



**Visões dos sujeitos escolares sobre a Educação do Campo na Microrregião
Geográfica de Andradina**

Divanir Zaffani Sant Ana

Presidente Prudente – SP

2016

**Visões dos sujeitos escolares sobre a Educação do Campo na Microrregião
Geográfica de Andradina**

Divanir Zaffani Sant Ana

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Ap. M. Hespanhol

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho FCT/UNESP – Presidente Prudente-SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

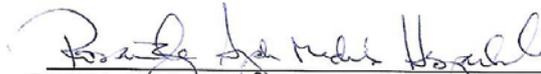
FICHA CATALOGRÁFICA

S223v Sant'Ana, Divanir Zaffani.
Visões dos sujeitos escolares sobre a educação do campo na microrregião
geográfica de Andradina / Divanir Zaffani Sant'Ana. - Presidente Prudente:
[s.n.], 2016
311 f.

Orientador: Rosangela Aparecida Medeiros Hespanhol
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. (Não)Implantação de política educacional. 2. Escolas em
(re)assentamentos rurais. 3. Castilho (SP). 4. Andradina (SP). 5. Guaraçá
(SP). I. Hespanhol, Rosangela Aparecida Medeiros. II. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

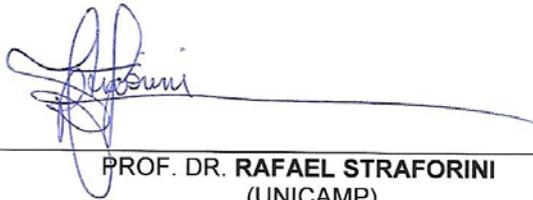
BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. ROSÂNGELA AP. DE MEDEIROS HESPANHOL
ORIENTADORA



PROF. DR. CALOS DE CASTRO NEVES NETO
(FCT/UNESP)



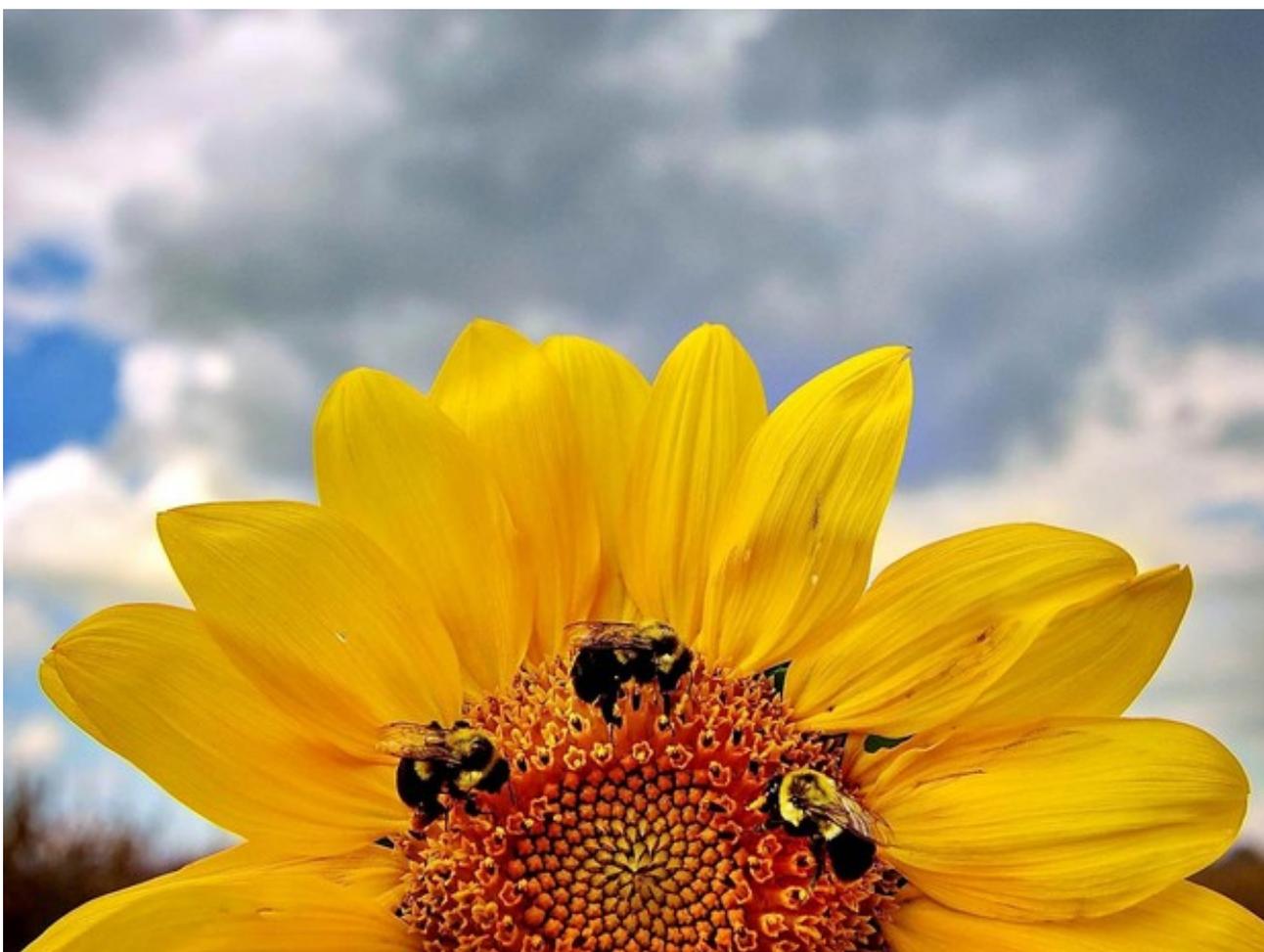
PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI
(UNICAMP)



DIVANIR ZAFFANI SANT'ANA

Presidente Prudente (SP), 30 de setembro de 2016.

RESULTADO: Aprovada



Dedico esta dissertação

As três principais referências de minha vida:

Ao meu pai Nelson Zaffani (*in memoriam*)

Ao meu marido Antonio Lázaro

E a minha filha Vanessa.

Agradecimentos

Paí, agradeço a você a bondade, o amor, a educação, a simplicidade e a perseverança que me passou durante a sua vida, você sempre foi um exemplo para mim.

Ao meu marido e filha, agradeço todo amor, carinho, apoio e força para que eu conseguísse chegar aqui. Os dois são referência de amor, ética, dedicação, respeito ao próximo. Ao Orelhíinha, por ter sido tão companheiro e paciente nas etapas finais da dissertação. O amor que sinto por vocês não dá para mensurar.

À minha orientadora Profa. Rosangela por me acolher no mestrado, seu profissionalismo, sua paciência e bondade, por suas orientações e sugestões.

Ao Prof. Nivaldo, agradeço a oportunidade de ter feito disciplinas com você, pela sua clareza nas explicações e, acima de tudo, agradeço o seu jeito divertido de ser.

Ao Prof. Nécio, pelo exemplo de professor, agradeço a sua competência e especial atenção nas correções e sugestões na qualificação.

Ao Prof. Eduardo foi um prazer ter tido a oportunidade de lhe conhecer, agradeço pelas suas contribuições na qualificação, as quais foram de grande aprendizagem para mim.

Ao prof. Carlos, lhe admiro pelo profissional que se tornou, agradeço pela sua generosidade, sugestões e contribuições que foram de grande ajuda para o término deste trabalho.

Ao prof. Rafael agradeço a leveza com que conduziu a arguição na banca desta dissertação, os conselhos e sugestões. Você é uma pessoa de alma iluminada.

Ao Marlon, por sua bondade, educação e amor pela minha família.

À Larissa, por estar sempre preocupada em me fazer companhia em todas as minhas idas a Presidente Prudente, obrigada pela sua generosidade, sensibilidade, bondade e, principalmente pela sua amizade.

À Vânia, a sua força de vontade é um exemplo que eu carrego comigo, pois não importa o que nos venha a acontecer, temos que seguir em frente.

Ao meu sobrinho Matheus pelo carinho, determinação e fortaleza.

À Flaviana agradeço por se importar comigo, agradeço por fazer parte da minha família, por ser essa amiga incrível.

À Ana Heloísa por ser esta pessoa guerreira e que mostra que mesmo com as adversidades da vida, devemos seguir firmes nos nossos propósitos.

À Cidinha, o meu muito obrigada por todos esses anos de convívio, a suas contribuições desde quando comecei o curso de geografia.

Ao Elícardo, à Marina, à Larissa, ao Fernando, ao Raphael, ao Irineu e ao Claudinei, pela ajuda que me deram, que foram de grande importância nas várias etapas do meu curso de mestrado, agradeço muito ter lhes conhecido.

Ao ITESP, à Ana Cláudia e à Heline, obrigada pela atenção e disponibilidade.

Ao Diretor da Coapar e à Secretária Municipal de Desenvolvimento Agrário, pela colaboração nas últimas fases da pesquisa, que foram de muita importância para a conclusão do trabalho.

Agradeço todo pessoal da Seção de Pós-graduação, em especial à Cinthia (por ser uma querida), à Aline, ao André e ao Leonardo. Todos são extremamente educados no atendimento aos alunos, eficientes em responder e-mails e resolver as solicitações. Vocês estão de parabéns.

Ao pessoal que conheci nesse percurso no mestrado: à Ellen, à Simone, à Marleide, ao Carlos, à Sueli, à Daiane, à Cleidiane, ao

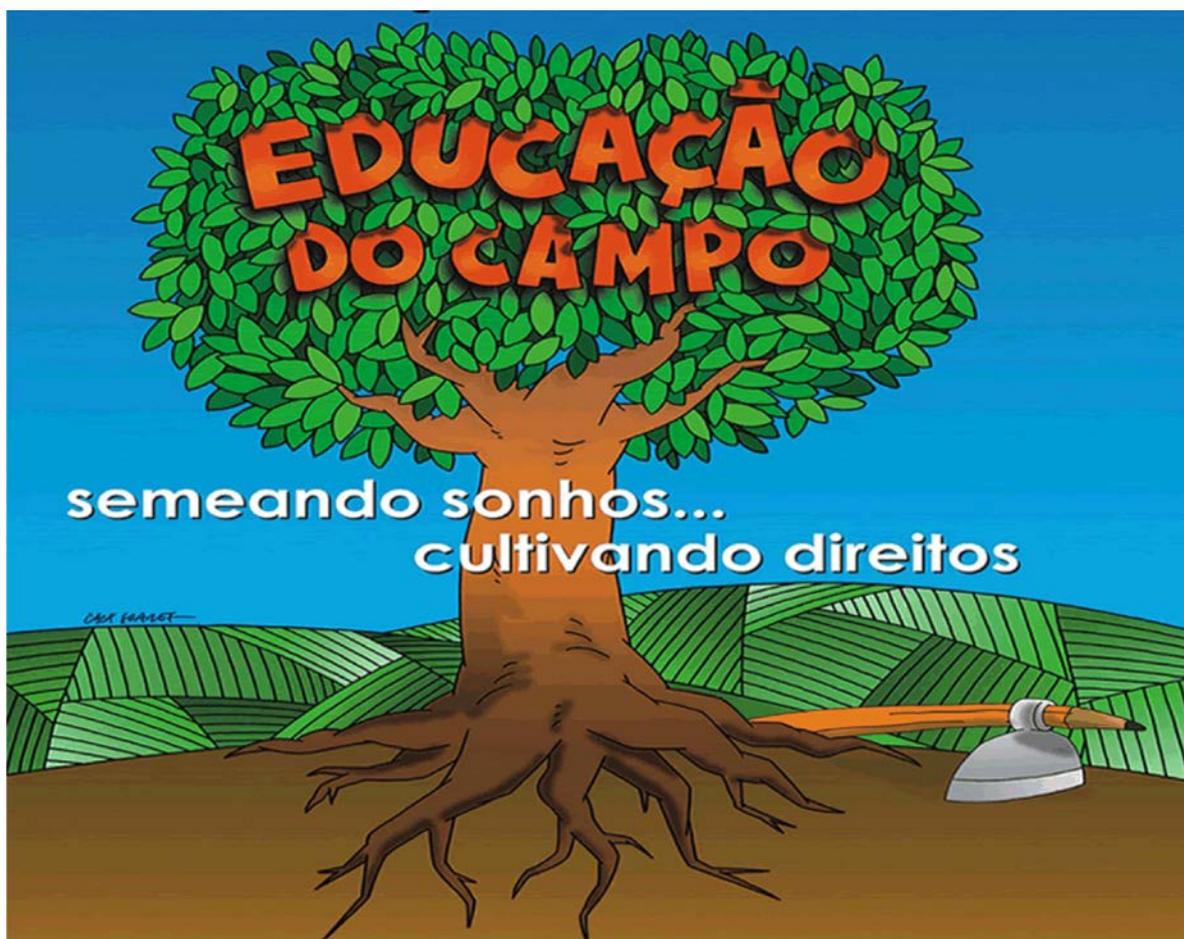
Flávio, à Rita, às duas Gabriela, à Barbara, ao Matheus, à Luísa, ao Thiago... tenho um carinho muito especial por vocês.

