedoria popular também foi notado como mais um dos fatores que promovem a continuidade da escola. De acordo com Caldart (2002), a escola do campo deve ser um espaço de diálogo com a realidade vivida pelos estudantes, uma combinação de estudo com trabalho que associe as práticas pedagógicas às práticas sociais, um lugar onde o conhecimento não é puramente reproduzido, mas também criado. Nesse sentido, a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto pode ser parabenizada, pois além de valorizar a cultura da comunidade dentro da escola, a equipe utiliza os lotes dos assentados para pesquisa e para instrução de intervenções técnicas atualizadas. Essa troca entre o conhecimento científico e o conhecimento popular produz novos conhecimentos e habilidades tanto para os moradores, quanto para equipe escolar. O conhecimento mútuo enriquece o trabalho de ambas as partes e cria um vínculo de confiança e amizade.

A intenção democrática da escola desperta a reciprocidade da comunidade, que corresponde com a participação ativa no cotidiano escolar. Fernandes (2002) enfatiza, que a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo representa uma conquista nessa caminhada. As diretrizes fazem referência à importância da participação democrática na elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. De acordo com Caldart (2002), esses mecanismos de participação da população na agenda escolar promovem a educação humana, social e política da sociedade. Os participantes da pesquisa também abordam a participação democrática como um diferencial importante para a conquista da continuidade do projeto e ainda acrescentam o respeito aos valores humanos e o desenvolvimento da espiritualidade como contribuintes desse processo.

Mas o **envolvimento da comunidade** ultrapassa os limites da participação democrática. Durante anos, moradores do assentamento participaram voluntariamente das atividades da escola. Os pais contribuíram com sua força de trabalho nas reformas e pinturas das instalações quando a escola ainda era estadual. As mães auxiliavam na cozinha, na limpeza e ainda ajudavam os professores no cuidado de casos especiais. Essa dedicação da comunidade foi reconhecida, e hoje, alguns moradores são funcionários efetivos da escola, concursados ou terceirizados por empresas contratadas pela prefeitura. Esse vínculo também foi apontado como um desencadeante da continuidade do programa, pois a comunidade participa de diversas maneiras do cotidiano escolar.

Mesmo com todo o vínculo estabelecido com a comunidade e com os efetivos resultados alcançados pelo projeto (os resultados foram apontados no capítulo quatro dessa dissertação), o perigo da descontinuidade ainda está presente na cabeça dos moradores. A eventual troca da direção foi assinalada como um fator contribuinte para a descontinuidade da escola. Professores e moradores temem a saída de Adriana e acreditam que sua ausência seria um empecilho para a continuidade do projeto. Mas Adriana não pretende abandonar seu cargo e segundo alguns dos participantes da pesquisa, mesmo que a diretora venha a se aposentar um dia, a continuidade não pode depender apenas dos atores envolvidos, mas da consistência do projeto. Deixar a continuidade de um programa apenas nas mãos do gestor pode atrapalhar o andamento do projeto caso ele não possa mais arcar com essa responsabilidade. Essa é uma questão complexa, pois mesmo que a gestão da diretora da escola seja indispensável, a continuidade das ações depende da relação de vários fatores e não de uma variável só.

A perda da concepção teórica e a falta de formação para o campo também foram abordadas como possíveis desencadeantes da descontinuidade do projeto. No entanto, como

pudemos ver no capítulo dois, os avanços são significativos e a educação do campo tende a se ampliar ainda mais. Além de todas as conquistas, muitos programas e formação para a educação do campo estão sendo oferecidos pelo estado e o número de parceiros engajados na causa cresce a cada dia. Portanto, o perigo da descontinuidade em relação ao desaparecimento da concepção teórica e a ausência de formação para se trabalhar com a educação do campo, não devem ser considerados como uma ameaça à continuidade da escola.

A saída dos jovens do assentamento para a busca de melhores condições de vida na cidade também foi considerada como uma ameaça à continuidade do programa. Mas é exatamente a continuidade do projeto que pode amenizar o êxodo da juventude assentada. A educação do campo está sendo aplicada, justamente, para que os jovens possam planejar seu futuro no campo caso tenham vontade. O trabalho da escola não pode garantir que a população queira permanecer no campo, mas a valorização do cultivo da terra e o manancial de técnicas oferecidas permitem que os jovens possam enxergar o assentamento como uma oportunidade de crescimento profissional e não como um lugar atrasado e desprovido de trabalho.

O **perigo da descontinuidade** também pode ser amenizado pelas parceiras com diversos órgãos e instituições. Segundo P. Spink (2002), alianças e parcerias são essenciais para o desenvolvimento de ações e programas sociais. Para o autor, além de contribuir para mobilização de recursos, as parcerias também podem ajudar a ampliar as competências necessárias para a questão em foco e dar visibilidade às propostas. No entanto, o autor alerta que a simples presença de alianças e parcerias não pode garantir a continuidade dos projetos, porque antes de tudo, a atividade precisa ser útil, eficaz e gerar resultados e impactos positivos. No caso da escola do campo de Araraquara, foi possível perceber que as parcerias trouxeram benefícios desde o início da criação do projeto. Diferentes órgãos e instituições fazem parte da rede de conexões da escola. No princípio, a escola contou com o auxílio de universidades, integrantes do Movimento de Educação do Campo, educadores e moradores do assentamento para a elaboração e execução do projeto. Atualmente, a escola conta com a assistência técnica e subsídios financeiros de institutos educacionais, fundações, organizações agrícolas, universidades e empresas afins. Os moradores também são parceiros importantes; suas contribuições foram e continuam sendo vitais para o bom desempenho e continuidade do projeto. Além de todas as contribuições citadas anteriormente, os pais participam do cotidiano da escola por meio da Associação de Pais e Mestres (APM) e os estudantes comunicam-se pelo Grêmio Estudantil.

A escola é custeada pela Prefeitura Municipal de Araraquara, com o auxílio da verba federal anual do Programa Dinheiro Direto da Escola. Mas, como foi possível perceber, mesmo exercendo liderança nos seus programas e projetos, os gestores municipais raramente estão agindo sozinhos (SPINK P., 2002). A municipalização da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto gerou muitos ganhos para a escola e a continuidade do projeto também depende dessa conquista. Fonseca e Beuttenmuller (2007) enfatizam que a municipalização é a melhor maneira de se conseguir que as práticas pedagógicas favoreçam a cidadania dos alunos, pois a visibilidade das ações depende da proximidade entre os governantes e a população beneficiada dos programas. Para Dowbor (2002), essa proximidade com o cidadão pode se configurar em uma prática menos burocrática e mais flexível de gestão, que permita que os novos paradigmas sociais ultrapassem a pirâmide estatal e o vale-tudo do mercado.

