

UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE CASTILHO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

SANT'ANA, Divanir Zaffani²; HESPANHOL, Rosangela Aparecida Medeiros³.

Resumo

Este artigo buscou verificar se ocorreu a implantação da Política Nacional de Educação do Campo em uma escola localizada na área rural do município de Castilho-SP, a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, a partir da análise da visão da direção, da coordenação pedagógica e dos professores, assim como a percepção dos alunos sobre o ensino e a vida que levam no campo. A metodologia utilizada incluiu a observação direta na escola; a aplicação de questionários padronizados específicos para cada um dos segmentos pesquisados, e uma entrevista semiestruturada (gravada) com o Diretor da Escola; além de consultas a dados de fontes secundárias. Constatou-se que a referida Escola possui boa infraestrutura física; desde 2015 já estava cadastrada como escola do campo e utilizava livro didático específico, mas não havia, até 2016, por parte do governo municipal, nenhuma iniciativa de qualificação da equipe de professores e direção em relação à Educação do Campo. Embora o Diretor tenha implantado uma horta e a utilizado para algumas atividades didáticas, os professores relataram não conhecerem a proposta e, portanto, não utilizam em sala de aula conteúdos e metodologia preconizados pela Política Nacional de Educação do Campo.

Palavras Chave: Escola do campo, visão da direção e dos professores, qualificação dos professores, política educacional.

A RURAL SCHOOL OF MUNICIPALITY CASTILHO AND FIELD OF EDUCATION

Abstract

This article aimed to verify if the implementation of the National Policy Field Education occurred in a school located in the rural area of Castilho-SP, EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, from the analysis of the vision of the direction, the pedagogical coordination and the teachers, as well as to verify the students' perception about the teaching and the life that they take in the field. The methodology used included direct observation in school; the application of standardized questionnaires specific to each of the segments researched, and a semi-structured interview (recorded) with the school director; as well as consultations in data from secondary sources. It was verified that the school has good physical infrastructure; since 2015 it was registered as a field school and used specific textbook, but there was not, until 2016, the initiative by the municipal government to qualify the teachers' team and direction in relation to Rural Education. Although the Director has set up a vegetable garden and used it for some didactic activities, the teachers reported not knowing the proposal of it and, therefore, they do not use the contents and methodology recommended by the National Policy of Rural Education during the classes.

Keywords: School field, vision direction and teachers, teacher qualifications, educational policy.

UNA ESCUELA RURAL DEL MUNICIPIO DE CASTILHO Y LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

Resumen

Este artículo buscó verificar si ocurrió la implantación de la Política Nacional de Educación del Campo en una escuela ubicada en el área rural del municipio de Castilho -SP, la escuela EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, a partir del análisis de la visión de la dirección, de la coordinación pedagógica y de los profesores, así como la percepción de los alumnos sobre la enseñanza y la vida que llevan en el campo. La metodología utilizada incluye la observación directa en la escuela; la aplicación de cuestionarios padronizados y específicos para cada uno de los segmentos pesquisados, y entrevista semiestruturada (grabada) con el Director de la Escuela; además de las consultas a datos de fuentes secundarias. Se constató que la referida escuela posee buena infraestructura física, desde el 2015 ya estaba registrada como escuela del campo y utilizaba un libro didáctico específico, pero no había hasta el 2016 por parte de la Alcaldía ninguna iniciativa de formación del

¹ Este artigo é resultado de parte da pesquisa desenvolvida pela primeira autora em sua dissertação de mestrado

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Campus de Presidente Prudente - SP. E-mail: nylzaffani@hotmail.com

³ Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia na Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Campus de Presidente Prudente - SP. E-mail: rosangel@fct.unesp.br

equipo de profesores y dirección en relación a la Educación del Campo. Sin embargo, el Director ha implantado una huerta y la han utilizado para algunas actividades didácticas. Los profesores relataron no conocer la propuesta y por eso, no utilizan en las aulas los contenidos y metodología fomentada por la Política Nacional de Educación del Campo.

Palabras clave: Escuela del Campo, visión de la dirección y de los profesores, formación de los profesores, política educativa.

1. Introdução

Observa-se que no Brasil, desde meados da década de 1990, ocorreram várias iniciativas que tiveram relevância para estruturar uma proposta de educação que busca considerar as particularidades do campo e resgatar a dignidade das pessoas que ali vivem. Uma proposta que visa contribuir para manter o campo como um espaço dinâmico e repleto de vida, inserido em um processo de efetivo desenvolvimento rural, que se distancia da ideia de mero crescimento econômico alicerçado na produção de *commodities*. Uma educação que reafirme a identidade das pessoas que vivem no campo e legitime a vida humana.

A questão de trabalhar o processo educativo a partir da identidade e da cultura dos agricultores é uma das propostas da Educação do Campo que busca, por meio de metodologias e conteúdos programáticos específicos, revalorizar o modo de vida e os saberes dos homens e mulheres do campo.

A educação do campo tem como característica fundamental, como declara Souza (2007):

(...) um novo paradigma, que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como *praxis*, em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo (SOUZA, 2007, p.03).

De acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 38), a Educação do Campo “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

Busca-se uma pedagogia emancipatória como a preconizada por Freire (1987). Uma educação contextualizada, problematizadora e crítica, além de resgatar e valorizar a cultura dos indivíduos, instiga o educando a ter maior curiosidade sobre os assuntos que estão em pauta. Saber, por exemplo, algumas questões como: qual é o modelo de agricultura que tem maior apoio do Estado? Essa agricultura tem contribuído para o desenvolvimento de quem? Qual é a relação desse modelo agrícola para a manutenção da desigualdade social, tanto no campo como na cidade? Como podemos contribuir para acabar com as injustiças aos trabalhadores do campo e produtores familiares?

São aspectos que, frequentemente, não são discutidos em sala de aula, até porque muitos professores também alienados, não tiveram formação crítica para esse tipo de análise. É necessário que as pessoas, de uma forma geral, tenham discernimento sobre o modelo de agricultura vigente, que tem beneficiado um número reduzido de pessoas e que, de modo geral, não respeita o meio ambiente, mas consegue propagar uma imagem de negócio rentável, justo e sustentável.

Embora essa proposta política traga certa idealização do campo e dos segmentos sociais que o constitui, consideramos pertinente que o campo, enquanto um espaço composto por lugares particulares, no sentido dado por Massey (2000), deve ter uma educação que trate essas diferenças. E ninguém melhor que os sujeitos sociais do campo, que tem maior conhecimento das reais necessidades do lugar onde vivem, para participar na definição destas questões.

O objetivo desse artigo é realizar a caracterização da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. de Oliveira, localizada na área rural do município de Castilho-SP, e analisar a visão dos professores, da coordenadora pedagógica e do diretor sobre a proposta da Educação do Campo, bem como a percepção dos alunos sobre a vida no campo.

Este artigo, além desta introdução e das considerações finais, é composto por outras três partes. Na primeira abordamos a construção da proposta da Política Nacional de Educação do Campo, na segunda parte apresentamos o histórico e as características da estrutura agrária do município de Castilho SP, na terceira tratamos dos resultados da pesquisa empírica, abordando-se o histórico e características da Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, as visões dos agentes sociais envolvidos na instituição (diretor, coordenadora pedagógica e professores) sobre a Educação do Campo e dos alunos sobre a Escola e a vida no campo.

2. Metodologia da pesquisa

Além da revisão bibliográfica sobre políticas públicas dirigidas à educação da população rural no Brasil e a discussão das características da proposta da Educação do Campo, a pesquisa abrangeu consultas a fontes de dados secundários, como a Secretaria Estadual de Educação (SP), Ministério da Educação (MEC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) e documento da própria EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.

Na parte de trabalho de campo incluiu a observação direta na escola por meio de visitas; a aplicação de questionário padronizado ao Diretor, Coordenadora Pedagógica e a

seis professores que aceitaram participar da pesquisa. Os questionários aplicados ao Diretor e à Coordenadora Pedagógica visaram entender a história e o funcionamento da Escola, além da percepção de ambos sobre a política de Educação do Campo. Junto aos professores buscou-se investigar a visão que tinham do público atendido, da sua condição como professor do campo, e a percepção dos mesmos sobre a referida política educacional.

Também foram elaborados dois questionários dirigidos aos alunos, um aos que cursavam o 4º ou 5º anos e o outro aos alunos do 8º ou 9º anos. Ambos tiveram o objetivo de verificar a visão que os estudantes tinham da Escola, de sua vida como moradores e filhos de trabalhadores do campo.

Ainda foi realizada uma entrevista gravada, baseada em um roteiro semiestruturado, com o Diretor da Escola, visando elucidar aspectos observados durante a fase anterior da pesquisa e para ter informações mais abrangentes sobre a visão do Diretor sobre a proposta da Política Nacional de Educação do Campo.

3. A construção da proposta da Educação do Campo

O Brasil teve, por muito tempo, como principal atividade econômica a agropecuária. A herança do modo de colonização implantado no nosso país (latifúndios, com foco na monocultura, na exportação e na exploração da mão de obra) colaborou na reprodução daquela estrutura agrária, que produziu e tem repercutido nas desigualdades que são percebidas em nossa sociedade até a atualidade (FURTADO, 2003, p.47).