A todos os professores que contribuíram na minha formação, não tenho palavras para agradecer (Profa. Rosângela, Profa. Carminha, Prof. Nécio, Prof. Nivaldo, Prof. Francisco Fransualdo). Sou uma pessoa privilegiada por ter a oportunidade de ter cursado disciplina(s) com vocês.

Gostaria de agradecer imensamente a todos que eu tive o prazer de conhecer, e ter um certo contato nestes dois anos de pesquisa. Agradeço aos diretores, à coordenadora pedagógica, aos professores, aos alunos, aos pais de alunos, aos inspetores de alunos, aos secretários, ao bibliotecário, aos funcionários dos serviços gerais, às merendeiras e aos motoristas do transporte escolar. Todos foram de extrema importância para que eu conseguisse construir essa dissertação. Em especial, gostaria de agradecer ao Oscar, à Téo, ao Marcelo, ao Milton, à Ivone, à Maria Elídia, ao Lucas, à Lídia, à Ângela e à Liz (mãe e filha, carinho especial a vocês), às duas Sandra, à Neusa, ao Adelfo, à Elaine... a todos vocês minha eterna gratidão.

As Secretárias Municipais de Educação, à Edna, à Tomiko, à Cláudia Cristina e à Supervisora de Ensino Adriana, agradeço pela contribuição de vocês para a realização da minha pesquisa.

O meu maior agradecimento é para todas as pessoas do campo, pela persistência, pela generosidade, boa vontade, disponibilidade e recepção.



“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

(Paulo Freire, 1996)

Lista de Figuras

Número	Título	Página
1	Localização da Microrregião Geográfica de Andradina (SP) e seus respectivos municípios.	33
2	Localização da Microrregião Geográfica de Andradina (SP) e seus respectivos municípios e os reservatórios que deram origem as usinas hidrelétricas desta região.	34
3	Número de escolas fechadas em alguns estados brasileiros, em 2014.	79
4	Delimitação dos municípios de Castilho, Andradina e Guaraçá (destaque em cinza) onde se localizam as escolas em que foi realizada a pesquisa.	96
5	Localização das escolas e dos assentamentos com crianças atendidas em cada uma das instituições de ensino em que foi realizada a pesquisa.	120
6	Número de alunos do 4º e 5º ano em função da idade, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP.	147
7	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP, de acordo com o local de moradia.	147
8	Número de alunos do 4º e 5º ano que moraram/ou não em outros locais além do atual da EMEIEF Profa. Maria D. S. Oliveira, em Castilho-SP	148
9	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com a profissão que pretendem exercer.	149
10	Número de alunos do 4º e 5º ano, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com local que pretendem morar quando forem adultos.	150
11	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o que mais gostam da vida no campo	151
12	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o que mais gostam na cidade.	152
13	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o que não gostam da vida no campo	153
14	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo como que não gostam na cidade	154

Número	Título	Página
15	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, em função do acham do espaço físico da Escola que estudam.	155
16	Número de alunos do 4º e 5º ano, em função da avaliação que fazem do ensino ministrado na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	155
17	Número de alunos do 4º e 5º ano em função da avaliação que fazem dos professores da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	156
18	Número de alunos do 4º e 5º ano em função do pensam a respeito Coordenadora Pedagógica e do Diretor da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	157
19	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, de acordo com o tipo de utilização, no dia a dia do sítio/lote, que fazem do que aprendem na Escola	158
20	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, de acordo com o objetivo que possuem ao ir para a Escola	159
21	Número de alunos da 7ª e 8ª série em função da idade, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP	161
22	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do local de moradia atual.	162
23	Número de alunos da 7ª e 8ª série que moraram/ou não em outros locais além do atual da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	163
24	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com a profissão que pretendem exercer.	164
25	Número de alunos da 7º e 8º série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o local que pretendem morar quando forem adultos	165
26	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que mais gostam da vida no campo.	166
27	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que mais gostam na cidade.	167
28	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que não gostam da vida no campo	168
29	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que não gostam da cidade.	169

Número	Título	Página
30	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Mª D. S Oliveira, de acordo com a avaliação que fazem do espaço físico da Escola que estudam	169
31	Número de alunos da 7ª e 8ª série em função da avaliação que fazem do ensino ministrado na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	170
32	Número de alunos da 7ª e 8ª série em função da avaliação que fazem dos professores da EMEIEF Prof.a Maria Dauria Silva Oliveira	171
33	Número de alunos da 7ª e 8ª série em função do que pensam a respeito da Coordenadora Pedagógica e do Diretor da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	172
34	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, de acordo com tipo de utilização, no dia a dia no sítio/lote, do que aprendem na Escola	173
35	Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o objetivo que possuem ao ir para a Escola	174
36	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, município de Castilho-SP	194
37	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, município de Castilho-SP	194
38	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira que moraram ou não em outra localidade	195
39	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEI Maria Aparecida Buzachero Bandeira, de acordo com a profissão que pretendem exercer	196
40	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Mª Apª B. Bandeira, de acordo com o local que pretendem morar quando forem adultos	197
41	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Apª Buzachero Bandeira, de acordo com o que mais gostam da vida no campo	197

Número	Título	Página
42	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, de acordo com o que mais gostam na cidade	198
43	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em função do que não gostam da vida no campo	199
44	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em função do que não gostam da cidade	200
45	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, de acordo com a avaliação que fazem do espaço físico da Escola	200
46	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Ap ^a B. Bandeira em função da avaliação que fazem do ensino ministrado na Escola	201
47	Número de alunos do 4º e 5º ano, de acordo com avaliação que fazem dos professores da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira	202
48	Número de alunos do 4º e 5º ano em função da avaliação que fazem da Coordenadora Pedagógica/Diretora da EMEIEF Maria A. Buzachero Bandeira	202
49	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira que têm ou não utilizado o que aprendem na Escola no seu dia a dia no sítio / lote	203
50	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira em função do objetivo que possuem ao vir para a Escola	204
51	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, Andradina-SP, de acordo com a idade	222
52	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o local de moradia	223
53	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, distribuídos em função de ter morado ou não em outros locais, além do atual	223
54	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire em função da profissão que pretendem exercer	224

Número	Título	Página
55	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, de Andradina-SP, em função do local onde pretendem morar quando forem adultos	225
56	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, em função do que mais gostam da vida no campo	226
57	Número de alunos dos 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o que mais gostam na cidade	226
58	Número de alunos dos 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o que não gostam da vida no campo	227
59	Número de alunos, do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o que não gostam da cidade	227
60	Número de alunos dos 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, em função da avaliação que fazem do espaço físico da Escola	228
61	Número de alunos dos 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire em função do tipo de utilização, em seu dia a dia no sítio / lote, do que aprendem na Escola	229
62	Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire, de Andradina-SP, em função do objetivo que possuem ao vir para a Escola	230

Lista de Quadros

Número	Título	Página
1	Cronograma, sujeitos e técnicas utilizadas na pesquisa de campo	45
2	Cronograma dos principais processos relacionados à criação e desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil	81
3	Diferenciação entre “Educação do Campo” e “Educação Rural”, de acordo com Alencar (2011)	89
4	Caracterização geral dos professores pesquisados da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em Castilho (SP)	140
5	Conhecimentos e cursos realizados em relação à Educação do Campo e metodologias utilizadas pelos professores da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em Castilho	143
6	Caracterização geral dos professores pesquisados da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	189
7	Conhecimento e cursos realizados em relação à Educação do Campo e metodologias utilizadas pelos professores da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	191
8	Caracterização geral dos professores pesquisados da EMEIEF da EMEIEF Educador Paulo Freire, em Andradina	218
9	Conhecimento e cursos realizados em relação à Educação do Campo e metodologias utilizadas pelos professores da EMEIEF Educador Paulo Freire, em Andradina	220

Lista de Tabelas

Número	Título	Página
1	Assentamentos localizados na Microrregião Geográfica de Andradina-SP	36
2	Número e taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais Brasil - 1900/2000.	52
3	Estados com a maior porcentagem de escolas rurais fechadas (de 2000 a 2011)	78
4	Número e área dos Estabelecimentos Agropecuário do Município de Castilho (SP), por grupos de área, 2006	101
05	Características das principais culturas presentes no município de Castilho (SP), em termos do número de estabelecimentos, área plantada e produção, em 2006	102
6	Estimativa da área plantada e produção das principais culturas presentes no município de Castilho (SP), em 2013	102
7	Número e área dos Estabelecimentos Agropecuários do Município de Andradina, por grupos de área, 2006	107
8	Características das principais culturas presentes no município de Andradina, em termos de número de estabelecimentos, área plantada e produção, em 2006	108
9	Estimativa da área plantada e produção das principais culturas presentes no município de Andradina, em 2013	109
10	Número e área dos Estabelecimentos Agropecuário do Município de Guaraçai, por grupos de área, 2006	113
11	Características das principais culturas presentes no município de Guaraçai, em termos do número de estabelecimentos, área plantada e produção, em 2006	114
12	Estimativa da área plantada e produção das principais culturas presentes no município de Guaraçai, em 2013	115

Lista de Fotos

Número	Título	Página
1	Lateral de uma das alas com corredor coberto da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	123
2	Pátio interno, com refeitório em primeiro plano, da EMEIEF Prof.a Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	124
3	Parte do Pátio interno coberto da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. de Oliveira, em Castilho (SP)	124
4	Sala de aula da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	125
5	Alunos em sala de aula respondendo ao questionário da pesquisa EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	125
6	Quadra coberta da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	126
7	Parquinho cercado da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	126
8	Projeto Horta de 2013 da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	130
9	Alunos em atividades pedagógicas na horta em 2013, na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	131
10	Alunos em atividades pedagógicas na horta em 2013, na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	131
11	Aluno em atividades Pedagógicas na Horta em 2013, na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP)	132
12	Situação do local do Projeto Horta da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, que não teve atividades em 2015, em Castilho (SP)	133
13	Situação do local do Projeto Horta da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, que não teve atividades em 2015, em Castilho (SP)	134
14	Placa com indicação de obra realizada na EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	176
15	EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	177

Número	Título	Página
16	EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	177
17	Corredores e Pátio interno que dão acesso às salas da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	178
18	Campo de Futebol da Escola (EMEIEF) Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	178
19	Parquinho da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	179
20	Pátio coberto que funciona como refeitório da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	179
21	Horta da EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	180
22	Horta da EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira, em Castilho (SP)	181
23	Visão Panorâmica da EMEIEF Educador Paulo Freire, situada no Assentamento Timboré, Andradina (SP)	206
24	Entrada da EMEIEF Educador Paulo Freire, no Assentamento Timboré, Andradina (SP)	206
25	Sala de aula da EMEIEF Educador Paulo Freire, Andradina (SP)	208
26	Portas e janelas da EMEIEF Paulo Freire protegidas por grades, em Andradina (SP)	208
27	Mesa utilizada para as refeições e atividades pedagógicas da EMEIEF Educador Paulo Freire, no Assentamento Timboré, Andradina (SP)	209
28	Pátio onde as crianças brincam no intervalo das aulas, fazem aula de Educação Física, e também as refeições da EMEIEF Paulo Freire, Andradina (SP)	209
29	Alunos da EMEIEF Educador Paulo Freire, fazendo desenhos que representavam a sua vida no campo, Andradina (SP)	210
30	Corredor ajardinado, com entrada para as salas de aula e acesso ao pátio interno e banheiros ao fundo da EMEIEF Educador Paulo Freire, Andradina (SP)	211
31	Canteiros com ervas aromatizadas que foram plantadas pela vice-diretora na EMEIEF Paulo Freire, Andradina (SP)	211
32	Visão geral externa da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai (SP)	233