A fim de estabelecer uma conexão entre as reflexões teórico-conceituais e as experiências empíricas da realidade brasileira, o presente estudo buscou compreender a continuidade de ações político-educacionais. O caso da escola do campo de Araraquara retratou bem essa questão e nos permitiu levantar suposições sobre o que promove a continuidade dessas ações. Mas as possibilidades não se esgotam aqui. Sabemos que para que um projeto social consiga se sustentar no tempo, é preciso que a intervenção funcione, que traga resultados e mostre suas contribuições ao contexto onde está inserida. Entretanto, diversos outros fatores também foram abordados pelos participantes da pesquisa sobre a continuidade da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto. Muitos dos apontamentos podem estar relacionados à especificidade dessa escola, mas de qualquer forma, a intenção não é generalizar ou reproduzir os resultados, mas possibilitar que o êxito da continuidade desse programa seja apreendido enquanto uma experiência concretizada por meio do envolvimento da comunidade e do engajamento de diversos atores sociais. Como nos disse P. Spink (2004), no campo das reformas, principalmente em relação ao espaço subnacional de desenvolvimento de políticas voltadas ao desenvolvimento local, a disseminação de experiências concretas pode demonstrar possíveis caminhos de ação e trazer exemplos e indagações sobre diferentes fatores que podem contribuir para o êxito e continuidade das ações.

De fato, esse assunto não acaba aqui. De acordo com Farah (2007), a incorporação de inovações pelo setor público tem sido acompanhada por uma expressiva produção acadêmica que busca analisar a natureza dessas inovações. Segundo a autora, o estudo dessas experiências de sucesso tem fornecido informações positivas para a reflexão analítica dos programas. Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas futuras podem articular novas

idéias e contribuir para avançarmos na compreensão dos fatores que promovem a continuidade das ações públicas, a fim de ampliarmos as possibilidades de êxito e diminuirmos a quantidade de fracasso.

### Referências bibliográficas<sup>13</sup>

ALINSKY, S. A Guerra Contra a Pobreza – Pornografia Política. *The Journal of Social Issues*. Tradução Juliana Spink. Nova Iorque, volume XXI, 1965.

ALMEIDA, M. Federalismo e políticas sociais. In: AFFONSO, R.; SILVA, P. (Org.). *Federalismo no Brasil: Descentralização e políticas sociais*. São Paulo: Fundap, 1996. p 13-40.

ANTONIO, C.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno CEDES*, Campinas, v.27, n.72, p. 177-195, maio. – ago. 2007.

ARRETCHE, M.; RODRIGUEZ, V. Descentralização da Educação no Brasil: uma política em processo. In: ARRETCHE, M.; RODRIGUEZ, V. (Org.). *Federalismo no Brasil: Descentralização das políticas sócias no Brasil*. São Paulo: Fundap/Fapesp/Ipea, 1999, p 89 – 125.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.18, n.51, p. 21- 30, fev. 2003.

BOCK, A. M. Psicologia e saúde: desafios às políticas públicas no Brasil. In: ROSA, E. M.; NOVO, H.; BARROS, M. E.; MOREIRA, M. I. (Org.). *Psicologia e saúde: desafios às políticas públicas no Brasil*. Vitória: Edufes, 2007. p. 17-34.

CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. (Org.). *Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. p 39-41.

CALDART, R. Por uma educação do campo: declaração 2002. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P., CALDART, R. (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p 15-24.

CAMAROTTI, I.; SPINK, P. Estratégias Locais para Redução da Pobreza: Caminhos de Ação. In: FÓRUM DE DISCUSSÃO “PRÁTICAS LOCAIS NA REDUÇÃO DA POBREZA: GOVERNANÇA E SUSTENTABILIDADE”, 18 - 19 março, 2004, Olinda.

---

<sup>13</sup> ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Trabalhos acadêmicos – apresentação. 2. Ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (CREPOP). In: Banco Social de Psicologia do CREPOP. Atuações dos Psicólogos nos Processos Educacionais. Disponível em: [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br). Acesso em: 1 de mar. 2010.

CORDÃO, F. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P.; CALDART, R. (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p 47-88.

DAMASCENO, M.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan. – abr. 2004.

DOWBOR, L. A. Comunidade inteligente: visitando as experiências de gestão local. IN: SPINK, P.; BAVA, S.; PAULICS, V. (Org.). *Novos contornos da gestão local: conceitos em construção*. São Paulo: Polis - Programa Gestão Pública e Cidadania/FGV-EAESP, 2002. p 33-51.

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 75-90, maio. – agost. 2007.

EMEF. Texto elaborado pela escola para apresentação do Programa Escola do Campo de Araraquara em eventos e conferências. *EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto*, Araraquara, 2005.

FARAH, M. Continuidade e Disseminação de Inovações na Gestão Pública Subnacional no Brasil. In: XXII CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD, 2007, Santo Domingo. Anais do XXII Congresso Internacional del CLAD, 2007.

FENG, L. Y.; FERRANTE, V. L. S. B. Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico. In: XXXV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS, 2008, São Paulo. Anais do XXXV Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos, 2008.

FERNANDES, B. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P.; CALDART, R. (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p 89-102.

FONSECA, F.; BEUTTENMULLER, G. A disponibilidade de ser controlado: o controle social da administração pública visto com base no Programa Gestão Pública e Cidadania. In: GUEDES, G.; FONSECA, F. (Org.). *Democracia, informação e controle social: reflexões*

*conceituais e o papel dos observatórios locais*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Oficina Municipal, 2007. p.75-102.

MENEGON, V. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004. p.215-242.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação (UFES)*, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan. – abr. 2008.

NOGUEIRA, F. A. Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo Fundação. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

OLIVEIRA, F. A.; BIASOTO, G. Descentralização das políticas sociais no Brasil. In: ARRETCHE, M.; RODRIGUEZ, V. (Org.). *Federalismo no Brasil: Descentralização das políticas sociais no Brasil*. São Paulo: Fundap/ Fapesp/Ipea, 1999. p 19 - 60.

PEREIRA, E. Políticas públicas e psicologia: potencialidades e desafios dessa relação. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2007, Maceió. Anais do IV Seminário Nacional de Psicologia e Políticas Públicas, 2007.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004. p.183-214.

SAVIANE, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Revista Educação e sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SEN, A. Pobreza como privação de capacidades. In: SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2000. p. 22-28.

SEVERINO, A. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, abr. – junh. 2002.

SILVA, R. N.; CRUZ, N. Política educacional: Redefinição de competências e novos modelos de gestão. In: AFFONSO, R. B.; SILVA, P. L. (Org.). *Federalismo no Brasil: Descentralização e políticas sociais*. São Paulo: Fundap, 1996. p 189- 222.

SME, Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto para 2008/2010*. Prefeitura do Município de Araraquara – Secretaria de Educação, Araraquara, 2007.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. Reforma do estado, descentralização e desigualdades. *Revista lua nova*, São Paulo, n. 48, p.187-212, 1999.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 20-45, jul. – dez. 2006.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out. – dez. 2004.