Furtado (2003) comenta que outro entrave também veio para restringir o direito dos pobres à terra: a Lei de Terras em 1850. Segundo o autor, essa Lei criou novas barreiras que impediram que negros, brancos pobres e imigrantes pudessem ter acesso à terra, devido ao elevado preço a ela imposto pela elite agrária, para manter o controle e o poder. Esta situação é bem definida na frase de Martins (2013, p.10) ao afirmar que: "(...) se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo, se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava".

O modelo utilizado pelos portugueses para colonizar o Brasil, segundo Henriques et al. (2007), também foi empregado pelos brasileiros para colonizar o interior do país, baseando-se na exploração dos trabalhadores rurais assalariados, sendo a estes negados direitos sociais e trabalhistas. O fato de ter uma vida muito precária, sem ter direito de qualquer tipo de proteção, gerou, adicionalmente, um forte preconceito em relação às pessoas que vivem na área rural e se criou, ao mesmo tempo, uma enorme dívida social em relação aos trabalhadores rurais e agricultores familiares.

Ao tratar do preconceito de setores sociais da área urbana em relação às pessoas que vivem no campo, que os qualificam como sendo atrasados, Martins (2005) discorre:

(...) é um preconceito histórico que herdamos do trabalho rural na escravidão. O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social. Os educadores incorporaram esse estereótipo. Mas, essa mentalidade está mudando em função da revalorização do campo e da natureza, como nos movimentos ecológicos, nos grupos que propugnam formas alternativas de vida rural e de trabalho agrícola (MARTINS, 2005, SEM PAGINAÇÃO).

Ainda de acordo com Henriques et al. (2007), toda essa herança triste da escravidão e da exploração dos trabalhadores, que carregamos até hoje, foi legitimada também nos moldes educacionais que nos foram impostos, por meio dos quais os conhecimentos ditos universais foram eleitos como verdades absolutas. Estas propostas, produzidas em gabinetes, eram propagadas sem se ter a preocupação da educação atender as especificidades da população brasileira de cada região ou segmento social. Descontextualizado da realidade das pessoas do campo, esse ensino tinha como principal objetivo a formação de mão de obra para suprir a demanda do mercado.

Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra. (HENRIQUES et al., 2007, p. 10).

O descaso com a população do campo manifestou-se, ao longo do tempo, pela “situação de precariedade em que vive a escola do campo, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de pessoas não alfabetizadas” (FURTADO, 2003, p.45).

Em relação à infraestrutura das escolas, observam-se discrepâncias entre as escolas localizadas no campo e na área urbana. Mesmo tendo consciência que a realidade das escolas na área urbana está longe de ser ideal, Fernandes (2013a), com base no Censo Escolar de 2011, mostra que:

A infraestrutura das escolas também não ajuda muito. Quase 90% das escolas das zonas rurais não possuem biblioteca (52% na zona urbana não possuem), 80% na zona rural não possuem laboratório de informática (45% na zona urbana não possuem). Praticamente não existem escolas (99%) no campo com laboratório de ciências (84% na zona urbana não possuem). Mais grave ainda é que 15% das escolas rurais não possuem energia elétrica (não há escolas no centro urbano sem energia elétrica). Outro fato alarmante que tem uma pequena defasagem entre as escolas rurais e urbanas é sobre a adequação das escolas para receberem deficientes físicos, 97% das escolas rurais não estão adequadas para receberem os alunos com deficiência e 73% na zona urbana não se adaptaram (FERNANDES, 2013a, transcrição de vídeo).

Segundo Henriques et al. (2007, p.10), em relação às políticas públicas direcionadas para o setor educacional, se tinha a percepção de que o problema a ser solucionado para as pessoas que moravam fora do núcleo urbano “decorria apenas da localização geográfica das escolas e da baixa densidade populacional nas regiões rurais”. Bastaria prover o transporte entre a casa e a escola, ao invés do atendimento a um número pequeno de alunos no local onde viviam, reduzindo os “gastos para a manutenção do então denominado ensino rural”.

Em meados de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo como um dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Buscava-se um modelo sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias da vida dos camponeses. Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação, vários movimentos, ONGs, partidos políticos, setores da igreja começaram a trabalhar juntos, baseados no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural (HENRIQUES et al., 2007, p.11).

Hage (2014, p.134) relata que, nas últimas décadas, tem havido um movimento de grande importância dos trabalhadores do campo (“agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas”), na luta incansável pela conquista da terra, como também dos territórios pesqueiros e da floresta, buscando fortalecer a agricultura que tem como base o trabalho familiar, de modo que esses sujeitos possam ter acesso a direitos legítimos e possam viver com dignidade no campo.

Essa grande mobilização visa que os sujeitos do campo possam usufruir do direito a uma educação emancipadora. Não se admite mais uma política educacional que não seja pensada a partir dos interesses e necessidades dos trabalhadores do campo. A educação no meio rural sempre esteve pautada em políticas “assistencialistas e compensatórias”, com o principal objetivo de manutenção da exclusão para esse segmento. A mobilização pela educação do campo, de acordo com Hage (2014, p. 134), deve recuperar o cunho político da educação:

Nessa caminhada de mobilização e protagonismo, o *Movimento da Educação do Campo* assumiu um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas (HAGE, 2014, p.134).

Com todos os problemas verificados nas escolas da área rural, no período anterior, o Projeto de Lei nº 9.394/96, para uma nova Lei de Diretrizes Bases da Educação- LDB,

aprovado em 1996 (oito anos depois de encaminhado à Câmara Federal), deu um marco legal em termos de compromisso do Estado e da sociedade em promover a educação para todos, garantindo o direito e respeito às singularidades culturais e regionais. Essa Lei também estipula que a educação e o calendário escolar devem se adequar às peculiaridades da vida rural e de cada região (HENRIQUES et al., 2007). A Lei, em seu artigo 28, nos incisos I, II e III, preconiza que:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.11/12).

Também para tentar rever o descaso do Estado em relação à educação destinada às pessoas do campo e debater a educação para a área rural, em julho de 1997, o MST, promoveu, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em Brasília. Neste I ENERA, os participantes reivindicaram que a educação deveria ser vinculada ao meio e à cultura do educando, propondo a realização de uma conferência para a Educação do Campo (KOLLING et al., 2002).

Neste modelo pensado pelos seus gestores, a escola passa a ter um “projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING et al., 1999, p.29).

A partir das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (SILVA, 2010). A criação do Pronera, por meio da Portaria 10/1998, teve como um dos propósitos modificar essa realidade escolar.

O Pronera “é uma política pública de educação que envolve trabalhadores (as) das áreas de Reforma Agrária”, propondo e apoiando “projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (INCRA, 2011, p.19).

Em 2002, por meio da Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002, foi criado o documento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/Parecer nº 36/2001, que reconhece “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 01). No seu parágrafo único é explicado como a educação para esse setor deve ser conduzida:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Também em 2002 foi realizado o “I Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, no qual participaram um total de mais de 400 pessoas, envolvendo universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, educadores do PRONERA, superintendências regionais do INCRA e vários movimentos sociais (ROSSI; DEMO, 2014).

Para tentar implementar a Educação do Campo foi criado, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), pelo Ministério da Educação (MEC), que tinha como proposta apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação de ações direcionadas à Educação do Campo (FERNANDES, 2014).

Em 2004, surgiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), vinculada ao Ministério de Educação e Cultura. Nesta Secretaria há a Coordenação Geral da Educação do Campo, responsável pelo reconhecimento das demandas do campo e suas especificidades. No âmbito do Governo Federal, alguns programas e projetos foram criados a partir da mobilização desses sujeitos coletivos, nas várias conferências e eventos, dos quais destacaram-se o ProCampo, o Programa Escola Ativa e Projovem Campo.

Ainda em 2004 ocorreu também a “II Conferência Por uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia/GO, com a participação das entidades: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB e MMC. Caldart (2004) relata que a II Conferência Por uma Educação Básica do Campo confirma a força assumida pela luta por uma política pública de Educação do campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”. Assim Arroyo (2007), acrescenta que:

‘Educação, direito nosso, dever do Estado’ passou a ser o grito dos militantes educadores. Por mais de uma década, os movimentos sociais vinham assumindo a responsabilidade de afirmar e tentar garantir o direito à educação dos diversos povos do campo. A ocupação das instituições formadoras é uma página rica dessa história. A estratégia de convênios das instituições com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) fez avançar essa consciência. Os movimentos passam a defender que essa estratégia deve continuar, porém não mais através de convênios ou compromissos isolados de algumas instituições, mas como responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades. Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p.165)

Fernandes e Molina (2004, p.13) concluem que “o paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária”, mas esta não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais, para que esta proposta tivesse uma maior abrangência era necessário que fosse expandida para outras comunidades rurais.