Número	Título	Página
33	Sala multisseriadas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai (SP)	236
34	Sala multisseriadas da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai (SP)	236
35	Varandas Externas construídas após municipalização da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai (SP)	237
36	Pátio utilizado como refeitório, atividades pedagógicas e de educação física da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai (SP)	238
37	Perua Escolar que faz o trajeto com os alunos da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai (SP)	238
38	Equipamentos do Parquinho da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai (SP)	239
39	Biblioteca, Sala de Vídeo e Sala Pedagógica da EMEIEF Aroeira e alguns jogos utilizados nas atividades pedagógicas, de Guaraçai (SP)	239

Lista de siglas e abreviaturas

ANMTR	Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CESP	Companhia Energética de São Paulo
CGPEC	Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CPT	Comissão Pastoral da Terra
COAPAR	Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados e Pequenos Produtores da Região Noroeste do Estado de São Paulo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional da Educação
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnicas Raciais
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FEAF	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
GEDRA	Grupo de Estudos Dinâmica Regional e Agropecuária
GUATAMBU	Grupo de Extensão e Pesquisa em Desenvolvimento Rural e Sustentabilidade
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDMS	Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Municipal Sustentável
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo
ITESP.	Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo
ONG	Organização Não Governamental
MAB	Movimento de Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MEC	Ministério da Educação
MRG	Microrregião Geográfica
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar
PJR	Pastoral da Juventude
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio
PNERA	Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPAIS	Programa Paulista da Agricultura de Interesse Social
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia

SUMÁRIO

Lista de Figuras	08
Lista de Quadros	13
Lista de Tabelas	14
Lista de Fotos	15
Lista de Siglas e Abreviaturas	18
Resumo	24
<i>Abstract</i>	25
INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	47
1.1 Histórico das políticas educacionais destinadas à população do Campo no Brasil	47
1.2 Concepções de educação e a proposta da Educação do Campo	82
1.2.1 O “Rural” e o “Campo”	82
1.2.2 Educação Rural e Educação do Campo	85
CAPÍTULO 2 - OS MUNICÍPIOS DE CASTILHO, ANDRADINA E GUARAÇAI	94
2.1 Antecedentes históricos da Microrregião Geográfica de Andradina	94
2.2 Município de Castilho: histórico e características socioeconômicas	97
2.3 Municípios de Andradina: histórico e características socioeconômicas	104
2.4 Municípios de Guaraçai: histórico e características socioeconômicas	111
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A PROPOSTA E A REALIDADE NAS ESCOLAS PESQUISADAS NOS MUNICÍPIOS DE CASTILHO, ANDRADINA E GUARAÇAI (SP)	119
3.1 A EMEIEF Prof.a Maria Dauria Silva Oliveira	120
3.1.1 Histórico e características gerais da EMEIEF Prof.a Maria Dauria Silva Oliveira	120
3.1.2 Características e visão da Coordenadora Pedagógica sobre a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	129
3.1.3 A forma de gestão e avaliação do Diretor da EMEIEF Profa.	

Maria Dauria Silva Oliveira	138
3.1.4 Característica e visão dos professores sobre a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	139
3.1.5 Características dos alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	146
3.1.6 Características dos alunos de 7º e 8º série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	160
3.2 A EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira	175
3.2.1 Histórico e características gerais da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira	175
3.2.2 A forma de gestão e avaliação do Diretora da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira	181
3.2.3 Característica e visão dos professores sobre a EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira	188
3.2.4 Características dos alunos de 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira	193
3.3 A EMEIEF Educador Paulo Freire	205
3.3.1 Histórico e características gerais da EMEIEF Educador Paulo Freire	205
3.3.2 A forma de gestão e avaliação do Diretor da EMEIEF Educador Paulo Freire	212
3.3.3 A forma de gestão e avaliação do Vice-Diretor da EMEIEF Educador Paulo Freire	213
3.3.4 Característica e visão dos professores sobre a EMEIEF Educador Paulo Freire	218
3.3.5 Características dos alunos de 4º e 5º ano da EMEIEF Educador Paulo Freire	222
3.4 A EMEIEF Aroeira	231
3.4.1 Histórico e características gerais da EMEIEF Aroeira	231
3.4.2 A forma de gestão e avaliação do Diretora da EMEIEF Aroeira	240
3.4.3 Característica e visão dos professores sobre a EMEIEF Aroeira	242

3.4.4 Características dos alunos de 4º e 5º ano da EMEIEF Aroeira	244
3.5 Visão sintética do conjunto dos alunos das quatro escolas em que foi realizada a pesquisa	248
3.6 A visão de agentes sociais externos às escolas sobre ensino ministrado nas instituições de ensino e sobre a proposta da Educação do campo	251
3.6.1 Visão da Diretora Municipal de Educação de Castilho-SP sobre a proposta da Política Nacional da Educação do Campo nas Escolas Rurais	251
3.6.2 Visão da Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Andradina-SP, sobre a proposta da Política Nacional da Educação do Campo	252
3.6.3 Visão da Secretária de Educação de Guaraçai-SP sobre a proposta da Política Nacional da Educação do Campo nas Escolas Rurais	254
3.6.4 Visão dos pais dos alunos das Escolas em que foi realizada a pesquisa, sobre os estudos dos filhos e sobre o conhecimento que possuem sobre as propostas da Educação do Campo	256
3.6.5 Visão do Presidente da Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados e Pequenos Produtores da Região Noroeste do Estado de São Paulo- Coapar de Andradina-S, sobre a EMEIEF Educador Paulo Freire, e a Implantação da Educação do Campo	260
3.6.6 Visão da Secretária da Agricultura do Setor de Desenvolvimento Agrário de Andradina-SP, sobre a EMEIEF Educador Paulo Freire, e a Implantação da Educação do Campo	262
3.6.7 Visão da Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP sobre a Política Nacional de Educação do Campo	265
CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
REFERÊNCIAS	275
APÊNDICES	289

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado.

Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

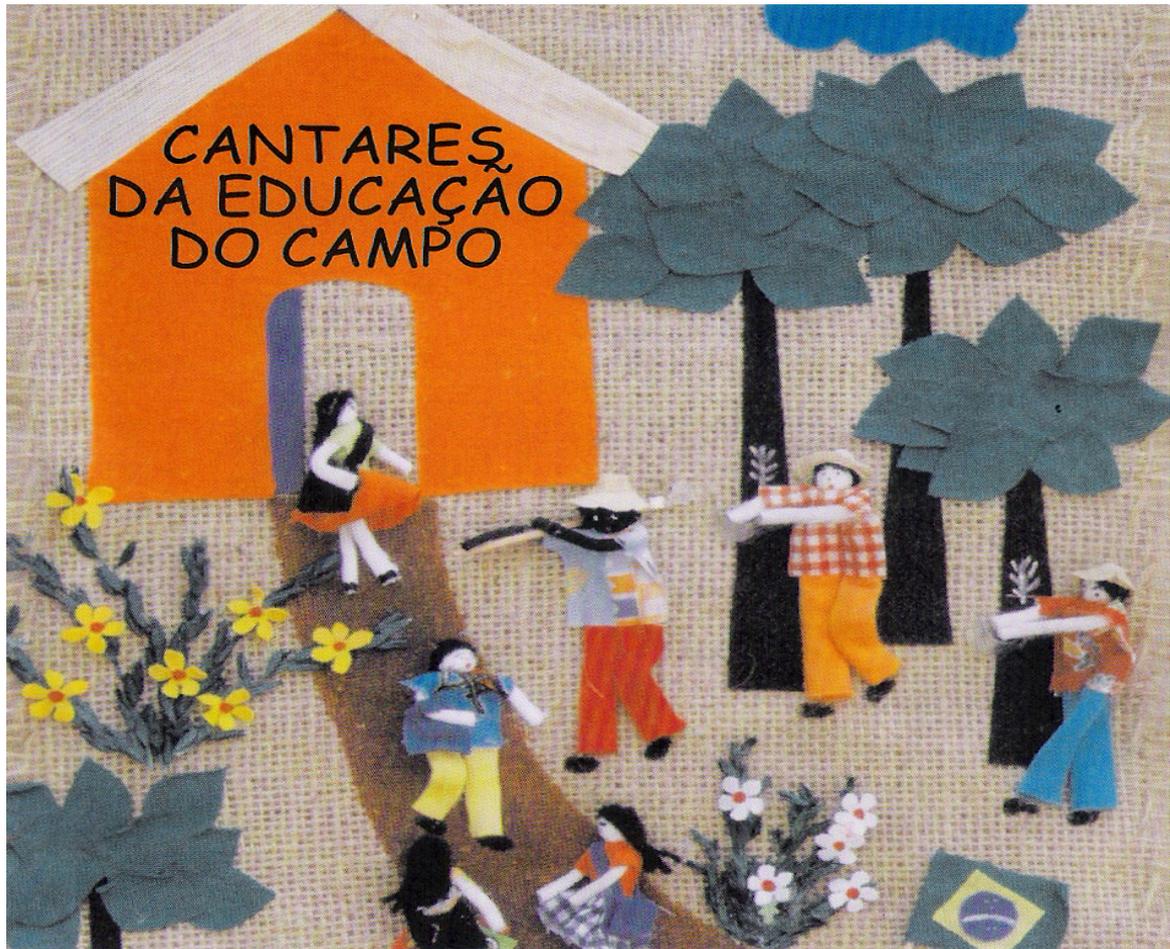
Por muito tempo a educação de qualidade à população da área rural não foi considerada necessária por parte dos governantes no Brasil. A partir de meados da década de 1990, por meio de reivindicações dos movimentos sociais e outras organizações tivemos alguns avanços em relação a políticas educacionais para esse setor da sociedade. O objetivo principal da pesquisa foi verificar se houve a implantação das diretrizes básicas preconizadas na da Política Nacional de Educação do Campo, em quatro escolas rurais, localizadas nos municípios de Castilho, Andradina e Guaraçai, da Microrregião Geográfica de Andradina (SP). A metodologia de pesquisa constou da aplicação de questionários específicos a cada um dos segmentos ligados ao ensino-aprendizagem (professores, alunos e dirigentes) das quatro escolas, além de um questionário dirigido aos pais dos alunos e outras instituições envolvidas na temática da Educação do campo; também foram realizadas entrevistas (gravadas) complementares com os diretores das escolas. Constatou-se que algumas iniciativas isoladas foram adotadas, em parte das escolas, como projetos de hortas, a contextualização de tópicos das disciplinas com a realidade dos alunos e a adoção do livro didático (PNLD) direcionado às escolas do campo (em 2016). No entanto, não foi realizado nenhum tipo de atividade institucional de formação dos professores em relação à Educação do Campo, o que resultou na não implantação efetiva, nas quatro escolas pesquisadas, das propostas contidas nesta Política, particularmente a reflexão crítica em relação ao processo de ensino aprendizagem e ao contexto agrário brasileiro. Os motivos verificados perpassam por questões políticas, como também pela falta (ou insuficiente) de reivindicação dos principais sujeitos envolvidos.

Palavras-Chave: (Não)Implantação de Política Educacional, Escolas em (Re)Assentamentos Rurais, Municípios de Castilho (SP), Andradina (SP) e Guaraçai (SP).

ABSTRACT

For a long time, quality education to the rural population was not considered necessary by government leaders in Brazil. From the mid-1990s, through demands of social movements and other organizations we had some progress in relation to educational policies for this sector of society. The main objective of the research was to verify whether there was the implementation of the National Field Education Policy in four rural schools, located in the municipalities of Castilho, Andradina and Guaraçai, of the Microregion Geographic Andradina (SP). The research methodology includes the application of specific questionnaires to each of the segments related to the teaching-learning (teachers, students and leaders) of the four schools, as well as a questionnaire addressed to parents of students and other institutions involved in the subject of Field Education; also interviews were conducted (recorded) complementary with the school principals. Has been found that some isolated initiatives were adopted, in part of the schools, such as vegetable gardens projects, the contextualization of topics of disciplines with the reality of the students and the adoption of didactic books (PNLD) directed to rural schools (in 2016). However, it was not carried out any kind of institutional activity of training of teachers in relation to the Field Education, which resulted in non-implementation, in the four schools surveyed, of the proposals contained in this Policy, particularly the critical reflection on the process of teaching-learning and the Brazilian agrarian context. The motives verified permeates political issues, as well as by the lack (or insufficient) claim of the main subjects involved.