SOUZA, D. B. Os conselhos de acompanhamento e controle social: seu panorama em 28 municípios do Estado do Rio de Janeiro. In: 28 REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2005, Caxambu. Anais da 28 Reunião Anual da ANPEd, Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set. – dez. 2008.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 63-92.

SPINK, M. J.; GUARESCHI, N. M. F. Modos de Pesquisar no Cotidiano: um olhar a partir da Psicologia Social. *Revista Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. spe, 2008. (Prefácio, Pós-fácio/Apresentação).

SPINK, P. Continuidade e descontinuidade em organizações públicas: um paradoxo democrático. *Cadernos Fundap*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 57-65, abr. 1987.

SPINK, P. O lugar do lugar na análise organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 5, n.spe, p. 11-34, 2001.

SPINK, P. Parcerias e alianças com organizações não-estatais. IN: SPINK, P.; BAVA, S.; PAULICS, V. (Org.). *Novos contornos da gestão local: conceitos em construção*. São Paulo: Polis - Programa Gestão Pública e Cidadania/FGV-EAESP, 2002. p. 141-169.

SPINK, P. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Revista Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul. – dez. 2003.

SPINK, P. A inovação na perspectiva dos inovadores. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 2004, Madrid. Anais IX Congresso Internacional Del Clad, 2004.

SPINK, P. Políticas públicas e psicologia: potencialidades e desafios dessa relação. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2007, Maceió. Anais do IV Seminário Nacional de Psicologia e Políticas Públicas, 2007.

SPINK, P.; TEIXEIRA, M. A disponibilidade de ser controlado: o controle social da administração pública visto com base no Programa Gestão Pública e Cidadania. In: GUEDES, G.; FONSECA, F. (Org.). *Controle social da administração pública: cenários, avanços e dilemas no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Oficina Municipal, 2007. p. 43-74.

SPINK, P. O pesquisador conversador no cotidiano. *Revista Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. spe, 2008. (Prefácio, Pós-facio/Apresentação).

VENDRAMINI C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio. – ago. 2007.

WANDERLEY, L. E. W. Movimentos Populares, Política e Igreja. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Movimento popular, política e religião*. São Paulo: AEC do Brasil / Loyola, 1985. p. 9-26.

WANDERLEY, L. E. W. Participação popular, poder local e conselhos. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 5, n. 2, p.96- 102, 1991.

**ANEXO I**  
**DESCRIÇÃO DOS TEMAS COM EXEMPLOS DOS TRECHOS EXTRAÍDOS DAS**  
**CONVERSAS E ENTREVISTAS**

**Quadro 1: Tema: Envolvimento da Equipe**

Subtemas	Responsabilidade Diretora	Participou da história do assentamento/escola	Estudou na Usina Tamoio	Escolheu a escola/vínculo com a terra	Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência	Participação em movimentos sociais/eventos
Conversa 1					E - Igual eu, aposentei e prestei concurso, eu gosto mesmo é de dar aula. Pq - Faz quanto tempo que a senhora está aqui na escola? E - Desde 2002.	
		Pq - Então a senhora entrou na época da municipalização? E - Isso, já estava melhor, mas chovia dentro da escola, só ia até o quarto ano e não tinha as salas lá em baixo. Pq - Então a senhora participou de todo o processo de implementação do Projeto Escola do Campo? E - Sim, eu e outras professoras também.				
						Pq - Vocês participaram do seminário de educação do campo de 2003? E - Participamos sim, foi ótimo, foi aqui na escola. Pq - Você também? F - Sim, foi no ano que eu entrei. Pq - Adriana, e você, chegou a participar da I Conferência Nacional de Educação do Campo? D - Sim, em 2002, foi em Brasília, a de Luziânia eu não participei não, foi em 98.

<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 2</b>			E – Sabe, eu realizei um sonho vindo para cá, porque estudei nessa escola. Pq - Ah! Você morou aqui no assentamento? E – não, foi na escola da época da usina. Pq – Seu pai trabalhava lá? E – É, todo mundo trabalhava lá.			
				Pq – poxa que legal! Então você deve ter escolhido lecionar aqui? E – Sim, já tem dois anos.		
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 3</b>		Pq – Você participou desse processo de mudança da escola para a educação voltada para o campo? F – Sim, foi muito importante quando veio a escola do campo, a escola é mais forte agora.				
	Pq – O que você acha que faz com que essa escola continue forte assim até hoje? F – A diretora, todos esses símbolos aqui, é tudo ela, ela não abandona isso aqui não. Pq – E a equipe? F – Não, é a Adriana mesmo.					

Subtemas	Responsabilidade Diretora	Participou da história do assentamento/escola	Estudou na Usina Tamoio	Escolheu a escola/vínculo com a terra	Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência	Participação em movimentos sociais/eventos
<b>Conversa 4</b>		Pq – Seu pai trabalhou na usina? F – Aham! Daí quando faliu, veio a reforma agrária e ficamos aqui, meu pai nem sai, ele ama isso aqui, ele também nasceu aqui.				
					Pq – Você está na escola há quanto tempo? F – 17 anos.	
		Pq – Então você acompanhou todas as mudanças da escola? F – Sim. Pq – E como você vê essas mudanças? F – Nossa muito bom! Porque eu e meu irmão estudamos aqui, mudou muito, só melhora, isso é muito bom. Pq - E a comunidade gosta? F – Sim muito, foi muito bom, meu irmão também trabalhou aqui, mas depois casou e mudou.				
	Pq – E porque você acha que a escola continua melhorando até hoje? F – Acho que é muito a diretora que luta muito por isso aqui, ela não desiste e os professores também, eles pegam firme.					

<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 5</b>						F - ...a gente foi para São Paulo, num encontro lá, há uns quatro anos, levamos as crianças. Pq - os pais Autorizaram? F - Aham, a gente foi pela escola, era os sem terrinha e os sem tetinho, a palestra até foi boa, mas na hora da gente sair para passeata foi um horror, eles batiam nos carros, falavam muitos palavrões, cheio de crianças, ah não, se eu soubesse que fosse assim não tinha ido. Aqui foi tudo certinho pelo INCRA, se fosse para invadir o lugar dos outros eu não vinha não.
	F - Sabe, a gente faz tudo com muito carinho aqui, essa escola é o coração da vila, a gente deve tudo à Adriana, isso tudo aqui é o que ela faz.					
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 6</b>						
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 7</b>						SE - É por isso que agente tem uma organizaçãozinha nossa muito tímida. Tentamos

						levar essa concepção de educação do campo para as pessoas daqui, fizemos várias tentativas, o I Seminário Estadual de Educação do Campo foi aqui, depois nos fizemos vários seminários regionais, depois teve um encontro estadual chamado pelo MST, por vários movimentos, foi em Itapeva, foi oito de nos, participou a FERAESP, participou também a Pastoral da Terra, o MST, depois nos não conseguimos mais nos organizar no estadual daí fazemos regional, fazemos em ribeirão preto e outras cidades, chamamos o pessoal dos municípios daqui da região mesmo.
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 8</b>				CP - ...professores que optam pelo Bela Vista mesmo com a dificuldade de chegar lá, tem uma identificação dessas pessoas com a escola...		
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 9</b>						

<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 10</b>	P – E você, está trabalhando aqui? Pq – Sou psicóloga, estou fazendo minha pesquisa de mestrado, quero entender o segredo dessa escola, porque ela deu certo e porque continua até hoje. P – Aaah!! O segredo disso aqui é a Adriana, ela escuta todo mundo...					
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 11</b>	Pq – E porque você acha que a escola da tão certo até hoje? PSF – Ah, a Adriana né, ela que fez tudo isso acontecer, os funcionários também apóiam bastante.					
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 12</b>	Pq – Vim tentar entender porque essa escola deu tão certo e está firme até hoje. M – ahhh! Isso aí é a diretora, podem falar o que for, mas 90% é ela...					
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 13</b>					Pq – Vocês têm algum tipo de formação para educação do campo quando entram na escola? E – Não, deveria ter.	