A Educação do Campo, em 2004, é incorporada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – Condraf, que representa a diversidade de agricultores familiares, assentados da reforma agrária, mulheres, jovens, índios, quilombolas, pescadores artesanais e extrativistas. Fazem parte, ainda, do Condraf, várias entidades e organizações, centros de educação por alternância, entidades agroecológicas, do cooperativismo e da economia solidária, entre outras que atuam em redes de organizações de representação e de apoio do Brasil Rural, 14 ministérios e representantes dos municípios e estados (BRASIL, 2014). Esta incorporação deu maior abrangência à Educação do Campo, até então, com a discussão confinada quase exclusivamente aos espaços de reforma agrária.

Molina (2006, p.28) esclarece que o termo Educação na Reforma Agrária (ENERA) e Educação do Campo ambos “nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam”. Na Reforma Agrária, este modelo de educação é pensado para o desenvolvimento dos assentamentos rurais, sendo assim a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, que tem como propósito que esta política, que “pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”.

Segundo Brasil (2012), foi criado, também em 2007, o Conselho Nacional de Educação (CONEC) para auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento da política de formação em licenciatura das pessoas da própria comunidade para atuar nas escolas do campo.

Em 28 de abril de 2008 foi publicada a Resolução Nº 2 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. De acordo Munarim (2011), pela primeira vez em um documento normativo aparece a nomenclatura “Educação do Campo”:

Art. 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (MUNARIM, 2011, p.56).

Apesar da luta dos movimentos sociais e da criação de algumas normatizações, a ausência de uma política estruturada de educação do campo tinha consequências negativas para a população que vive e trabalha no campo.

Finalmente, em 4 de novembro de 2010, é publicado o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (INCRA, 2011).

A Política Nacional de Educação do Campo nasceu para marcar uma posição contra a alienação ideológica presente na educação até os dias atuais, instituída pelos representantes da classe hegemônica. As questões levantadas por esta política pública são bastante pertinentes, levando em conta que a população do campo sempre foi vista como inferior em relação aos habitantes da cidade, o que contribuiu para que poucas políticas fossem criadas para este setor e foi um dos fatores que levou à expulsão massiva dos moradores do campo.

Em dezembro de 2013, o Ministério da Educação junto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER) e Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC) publicaram um documento que busca orientar “os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola”, para que estas populações tenham direito à educação que há muito tempo lhes foi negada (BRASIL, 2013).

O Pronacampo, instituído pela Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2013). Neste Programa estão organizadas várias metas para que os alunos tenham acesso ao ensino e condições de permanecerem na escola, com qualidade de ensino e valorização do saberes e tradições do campo.

4. Município de Castilho: histórico e estrutura agrária.

A sede do município de Castilho – SP está localizada na latitude 20°52'20” Sul e longitude 51°29'15” Oeste e na altitude média de 365 metros. O município pertence à Microrregião Geográfica (MRG) de Andradina (Figura 1), à noroeste do estado de São Paulo, que possui 11 municípios. Apresenta extensão territorial de 1.062,653 km² e está a aproximadamente 640 km da capital (IBGE, 2015). Os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) indicam que o município possuía 18.006 habitantes em 2010, sendo 13.592 (75,49%) na área urbana e 4.414 (24,51%) na área rural, que resulta em uma densidade demográfica de 18,46 hab./km².

A origem do município de Castilho (SP) data de 1934, com a formação de um patrimônio com a doação de terras da família Ferreira Brito. Nessa época, chegou a essa povoação, que até então era conhecida por Vila Cauê, o engenheiro da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, o senhor Alfredo Castilho, chefe dos trabalhadores que implantavam a ferrovia na região, ligando os Estados de São Paulo e Mato Grosso (atualmente Mato Grosso do Sul), cortando o rio Paraná. Em 1937, já com os trilhos implantados, a estação passou a ser chamada de Alfredo Castilho, em homenagem ao engenheiro (IBGE, 2015).

A linha férrea promoveu crescimento econômico para a região, atraindo a cada ano um contingente novo de pessoas para se fixar e aumentar o patrimônio. Vários agricultores vieram para o patrimônio para aumentar as lavouras da região, que eram dedicadas às culturas de algodão, milho, arroz, feijão e amendoim (IBGE, 2015).

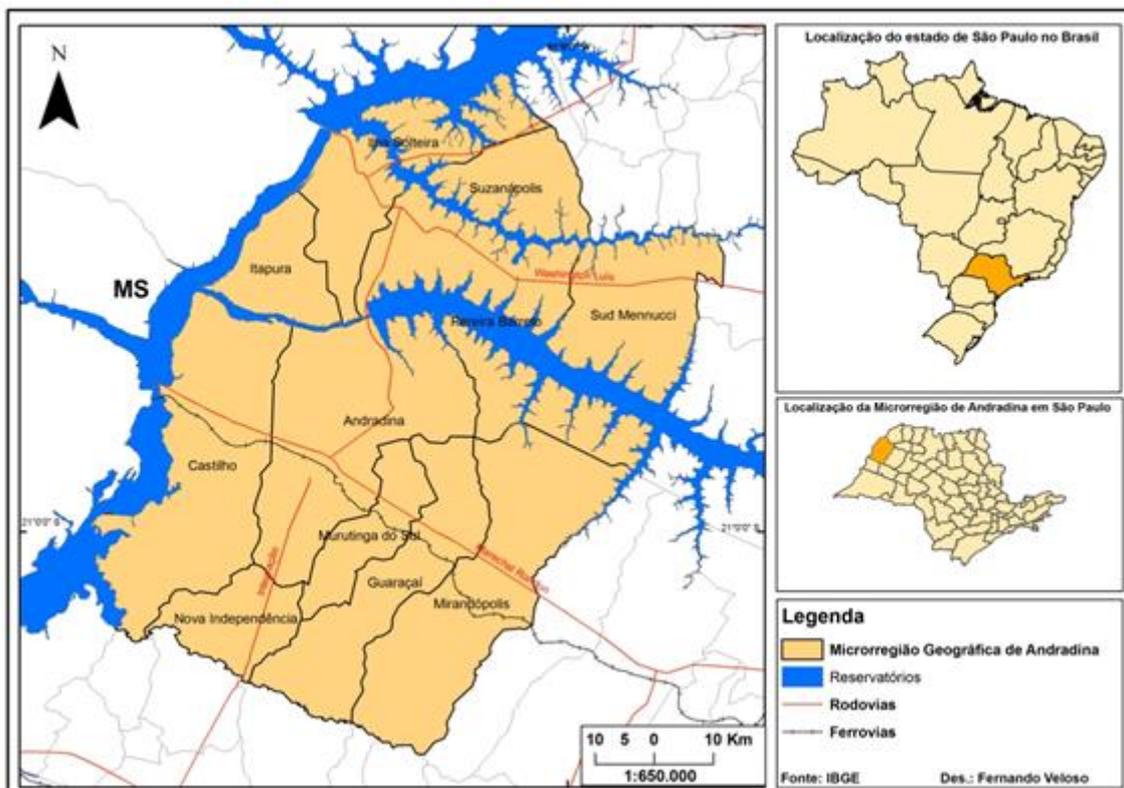


FIGURA 1: Localização da Microrregião Geográfica de Andradina (SP), com seus respectivos municípios. **Fonte:** IBGE.

Lopes (2008) afirma que a forma de exploração das novas áreas de posse dos grandes fazendeiros iniciava-se, comumente, por meio desses pequenos agricultores que derrubavam a mata, limpavam a área em troca da produção por um número limitado de anos, e depois, para continuar produzindo na área, tinham que pagar um percentual variável de arrendamento. Por muito tempo esse tipo de atividade agrícola assentada no trabalho dos arrendatários representou a maior fonte de desenvolvimento do município, daí a predominância das culturas alimentares e do algodão.

Em 1944, a povoação passou a denominar-se Castilho, mas continuava a pertencer ao município de Andradina, situado a 11 km. Em 30 de dezembro de 1953 foi elevado à categoria de município com a denominação de Castilho, por Lei Estadual nº 2456. Sua instalação verificou-se no dia 1º de janeiro de 1955. A grande fase de ampliação da população da cidade, no entanto, iniciou-se somente por volta de 1965, com os serviços de terraplanagem e construção da Usina de Jupuíá, atual Engenheiro Souza Dias, integrante do complexo de Urubupungá (IBGE, 2015).

Nas décadas seguintes, com a diminuição da fertilidade natural dos solos, as culturas foram sendo substituídas pelas pastagens, além disso, alguns arrendatários se endividaram com os donos das terras, devido às condições de exploração as quais estavam submetidos. A opção pelas pastagens por parte dos fazendeiros significou um duro processo de expropriação da terra dos pequenos arrendatários (LOPES, 2008).

Este processo também levou a uma mudança radical na composição da população do município, especialmente no período de 1960 a 1980. Lopes (2008), com base em dados do IBGE, mostra que a população rural passou de pouco mais de 10 mil para 4.168 habitantes, enquanto os moradores do núcleo urbano que eram pouco mais de 3 mil em 1960 alcançaram o contingente de mais de 8 mil habitantes em 1980 (note-se que houve pequena redução do número total de habitantes de Castilho no período, pois nesse ano já haviam sido concluídas as obras da Usina de Jupuíá).