Keywords: (No)Educational Policy Implementation, Schools in Rural (Re)Settlements, Municipalities Castilho (SP), Andradina (SP) and Guaraçai (SP).



Não vou sair do campo

Gilvan Santos

Não vou sair do campo

Pra poder ir pra escola

Educação do campo

É direito e não esmola

O povo camponês

O homem e a mulher

O negro quilombola

Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé
Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização
Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Terênti responde a todas as perguntas, e não existe na natureza um segredo que possa causar-lhe perplexidade. Ele sabe tudo. Assim, ele conhece o nome de todas as ervas do campo, animais e pedras. Sabe com que plantas se curam doenças, não tem dificuldade em reconhecer a idade de uma vaca ou de um cavalo. Olhando para o pôr do sol, a lua, as aves, ele sabe dizer que tempo fará amanhã. (...) o hortelão, o pastor, a aldeia em geral, todos sabem tanto quanto ele. Essa gente não aprendeu pelos livros, mas no campo, no bosque, à beira do rio. Ensinaram-nos os próprios pássaros, quando lhes cantavam as suas cantigas, o sol, quando, ao se pôr, deixava atrás de si um clarão rubro, as próprias árvores e as ervas.

Um dia no campo-Ceninha
(TCHÉKHOV, 2007, p.36)

“Sem a curiosidade que me move, que
me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino”
(PAULO FREIRE, 1996, p.33)

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação de mestrado em Geografia mantém uma linha de continuidade em relação às pesquisas anteriores que realizamos. Remete ao ingresso no curso de graduação em Geografia e também à participação mais efetiva no grupo Guatambu – Grupo de Extensão e Pesquisa sobre Desenvolvimento Rural e Sustentabilidade da Unesp de Ilha Solteira, que atua diretamente com agricultores familiares (assentados da reforma agrária e agricultores que obtiveram a terra por meio de sucessão hereditária ou por aquisição). As atividades de campo do grupo, além de proporcionar momentos de agradável convívio social, também traziam muitas indagações.

Apesar de notarmos que a grande maioria dos produtores tinha uma forte identidade com a terra, constatamos, ao mesmo tempo, que estes se sentiam desanimados pelo insuficiente incentivo governamental (apontavam as dificuldades causadas pelos altos custos de produção e baixos preços de seus produtos no mercado), sendo que uma parte dos agricultores tem precisado lançar mão de renda não agrícola para conseguir se manter no campo. De acordo com Godoy *et al.* (2010, p.03), o agricultor familiar teve que se recriar e se adaptar, sendo a pluriatividade “um exemplo da adaptação e estratégia dos agricultores familiares frente à nova ordem econômica existente. (...) através de trabalhos agrícolas e não-agrícolas fortalece a reprodução social e econômica da família, promovendo o desenvolvimento rural”.

Outro motivo que nos fez optar por esse tema de pesquisa, talvez à época de forma não consciente, está relacionado à origem familiar, pois sou filha de agricultor e vivenciei a luta e o amor do meu pai pela terra. A minha família sempre teve laços muito fortes com o campo, mas, a crise gerada pela Revolução Verde¹, fez com que meu pai e outros familiares deixassem a área rural e buscassem se estabelecer na cidade. A maioria dos tios e primos, embora com baixo grau de escolaridade, foi para a região de Campinas (SP) para trabalhar nas

¹ A Revolução Verde consistiu em um conjunto de técnicas, denominadas modernas, que foram disseminadas ao nível mundial, após a Segunda Guerra, sendo baseadas no uso do melhoramento genético vegetal e animal, insumos químicos sintéticos (agrotóxicos e fertilizantes) e moto mecanização (BRASIL, 2013).

indústrias. Consideravam que estas atividades ofereciam maior vantagem², principalmente aos mais jovens, em relação à permanência no campo.

Meu pai também vendeu o sítio que possuía e com o dinheiro abriu um pequeno estabelecimento comercial, em uma cidadezinha no Norte Pioneiro do Paraná. Mas, seu amor pela terra o levou, assim que conseguiu se estabilizar e juntar um montante de dinheiro, a comprar outro sítio perto da cidade onde morávamos e por toda a minha infância e juventude meu pai manteve a dupla profissão de agricultor e comerciante, nunca se desvinculando por completo do campo.

Como já mencionado, a inserção no curso de Geografia, trouxe a oportunidade de participarmos de um grupo de extensão e pesquisa. Nessa atividade tive muito contato com produtores e trabalhadores da área rural em vários municípios do noroeste paulista. O que se verificava nessas atividades é que, embora algumas mudanças tivessem ocorrido no campo em relação à realidade do Paraná, problemas muitos graves ainda persistiam na área rural, como o analfabetismo ou o baixo grau de escolaridade dos produtores rurais (especialmente aqueles com mais de 40 anos), fato que lhes trazia empecilhos. Mesmo quando alguns destes produtores estavam conseguindo se desenvolver em alguma atividade agrícola, a falta ou o pouco estudo formal era apontado como obstáculo para melhorar o gerenciamento da propriedade, dificultando a apreensão de conhecimentos úteis para a negociação com compradores, a leitura de documentos mais complexos e o relacionamento com o setor bancário. No caso das mulheres, muitas sentiam que a falta de estudo formal limitava suas possibilidades para ter maior independência, ainda que para tarefas simples do cotidiano, como tirar habilitação para conduzir veículo, ir ao supermercado sozinhas e conseguir verificar os preços dos produtos, para a leitura da bíblia, entre outras Sant'Ana (2012).

Fernandes (2013a) relata que o grave problema de educação no campo é evidenciado pelo índice ainda muito alto de analfabetismo presente na sociedade brasileira, especialmente na área rural, sendo que o Brasil ocupa no ranking mundial o 107º lugar, apresentando em torno de 23% analfabetos em 2010.

Segundo dados do IBGE (2015), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostra que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais, em 2014, foi estimada em 8,3% (cerca de 13,2 milhões de pessoas); no ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões). O número de analfabetos é maior do que a população

² A minha família entendia que indo para a cidade, os filhos teriam maiores condições de arrumar trabalho e também de estudarem. Deixar o campo significou uma saída para viabilizar uma condição de vida melhor, mas o sentimento de pertencimento ao lugar (campo) permanece até hoje.

inteira da cidade de São Paulo³, de pouco mais de 12 milhões de pessoas, segundo estimativa do IBGE.

Outra questão que nos trazia bastante inquietação diz respeito à sucessão na terra, com a migração dos filhos dos agricultores. Percebemos que, além da estrutura familiar patriarcal e hierárquica, predominante entre os agricultores familiares, o pouco incentivo do governo, a falta de valorização da cultura dos agricultores, a precariedade do acesso à saúde, à educação e, principalmente, ao lazer na área rural, desestimulava os jovens a permanecerem no estabelecimento familiar, e também muitos pais, com todas as dificuldades encontradas no campo, passaram a almejar um emprego não agrícola que oferecesse aos filhos maior estabilidade financeira e, muitas vezes, não incentivavam a permanência destes no trabalho agrícola (CASTRO, 2005).

A cidade tem sido o destino da maioria dos filhos dos agricultores, mesmo aqueles que se identificam bastante com a área rural e com o trabalho agrícola, pois ao saírem para concluir os estudos, conseguem alguma ocupação na área urbana, muitas vezes com remuneração e condição não superiores as que teriam se tivessem permanecido no campo, mas ao migrar, frequentemente, acabam perdendo em parte o vínculo com a terra e, conseqüentemente, a identidade com a cultura do lugar onde viviam. Ao saírem do campo muitos destes jovens deixam de serem pobres no campo, para serem pobres na cidade.

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.

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”

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 entendimento das reais necessidades do lugar onde vivem e sabem o que querem estudar para definir estas questões como propõem Freire (1987).

³ Segundo dados do IBGE (2015), a população do município de São Paulo é estimada em 11.253.503 habitantes.

O contato inicial com esta temática de maneira mais específica ocorreu ao iniciarmos o curso de especialização em Educação de Campo, em 2010. Este curso foi oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e nos propiciou ter uma visão mais ampla da realidade da educação na área rural. Na monografia de final de curso da especialização analisamos a percepção dos alunos sobre a vida no campo e os desafios da implantação da proposta de educação do campo, a partir da visão dos professores e da direção da Escola Municipal Rural São Joaquim Polo, no município de Selvíria-MS (SANT'ANA, 2011).

A avaliação de que seria importante ampliarmos esse estudo desenvolvido na especialização, pois a Escola São Joaquim Polo apresentava características muito específicas, motivou a verificar como estava a inserção da proposta de Educação do Campo na Microrregião Geográfica de Andradina, no Estado de São Paulo, por meio de pesquisa em escolas localizadas na área rural da referida Microrregião; e, assim avaliar, qual impacto essa educação tem causado nestes sujeitos sociais (professores e alunos). Segundo Marre (1991, p.10) “a escolha do tema se faz porque está relacionada com um sistema de valores e com as convicções últimas do indivíduo que o escolhe, e é assim que adquire um significado valorativo determinado”.

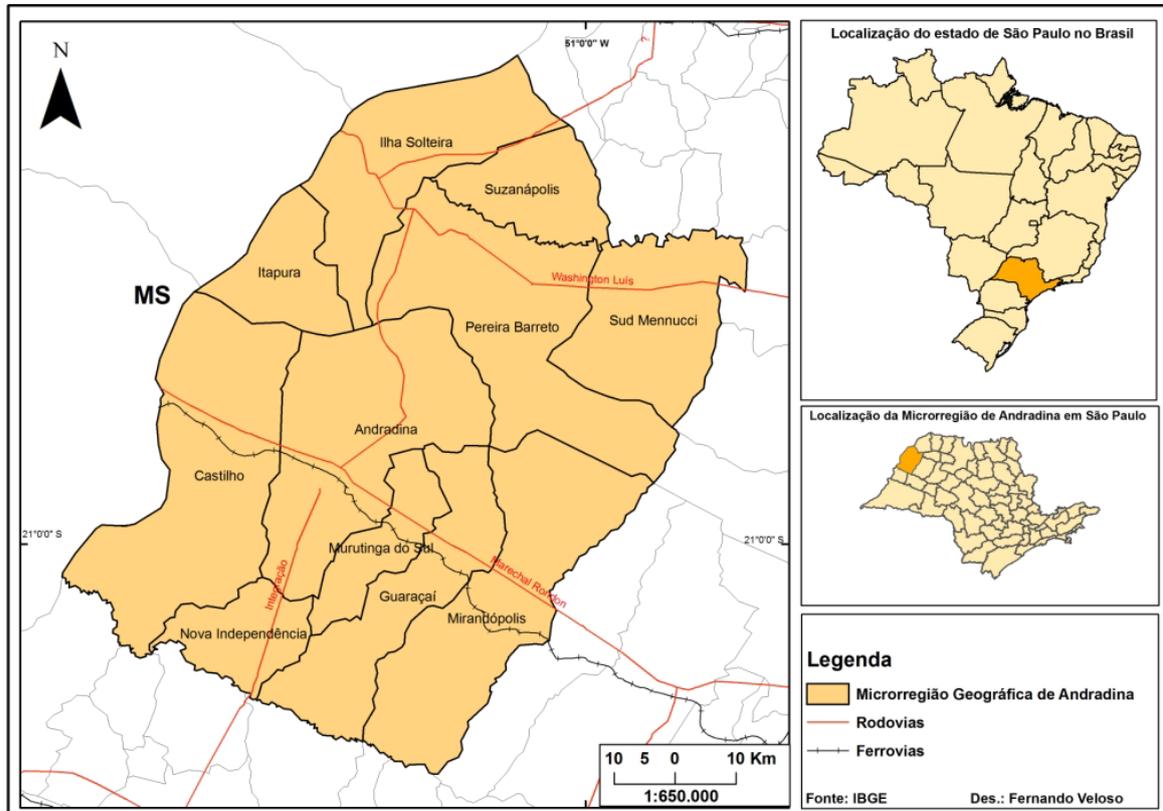
A partir dos resultados do estudo anterior, realizado na Escola São Joaquim Polo, formulamos a hipótese de que, também na Microrregião Geográfica de Andradina, apesar da incorporação formal de alguns princípios da educação do campo e do esforço de grande parte dos professores, as limitações estruturais (recursos físicos e pedagógicos) e de formação específica dos educadores, têm limitado o alcance das mudanças que a política propõe.