					M – E como vocês fazem quando vem da cidade? E – Uma vai passando para outra, a Dri me passou e eu estou passando para ela. A gente vai cada um fazendo um projeto.	
				Pq – A maioria aqui escolheu vir para cá né? E – Sim, quem não escolheu não fica. E – A x por exemplo, ela tem a história dela aqui antes. Ela cresceu na usina. Eu desde os anos 80 com índios, é gente que gosta mesmo.		
						Pq – Vocês já participaram dos movimentos de luta pela educação do campo ou outros movimentos? E – Sim, em Ribeirão, nós éramos os únicos que traziam gente da cidade para dar aula, os outros eram de acampamento, professores dos movimentos.
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 14</b>					Pq – E você, o que acha? E - Acho que é o envolvimento dos professores, o trabalho coletivo, o engajamento em projetos, não adiantava Adriana só se não fosse esse trabalho.	

Subtemas	Responsabilidade Diretora	Participou da história do assentamento/escola	Estudou na Usina Tamoio	Escolheu a escola/vínculo com a terra	Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência	Participação em movimentos sociais/eventos
Conversa 15					<p>Pq – Então, eu estava conversando com as meninas sobre a minha pesquisa, a questão da continuidade dessa escola, o que vocês acham?</p> <p>E – Eu sou nova aqui né, entrei esse ano, mas acho que é o envolvimento do pessoal, o trabalho é coletivo mesmo, o pessoal faz os projetos, pensa em conjunto, nas outras escolas que eu trabalhei a diretora nem te vê, aqui teve uma acolhida que eu pensei nossa, tudo isso para mim, me senti acolhida mesmo, valorizada.</p>	
				<p>Pq – E você, também Pq – E você, também escolheu vir para cá?</p> <p>E – Sim, as coordenadoras falaram bem daqui na hora de escolher, a minha família ficou preocupada, mas agora já está tudo bem, gostei tanto de tudo, as crianças, tudo, não saio daqui não.</p>		
			<p>E - Pois é, a família dela ficou preocupada e a minha feliz, meu pai e minha mãe disseram “Nossa, quanto terra capinamos lá, que bom”. Porque eu estudei em uma escola de outra sessão da Usina Tamoio, aqui era uma sessão da Usina e eu estudei</p>			

			em outra, a escola era muito parecida, lá eu alfabetizei minhas irmãs no fogão de lenha, era vermelho, eu levava o giz da escola, ela foi para 1º série sabendo ler. Pq – Nossa! Professora nata então. E – É sempre gostei muito.			
				E – Pois é, todo mundo escolheu, eu vim porque só tinha vaga aqui, e fiquei porque sou do campo, nasci no campo e nunca tinha pensado em vir para um assentamento, vim porque era a única vaga mesmo e me identifiquei tanto, nossa, gosto muito.		
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 16</b>						
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 17</b>						
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 18</b>					Pq – Adriana, o que você acha que sustenta a escola firme até hoje? D – é uma questão um pouco	

						complexa né. O que eu Adriana acho é que é o resultado dessa construção que foi feita coletivamente. O amor é um instrumento fundamental, essa fé que agente tem que a educação é fundamental para superação e essa permanência também de alguns membros ajudaram na construção desse projeto.
						<p>D – Tivemos dois encontros regionais de educadores do campo, um em Matão, uma aqui e um em bebedouro.</p> <p>Pq – E o 1º seminário de Educação do campo realizado aqui na escola, como surgiu a idéia?</p> <p>D – Como havíamos tido contato com o pessoal do setor de educação do MST, porque eles tem um embasamento e sintonia de ideais para fortalecer, recebemos 300 pessoas, muitas ficaram aqui alojadas. Acho que eles tinham essa escola como fazendo parte do movimento de educação do campo.</p>
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 19</b>	F – Muito aqui é a direção né, ela é muito esforçada, corre atrás de tudo, a prefeitura gosta dela, sabe do esforço dela, então eles ajudam com os projetos.					

					F - Os funcionários também, os professores né muito esforçados.	
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 20</b>	<p>Pq – ... Então, estou pesquisando sobre a continuidade da escola, quero entender o que mantém essa escola firme até hoje.</p> <p>A – Ahhh! Acho que é o envolvimento da direção, da comunidade, os alunos os professores. Acho que é isso.</p>					
<b>Subtemas</b>	<b>Responsabilidade Diretora</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>	<b>Estudou na Usina Tamoio</b>	<b>Escolheu a escola/vínculo com a terra</b>	<b>Dedicação/trabalho conjunto/tempo de permanência</b>	<b>Participação em movimentos sociais/eventos</b>
<b>Conversa 21</b>	<p>PV – E sua pesquisa?</p> <p>Pq – Quero entender sobre a continuidade da escola, o que promove essa continuidade, porque a escola dá certo até hoje?</p> <p>PV – Eu acredito que a gestão dessa escola faz a diferença...</p> <p>PV - ...Até os secretários que mudam reconhecem a escola porque Adriana reconheceu o nome da escola pelo trajeto dela, quem do político herda a essa escola já tem um status.</p>					

**Quadro 2: Tema: filosofia**

Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 1</b>				
Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 2</b>			<p>Pq – Posso ajudar?</p> <p>E – Precisa não, estou só recortando para o teatro, vai demorar ainda, é só para dezembro, mas senta aqui com agente.</p> <p>Pq – O teatro é sobre o que?</p> <p>E – O menino Jesus.</p> <p>Pq – Trabalha-se bastante a espiritualidade aqui na escola né?</p> <p>E – A Adriana é dos Franciscanos.</p> <p>E – Mas isso não é imposto aqui não, porque tem gente de várias religiões, a gente reza só o pai nosso que é universal para todas as religiões aqui do assentamento.</p> <p>Pq – E todos esses símbolos aqui, Ghandi, Jesus, Luther King?</p> <p>E – Foi da passeata da paz, a Dri imprimiu e nós colamos aqui.</p> <p>Pq - O que eles representam aqui?</p> <p>E – A luta pela paz, foi uma passeata contra a violência.</p>	
	<p>Pq – E esse cartaz do MST, como é o vínculo com a escola?</p> <p>E – A escola põe a bandeira quando tem a mística, por respeito a reforma agrária, é uma luta do MST, a escola também acredita na reforma agrária.</p>			

Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 3</b>				
Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 4</b>	<p>Pq – E esse cartazes do MST, qual é o vínculo da escola com o movimento?</p> <p>F – Ah é só a parte boa, porque a gente vê muita coisa ruim que eles fazem, a educação do campo é muito importante, muito bom né, tem mais sentido para as crianças, foi muito bom a educação do campo, antes era aquela coisa quadrada, agora as crianças tem mais visão.</p>			
			<p>Pq – E esses dizeres na sua camiseta, “paz e bem”?</p> <p>F - A Dri que pode te falar mais, vem muito dela né.</p>	
Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 5</b>			<p>Pq – A escola também trabalha muito a fé né, vejo paz e bem por todos os lados.</p> <p>F – Vem da Adriana, ela é Franciscana, no começo ela rezava Ave Maria, mas reclamaram, aí ela reza só o Pai Nosso que é comum a todos aqui.</p>	
	<p>Pq – Também tem uns cartazes do MST que eu vejo colados por aí.</p> <p>F – É que eles, a Adriana e o pessoal da escola, eles traz o lado bom, precisa da educação né.</p>			

Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 6</b>		<p>Pq – E o jovem aprendiz, como funciona?</p> <p>A – Agente fica um ano, aprende a plantar, cuidar de bichos, vê filmes com técnicas.</p> <p>Pq – E ajuda no dia a dia do campo?</p> <p>A – Aham.</p> <p>A – Meu pai ta fazendo uma horta, vou ajudar ele.</p> <p>A – Meu tio tem uma horta, eu ajudo ele também.</p>		
			<p>Pq - E esse paz e bem na sua camiseta?</p> <p>A – É coisa da Adriana, não sei porque isso.</p> <p>A – Até já acostumamos, tantos anos né, paz e bem para todo lado.</p>	
Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 7</b>	<p>SE – Então, sobre o que é sua pesquisa?</p> <p>Pq – Sobre a continuidade da escola, quero compreender porque a escola deu certo e porque o projeto continua até hoje?</p> <p>SE – Então o que eu acho que fundamentou o trabalho e fundamenta até hoje é a concepção, a concepção de uma educação do campo, de uma escola do campo, uma escola do campo como direito das pessoas que moram no campo de ter uma escola que tenha a cara do campo que represente esse campo. Então, que trabalha os valores, que trabalha as tradições, que trabalha o modo de vida que aproveite esse material que o campo tem, que as pessoas tem, para trabalhar com as diversas áreas do conhecimento. Então se agente quiser matemática tem, se agente quiser ciências tem também, tem vivencias né, só numa visão, só numa observação a campo, só numa saída, só no fato de recolher flores, de</p>			

	<p>recolher sementes, de catalogar. Olha só a experiência que os meninos têm de espírito científico né. Enfim, era um material muito rico e que agente aproveitava pouco, então eu acho que a concepção é que acabou sustentando no nosso caso.</p> <p>SE - O que eu acredito que da sustentação a escola, que ela continua, o que da continuidade ao projeto é isso. Porque a construção passou acho que o poder público municipal da época também passou e a concepção Ficou porque as pessoas também passam todos vão passar, eu vou passar, os professores vão passar, a Adriana vai passar, mas agente vai ter uma posição mais consolidada sobre a educação do campo, isso é o que fica.</p> <p>Pq – Essa concepção foi criada pelo MST?</p> <p>SE – Sim, acho que agente tem que dar crédito ao MST, o MST sem dúvida nenhuma é uma das organizações dos movimentos sociais mais organizadas, com elaboração teórica riquíssima, a disposição de quem quer. Então, eles precocemente se preocuparam com essas questões eles perceberam de imediato que não era só a questão da terra, que atrás da questão da terra tinha a sustentabilidade, a saúde, a questão da organização da educação, a questão do desenvolvimento sustentável a questão da ecologia. Então eles foram atrás de todas essas questões e a educação é uma delas, tem textos publicados muito antes da gente sobre educação do campo, a primeira conferência deles foi em 98.</p>			
--	--	--	--	--

Subtemas	Concepção teórica MST	Valorização do trabalho no campo	Espiritualidade/valores humanos/democracia	Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias
<b>Conversa 8</b>				<p>CP – E sobre o que exatamente você está pesquisando?</p> <p>Pq – Sobre a continuidade da escola quero compreender porque a escola deu tão certo e porque continua até hoje, o que promove essa continuidade?</p> <p>CP - ... Agora, particularmente em relação à Bela Vista, é difícil responder de pronto né. Ela é um sucesso,, aparece na mídia, tiveram muitas instituições buscando saber que sucesso é esse né. Até a própria característica tem um histórico dos movimentos sociais né; tem uma identificação muito grande das pessoas lá com a escola e isso para nós, para essa gestão que chegou agora em 2009, nós estamos percebendo isso. Tivemos a oportunidade de receber a EMBRAER, a entrega de hortas e equipamentos que foi feita lá. E a escola nesse período todo ela não parou; ela deu uma seqüência né, de apresentar projetos, de participar de projetos e fundações e isso de certa forma a colocou em uma situação em relação inclusive a outras escolas de Araraquara e isso e o que agente está pretendendo para outras escolas. Baseado nessa experiência de Bela Vista que a gente está levando para as outras.</p>
		<p>CP – No nosso caso aqui a gente vê o histórico da comunidade ligada à questão da terra né. O que chama a atenção é que a escola tem esse papel de mediadora, que agente não pode esquecer que as famílias, os mais velhos, os pais, eles tem os filhos nessa escola e essa escola transmite esse conhecimento para a comunidade...</p>		
	<p>CP - ...a continuidade se da um em função disso porque a escola ela não vive de</p>			

	projetos, mas ela se organiza muito em função da parte pedagógica, dessa dificuldade de levar o conhecimento. O conhecimento hoje tem uma predominância urbana, mas agente busca que esse conhecimento leve o universo para a pessoa que está no campo, porque a pessoa tem acesso ao urbano, ela vai as compras, mas a escola consegue fazer, valorizar o trabalho, a terra, valoriza bastante a luta pela reforma agrária, o trabalho no campo essa ligação com a terra..			
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 9</b>			E – O que você está pesquisando querida? Pq – Sobre a continuidade da Hermínio Pagotto, quero entender porque o projeto da certo até hoje? E – É porque a Adriana presta atenção às pequenas coisas, não fica só no conteúdo. Pq – Valores humanos né? E – Isso, exatamente.	
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 10</b>				P – ...tudo quanto é projeto eles buscam para participar.
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 11</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 12</b>				