No ano de 2006, Castilho recebe a instalação de uma usina de açúcar e álcool, chamada Virálcool. Diante dessa situação, o horizonte econômico e a paisagem rural de Castilho (SP) se transformaram. Sobre a paisagem, Yamamoto (2014) relata:

O horizonte de Castilho passa a ser transformado. A monocultura da cana de açúcar alterou a paisagem, que antes era coberta por pastagens, o canavial passa a prevalecer, transformando o campo de forma monótona, fatigante, sufocante, especialmente para os moradores dos assentamentos cercados pelos canaviais, e (por que não dizer) aterrorizante! Em noite de queimada, esse é o único e mais adequado adjetivo a ser aplicado à paisagem da cana. A queimada da cana foi proibida, no entanto os acidentes são constantes, dessa forma, cabe apenas a vigilância dos assentados para que labaredas não alcancem os seus lotes (YAMAMOTO, 2014, p.33)

O município de Castilho tem uma forte concentração fundiária. Os estabelecimentos agropecuários de até 100ha, embora representem 87,68% do total de estabelecimentos, ocupam pouco mais de um sexto da área (17,26%) total, enquanto que os estabelecimentos com mais de 1000ha totalizam somente 1,63% dos estabelecimentos, mas abrangem 45,46% da área total. Os 10 assentamentos presentes no município, com lotes em que predomina área de 14,4ha, faz com que cerca de 60% do total de estabelecimentos do município esteja situado entre 10 e 20 hectares.

Atualmente (2016) o município possui, além dos dez assentamentos rurais, um reassentamento implantado pela CESP e de parte do assentamento Timboré (que se estende também pelo município de Andradina). Esses (re)assentamentos, que abarcam aproximadamente 1.100 famílias, têm uma grande demanda de crianças em idade escolar, o que tem garantido a manutenção de duas escolas no meio rural (EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira e Maria Aparecida Buzachero Bandeira). A EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira atende alunos desde a educação infantil até o final do ensino fundamental (8ª série). De acordo com o Diretor, a Escola forma classes nos dois períodos (matutino com 207 alunos) e vespertino (132 alunos), no total eram 339 alunos, em 2015. Além dos alunos das turmas da educação infantil e ensino fundamental, a Escola atende aos alunos com necessidades especiais.

5. A EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira e a Educação do Campo

5.1 Histórico e características gerais da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

O histórico, aqui apresentado da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, que atende alunos desde a educação infantil até o final do ensino fundamental (8ª série), foi baseado em depoimentos do atual Diretor e em documento obtido na Escola.

Devido à construção da Hidrelétrica de Jupιά e a implantação do reassentamento das famílias que foram atingidas pela barragem em Castilho, foram edificadas duas escolas, uma na chamada Vila dos Operadores e a outra Escola, de madeira, no Reassentamento Jupιά para atender essa população (ambas mantidas pela CESP).

A construção da primeira escola para atender um contingente maior de alunos ocorreu quando do início das obras da Usina Hidrelétrica de Jupιά (Usina Engenheiro Souza Dias), em 1969, devido à instalação, nessa época, da Vila dos Operadores para abrigar as famílias, provenientes de outros locais do Brasil, que vieram trabalhar na construção da Hidrelétrica.

Também com o enchimento do lago, após o barramento do rio, foi verificado que as ilhas que pertenciam a esta região tinham mais de 300 alqueires, e lá já encontravam um número significativo de famílias que viviam da agricultura e da pesca. A CESP teve que fazer a retirada de toda essa população e parte das famílias foi reassentada na margem esquerda do rio Paraná (Reassentamento Jupιά), onde foi construída uma escola de madeira.

Em 1997 foi desativada a escola da Vila dos Operadores e também a escola de madeira que atendia às famílias do Reassentamento passa a não atender mais os alunos do 5º ao 8º Série (que seria hoje 6º ao 9º ano), apenas ficaram na antiga escola de madeira os alunos menores, da 1ª a 4ª série (atual 2º ao 5º ano) e, de acordo com o Diretor, com um número pequeno de crianças. Os demais alunos foram transferidos para escolas na cidade de Castilho, assim como todos os documentos administrativos das duas escolas foram enviados para a EMEIEF Prof. Mauro Roberto Manoel, localizada no núcleo urbano de Castilho (SP). No entanto, a transferência destes alunos para escola na área urbana causou muitas preocupações para os responsáveis pelo setor de educação municipal, pois os alunos iam para a cidade, mas uma parte desses não frequentava as aulas com regularidade. A comunidade também passou a reivindicar uma escola para que estas crianças pudessem estudar na área rural, mais perto de suas residências.

Em 1998, a educação em Castilho (SP) passa pelo processo de municipalização, e o prefeito fez um acordo com a CESP que cedeu um prédio na Vila dos Operadores (local próximo à atual Escola) para atender a esses alunos. Após o vencimento desse contrato entre a CESP e o município, em 2000, a Prefeitura passa a pagar aluguel de aproximadamente 6 mil reais mensais pelo prédio e, assim, manteve a escola no mesmo local.

Após várias reuniões, contando também com o apoio da comunidade local (ocorrera a criação de outros assentamentos rurais nas imediações), surge a iniciativa, em 2000, do prefeito da época (que em 2015-2016, período da pesquisa de campo, também era o prefeito do município), de construir o prédio onde a escola está instalada, com cerca de 2.600 metros quadrados de construção.

Esta decisão do prefeito do município de manter uma escola no campo foi uma atitude bastante importante, pois no período, segundo Fernandes (2013b, p.1), “houve um grande movimento de fechamento das escolas rurais. De acordo com o Censo Escolar, entre 2000 e 2009 mais de 34 mil estabelecimentos de ensino no campo deixaram de existir. Destes, 31,2 mil eram municipais”.

No dia 03 de agosto de 2002, foi inaugurado o novo prédio da escola, localizado no Reassentamento do Projeto Jupiá, com a finalidade de melhorar o atendimento da comunidade local, favorecendo parte dos moradores da zona rural de Castilho (SP), num raio de até 25 km de distância da Unidade Escolar. Em 26 de fevereiro de 2008, a Lei nº 1.833, dispõe sobre a mudança de nome da EMEIEF Vila dos Operadores, que passa a denominar-se EMEIEF “Professora Maria Dauria Silva Oliveira” (CASTILHO, 2015).

A EMEIEF “Profa. Maria Dauria Silva Oliveira” está localizada na Rodovia Marechal Rondon, km 667, no Reassentamento de Jupiá, município de Castilho (SP), a 22 km da sede

do município. No ano de 2015, a Escola contava com um total de 339 alunos e 22 professores em exercício, sendo que estes trabalham com o Atendimento Educacional Especializado, Educação Infantil Pré I e Pré II, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série (regular em oito anos – seriação antiga que foi encerrada em 2016). A duração do 1º ciclo é de 04 e 05 anos e do 2º ciclo de 04 anos. A Escola atende aos alunos em dois períodos: matutino e vespertino. No total conta com 13 funcionários, distribuídos nas funções de merendeira, serviços gerais, inspetora de aluno e secretário (CASTILHO, 2015).

A infraestrutura física da Escola é composta por 02 (duas) alas, com lateral coberta, com um total de 35 (trinta e cinco) dependências, sendo: 01 (um) pátio coberto (Figura 02), 13 (treze) salas de aula, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) quadra poliesportiva coberta, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) copa, 01 (uma) sala para direção, 01 (uma) sala para coordenação, 01 (uma) sala para professores, 01 (uma) sala de espera, 01 (uma) sala de secretaria, 01 (uma) sala de arquivo, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) almoxarifado, 04 (quatro) sanitários, 02 (dois) sanitários acessíveis a portadores de deficiência física, 01 (uma) sala de gabinete dentário, 01 (um) parque infantil/playground e 01 (um) minicampo.

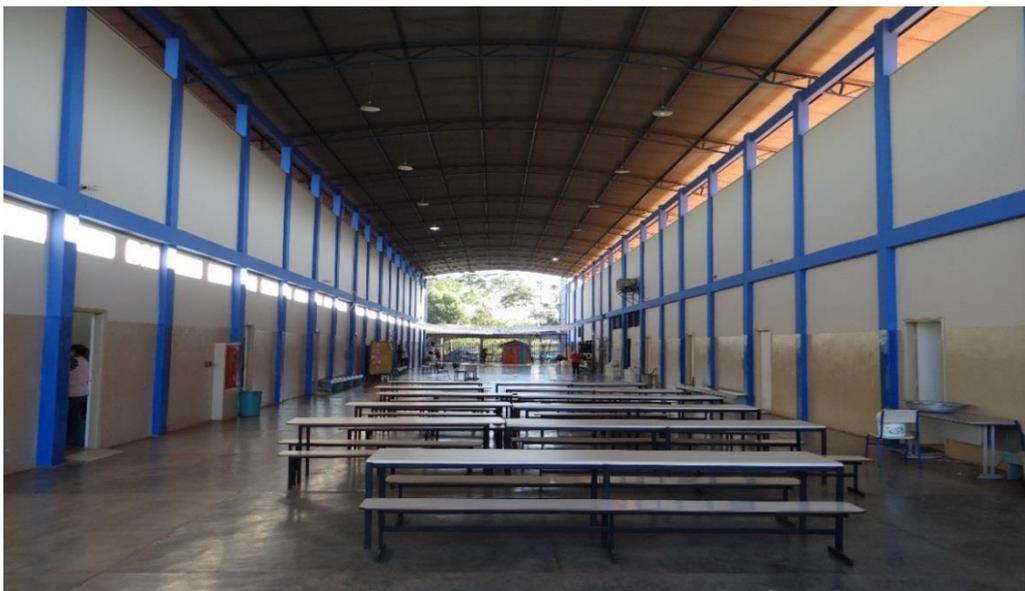


FIGURA 2: Pátio interno, com refeitório em primeiro plano, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP). **Fonte:** Do próprio Autor, 2015.