O que nos estimulou nesta pesquisa, mais do que a confirmação das hipóteses, foi a oportunidade de aquisição de conhecimentos que possam sanar algumas dúvidas e, ao mesmo tempo, trazer novas inquietações e desafios, pois, como adverte Ribeiro (1999, p.190), “não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer”.

1.1 Recorte Espacial da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Microrregião Geográfica (MRG) de Andradina (Figura 1) que ficou conhecida pela concentração fundiária e predominância de grandes fazendas, nas quais se criavam, predominantemente, bovinos de corte, sendo que na década de 2000, essa atividade criatória tem sido substituída pelas lavouras de cana de açúcar.

Figura 1. Localização da Microrregião Geográfica de Andradina (SP) no Estado de São Paulo e seus respectivos municípios.

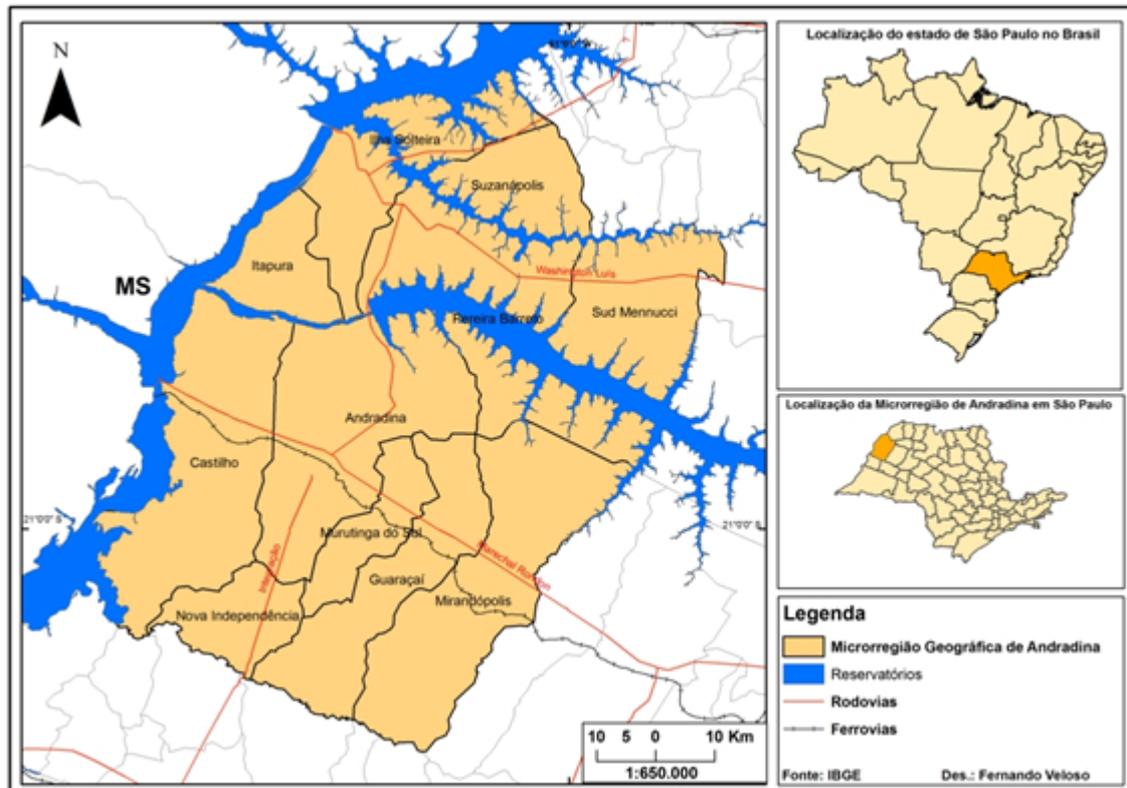


Fonte: IBGE.

A construção de várias usinas hidrelétricas⁴, entre 1960-90, agravou os problemas fundiários da região, pois o enchimento dos lagos desalojou parte da população que vivia e/ou trabalhava nas áreas alagadas, composta de pequenos produtores rurais (inclusive arrendatários) e ribeirinhos (que viviam da pesca e agricultura). A CESP (Companhia Energética de São Paulo) buscou amenizar a situação criando na região alguns (re)assentamentos, enquanto por meio das lutas dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), algumas fazendas improdutivas também foram desapropriadas pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), mas sem impactos significativos na estrutura fundiária (HESPANHOL; COSTA; SANTO, 2003).

⁴ São três usinas hidrelétricas na Microrregião Geográfica de Andradina: Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias (Jupiá) concluída em 1974. Está localizada no Rio Paraná, entre as cidades de Castilho (SP) e Três Lagoas (MS). A Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira é a maior usina hidrelétrica da CESP e do Estado de São Paulo e a terceira maior usina do Brasil. Está localizada no rio Paraná, entre os municípios de Ilha Solteira (SP) e Selvíria (MS). A Usina Hidrelétrica Três Irmãos está localizada na bacia do rio Tietê (no trecho denominado “Baixo Tietê”), a 28 km da foz, no município de Pereira Barreto (SP) e divisa com o município de Andradina (SP) (Figura 2).

Figura 2. Localização da Microrregião Geográfica de Andradina (SP) e seus respectivos municípios e os reservatórios que deram origem as usinas hidrelétricas desta região.



Fonte: IBGE.

O ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo), por meio de um convênio com o INCRA, realizou, no início da década de 2000, um amplo trabalho de vistorias em propriedades da região e identificou um grande número de propriedades improdutivas. Os movimentos sociais rurais promoveram vários acampamentos nas imediações dessas fazendas que resultaram na instalação de um grande número de novos assentamentos rurais (SANT´ANA, 2011). De acordo com o INCRA (2014), até dezembro de 2013 tinham sido criados 37 assentamentos somente na MRG de Andradina (excluídos os projetos de reassentamento da CESP).

Foi verificado que, entre os municípios pertencentes à MRG de Andradina, Castilho tem o maior número de assentamentos rurais, 11 no total (1.137 famílias), e Suzanápolis possui o menor número, apenas um assentamento. O primeiro assentamento da Microrregião de Andradina, o Primavera, abrange os municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência, e foi criado em 1981, assentando 280 famílias.

Ao analisar os dados da Tabela 1, verifica-se que, no período de duas décadas (1981 a 2001), foram criados apenas nove assentamentos na MRG de Andradina, sendo que entre o

primeiro (1981) e o segundo assentamento (1987), houve um lapso de seis anos. No período de 2002 a 2010 tivemos a criação de 26 assentamentos na Microrregião, portanto, em apenas oito anos tivemos quase o triplo de formação de assentamentos, quando compara-se com as duas décadas anteriores (1981 a 2001).

No entanto, o enfraquecimento desta política pública de reforma agrária na MRG de Andradina (assim como no Brasil como um todo) é bastante nítido nos anos posteriores a 2010, sendo que apenas dois assentamentos rurais foram criados em 2013, com a instalação de 227 famílias (em Guaraçaí, no Assentamento Moinho com 22 famílias, e em Mirandópolis, no Assentamento Florestan Fernandes com 205 famílias).

Apesar do número significativo de assentamentos e de famílias assentadas na MRG de Andradina, foram constatadas somente sete (07) escolas na área rural, sendo que cinco (05) destas estão em assentamentos rurais. Mas, só foi autorizada a pesquisa em quatro (04) escolas, todas localizadas em assentamentos rurais, sendo duas (02) localizadas no município de Castilho, uma em Andradina e a outra em Guaraçaí.

Os motivos de não estar prevista a pesquisa nas três outras escolas que foram identificadas como situadas na área rural foram diversos. Em relação à escola estadual situada no Assentamento Primavera, houve a exigência de controle prévio sobre o conteúdo da pesquisa feita pelo inspetor da Diretoria Estadual de Ensino da Região de Andradina, o que não foi aceito pela pesquisadora. Em Mirandópolis, não foi autorizada a pesquisa e a alegação foi de que a escola só tinha 27 alunos, com forte tendência à diminuição, sendo que haveria a intenção de transformá-la apenas em um Centro de Educação Ambiental; no caso da terceira escola, em Pereira Barreto, a justificativa para não autorizar a pesquisa foi semelhante, de que trabalhavam com poucas crianças.

Tabela 1- Assentamentos localizados na Microrregião Geográfica de Andradina-SP.

Município	Nome do Assentamento	Nº de famílias assentadas	Ano de criação
Castilho	Timboré	176	1995
Castilho	Santa Isabel	68	2008
Castilho	Anhumas	69	2001
Castilho	Terra Livre	41	2003
Castilho	São Joaquim	46	2003
Castilho	Esperança de Luz	70	2009
Castilho	Rio Paraná	92	1991
Castilho	N. Sra. Aparecida	72	2004
Castilho	Celso Furtado	178	2005
Castilho	Pendengo	200	2009
Castilho	Cafeeira	125	2007
Andradina	Josué de Castro	51	2009
Andradina	São Sebastião	74	2002
Andradina	Arizona	46	2006
Andradina	Primavera	280	1981
Guaraçaí	Moinho	22	2013
Guaraçaí	Aroeira	40	1987
Guaraçaí	São José II	39	1988
Guaraçaí	Santa Luiza	69	2009
Guaraçaí	Nova Vila	56	2005
Ilha Solteira	Santa Maria da Lagoa	75	2005
Ilha Solteira	Estrela da Ilha	210	2005
Itapura	Zumbi dos Palmares	80	2008
Itapura	Rosely Nunes	85	2005
Itapura	Cachoeira	65	2007
Mirandópolis	Esmeralda	84	1987
Mirandópolis	Primavera II	105	2006
Mirandópolis	São Lucas	68	2007
Mirandópolis	Florestan Fernandes	205	2013
Murutinga do Sul	Orlando Molina	77	1998
Murutinga do Sul	Santa Isabel	56	2006
Murutinga do Sul	Dois Irmãos	124	2005
Pereira Barretos	Eldorado dos Carajás	51	2010
Pereira Barretos	Frei Pedro	67	2001
Pereira Barretos	Olga Benário	49	2008
Pereira Barretos	Terra é Vida	39	2004
Suzanápolis	União da Vitória	152	2005

Fonte: INCRA, 2014.

Portanto, os alunos que foram pesquisados estudam nessas quatro escolas, mas residem em um grande número de assentamentos rurais e, em menor número, em fazendas e sítios da Microrregião Geográfica de Andradina (SP). Estudar o objeto na sua espacialidade é bastante enriquecedor, porque esta é uma dimensão privilegiada para analisar como está a situação atual das políticas educacionais dirigidas ao campo. Os assentamentos em que parte dos sujeitos da pesquisa (professores e responsáveis pelos alunos) se especializam e a política pública para Educação do Campo, foram formados nas duas últimas décadas, como resultado de lutas sociais, fato bastante relevante para entender a identidade dos sujeitos com o território que estes apropriam. Também os alunos, embora não tenham participado das lutas, vivenciam em seu cotidiano a condição de filhos de “sem terras”.

1.2 Objetivos

O objetivo principal da pesquisa foi analisar e avaliar, a partir da visão de alunos, professores, pais e dirigentes, as características gerais de funcionamento das escolas localizadas na área rural da Microrregião Geográfica de Andradina-SP e se nestas estão ocorrendo ações voltadas para atender as diretrizes preconizadas pela Educação do Campo. Para tanto, foram selecionadas quatro escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios de Andradina, Castilho e Guaraçai.