<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 13</b>	E – Tentando fazer tudo conforme o contexto, respeitando o meio deles, dando significado pro campo. E – Por exemplo, eu faço projeto de jardinagem, ela faz do meio.			
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 14</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 15</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 16</b>	Pq – E esses símbolos todos? E – Representa a pluralidade de lutas, a via campestre é a organização internacional do mundo dos trabalhadores do campo. A bandeira tem significado de luta e conquista, o estado os órgãos não dão nada as pessoas tem que conquistar, a escola estimula a conquista. Pq – E como é isso para comunidade? E – Para cá vieram vários grupos, o MST foi o primeiro a sistematizar a educação do campo, quando fomos fazer o projeto nos embasamos neles, tivemos que filtrar o que é deles e não tem haver com a gente, a idéia é que nos subsidiasse.			
			Pq – E o paz e bem? E – Partiu da direção, embora seja coletivo	

			<p>you imprint your mark, while you are giving it, certainly, incorporated in the school, it is an ideology of the direction, but who is against it will go for what also? I am against, because it is against the revolution, it pacifies a lot.</p>	
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 17</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 18</b>			<p>D - Since I arrived, we started to work the spiritual. Although I am Catholic, Franciscan, I respect all religions, but I have to develop the spiritual part. There was a person in the Secretariat who did not agree, but I never followed doctrine and I have the cultivation of a spirituality, this person had the biggest dinner in the Secretariat; I felt bad, I already had seven years that I was here, no one questioned me. It is in the law, religious education is optional for the student. When this happened I put it in assembly for students and teachers and they did not want it to happen. I always did this in my classrooms when I was a teacher. Schools are very cold, it is a moment of cultivation of values, teachers and students can build this moment if they do not want to bring the word of God, it can be other things. I think it is also an incentive for them and this brings the recognition of other people, it is a mark of our school.</p>	
	Pq – E a presença desses símbolos do MST e da Via Campesina na escola?			

	D – É trazer um pouco do histórico do movimento de lutas, inclusive fomos questionados sobre os símbolos, disseram que se espremer sai sangue, mas é esse sangue que nutre, que rega esse chão, que nutre nossa vida para continuar a luta da nossa vida também. Tudo feito com organização e luta. Trago a contribuição desses símbolos para a educação, é tudo uma questão de explicar, também não acho que tem que ter violência, não temos a bandeira da FERAESP porque eles não tem bandeira, acho importante reconhecer todos os movimentos.			
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 19</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 20</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Concepção teórica MST</b>	<b>Valorização do trabalho no campo</b>	<b>Espiritualidade/valores humanos/democracia</b>	<b>Desenvolvimento de projetos/busca de parcerias</b>
<b>Conversa 21</b>			<p>Pq – E todo esse símbolo do MST, Via Campesina e o “paz e bem” dos franciscanos, como você os vê?</p> <p>PV – O “paz e bem” no meu ver, tudo passa pela gestão e passa pela Adriana e todo mundo aqui é muito religioso e a escola permite porque a configuração do assentamento é crista, mais a escola é Laica, ela tem um posicionamento, mas reflete a filosofia da Dri, até o jeitinho dela está em cada cantinho da escola, você vê um pouco da Dri, seu caráter</p>	

			sua limpeza, seu jeitinho....	
	<p>PV - ...Dos movimentos sociais só existe a escola do campo porque o MST tinha um projeto, porque o MST já tinha o reconhecimento da importância do MST pelo projeto da escola do campo. Porque é o movimento mais engajado em educação, a via campesina é ligada, então vem à bandeira do outro também. Deveria vir todas as bandeiras porque tem uma hegemonia e nos deveríamos usar todos esses símbolos que defendem a reforma agrária e a luta deste campo. Porque o MST eu acho péssimo porque eles acham que eles são os maiores na luta, mas não é assim, tem vários, então seria ideal se eles se juntassem em uma só bandeira.</p>			

**Quadro: 3 Tema: Envolvimento da Comunidade**

<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 1</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 2</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 3</b>	Pq – Você mora aqui né? F – Sim, há 20 anos. Trabalhando na escola mesmo há três anos, mas eu era voluntária antes, minha filha entrou aqui com oito anos, agora tem 16.			
			F – E Você? Porque está tirando essas fotos? Pq - Estou querendo saber sobre o vínculo da escola com MST, procurando símbolos. Tem esses cartazes em todas as salas né? F – Não tem vínculo não; aqui é do INCRA. Foi um acampamento; não teve invasão; é do INCRA. Os cartazes são por causa da educação do campo.	
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 4</b>	Pq – Olá, tudo certo aí? F – Tudo em ordem. Pq – Pode falar comigo um pouquinho. F – Claro. Pq – Você mora aqui no assentamento,			

	né? F – Sim, bem pertinho da escola.			
		Pq – E a comunidade? F – Também ajuda muito, participa bastante.		
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 5</b>	Pq – Você também mora aqui? F – Moro, tem 16 anos. Pq – E que você trabalha na escola tem quanto tempo? F – Tem oito, mas fiquei uns quatro de voluntária, passava o dia todo aqui, ajudava com um menino que tinha			
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 6</b>		A – E você, o que está fazendo aqui? Pq – Sou psicóloga e pesquisadora, estou tentando compreender o segredo dessa escola, vim aqui aprender com vocês, porque a escola deu certo e porque ela continua até hoje. A – É, aqui a Adriana faz tudo com a comunidade, as pessoas opinam, ela escuta. O projeto da Embraer, por exemplo, ela escutou a opinião de todos		
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 7</b>		Pq – E os Parceiros, a comunidade? SE – A comunidade também vai questionar os alunos vão dizer “ano passado a gente foi em tal lugar” então vão querer ir de novo. Um fato que acho que repercutiu na premiação da FGV, foi o fato da comunidade ter entrado pela porta da frente. Foi à valorização dos pais, do conhecimento comum do conhecimento popular, a utilização dos lotes para pesquisa, para		

		aprendizagem. A escola percebeu que não sabe tudo, os pais também perceberam que não sabem tudo e os alunos também. Olha Paulo Freire teria se realizado com essas experiências, é uma riqueza muito grande.		
			Pq – Eu parti desses símbolos, incluindo o MST, para compreender o embasamento teórico e o envolvimento da escola com esses símbolos e percebi uma resistência muito grande das pessoas daqui em relação ao MST. SE – É que as pessoas aqui, tirando algumas exceções, não tem ligação mesmo com o movimento, o MST entra aqui como uma passagem mesmo em relação à educação do campo, que foi criada por esse movimento.	
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 8</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 9</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 10</b>				Pq – Vocês têm filhos aqui na escola? P – Sim, agente mora num lote. Pq – E há quanto tempo vocês vivem aqui? P – Ihhh! Faz tempo, eu faz vinte. P – E eu quinze. Pq – Então vocês participaram de todo processo? P – Sim, isso aqui não era igual você está vendo não, o povo já passou fome aqui, eu vim