5.2 A forma de gestão e avaliação do Diretor da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

O atual Diretor da Escola atua nesse cargo há 22 anos, sendo que naquela instituição está há 17 anos (desde a época do prédio antigo), portanto, ele tem muita experiência na formação.

Os professores e a direção desta Escola não tiveram nenhum curso de formação que tratasse das concepções da Educação do Campo, mas uma iniciativa bastante importante do Diretor foi a criação, há alguns anos, de um projeto de horta em um terreno da Escola, ao lado do prédio das salas de aulas e demais dependências (Figura 3).



FIGURA 3: Aluno com professora em atividades Pedagógicas na Horta, em 2013, na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira em Castilho (SP). **Fonte:** Foto cedida pelo Diretor da Escola.

O Diretor relata como são as suas aulas na horta:

(...) são voltadas para estatística, vou montando problemas, trabalho, projetos voltados para o ensino, (...) e outro é a alimentação, verificar a possibilidade de trabalhar sem agrotóxico. Tem época do ano que a pessoa chega na escola e fala a sua horta está no mato, ‘malemá’ ele sabe que a concorrência das plantas com o mato, para combater os insetos, os insetos não sabem qual é a planta que eu gosto, ele vai para o mato, assim como ele vai para um pé de couve, para um pé de alface, (...) se ele estiver só (verduras sem o mato), você corre o risco de obrigatoriamente ter que usar [agrotóxico] (...) enriquece a alimentação da escola (...) a escola passa a ter diversidade (...) (Entrevista Diretor EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, outubro, 2015).

Possivelmente de forma não consciente, pois não fez nenhum tipo de qualificação específica neste sentido, o Diretor já conseguia trabalhar com os alunos alguns métodos preconizados pela Educação do Campo que utiliza aspectos da prática cotidiana dos alunos para ensinar as matérias tradicionais (português, matemática, ciências, geografia, entre outras). O professor conduz o ensino-aprendizagem, mas o aluno pode dialogar com o professor, pois tem vivência e contato concreto com a matéria que está aprendendo. Como Freire (1996) sempre nos alerta que, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Em relação à capacidade de aprendizagem dos educandos desta Escola, o Diretor relatou que a capacidade de aprendizagem dos alunos vinha diminuindo, mas notou que após a instituição da Lei 11.738, de julho de 2008 (BRASIL, 2008), essa situação começou a

melhorar. A referida Lei estabelece um piso salarial para os professores, além de direcionar 1/3 das horas aulas para serem usadas para o professor se qualificar. O Diretor considera que essa medida tem ajudado bastante na melhoria da formação do professor e estimulado o educador a utilizar o que tem aprendido em sala de aula. Cabe mencionar, no entanto, que já fazem sete anos que a Lei foi criada, mas só nos últimos dois anos o Diretor notou os resultados na formação dos professores e a contribuição para uma maior qualidade do ensino/aprendizagem.

Ao comentar sobre a responsabilidade dos alunos, afirmou que 20% dos alunos tem dificuldade de envolvimento com a Escola. Esse fato foi notado pela pesquisadora, manifestando-se no grande número de ocorrências (em um período da manhã, por exemplo, a pesquisadora constatou quatro casos) de alunos que eram levados para a sala da diretoria ou da coordenação pedagógica por não terem feito a tarefa de casa. Segundo a direção, quando pedem a colaboração dos pais no sentido de cobrança das tarefas escolares dos filhos, muitas vezes, esses não respondiam ao apelo.

O Diretor reclamou muito da falta de comprometimento de parte dos pais no processo de formação dos filhos e considera que a escola tem assumido uma postura paternalista. Essa falta de apoio dos pais na formação dos filhos junto à escola, ele atribui às políticas que foram introduzidas nos últimos anos, pois propiciam vários tipos de assistencialismo. Interpreta que a educação está mal orientada, porque os pais recebem vários benefícios (segundo o diretor, bolsa família e outros supostos benefícios de programas sociais do governo federal) e, ao mesmo tempo, repassam de forma exclusiva para a escola a função de educar seus filhos.

O Programa Bolsa Família atende a 191 famílias assentadas da reforma agrária e 15 acampados, do total de 780 Bolsas Família concedidas no município (BRASIL, 2016). São 206 famílias beneficiadas, de um total de mais de 1.000 famílias assentadas/acampadas e, embora não tenha sido feito um levantamento específico, pareceu-nos improvável que uma possível falta de responsabilidade de parte dos pais possa ser explicada pela atuação do Estado, na forma de políticas sociais. Se considerarmos o público atendido por esta Escola talvez a situação possa ser explicada com maior propriedade por Piletti (2009, p.151) que, ao tratar da família na sociedade brasileira, afirma: “Nossa sociedade, caracterizada por situações de injustiça e desigualdade, cria famílias que lutam com mil e uma dificuldades para sobreviver. Esses problemas atingem as crianças, que enfrentam inúmeras dificuldades para aprender”.

Quanto ao processo de atribuição de aulas, o Diretor relatou que a esta é feita pelo município:

Tem uma portaria no final do ano, nós atribuímos primeiro para os professores efetivos, e vão fazendo a escolha, tem a cidade, temos três escolas na cidade e duas na zona rural que é a Maria Dauria e a Maria Bandeira. E a atribuição é feita por nota, todos na modalidade vão escolhendo as classes que tem e por último (...), mas nós temos excelentes professores, nós estamos atingindo [as metas] do IDESP né (...) o que tínhamos que atingir em 2017, já atingimos em 2014. (...) na educação infantil eu tenho uma professora efetiva aqui que mora aqui na Vila (Reassentamento Jupιά), ela escolhe aqui, e os demais é realmente porque já se esgotaram na cidade. Educação infantil assim, também do 1º e 5º ano os professores gostam de trabalhar no período da manhã, e como não tem nenhum período da manhã lá em Castilho, que outros já escolheram na frente, acabam vindo para cá. (...) (Entrevista Diretor EMEIEF Prof. Maria Dauria S. de Oliveira, outubro, 2015).

Ao questionar como tem sido a escolha do livro didático na EMEIEF Prof. Maria Dauria S. de Oliveira, o professor afirmou que é o livro didático do MEC do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (desde 2014), os professores escolheram dentre as amostras que vieram e fizeram duas opções. Relata que o livro é bastante didático, fortalece bastante, mas este ano não conseguiram o caderno dos alunos que normalmente também é enviado pelo governo federal.

Ao ser questionado se já tiveram alguma orientação em relação à Educação do Campo, o Diretor diz “a principal, a escola do campo a gente tem que fazer a nossa parte (...) a base principal é do diretor”. Mas, quando novamente instigado sobre alguma orientação a respeito da proposta da política educacional, o Diretor sucintamente responde “ainda não”.

A falta de orientação e qualificação da equipe escolar desta Escola (diretor, coordenação pedagógica e professores), a respeito à Educação do Campo pelo Departamento de Educação, pode estar ligado a um posicionamento contrário à proposta ideológica desta política educacional, que preconiza a participação dos sujeitos sociais, na formulação do conteúdo do que os seus filhos vão estudar. Sobre a educação do Campo, Souza (2006) ressalta que:

A Educação do Campo expressa a ideologia e a força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável (SOUZA, 2006, p. 80).

A mudança para o novo, em um primeiro momento, pode trazer estranhamento, tanto para o corpo docente, como para uma parte dos pais. A Educação do Campo traz uma proposta pedagógica humanizadora e emancipatória que busca criar as condições para a formação de uma consciência sobre a real importância do campo, valorizando o lugar e as lutas empreendidas pelos diversos segmentos sociais presentes nesse espaço, que visam o direito à permanência, ao trabalho e vida no campo.

5.3 A visão da Coordenadora Pedagógica sobre a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

A coordenadora Pedagógica da Escola Maria Dauria Silva de Oliveira, em 2015, tinha 51 anos, formada em Licenciatura em Geografia e com Especialização em Psicopedagogia. Mora no município de Castilho, trabalha como coordenadora pedagógica nessa Escola há três anos. Ao relatar como assumiu este cargo na escola, a coordenadora disse que apresentou uma proposta e foi escolhida pelo Conselho da Escola.

A coordenadora Pedagógica explicou que trabalha na formação dos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, com base em objetivos e leituras: “Objetivo de transmitir algo, solicitar algo, leitura de textos atualizados para os estudos, citações”.