De maneira específica pretendeu-se:

- verificar a infraestrutura física e pedagógica das instituições, assim como as condições de acesso dos alunos às escolas;
- investigar a formação dos professores e se ocorreu, nessas escolas, cursos de qualificação aos docentes, em relação à proposta pedagógica da Educação do Campo;
- observar se estão sendo utilizados os princípios pedagógicos e a abordagem metodológica preconizada pela Educação do Campo, no sentido de buscar uma aprendizagem verdadeiramente universal e que, portanto, inclua a valorização da vida cotidiana e da cultura dos educandos;
- investigar como os educadores (os professores e a direção ou coordenadores pedagógicos) compreendem a educação do campo, a sua profissão e como percebem o público ao qual estão vinculados e o processo ensino-aprendizagem;
- buscar apreender a visão dos alunos sobre a escola, o aprendizado e sua condição social (enquanto moradores do campo e filhos de agricultores familiares);
- apreender a percepção dos pais dos alunos sobre como deve ser a educação dos filhos em termos conteúdo e metodologia de ensino e se conhecia as propostas da educação do campo;

- verificar junto as secretárias de educação de cada município quais as fontes e a destinação dos recursos recebidos; e o conhecimento das mesmas sobre a proposta da educação do campo;

1.3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa buscou combinar a análise documental e o levantamento e análise quantitativa e qualitativa de dados obtidos, por meio da observação direta, aplicação de questionário e realização de entrevistas, com base em roteiro semiestruturado.

As quatro escolas em que se obteve autorização para realizar a pesquisa são a EMEIEF Educador Paulo Freire, no Assentamento Timboré (Andradina); a EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, no Assentamento Nossa Senhora Aparecida (Castilho - SP); a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, localizada Rodovia Marechal Rondon km 667 (Castilho - SP); e a EMEIEF Aroeira, no Assentamento Aroeira (Guaraçá).

A escolha de um tema de pesquisa envolve considerações de valor por parte do pesquisador, pois, como afirmam os autores, não há questões neutras ou neutralidade em ciência (COLOGNESE; MÉLO 1998; MARRE; 1991). No entanto, é necessário um esforço metodológico para manter um certo distanciamento analítico do objeto de pesquisa. Marre (1991, p.10) recomenda uma postura de se distanciar, de criticar e de avaliar a forma pela qual “a opinião pública, o senso comum ou os partidos políticos tratam da questão” e também que se tenha uma imersão teórica para atingir os “fatos empíricos”, buscando manter a maior objetividade possível em relação ao objeto pesquisado (no sentido de que um outro pesquisador, ao analisar o objeto pesquisado, a partir da utilização da mesma abordagem metodológica, possa chegar a resultados semelhantes).

A escolha da metodologia mais adequada é um passo bastante importante para que os resultados obtidos sejam um conhecimento mais próximo da realidade do sujeito pesquisado, mas como relata Turra Neto (2013):

Se a geografia crítica deu um passo importante ao reconhecer que não há ciência e teoria neutras, é preciso avançar e reconhecer que as metodologias de pesquisa também não o são. Como já foi dito, na interação, que é também negociação, empatia, antipatia, em campo, as opções metodológicas que empregamos fazem emergir certas informações, mas escondem outras, portanto, estamos longe de uma visão total daquela micrototalidade em que ancoramos nossos sujeitos de pesquisa (TURRA NETO, 2013, p.02).

Portanto, “não existe metodologia perfeita, mas sim aquela que é mais adequada aos objetivos da pesquisa. Antes de fazermos as opções metodológicas, devemos avaliar os prós e

contras de cada uma” (TURRA NETO, 2013, p.02). Deve-se, por consequência, buscar uma formação mais consistente em termos metodológicos. André *et al.* (2010, p.154-155), ao analisarem os relatos de coordenadores de grupos de pesquisa de um simpósio sobre formação de educadores, encontraram como questão recorrente “a falta de descrição ou a pouca clareza na indicação das metodologias utilizadas por esses grupos”, devido, provavelmente, a “falta de domínio geral dos princípios que orientam as opções metodológicas”.

Nesta perspectiva consideramos ter sido importante estabelecer uma interação com os sujeitos sociais (diretores, coordenadores, professores e alunos), antes de empregar as metodologias específicas e formais de produção de informações, para ter uma interpretação mais realista das problemáticas tratadas.

O pesquisador tem o compromisso em conhecer e de fazer cuidadosamente as observações, e também desenvolver competências técnicas para analisar o material adquirido. May (2004, p.188) comenta que é necessário ter seriedade “na qualidade das observações, anotações de campo”, também menciona outro fator bastante relevante para a compreensão do objeto de estudo, que é a “capacidade analítica do pesquisador”. Esta capacidade analítica depende da coerência entre os pressupostos teóricos, a metodologia de pesquisa e a interpretação dos resultados.

Buscou-se, a partir da revisão bibliográfica sobre o tema, ter um panorama consistente sobre a educação no meio rural, a partir de referências atuais. Mas, essas leituras teóricas não devem ser algo que imobilize a criatividade e a vontade de conhecer todas as especificidades que envolvem o objeto de estudo, pois, como adverte Ribeiro (1999), devemos ter como referência outros autores que nos precederam para que possamos “avançar”, mas estes não devem ser usados como “muletas”.

Logo após as leituras preliminares, foram realizados contatos com as direções das escolas e com a coordenadora pedagógica no caso da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira (nas demais escolas não havia profissional encarregado dessa função), para obter informações que auxiliaram na condução da pesquisa e permitiram uma aproximação maior com os sujeitos sociais da pesquisa. Foote-Whyte (1980, p.79) compreende ser importante ter contato com pessoas que possam contribuir significativamente na pesquisa. “Aprendi logo cedo (...) a importância crucial de obter o apoio de indivíduos-chaves em todos os grupos ou organizações que estivesse estudando”. Nestes contatos iniciais, feitos por meio de visitas às escolas, aproveitamos para pedir permissão para analisar, em visitas posteriores, o projeto pedagógico e outros documentos referentes às escolas.

A entrevista foi empregada para compreender as especificidades do objeto, sendo que foram utilizadas a entrevista padronizada e a entrevista semiestruturada (GIL, 2008).

A técnica da entrevista, para Colognese e Mélo (1998, p.143), “pode ser entendida como um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado (...) trata-se de uma conversa interessada, orientada pelo entrevistador para fins de pesquisa”.

Em relação aos alunos, a pesquisa abrangeu aqueles matriculados nos 4º e 5º anos e 7ª e 8ª série (8º e 9º ano) do ensino fundamental na escola que possui até este nível de ensino (EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira). Nas demais escolas que possuem apenas parte do ciclo do ensino fundamental, a pesquisa se restringiu ao 4º e 5º anos. A escolha destes anos deve-se à avaliação de que seriam os mais adequados para os objetivos da pesquisa, pois fecham os dois principais ciclos de estudo do Ensino Fundamental (em nenhuma das escolas há o ensino de nível médio).

No caso dos alunos foi utilizado questionário (Apêndice A), na forma de entrevista padronizada (estruturada) com perguntas abertas e fechadas (GIL, 2008). Este tipo de entrevista consiste no uso de um roteiro, nos quais a formulação e a sequência de todas as perguntas são previamente determinadas. Esta sequência rígida praticamente não dá liberdade ao entrevistador, mas permite com maior facilidade a comparação de respostas e sua quantificação (COLOGNESE; MÉLO, 1998). Visou produzir informações sobre a idade, a série, o gênero e a procedência dos mesmos; sobre qual a profissão que os alunos pretendem exercer no futuro, onde pretendem morar quando forem adultos, o que mais gostam e o que menos gostam na vida do campo. Os dados levantados nesta pesquisa são semelhantes aos aspectos pesquisados (durante o curso de especialização) em 2010, o que também serviu para incrementar a discussão dos resultados.

Mesmo mantendo contatos frequentes com os sujeitos da pesquisa, é prudente que se tenha claro que o pesquisador não faz parte deste meio, e que é necessário ser cauteloso ao perguntar sobre qualquer questão, da mesma maneira que também é preciso saber o momento certo para questionar. Isso foi percebido por Foote-Whyte (1980, p.81), que relata que, em suas pesquisas de campo, um aspecto importante que aprendeu foi saber qual era “o momento apropriado para perguntar, assim como o que perguntar”. Também Thompson (1998), ao tratar do processo de entrevista, menciona que uma das habilidades do bom pesquisador é saber o que perguntar e o momento de fazer as perguntas ao informante, mesmo que tenha que deixar o roteiro em segundo plano.

Outro aspecto observado foi a situação das escolas, tanto em termos da estrutura física, como do funcionamento e dos recursos pedagógicos disponíveis, pois:

Nunca devemos pressupor que duas instituições são iguais simplesmente porque pertencem à mesma categoria social convencionalmente definida; algumas escolas primárias podem assemelhar a prisões, outras a clubes de campo, enquanto ainda outras de fato têm a aparência de escolas comuns. Se dois estudos revelarem estas diferenças, o resultado só será anômalo se insistirmos que as coisas são chamadas pelo mesmo nome são, por decorrência, a mesma coisa (BECKER, 1994, p.66-67).

A pesquisa com os professores e diretores (ou seus substitutos) das quatro escolas e com a coordenadora pedagógica da EMEIF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira foi realizada na forma de questionário padronizado (Apêndice B). Na parte inicial do questionário, com todos os entrevistados (professores, diretores e coordenadora pedagógica), foram levantados os dados pessoais (procedência; estado civil; idade; formação acadêmica) e informações profissionais como: experiência em docência; se já trabalhou em outra profissão; tempo de trabalho na atual escola (ou cargo). Com os professores também se investigou as séries para as quais lecionavam na escola; processo seletivo pelo qual o professor passou para atuar naquela escola; qual o transporte que utiliza para chegar à escola; e se este tem participado de curso de qualificação em geral e/ou de cursos específicos sobre as propostas preconizadas pela educação do campo. A outra parte do questionário, composta por questões abertas, teve como objetivo que o pesquisado discorresse sobre o que pensava em relação aos alunos da área rural (aspectos comportamentais e de aprendizado); como se via como educador de uma escola do campo; o que pensava da proposta da educação do campo em termos de conteúdo e metodologias e se vinha utilizando tal proposta na docência; e qual a avaliação que tinha sobre a profissão de professor.

Os diretores (e a coordenadora pedagógica) embora possam ter um discurso ajustado às normas formais, por desempenharem papéis de representação da instituição, são indivíduos que, na sua grande maioria, têm um envolvimento mais amplo, abrangendo os alunos, os professores e a comunidade. Na parte com perguntas abertas do questionário padronizado foi solicitado que relatassem a história de formação da escola, como é o cotidiano da instituição, como tem ocorrido a implantação (ou se estava sendo implantada) da Política Nacional da Educação do Campo e a avaliação que possuem sobre a mesma; a visão que possuem do público que atendem; como é realizado o planejamento das aulas dos professores; a frequência e a avaliação que fazem das reuniões com os responsáveis pelos alunos; a procedência dos alimentos e como está funcionando a merenda escolar.

Também foram pesquisadas as responsáveis pela Secretaria ou Departamento Municipal de Educação dos três municípios onde se localizam as escolas (duas escolas são em Castilho). Foi enviado, via e-mail, um questionário estruturado (Apêndice C) com perguntas abertas e fechadas, visando verificar as fontes dos recursos recebidos pelos municípios ou pelas escolas diretamente (estadual e/ou federal), as finalidades da utilização e a visão das entrevistadas a respeito da Política Nacional da Educação do Campo e sobre as dificuldades ou desafios para a implantação da mesma no respectivo município.

Dirigido a uma pequena amostra dos pais dos alunos, foi elaborado um questionário padronizado (Apêndice D), com perguntas abertas e fechadas, como o objetivo de captar a visão dos pais sobre como deveria ser a educação dos filhos, particularmente se consideravam que o conteúdo e as metodologias de ensino deveriam tratar as especificidades do campo, e se conheciam a proposta da educação do campo. No total foi aplicado o questionário padronizado, na forma de entrevista, a 15 pais de alunos (na EMEIF Aroeira de Guaraçai apenas três pais responderam ao questionário e nas demais foram quatro pais de alunos cada), escolhidos entre aqueles que participavam como representantes dos pais nas respectivas Associações de Pais e Mestres (APMs) das escolas e outros ao acaso. As entrevistas foram realizadas na própria escola e também nas residências das famílias (lotes dos assentamentos).