				para cá nem tinha INCRA não, isso aqui ficou 12 anos abandonado, depois o INCRA chegou e o povo já teve que ir se inscrevendo O INCRA veio aqui, distribuiu as terras e foi embora, você vê o povo falando do INCRA mas eles nem ficam aqui, quem manda aqui é o sindicato...
		P - ...a comunidade participa de tudo.  P – O segredo é isso, todo mundo participa, gosta, a escola vai atrás para nós, luta...		
	P - ...isso tudo é a diretora e o povo, teve mãe que trabalhou de voluntária aí anos.			
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 11</b>				Pq – Fiquei sabendo que você também mora aqui a bastante tempo né? PSF – Eu nasci aqui né, depois com cinco anos fui para outra sessão da Usina Tamoio e em 92 voltamos, mas eu nunca estudei na escola, sempre estudei na cidade. Pq – E por quê? PSF – Ahhh!! Lá na Tamoio a escola estava fechada na época, aí já acostumei a estudar na cidade desde o início. Pq - Seus pais trabalharam na usina? PSF – Aham, estamos aqui desde a época da usina. Pq – E a escola mudou muito? PSF – Ah! Muito, está bem melhor agora. Pq – Você tem alguém da família estudando lá? PSF – Não, não tenho filhos. Pq – E se tivesse estudariam lá? PSF – com certeza, o melhor lugar.
		Pq – E a comunidade? PSF – A comunidade também, a comunidade envolve bastante, Adriana é muito boa, ela recebe bem todo mundo, só acho que ela não deveria se meter com esse povo do INCRA.		

Subtemas	Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola	Participa no cotidiano da escola	Vínculo com MST	Participou da história do assentamento/escola
Conversa 12				<p>Pq - O senhor mora aqui no assentamento há muito tempo?</p> <p>M – Sim, desde 90, fiquei três anos acampado em Promissão e vim.</p> <p>M – E você, ta fazendo o que?</p> <p>Pq – Vim tentar entender porque essa escola deu tão certa e está firme até hoje.</p> <p>M – ...eles queriam fechar a escola e nós mandamos um pedido, dissemos que não iríamos parar até eles disserem que não ia fechar.</p> <p>Pq – então tem a comunidade também nesse processo né?M – Tem claro, foi importante no começo, mas depois foi ela, a diretora. Quem fala que não gosta da escola é doido, porque não gosta do INCRA.</p> <p>Pq – E por quê?</p> <p>M – Porque não entende, não quer trabalhar, consegue financiamento e compra carro, o INCRA só faz o papel dele.</p> <p>Pq – E como funciona essa questão da cana, pode ou não pode?</p> <p>M – Pode, só não pode plantar 100% da terra ou arrendar sua terra para a usina, não faz sentido a reforma agrária os cara deixar a terra arrendada, ela volta para a usina e a pessoa vai trabalhar na cidade.</p> <p>Pq – Me disseram que só pararam de passar fome quando a cana chegou.</p> <p>M – Que passar fome o que, eu não plantava cana e não passei fome, se você tem terra e passa fome e porque não gosta de trabalhar, eu plantei arroz esse ano, vai ver quem plantou arroz, dois ou três, eu planto cana também, mas não é só cana, a reforma é para desenvolver a agricultura familiar.</p>

<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 13</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 14</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 15</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 16</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 17</b>				
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 18</b>				

<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 19</b>		P – E você? Pq – Sou psicóloga, estou pesquisando sobre a continuidade dessa escola, porque ela se mantém firme até hoje? F – ...e a comunidade também é importante né, ajuda muito.		
				Pq – E o senhor o que acha? P – A historia aqui é antiga, já passaram dois diretores, vários mandatos, os prefeito ajudou muito. Eu acho assim, que se não tivesse uma boa direção, bons funcionários e tudo, isso aqui não ia para frente não. Isso aqui, quando o povo da usina queria mexer, antes de ser assentamento, era acampamento ainda, nós não deixamos não...
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 20</b>		Pq – ... Então, estou pesquisando sobre a continuidade da escola, quero entender o que mantém essa escola firme até hoje. A – Ahhh! Acho que é o envolvimento da direção, né, da comunidade, os alunos os professores. Acho que é isso.		
<b>Subtemas</b>	<b>Trabalhou como voluntário (a) /trabalha na escola</b>	<b>Participa no cotidiano da escola</b>	<b>Vínculo com MST</b>	<b>Participou da história do assentamento/escola</b>
<b>Conversa 21</b>				Pq – Como vai indo o trabalho de vocês? PV - O desafio do pé vermelho é unificar os grupos, FERAESP, UNICAMPO, Prefeitura, INCRA, ITESP. Todo mundo diz que quer o melhor pro assentamento, mas cada um na sua linha. O assentamento está em processo de recuperação pelo INCRA, investigação para uma nova proposta por causa da monocultura, eles brigam por causa da desapropriação, mas não fazem a leitura política.

**Quadro 4: Tema: Descontinuidade**

<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 1</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 2</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 3</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 4</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 5</b>					<p>F – Fico é preocupada disso aqui acabar, precisa de ter trabalho para os jovens, os pais tão ficando velhos e os filhos indo embora.</p> <p>Pq – A escola contribui para isso?</p> <p>F – E muito, torço para isso aqui não acabar nunca.</p>

Subtemas	Troca da direção	Perda da concepção teórica/ Falta de formação	Relação escola/INCRA	Ensino fraco	Saída dos Jovens
<b>Conversa 6</b>				<p>Pq – Como foi a mudança para escola da cidade?</p> <p>A – Lá é melhor o ensino, mas a escola é feia e pichada.</p> <p>Pq – Porque o ensino é melhor?</p> <p>A – É mais avançado.</p> <p>Pq – Vocês acham importante ter essa escola aqui?</p> <p>A – Sim, lá é mais longe né.</p>	
					<p>Pq – E vocês pretendem ficar aqui?</p> <p>A – Não, quero jogar futebol, ir para São Paulo.</p> <p>EA - Eu quero, gosto daqui. Eu quero ser enfermeira, morar aqui e trabalhar na cidade.</p> <p>A – Se eu não for jogadora quero ser professora.</p> <p>Pq – E onde você pensa em dar aula?</p> <p>A – Quem sabe aqui, imagina dar aula na escola que eu estudei.</p>
Subtemas	Troca da direção	Perda da concepção teórica/ Falta de formação	Relação escola/INCRA	Ensino fraco	Saída dos Jovens
<b>Conversa 7</b>		<p>SE - Então às vezes pode ser que enfraqueça um pouco, porque como está nessa, está ainda aí. Essa formulação ainda depende muito de passar para quem está chegando né. Por que não é uma coisa que está no nosso ideário. Por exemplo, nas escolas de pedagogia ainda não se fala de educação do campo; não se fala de educação de quilombola, de educação de indígena. A gente passa muito rapidamente sobre</p>			

		essas coisas. Então eu acho que foi isso; por isso eu acho que às vezes tem essa quebra. Depende muito da escola, do projeto político pedagógico, das coisas que ficam na parede, nas classes, nos projetos dos anos anteriores, porque toda escola tem rotatividade.			
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 8</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 9</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 10</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 11</b>			Pq – A escola é bem vista pelo posto, uma parceira? PSF - É uma parceira, mas tem gente que não gosta muito que a escola envolva com o INCRA. Pq - Porque? PSF – Ah! Eles fizeram muita gente sofrer, tinha ônibus de policial, as crianças ficaram assustadas.		