O planejamento geral das aulas é realizado pela Coordenadora Pedagógica, mas quando questionada sobre a metodologia utilizada, faz referência mais ao material utilizado ou fontes, e não descreve propriamente a metodologia que os professores empregam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Relata que utilizam os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) denominados “Ler e escrever”, “EMAI” e também outras fontes; menciona ainda que fazem pesquisas pela internet em outras unidades escolares sobre conteúdos e atividades.

Planejar conteúdo/metodologia a ser ministrado na escola do campo, partindo de uma educação baseada na área urbana, ou seja, sem direcionar a educação às peculiaridades dos sujeitos sociais atendidos, é um aspecto que a Política Nacional da Educação do Campo busca evitar. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo apontam, em seu artigo 2º Parágrafo único, os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 01)

De acordo com a Coordenadora Pedagógica não há na Escola um Projeto Político e Pedagógico específico para os estudantes na perspectiva da Educação do Campo, apenas desenvolvem o projeto Horta. Também afirma que os professores da EMEIEF Profa. Escola Maria Dauria S. de Oliveira não haviam feito curso de qualificação, relacionados à Educação do Campo, por não estar previsto na grade curricular da Escola. O que se observa é que esta Escola está cadastrada como escola do Campo, recebe recursos específicos, mas ainda não tem atendido as propostas da Política Nacional da Educação do Campo, como ter um Projeto Político e Pedagógico específico ao público atendido. Conforme o inciso IV, do Artigo 2º, são princípios da educação do campo:

(...)valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010, p.01).

Por ser uma escola situada na área rural, cuja escolha não é realizada de forma preferencial pela maioria dos professores, buscamos verificar junto à coordenadora como ela classificaria a rotatividade dos professores nesta Escola. A Coordenadora afirmou que são professores efetivos, não há grandes mudanças, a pouca rotatividade deve-se, principalmente, ao fato de que do 6º ao 9º ano, só a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira oferece esse nível de ensino na rede municipal. No caso dos professores da Pré escola até o 5º ano, a opção de escolha por atribuição, às vezes implica em trocas, mas, na maioria das vezes, são os mesmos.

O motivo dos professores não preferirem lecionar no campo pode estar relacionado à distância do núcleo urbano, ao custo da viagem diária (município não paga adicional para escolas de difícil acesso), e também ao risco que o trajeto diário pode trazer, tendo em vista que os professores precisam cumprir a sua função mesmo nos dias chuvosos ou com neblina. A contratação de professores do próprio local ou imediações poderia amenizar estas dificuldades.

5.4 A visão dos professores sobre a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

Há um quadro de 22 professores na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, mas apenas seis (27%) dos docentes colaboraram com a pesquisa. São todos professores residentes na área urbana, vão para a escola de carro próprio; ou motocicleta; e um professor relata ir de ônibus ou carona. Metade dos professores (50%) trabalha na Escola entre 2 e 3 anos, e a outra metade entre 6 e 10 anos. Todos os professores têm curso superior, sendo que dois professores são formados em Pedagogia, um História/Pedagogia, dois em Letras e um em Matemática. A realidade dos professores do campo do estado de São Paulo difere da realidade dos professores de outros estados brasileiros. Whitaker (2008, p.287) afirma que “a escola do estado de São Paulo nada tem a ver com escolas rurais do Piauí que funcionam na casa da professora - alguém que chegou à 3ª série da escola fundamental e hoje luta bravamente para alfabetizar crianças. No Estado de São Paulo as professoras são formadas em 100% dos casos”.

O que se pode perceber é que a boa infraestrutura física da Escola e a formação adequada dos professores quanto às exigências formais (todos possuem curso de nível superior), não são fatores que levaram a escola incorporar automaticamente ao ensino as

metodologias e conteúdos preconizados pela Educação do Campo, embora esta Escola tenha se cadastrado como “escola do campo”. Os professores mencionaram que a Escola tem carência de alguns materiais que poderiam auxiliar no processo de formação de alunos (fato que, muitas vezes, também ocorrem nas escolas da área urbana) e um professor citou a necessidade de instalar uma banda de internet com maior velocidade. De qualquer maneira, a infraestrutura física e o corpo docente dessa Escola estão bem distante da imagem de precariedade das escolas rurais descritas por Arroyo & Fernandes (1999, p16-17): “Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”.

Como não tiveram nenhum curso de qualificação em relação a Educação do Campo, 05 (cinco) professores não utilizam nem conteúdos e métodos a respeito, apenas 01 (um) professor do 5º ano mesmo não tendo ideia do que se trata a proposta da Educação do Campo, diz que procura direcionar o seu trabalho para as crianças da zona rural para atender suas necessidades atuais, acreditando em grandes possibilidades de sucesso. A metodologia utilizada por estes professores também não se diferencia da metodologia que empregavam nas escolas da área urbana.

Em relação à avaliação que os professores têm dos alunos da Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira e também sobre uma possível comparação com outra escola que já trabalharam (quando fosse o caso), de modo geral as avaliações foram positivas: um professor respondeu que são alunos calmos e mais interessados; um professor disse que são regulares (ao fato de não serem alunos bons, nem ruins em termos de aprendizagem); um professor avalia que são iguais aos alunos da cidade (com o mesmo costume, modo de agir, se vestir, entre outros), especialmente os mais velhos; um professor relatou que a clientela (alunos) nos últimos seis anos caiu muito (pelos relatos do professor, em outras conversas realizadas durante a pesquisa de campo, ele se referia ao fato de que o interesse e o aprendizado dos alunos têm diminuído nos últimos anos): “Éramos referência, hoje [2015] temos no máximo, dois destaques por sala, média baixa”. Dois professores responderam que são alunos como de outras escolas na cidade, com os mesmos problemas urbanos (refere-se, especificamente, à falta de disciplina por parte de alguns alunos e baixa participação e comprometimento da maioria dos pais no processo de formação dos filhos).

Ao serem questionados sobre como se veem como educadores do campo, todos os cinco professores que abordaram a questão (um não respondeu), disseram, direta ou indiretamente, que responderam apenas como “educadores”, pois não conheciam a proposta da Educação do Campo. Apenas um afirmou que a situação é desanimadora, os demais

comentaram que buscam desempenhar o seu papel, ao mesmo tempo que apontaram algumas necessidades: dois professores observaram que não conhecem a Educação do Campo, sendo que um deles considerou que precisa de formação em relação à temática, enquanto o outro mencionou que não há cobranças para atuar como “educador do campo”; um professor que não conhece a proposta da educação do campo, mas enquanto educadora “sou muito realizada apesar de haver alunos desinteressados, amo minha profissão, pois é muito gratificante poder ajudar os alunos a serem alfabetizados” (Depoimento Professor 04, 23 de junho de 2015); e um professor destacou que gostaria que a escola tivesse mais recursos. Nos relatos dos professores percebemos que estes não se identificam como educadores do campo. Os movimentos sociais preconizam que as escolas do campo deveriam contar com docentes da própria comunidade, como relata Arroyo (2006):

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do campo no campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2006, p.169).

Quanto à principal dificuldade de trabalhar como professor na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira foram apontadas, com maior frequência, questões estruturais, externas ao processo de ensino aprendizagem. Com duas citações por parte dos professores apareceram como dificuldades o difícil acesso à escola; a ausência dos alunos motivada pela quebra um ônibus escolar (que é majoritariamente o meio de transporte utilizado pelos alunos); e a falta apoio ou recursos físicos para realizar determinadas atividades pedagógicas (não especificaram). Um professor também mencionou a indisciplina dos alunos e a falta de comprometimento dos pais, ao levarem seus filhos para a cidade para fazer compras ou quando deixam os alunos faltarem por motivos banais, prejudicando as aulas.

Sobre os pontos positivos em trabalhar naquela Escola, todos mencionaram o trabalho em equipe (funcionários, professores e direção) com uma atuação coesa; o fato de conhecerem o público com o qual trabalham; e a maioria dos professores também citaram que são alunos mais calmos.

5.5 Visão sintética dos alunos do 4º e 5º ano e 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.

As respostas dos alunos, embora devam ser interpretadas a partir das limitações do desenvolvimento cognitivo próprio da idade, precisam ser consideradas, pois essas percepções trouxeram indicativos importantes das relações que estabelecem com os professores, com os pais e com a realidade em que estão imersos, contribuindo para a análise do processo educativo em que estão submetidos.

Uma das questões propostas aos alunos foi se utilizam o que aprendem na escola no estabelecimento familiar. O propósito foi saber se, por meio do diálogo, em pequenas tarefas domésticas ou agrícolas (às vezes de caráter lúdico), os alunos estabelecem relação entre o que aprenderam na escola e as práticas cotidianas de sua vida (pois são crianças e ainda não trabalham).

Foram analisadas as respostas dos alunos do 4º e 5º ano e 7ª e 8ª série da Escola Municipal Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Profa. Maria Dauria Silva Oliveira. No total, 46 alunos estudam no 4º ou 5º ano, e 43 alunos estão entre a 7ª e 8ª série⁴(8º e 9º anos).