Adicionalmente foram contatados e aplicados questionários padronizados com outros informantes chave (Apêndice E), visando compreender os aspectos envolvidos na (não) implantação da educação do campo nas escolas pesquisadas e/ou para esclarecer fatos ligados ao histórico de constituição das escolas pesquisadas. Foram pesquisados o Diretor da Coapar (Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados e Pequenos Produtores da Região Noroeste do Estado de São Paulo), ligado também ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Analista de Gestão do Desenvolvimento Agrário do ITESP (que também forneceu outros documentos relativos à discussão sobre a implantação da Educação do Campo no Estado de São Paulo) e a Secretária do Desenvolvimento Agrário-substituta da Prefeitura de Andradina (filha de assentados do Assentamento Timboré, em Andradina, e que acompanhou a construção da escola no referido Assentamento).

Com os diretores da escola foi realizada uma entrevista complementar (Apêndice F), gravada, com base em um roteiro semiestruturado, no qual havia algumas perguntas específicas do contexto de cada escola, o que permitiu elucidar dúvidas ou solicitar maior detalhamento por meio de perguntas não previstas no roteiro. De acordo com Colognese e Mélo (1998), a entrevista semidireta (ou semiestruturada) é composta por um roteiro em que a maioria das perguntas é prevista com antecedência em uma determinada ordem. Mas, neste

caso, o entrevistador tem uma participação bem mais ativa e pode fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto.

A combinação de dois tipos de entrevistas deve-se ao fato de que era importante ter um perfil mais detalhado dos entrevistados e, ao mesmo tempo, buscar apreender a visão dos mesmos sobre a política educacional, o público com o qual trabalham e outros aspectos de sua atuação. A entrevista padronizada permite a produção de dados do perfil, por meio de perguntas fechadas, de escolha múltipla ou resposta objetiva (idade, escolaridade, etc.). Mas, verificar as percepções a partir de questionário aplicado deste modo apresentaria problemas graves, como a pobreza da resposta, a possível indução da resposta pela formulação da pergunta, entre outras limitações (THIOLLENT, 1980).

Colognese e Mélo (1998, p.271) preconizam que, para este tipo de entrevista semiestruturada, alguns procedimentos devem estar pré-estabelecidos como um roteiro com as perguntas e a ordem das mesmas. Mesmo sendo uma entrevista mais ‘ativa’ do que a entrevista não diretiva, é necessário deixar o entrevistador falar, “o entrevistador pode fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto”. Thompson (1998, p.271) adverte que “uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, ficar em silêncio. Hora de bater papo é depois, quando o gravador for desligado”. Por isso o autor recomenda que o pesquisador fique um pouco mais após a entrevista e que também faça anotações, em caderno de campo, de informações adicionais que foram concedidas pelo entrevistado, nesta conversa informal, após o período de gravação da entrevista. Nas escolas pesquisadas, buscamos adotar esta recomendação e consideramos que foi válida. Também por meio do caderno de campo foram recolhidas informações prestadas por pais de alunos, motoristas de ônibus escolares e outros informantes.

O fato da entrevista não se enquadrar nos critérios de objetividade das ciências naturais (no qual um experimento pode ser provado por outro pesquisador, se este utiliza a mesma metodologia), não dispensa o entrevistador de fazer um esforço metodológico para reduzir as interferências de sua subjetividade na pesquisa. De acordo com Thompson (1998, p.254), para ter sucesso na entrevista, o entrevistador deve ter habilidades em colocar as questões. Mas, este também precisa ter discernimento que, na “situação da entrevista há desigualdade de troca e uma privatização dos problemas sobre os quais as pessoas são incitadas a falar”. Também Thiollent (1980) adverte que o pesquisador deve estar consciente de que no processo da entrevista, não há neutralidade nas perguntas, só o pesquisador sabe com profundidade o que ele busca apreender. É uma troca desigual.

O entrevistador tem que respeitar a recusa, caso o entrevistado não queira responder alguma questão, pois muitas vezes o informante não sabe qual a repercussão da sua resposta, então o silêncio ou outros artifícios como “desvio no direcionamento da entrevista, esquecimento protetivo”, muitas vezes é utilizado pelo entrevistado (THIOLLENT, 1980, p.83). Na presente pesquisa, parte dos professores não respondeu ao questionário, mesmo após mais de um convite feito pela pesquisadora (embora não tenham recusado formalmente).

Gibbs (2009, p.131) acha importante que os participantes da pesquisa recebam um retorno do pesquisador em uma linguagem que possam entender e que também “demonstre que você foi capaz de manter a confiabilidade e a privacidade e que os esforços deles para ajudá-lo valerem a pena”. Mas, também deve-se deixar claro que, mesmo mantendo todo rigor ético, as outras pessoas que participaram da pesquisa que pertencem ao mesmo círculo de atividades, poderão saber quem são as pessoas e os lugares do contexto da pesquisa.

Apesar da importância da metodologia qualitativa para as pesquisas nas ciências sociais, algumas preocupações adicionais devem ser objeto de atenção e reflexão por parte do pesquisador. Quando é preciso agendar a pesquisa, as características do local e vários procedimentos e práticas podem ser modificados ou ajustados para receber o pesquisador (limpeza da instituição, organizações, falas, entre outras). Mas, evidências desses procedimentos podem ser percebidas e anotadas em caderno de campo e depois pode-se criar estratégias para confirmar estas suspeitas (na elaboração das perguntas para diferentes sujeitos e/ou por meio de realização de visitas não agendadas).

A análise dos resultados foi realizada com base na tabulação dos dados de fonte secundária, da sistematização das informações obtidas por meio da aplicação dos questionários aos professores, alunos, pais, coordenadora pedagógica, diretores de escolas, responsáveis pelos departamentos ou secretarias de educação de cada município e demais informantes; e das entrevistas gravadas com diretores das escolas localizadas na área rural dos municípios a que a escola pertence e das reflexões teóricas possibilitadas pela revisão bibliográfica. Foram utilizados gráficos e tabelas, além da análise quantitativa e qualitativa do conjunto das informações levantadas, para apresentar os resultados da pesquisa e compará-los com as diretrizes das políticas educacionais dirigidas ao campo.

O Quadro 01 apresenta uma síntese do conjunto de técnicas de pesquisa utilizadas para cada segmento dos sujeitos pesquisados, assim como o período em que foram realizadas as pesquisas de campo nas quatro escolas, o que permite ter uma visão geral do trabalho realizado.

Quadro 1: Cronograma, sujeitos e técnicas utilizadas na pesquisa de campo.

Mês/ano	Instituição	Sujeito (n°)	Técnica de pesquisa
06/2015	EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	Diretor (01) e Coordenadora Pedagógica (01)	Questionário padronizado
06/2015	EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	Professores (06)	Questionário padronizado
06/2015	EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	Alunos 4° e 5° anos (46)	Questionário padronizado
06/2015	EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	Alunos 7ª e 8ª séries (43)	Questionário padronizado
08/2015	EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira	Diretora (01)	Questionário padronizado
08/2015	EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira	Professoras (07)	Questionário padronizado
08/2015	EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira	Alunos 4° e 5° anos (33)	Questionário padronizado
09/2015	EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	Diretor (01)	Entrevista semiestruturada
09/2015	EMEIEF Aroeira	Professoras (02)	Questionário padronizado
09/2015	EMEIEF Aroeira	Alunos 4° e 5° anos (08)	Questionário padronizado
10/2015	EMEIEF Educador Paulo Freire	Vice-Diretora (01)	Questionário padronizado
10/2015	EMEIEF Educador Paulo Freire	Professoras (04)	Questionário padronizado
10/2015	EMEIEF Educador Paulo Freire	Alunos 4° e 5° anos (13)	Questionário padronizado
05/2016	EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira	Diretora (01)	Entrevista semiestruturada
05/2016	EMEIEF Educador Paulo Freire	Diretor (01)	Entrevista semiestruturada
05/2016	EMEIEF Aroeira	Diretora (01)	Entrevista semiestruturada
06/2016	EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira	Pais dos alunos (04)	Questionário padronizado
06/2016	EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira	Pais dos alunos (04)	Questionário padronizado
07/2016	EMEIEF Educador Paulo Freire	Pais dos alunos (04)	Questionário padronizado
07/2016	EMEIEF Aroeira	Pais dos alunos (03)	Questionário padronizado
07/2016	EMEIEFs Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, Maria Ap. Buzachero Bandeira, Educador Paulo Freire e Aroeira	Diretora Municipal de Educação (01)	Questionário padronizado
07/2016	EMEIEF Educador Paulo Freire	Secretária Municipal de Educação (01)	Questionário padronizado
07/2016	EMEIEF Aroeira	Secretária Municipal de Educação (01)	Questionário padronizado
07/2016	ITESP	Analista de Desenvolvimento Agrário (01)	Questionário semiestruturadas
07/2016	Secretaria de Desenvolvimento Agrário de Andradina	Secretária Desenvolvimento Agrário (01)	Questionário semiestruturado
07/2016	Coapar Andradina	Diretor (01)	Questionário semiestruturado

Organizadora: Divanir Zaffani Sant´Ana, 2016.

Em síntese, nas quatro escolas, foram aplicados 19 questionários padronizados aos professores, 143 questionários padronizados aos alunos (sendo 100 alunos do 4º ao 5º anos e 43 alunos da 7ª a 8ª série), 15 questionários padronizados com os pais dos alunos, três questionários padronizados com as Secretárias/Diretoras Municipais de Educação dos municípios pesquisados, três questionários padronizados com os diretores/vice-diretoras das escolas, um questionário com a coordenadora pedagógica da Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, entrevistas semiestruturadas com o Diretor da Coapar, com a Secretária do Desenvolvimento Agrário de Andradina e com a Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, e quatro entrevistas semiestruturadas (gravadas) com os diretores das escolas em que foi realizada a pesquisa.

Esta dissertação, além desta introdução, das considerações finais e das referências, é composta de três capítulos. No primeiro capítulo são abordados o histórico das políticas educacionais brasileiras destinadas à população do campo, as diferentes concepções sobre a Educação, discutindo-se as distinções entre “rural” e “campo” e “educação rural” e “educação do campo”. No segundo capítulo apresenta-se os antecedentes históricos e as principais características socioeconômicas dos três municípios (Castilho, Andradina e Guaraçai) onde se localizam as quatro escolas em que foi realizada a pesquisa. Em seguida, no terceiro e último capítulo, os resultados da pesquisa empírica são apresentados e discutidos, abordando-se o histórico e características de cada uma das quatro escolas, as características e visões dos agentes sociais (internos e externos) envolvidos na instituição (diretores, coordenadora pedagógica, professores, alunos, pais dos alunos e outros atores sociais envolvidos no processo).

CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

“A educação não transforma o mundo.
A educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.
(PAULO FREIRE, 1996)

Será apresentado nesse capítulo um levantamento realizado sobre as políticas públicas destinadas a educação no Brasil, que traz uma abordagem desde o período da colonização, perpassando por vários momentos, tendo como ênfase explicitar as políticas destinadas para a educação da população do campo. Trataremos de algumas iniciativas consideradas importantes, até abordar a conquista da atual política pública da Educação do Campo, que vinha sendo gestada desde meados da década de 1990, por meio de reivindicação dos movimentos dos trabalhadores rurais e outros segmentos da sociedade, e que tem como ponto de partida as conferências realizadas por vários segmentos da sociedade e instituições de ensino, junto com o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). A união destes autores sociais tornou possível que esta política pública fosse implantada, e também outros programas, que tem como intuito nortear a implantação da proposta pedagógica contida na Política Nacional de Educação do Campo.

1.1 Histórico das políticas educacionais destinadas à população do Campo no Brasil

O Brasil se manteve, por muito tempo, tendo 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) de acordo com Furtado (2003), colaborou na reprodução daquela estrutura agrária, que produziu e tem repercutido nas desigualdades que são percebidas em nossa sociedade até a atualidade.

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. (HERINQUE *et al.*, 2007, p. 10).