			<p>Pq – Como é essa relação com o INCRA?</p> <p>PSF – Eles só vem aqui para fazer coisa ruim, não querem que a gente plante cana, mas não dão outra oportunidade.</p> <p>Pq – Entendo.</p> <p>PSF – Acho que a escola não devia abrir para o INCRA, fica feio para eles, o povo não gosta.</p> <p>Pq – E porque você acha que a escola abre.</p> <p>PSF – Política né.</p>		
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 12</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 13</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 14</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 15</b>	Pq – Então Marcela, sobre a continuidade que agente tava falando na combi, eu acho que a Adriana é o alicerce daqui. Isso aqui volta a ser rural se ela sair daqui; eu				

	não fico aqui se ela sair.				
Subtemas	Troca da direção	Perda da concepção teórica/ Falta de formação	Relação escola/INCRA	Ensino fraco	Saída dos Jovens
Conversa 16		Pq – Queria saber também de você, o que pensa sobre a continuidade? E – É o projeto que norteia. Não fica na mão dos atores, desde a criação do projeto escola do campo. E a descontinuidade será abolida se construirmos o material de didático, é uma boa experiência e pública.			
Subtemas	Troca da direção	Perda da concepção teórica/ Falta de formação	Relação escola/INCRA	Ensino fraco	Saída dos Jovens
Conversa 17				Pq – Você tem filho aqui na escola? P – Tenho, ele está no primeiro ano. Pq – E você gosta da escola? P – Gosto, tem coisa boa e coisa ruim Pq – O que é bom e o que é ruim? P – Ah! O ensino é fraco né. Pq – Fraco como? P – Lento né. Pq – E o que é bom? P – Bom é que não precisa ir para cidade, tem tudo aqui, tem computador e tudo. Pq – Mas não é fácil né, tem muita criança custosa, professor tem que ser tudo, pai e educador ao mesmo tempo.	
Subtemas	Troca da direção	Perda da concepção teórica/ Falta de formação	Relação escola/INCRA	Ensino fraco	Saída dos Jovens
Conversa 18					

<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 19</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 20</b>					
<b>Subtemas</b>	<b>Troca da direção</b>	<b>Perda da concepção teórica/ Falta de formação</b>	<b>Relação escola/INCRA</b>	<b>Ensino fraco</b>	<b>Saída dos Jovens</b>
<b>Conversa 21</b>					<p>PV - A minha curiosidade é saber o pós escola do campo, como vai ser a cabeça dessas crianças e jovens. Como vai ser a diferença dos jovens de hoje que não tiveram essa oportunidade, essa escola do campo. A dificuldade do Pé Vermelho é unificar e também tem a parte política que diverge, como o Pé Vermelho atua enquanto família. Há críticas que nós somos oportunistas porque apoiamos o INCRA e a UNICAMPO.</p>

**Quadro 5: Tema: Parcerias**

<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 1</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 2</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 3</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 4</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 5</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 6</b>		Pq – Vocês estudam aqui? A – Não, na cidade, acabei aqui ano passado e fui para lá, estou aqui no Jovem aprendiz.	

		A – Eu estudo aqui e estou no jovem aprendiz.	
			A – É, aqui a Adriana faz tudo com a comunidade, as pessoas opinam, ela escuta. O projeto da Embraer, por exemplo, ela escutou a opinião de todos.
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 7</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 8</b>	CP - ... A nossa marca é reconhecer as experiências que deram certo e aprimorar a educação; para a gente é o grande desafio de tudo. Garantir o acesso, a permanência do aluno e quando ele sair, o sucesso. E essa escola do campo nos ajuda nesse sentido, na medida em que ela é vitrine alimenta o desafio das outras escolas.		
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 9</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 10</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 11</b>	Pq – E a relação do PSF com a escola? PSF – Muito boa, as portas tão sempre abertas para gente, o que a gente quiser fazer de palestra lá, de prevenção e tudo, a Dri até pede para gente ir quando tem um assunto importante.		

<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 12</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 13</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 14</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 15</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 16</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 17</b>			

<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 18</b>	D - ...Quando foi ter a mudança de governo a gente foi questionado, eu disse que sim, nos vamos conseguir porque o governo vai entender que um projeto que foi construído coletivamente e que o outro governo apoiou e nos temos resultados positivos qualitativos e quantitativos, vários resultados positivos desde a estrutura até a educação, com certeza o governo ia ser inteligente de continuar o apoio.		
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 19</b>	Pq – E o senhor o que acha? P – A historia aqui é antiga, já passou dois diretores, vários mandatos, os prefeitos ajudaram muito.		
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 20</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Prefeitura</b>	<b>SENAER/FERAESP</b>	<b>EMBRAER</b>
<b>Conversa 21</b>	PV - ...Até os secretários que mudam reconhecem a escola porque Adriana reconheceu o nome da escola pelo trajeto dela, quem do político herda a essa escola já tem um status.		

**Quadro 6: Tema: Envolvimento dos estudantes**

<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 1</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 2</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 3</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 4</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 5</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 6</b>		Pq – E a comunidade, o que pensam sobre a escola. A – Gostam, eles queriam que tivesse o médio também. Pq – E se tivesse vocês estudariam aqui?	

		A – Claro. A – Claro.	
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 7</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 8</b>			Quem está lá é muito bom. Eu tenho percebido que há participação da escola do campo, há um desenvolvimento muito forte dessa escola. Os alunos dessa escola ganham prêmios, isso mostra para eles e para sociedade que o trabalho lá é um trabalho de qualidade...
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 9</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 10</b>		P – Sabe, as crianças gostam de vir para a escola. Meu primo chorou quando foi para médio na escola da cidade. Meu filho também, chegou um dia em casa, me viu plantando no barril e falou “ mãe, aqui não está na cidade, estamos no campo, não precisa plantar no barril” e aí ele foi me ensinar como fazer. Os filhos ensinam para os pais, a escola trás ensinamento para nós.	
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 11</b>			

<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 12</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 13</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 14</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 15</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 16</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 17</b>			

<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 18</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 19</b>			
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 20</b>	Pq – ... Então, estou pesquisando sobre a continuidade da escola, quero entender o que mantém essa escola firme até hoje. A – Ahhh! Acho que é o envolvimento da direção, né, da comunidade, os alunos os professores. Acho que é isso.		
<b>Subtemas</b>	<b>Participação no cotidiano da escola</b>	<b>Valorização da escola /Educação do Campo</b>	<b>Premiações dos estudantes</b>
<b>Conversa 21</b>			

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)