Os dados levantados do universo pesquisado mostram que 91,3% dos alunos do 4º ao 5º ano estão em idade/séries adequadas, apenas 8,7% está com defasagem idade/séries. Dos alunos do final do 2º ciclo do ensino fundamental, 7ª e 8ª série, com total de 43 alunos, 63% estão com a idade adequada para a série, mas um percentual significativo de 37% está em defasagem em relação idade/série. A defasagem idade/série pode ser explicada pelo Plano Escolar 2015 da Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira:

Observa-se que alguns grupos de alunos oriundos dos acampamentos, por necessidade inerente ao estilo de vida que têm, constantemente são obrigados a migrarem de um lugar para outro, de uma escola a outra, de um município a outro, e às vezes, de um estado a outro. Constata-se, que tais mudanças acarretam prejuízo no processo de ensino/aprendizagem e por consequência no rendimento escolar, pois a descontinuidade das práticas metodológicas, a troca de escola, de professores acabam por influenciar no desenvolvimento cognitivo/emocional e social gerando, assim, transtornos que requerem longos períodos de adaptação e de inserção dos mesmos na nova comunidade escolar (CASTILHO, 2015).

Entre os alunos pesquisados, que estudam do 4º ao 5º ano, há um certo equilíbrio entre os alunos do sexo feminino e masculino, sendo que 47,9% são meninos e 52,1% meninas. Dos alunos (43 alunos) da 7ª e 8ª série, a maioria (55,8%) é do sexo masculino e 44,2% é do feminino.

Do total de 89 alunos pesquisados nesta Escola, 67,4% sempre residiram no mesmo local, 32,6% já moraram em outros lugares além da atual localidade. Dois alunos, um do 5º ano e outro da 8ª série, relataram terem residido em vários outros lugares. Estes alunos mencionam o fato de que os pais tinham sempre que mudar à procura de trabalho, o que

⁴ A escola ainda utilizava até 2015 esta antiga nomenclatura, que foi mudada em 2016.

reforça a importância da política de Reforma Agrária, para viabilizar o acesso à terra aos trabalhadores. A terra traz aos sujeitos sociais o resgate de sua cidadania e sua inclusão nos processos sociais e produtivos.

Os assentados de hoje são os acampados de ontem, aqueles que perderam o emprego no campo, tiveram que vender suas terras ou migraram para a periferia das cidades. O fato dessas pessoas aceitarem condições precárias em muitos assentamentos reforça a importância do programa de reforma agrária e a necessidade de ampliação das ações do governo na intervenção fundiária. Essas famílias veem no acesso à terra, (...) o equacionamento de seus problemas. (FRANÇA; SPAROVEK, 2005, p.18)

Em termos de infraestrutura do prédio, a Escola foi construída há 13 anos e estava passando por pequenas reformas na época da pesquisa e a grande maioria dos alunos a considera adequada. Em relação ao ensino, mais de 90% dos alunos avaliou que as aulas ministradas atendem as suas expectativas, sendo que as avaliações positivas (bom, muito bom, excelente) abrangem também a quase totalidade (mais de 90%) dos professores.

A boa infraestrutura física desta Escola, em relação às escolas localizadas no campo em outras regiões do Brasil, embora desejável, não foi uma condição suficiente para a implantação da Política de Educação do Campo na mesma. Sant'Ana (2011), em pesquisa realizada em uma escola localizada a 60 km do núcleo urbano de Selvíria (MS), constatou que a direção da Escola para atender a demanda de alunos, deslocou duas turmas do Ensino Médio (1º e 2º ano) para uma dependência (casa antiga) a poucos metros da Escola. Entretanto, estas salas estavam em situação muito precária (paredes com rachaduras, sem pintura, banheiro precário e malconservado, teto sem forro e com goteiras). Apesar destas dificuldades, desde 2010 já tinham começado a implantar as diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação do Campo.

Em relação à avaliação do diretor/coordenadora pedagógica da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, um número expressivo de 33% dos alunos pesquisados os avaliam negativamente (bravos, rígidos, entre outros termos), mas a grande maioria aprova o trabalho que eles realizam na Escola. Os alunos quando ressaltavam a braveza era mais a respeito do Diretor do que da coordenadora pedagógica. Esta opinião também era emitida com maior frequência pelos alunos do que pelas alunas. Nas visitas à Escola, durante a realização da pesquisa, o que foi percebido é que os meninos eram a grande maioria dos alunos que passava pela Diretoria, porque haviam infringido alguma norma da Escola. Tanto o Diretor quanto a Coordenadora quando são solicitados pelos professores para atuarem diante de um comportamento considerado inadequado dos alunos, falavam de maneira bastante firme, com um tom de voz mais alto e impositivo. Esse jeito de conduzir a Escola levou alguns alunos a terem esta opinião, que podem ser representadas em duas falas

extraídas da pesquisa: “são legais, mas quando ficam bravos...”; “são bravos e quando ficam bravos não há palavras para descrever isso”.

Cabe ressaltar que a presença da pesquisadora na Escola não levou o Diretor e a Coordenadora Pedagógica a mudarem a rotina, pois mantiveram a espontaneidade no trato com os alunos e professores. Ficou evidente também o amor que os dois têm em relação aos alunos. Em um dia que a pesquisadora estava na Escola, um aluno machucou o joelho, o Diretor ficou bastante preocupado, e buscou dar todo suporte para o aluno até chegar o socorro e a família do mesmo. Em uma viagem do ônibus escolar (no percurso de levar os alunos do período da manhã e de trazer os alunos do período vespertino), acompanhada pela autora da pesquisa e com a coordenadora pedagógica, todos os alunos que entravam a cumprimentavam de maneira gentil, demonstrando simpatia em relação à Coordenadora.

A quase totalidade (91,4%) dos alunos do 4º e 5º ano disseram que utilizam no estabelecimento familiar (lote/sítio) os conhecimentos que adquirem na Escola; enquanto somente 4,3% afirmaram que não o utilizam; e 4,3% não emitiram opinião. Entre os 42 que responderam sim, as respostas são referentes a contas (inclusive para efetuar pagamentos, ajudar a calcular ração para o gado, ajudar o avô, ajudar a mãe, etc.), às brincadeiras aprendidas na Escola e ao que foi aprendido na educação física. Mencionaram ainda o ato de “estudar”, “ler” e “escrever”, e alguns alunos que disseram que aprenderam a ter educação (referem-se a ser mais cordial e educado com as outras pessoas). Entre os alunos da 7ª e 8ª série, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, o percentual daqueles que utilizam os conhecimentos apreendidos na Escola no estabelecimento familiar foi um pouco menor (69%). Neste caso ocorreu uma diferença importante entre as duas turmas, enquanto no 8º ano apenas um aluno mencionou que não utilizava o aprendizado da Escola no lote, no 9º ano a maioria (12 dos 22) não viram relação entre o que aprendem na Escola e a utilização deste conhecimento no cotidiano do estabelecimento familiar. A grande maioria dos alunos da 7ª série mencionou bastante útil a utilização, pelo Diretor da Escola, da horta no processo ensino/aprendizagem, sendo muitos deles afirmaram utilizar o que aprenderam nas aulas em seu lote.

As respostas indicam que uma educação mais direcionada à realidade dos sujeitos do campo, utilizando conteúdo e metodologia próprias, aumentaria o interesse desses educandos e reforçaria seu vínculo com a terra, com a comunidade e com os familiares. Para Antunes e Maronizi (2010, p.06) “Quando se busca uma educação rural contextualizada e interdisciplinar, não se pode deixar de relacionar o currículo escolar com a cultura”.

A visão geral dos 89 alunos pesquisados da Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira em relação aos seus objetivos ao irem para escola indicou que associam este processo ao

aprendizado (29,2%) ou ao estudo (22,5%), mas também à perspectiva de construir um futuro melhor, como meio de ter uma profissão (35,95%), entre outras respostas.

Constatou-se que a maioria dos alunos não pretende morar no sítio/campo (60%). Há indicações de que essa opção pode estar ligada mais aos fatores econômicos do que à rejeição total da atividade agropecuária e do modo de vida presente na área rural, pois, além dos 38% que não querem deixar o campo, quase todos mencionaram vários aspectos que gostam do local onde vivem e a escolha mais frequente foi de uma profissão ligada à agropecuária (veterinária). Outra profissão bastante citada foi a de médico. Nesse Escola, em nenhuma das séries pesquisadas, não foi citada a profissão de agricultor.

O Governo Federal tem nos últimos anos investindo em políticas públicas como meio a propiciar um maior desenvolvimento das áreas rurais, mas a abrangência das mesmas não é uniforme e geral, não atinge uma parte dos agricultores mais empobrecidos e menos organizados, como é o caso do Pronaf, dos serviços de assistência técnica e das compras governamentais (PAA, PNAE e outras) (SOUZA; BARBÉ, 2014). Também o trabalho pesado e o baixo valor alcançado pelos seus produtos desmotivam muitos agricultores e faz com que não tenham boas perspectivas em relação ao futuro da agricultura familiar no Brasil, o que deve influenciar as crianças, pois estas, mesmo gostando do trabalho e da vida que levam no campo (que se expressa na escolha das profissões que incluem a lida e o contato com o campo), não almejam a profissão de agricultor.

Uma Educação do Campo (contextualizada, problematizadora e crítica), com uma equipe escolar (professores, coordenação pedagógica, direção), que tenha formação adequada em relação às diretrizes da Política Nacional de Educação do Campo, trabalhando questões políticas, econômicas, sociais e culturais, pode resgatar a identidade dos educandos. Estes que ao perceberem que o espaço em que estão inseridos está mais valorizado, terão maior possibilidade de se sentir pertencentes ao lugar (mesmo que a opção de alguns deles não seja a de ficar no campo) e poderão juntos com a sua comunidade batalhar por um espaço de vida possível, e assim reivindicar juntos por políticas públicas direcionadas para a agricultura familiar, como forma verdadeira de desenvolvimento do campo. Para isto, Freire (1996, p.24) expõe “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

6. Considerações Finais

A proposta de Educação do Campo representa um avanço em termos de políticas educacionais, situando-se em um campo ideológico que busca privilegiar a emancipação dos

setores sociais populares, particularmente os agricultores familiares, trabalhadores e populações tradicionais do campo, a partir da leitura crítica de sua realidade e da revalorização de sua cultura.

No entanto, fatores políticos, como a visão conservadora em termos de concepção de educação e as disputas de poder, perpassando inclusive por questões partidárias (no nível estadual/federal e municipal), dificultam a disseminação mais ampla das propostas da Educação do Campo nas instituições de ensino.

No caso do município de Castilho, a EMEIEF Profa. Maria Dauria da Silva Oliveira, se cadastrou como “escola do campo”, portanto todos os docentes utilizam livros pedagógicos do PNLD, específicos para Escola do Campo, e que são escolhidos pelo conjunto de professores da Escola. Mas, não se constatou nenhuma iniciativa da administração municipal para a formação dos professores sobre a Educação do Campo. A Escola não possui Projeto Político Pedagógico próprio, condizente com as propostas de Educação do Campo e os professores não tiveram qualificação a este respeito e não são cobrados quanto à metodologia e ao conteúdo específico pelo Departamento de Educação do município. Em função disso, os professores disseram desconhecer ou não utilizar no processo ensino aprendizagem as diretrizes da Política Nacional de Educação do Campo.

Embora sem uma reflexão com base nas diretrizes da Educação do Campo, uma iniciativa bastante importante foi a do Diretor que, à sua maneira, por meio de uma horta, utiliza em parte das aulas, conteúdos e métodos que são preconizados pela Educação do Campo, mas, sem uma problematização das questões sociais e econômicas dos alunos.

Entendemos que a contextualização é fundamental e facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas não é suficiente, pois é necessário que a perspectiva seja crítica, que permita ao educando compreender a razão das diferenças sociais, entre classes sociais. A exploração dos trabalhadores e outros segmentos sociais explorados perpassa da cidade para o campo e deste para a cidade, mas, apresenta particularidades que devem ser tratadas em função dos diferentes contextos desses espaços sociais, da mesma maneira que uma abordagem geral das classes sociais não dispensa a discussão das questões de gênero, de etnia e de outras minorias. A questão principal é contemplar a diversidade e não as anular em função de um suposto processo de homogeneização social.

Verificou-se que a Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira tem uma infraestrutura física muito boa, mas os professores mencionaram falta de apoio ou de material pedagógico para desenvolver suas atividades e a necessidade de uma conexão de internet com maior velocidade. A pesquisa constatou também que a Escola não possui laboratório de ciências.

A Escola atende um público que é predominantemente originário dos assentamentos rurais e de um reassentamento rural. A instalação de um grande número de famílias (re)assentadas trouxe para o campo maior dinamismo social, sendo que em 2015 a Escola atendia mais de 330 crianças do Ensino Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Cabe destacar ainda que a contextualização, prevista na Educação do Campo, não é contraditória com a aquisição de conhecimentos universais, pois tanto as particularidades devem ser articuladas com os conhecimentos universais, como estes devem ser relacionados com o contexto local/regional. Não se questiona porque as escolas urbanas tratam tão pouco da realidade do campo, porque contextualizam os conteúdos quase somente no mundo urbano; mas, se considera uma anomalia a reivindicação de contextualização da Educação do Campo. Trata-se de uma visão que traz subjacente a ideia de que a criança ou o jovem do campo terá como único futuro a vida nas cidades.

Ao considerarmos pertinente a implantação da Educação do Campo, pensamos em uma educação problematizadora/crítica voltada aos povos do campo que venha proporcionar aos sujeitos sociais uma base sólida, por meio da qual possam desenvolver a consciência da realidade em que vivem. A partir dessa consciência se tornam mais fortes para se unirem pela mesma luta, pelos mesmos objetivos e ideais, para reivindicarem e ajudarem a construir políticas públicas que possam contribuir com o desenvolvimento sustentável do campo (nas dimensões sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais) e com isso melhorar a qualidade das pessoas que lá vivem e trabalham.

Referências

ANTUNES, G. MAROZINI, S. V. P. **A valorização da cultura do campo por meio de oficinas pedagógicas.** Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/...campo...pedagogico-e...cultura-do-campo.../file> Acesso em: 10 ago. 2016.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

_____. Educação Básica para os povos do Campo? In: INSTITUTO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA – ITERRA; UNIDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR- UES. **Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária.** Textos de Estudo. Boletim da Educação, n. 11. MST/ ITERRA, RS, 2006, p. 125 -135.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº 2).

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. **Dados do Programa Bolsa Família.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/dados>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 20 mai.2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO)**. Portaria nº 86, 1 de fevereiro de 2013. Disponível em:< <http://pronacampo.mec.gov.br/pagina-inicial/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos. Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument> Acesso em: 13 jan. 2011.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em 20 jul 2015

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC/SECAD, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380-0-rcebo01-02-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 04 fev. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTILHO. **Plano Escolar da Escola Municipal Educação Infantil e Educação Fundamental Profa. Maria Dauria Silva Oliveira**. 2015. 48 p.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, E. Contrastes da Educação no Brasil: Cidade X Campo. **Nova Escola**, 2013a. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/video-contrastes-educacao-brasil-cidade-campo-rural-723472.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2013a.

_____. **Desigualdades em campo:** escolas rurais não conseguiram oferecer igualdade de oportunidades. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/11666/desigualdades-em-campo/>> Acesso em: 20 jul. 2013b.

FERNANDES, I. L. A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 4, n. 8, p. 125-135, jan. /jun. 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 20 mai. 2015.

FRANÇA, C. G.; SPAROVEK, G. **Assentamentos em Debate**. Brasília: MDA/NEAD, 2005. 300 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS - SEADE. **Informações dos Municípios Paulistas**. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>> Acesso em: 10 out. 2015.

FURTADO, E. D. P. **O estado da arte da educação rural no Brasil**. Fortaleza: FAO/Unesco, 2003. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000123&pid=S1517-9702200400010000500034&lng=en>. Acesso em: 09 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **IBGE Cidades**, 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DA REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **Educação do Campo/Pronera**. 2011. Disponível em: <<http://www.INCRA.gov.br/educacao-no-campoproneira>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.133-150, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

HENRIQUES, R.; MARAGON. A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília: SECAD/MEC, 2007. 79 p. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

KOLLING, E. J; CERIOLLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. São Paulo: ANCA, 2002, p. 37-46.

KOLLING, E. J; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, V. 1, 1999. 98 p.

LOPES, E. D. Conflitos agrários e a agroindústria canavieira em Castilho-SP. **Campo-Território**: revista de geografia agrária. Uberlândia, v.3, n. 5, p. 93-112, fev. 2008.

MARTINS, J. S. **O cativo da Terra**. São Paulo: Contexto. 2013. 288 p.

_____. A educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, número 49, junho de 2005. Disponível em: <[Http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm](http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm)>. Acesso em: 15 mai 2013.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 176 – 185.

MOLINA, M, C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. A Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n.85, p. 51-63, 2011.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009. 176 p.

ROSSI, R., DEMO. P. A Educação do Campo como Pedagogia contra a “Pobreza Política”. **Educação, em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 173-191, jan. /jun. 2014.

SANT ANA, D. Z. **Os desafios da Implantação da Educação do Campo na Escola Municipal Rural São Joaquim Polo em Selvíria (MS)**. 2011, 90 f. (Especialização em Educação do Campo), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SILVA, S. B. Educação do campo para os assentamentos e acampamentos rurais. In: **ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS**, 4, 2010, Curitiba. Anais... Curitiba, 2010. CD-ROM

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n.36. Rio de Janeiro Sept./Dec. 2007. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300005>> acesso em 10 jun 2015.

_____. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, P. M.; BARBÉ, L. C. Desigualdades regionais na distribuição dos financiamentos do PRONAF: uma análise do período de 1998 a 2012. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 45, p. 31-43, 2014 (suplemento especial).

WHITAKER, D. C. A. Reforma Agrária e meio ambiente: superando preconceitos contra o rural. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara-SP, N. 11, 2008. 325p.

YAMAMOTO, F. A. S. **Entre a (re)conquista de um pedaço de chão e a permanência na terra**: histórias de resistência em assentamentos paulistas. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.

Recebido em 06/11/2016

Aceito em 21/10/2017