O descaso com a população do campo é marcado 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”.

O descaso com a educação teve marco na colonização, mas repercutiu por muito tempo. Como relata Gadotti (1997), em 1808, a família Real portuguesa veio para o Brasil, fugindo das guerras napoleônicas e as universidades criadas nesta época tinham como prioridade latente formar as elites governantes e também militares; nesse período pode se verificar que, para a realeza, a educação escolar, não era pensada para as classes populares.

Gadotti (1997) conclui que só com o retorno da família real para a sua terra natal, depois da independência, foram criadas, em 1827, duas faculdades de Direito em capitais importantes de províncias no Brasil (São Paulo e Recife). A elite da época era formada para ocupar os cargos de maior importância (administração pública, política, jornalismo e na advocacia). Em 1824, a Constituição do Império mencionava que “competia às Assembleias Legislativas das províncias (hoje, Estados), o direito de legislar sobre instrução pública” (GADOTTI, 1997). Mesmos que nesta Constituição fosse defendida a instrução primária para todos os cidadãos, isto não ocorreu, por que na época o Brasil tinha cerca de 14 milhões de habitantes, e deste total contávamos com um número bastante expressivo de analfabetos (85%). Em comparação à Europa e aos Estados Unidos, o Brasil se encontrava em um total atraso educacional.

Para tentar solucionar o grande percentual de analfabetismo no Brasil, alguns questionamentos sobre o modelo educacional utilizado foram formulados e novas estratégias levadas em consideração:

A Primeira República (1889-1930) foi o período no qual colocou-se em questão o modelo educacional herdado do Império. Em 1890 o governo provisório republicano criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, inspirado nas ideias positivistas de Augusto Comte, defendidas por Benjamim Constant. Mas, dois anos depois, esse Ministério foi extinto, passando os assuntos educacionais para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores (...). A Constituição republicana de 1891 instituiu a **laicidade do ensino** ministrado nos estabelecimentos públicos. Nos primeiros 20 anos desse século, inspirados nos ideais liberais, na crença do poder da educação, considerando a "ignorância do povo" como a causa de todas as crises do país, os sucessivos governos criaram numerosas Escolas Normais de formação de professoras primárias. Nesse período surgiu o movimento cívico-patriótico, associado ao nome de Olavo Bilac, que postulava o **combate ao analfabetismo** (GADOTTI, 1997, sem paginação, grifos no original).

Já na década de 1920, houve uma intensa migração das populações do campo para os centros urbanos, isso fez despertar na sociedade brasileira interesse pela educação rural. Embora caiba problematizar que tipo de educação que se pensou para o campo: a questão dominante era “a educação devia preparar a população rural para vir para as cidades ou para manter o homem no meio rural e evitar assim um problema social?” (JESUS; FOERSTE, 2010, p.01). Os autores concluem que a educação proposta viria para resolver os problemas da sociedade e não como um direito dos povos. Educar para o progresso seria manter o homem do campo na roça, com um currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo e pautado nos ideais urbanos.

Saviani (2008), ao analisar as origens das instituições escolares, divide o tipo de abordagem da educação que era oferecida em seis períodos:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontinuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (SAVIANI, 2008, p.2).

Sobre esses quatro períodos, Saviani (2008, p.02) ressalta que foram quatro séculos em que as instituições escolares atendiam a pequenos e restritos grupos da população.

Apenas em 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil, e o modelo educacional que foi introduzido por esta ordem religiosa permaneceu por mais de dois séculos, com uma abrangência inexpressiva, apenas 1% da população brasileira tinha acesso à educação escolar. Como acrescenta Marcílio (2005) citado por Saviani (2008, p.2), o direito à educação era negado “às mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”.

Ramal (2011, p.06) relata que nos primeiros anos da república tivemos poucos avanços no campo da educação. Esse período teve pouca expressividade no sentido de sanar o índice de analfabetismo, na área rural houve um “esforço para a ruralização da escola primária normal”, tendo em vista que o nosso país estava em processo de industrialização e urbanização e a grande massa da população ainda estava na área rural.

Há um forte debate nacionalista que ganha força entre educadores, políticos e intelectuais da época, surgindo o movimento do ruralismo pedagógico, o que leva alguns autores da corrente ruralista⁵ a elaborarem proposta de adequação da educação e do trabalho no campo. Em 1900, tínhamos no Brasil, 90% da população morando na área rural, e contávamos com um índice elevado de analfabetos (RAMAL, 2011).

Saviani (2008) também comenta que o quarto período (1890-1931), mesmo trazendo uma perspectiva maior de acesso em relação a educação escolar, devido à criação de várias instituições de ensino, o percentual de analfabetismo entre a população continuava bastante alto. O ensino escolar não evoluiu entre 1900 e 1920, sendo que havia nesta época 65% de brasileiros analfabetos. Na Tabela 02, podemos verificar as taxas de pessoas não escolarizadas, com 15 anos ou mais Brasil entre 1900/2000, ainda eram a maioria da população até 1950.

⁵ A corrente ruralista, ou o ruralismo pedagógico, pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos, interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995).

Tabela 2 – Número e taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais Brasil - 1900/2000.

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Organizadora: Divanir Zaffani Sant´Ana, 2016.

Nota: (1) Em milhares.

Para reverter o alto índice de analfabetismo da época, foi pensado como estratégia que a educação primária daria conta de solucionar esse problema, tendo em vista que a educação escolar buscava atingir um contingente maior das camadas populares da população. Procurava-se nessa época combater as escolas estrangeiras, que foram introduzidas e conduzidas, em sua grande maioria, pela igreja católica. A educação popular passa a ser vista como redenção da sociedade brasileira, com a incumbência de “salvação dos males” da sociedade.

Há neste período (1910 a 1920) no Brasil dois movimentos pela educação, o primeiro é denominado “entusiasmo pedagógico” que, na década de 1920, cederá lugar ao segundo, chamado de “otimismo pedagógico”. Ambos preconizam a escola como mola propulsora para a modificação da realidade social e se voltam para um processo de identificação do povo brasileiro com o novo governo, com a identidade republicana, visando “redimir a República dos resquícios do Império” (NAGLE, 1975 citado por RAMAL, 2011, p.05). Estas propostas não deram conta de reverter o quadro de analfabetismo e as mazelas sociais, uma vez que a base fundamental das relações sociais permaneceu no novo regime (NAGLE, 1975 citado por RAMAL, 2011, p.05).

A partir apenas do quinto período (1931 a 1961), que houve, de acordo com Saviani (2008), um aumento considerável do número de escolas. Se define pela regulamentação, em

âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador.

Em 1932 houve um importante Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 intelectuais, que propunham mudanças na educação brasileira. De acordo com Bomeny (2001), o documento formulado neste manifesto foi o início de um projeto de inovação educacional no Brasil. Esses intelectuais defendiam uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Esse movimento teve forte crítica da igreja, que concorria com o Estado na formação escolar da população.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas (HENRIQUES *et al.*, 2007, p.53).

Entre 1930-1934, o governo provisório, liderado por Vargas, é marcado pelas intensas pressões da oligarquia paulista, com fortes críticas sobre a “centralização de poder” pelo Presidente. A grande influência desse segmento agrário o “faz convocar as eleições em 1933, para a Assembleia Nacional Constituinte, que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1934”. Esta Constituição foi considerada “progressista” para a época em relação à educação e aos direitos trabalhistas (RAMAL, 2011, p.03). De acordo com o Ministério da Educação (2015), foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Segundo Ramal (2011), pela primeira vez na história da educação, a população do campo é citada no art. 156, no qual afirma-se que cabe à União, aos estados e aos municípios destinar renda (em porcentagem) advinda da arrecadação dos impostos, para garantirem a educação para as populações das zonas rurais.

Bezerra Neto (2003) considera que o movimento pedagógico, liderado por pensadores como Sud Mennucci, Carneiro Leão, Alberto Torres (entre outros), denominado “ruralismo pedagógico” (que propunha uma pedagogia específica para o homem do campo e que tinha como objetivo a fixação do homem à terra), guarda semelhança com as propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que passaram a ser denominadas de educação do campo.

O movimento do ruralismo pedagógico surgiu em uma época que o Brasil estava passando por transformações políticas e econômicas. O início da década de 1930 foi um período marcado pela crise dos grandes produtores rurais nas exportações de seus produtos,

principalmente os cafeicultores, que com esse acontecimento também tiveram um enfraquecimento político.

Para que houvesse eficácia desse modelo de ensino, era necessário adotar um currículo escolar que atendesse as necessidades do homem do campo, que produzisse um conhecimento passível de ser utilizado em seu dia a dia, na agricultura e pecuária; além de uma formação específica do professor (BEZERRA NETO, 2003).

Bezerra Neto (2003, p.15) enfatiza que as críticas que foram mais frequentes aos governos que aderiram a essa iniciativa, se dirigiram à formação dos educadores para atuarem neste segmento, pois ao invés de criarem escolas normais rurais, implementaram cursos de ruralismo, feitos após o curso padrão, com apenas três ou quatro meses de duração, visando à formação de professores para atender a área rural. Essa iniciativa foi considerada pouco válida, pois não daria conta de atender as necessidades dos alunos e nem promover uma mudança no educador, ou seja, “o gosto pela roça”.

Nesses cursos de ruralismo eram oferecidas as seguintes disciplinas:

- a- **Higiene Rural:** Alimentação, cuidados corporais, higiene doméstica, combate às moléstias;
- b- **Sociologia Rural:** que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução;
- c- **Educação Rural:** ensino de leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinamentos através dos interesses rurais;
- d- **Atividades Rurais:** visando estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles transmitissem para seus alunos (LEX, 1973 citado por BEZERRA NETO, 2003, p.16).

Bezerra Neto (2003), em sua tese de doutorado estudou o ruralismo pedagógico, na qual relata que o ruralismo pedagógico teria abordagem mais próxima a Educação do Campo. Em seus estudos chegou à conclusão que a educação por si só não dá conta de resolver o problema do êxodo rural, pois o que faz com que as pessoas permaneçam em determinado espaço, segundo o autor, está muito mais ligado às questões econômicas, sendo que o trabalhador em condições favoráveis de acesso à terra, aos equipamentos agrícolas, entre outros aspectos, tem maior possibilidade de permanecer no campo.

A Educação do Campo se diferencia do Ruralismo Pedagógico, ao propor uma pedagogia que busca emancipar a população do campo, e não apenas fixar o homem a terra. Caliari (2009, p.3) expõe que a Educação do Campo é um veículo importante para o “desenvolvimento econômico, social, cultural e político de seus protagonistas, (...) a garantia dos direitos básicos de cidadania e de liberdade pessoal. (...) valorizar distintos saberes

tornando-se instrumento que visa agenciar as transformações indispensáveis que gerem a justiça social” dos sujeitos do campo.

Paulo Freire (2000, p.31) adverte que se “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Isto nos mostra a importância de uma educação de qualidade que chegue a todos os lugares por mais difícil que seja o acesso. A Educação do Campo não visa resolver apenas o problema do êxodo rural, mas sim formar cidadãos críticos, que mesmo tendo como opção a vida na cidade não abandona o sentido de luta da população do campo e não tem vergonha da sua origem.

A educação com uma formação mais humanizada, como defendido na Educação do Campo, valoriza o lugar, a cultura dos sujeitos sociais, é campo de vida e não apenas de produção, traz ao indivíduo maior condição de pertencimento a um determinado espaço, a luta não é apenas por educação, mais uma educação que fortaleça o indivíduo e esse tenha plena condição de lutar por políticas públicas que traga desenvolvimento para campo, e assim ir gradativamente melhorando a renda e as condições de vida dos seus moradores e trabalhadores, que estes possam garantir a sua reprodução social.

De acordo com Gadotti (2000, p.29), os anos de 1934 a 1945 foram marcados “pela evolução do ensino oficial e pela estratégia do ensino particular no que se refere à instrução primária”.

(A) Constituição Federal de 1934, no Art 156 – coloca que a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (BRASIL, 1934).

De acordo com Ghellere (2014, p.33), a Constituição de 1934 “nasceu nesse contexto de disputas e de forte pressão social, notadamente é a primeira Constituição a dedicar espaço significativo à educação”, na qual a educação para o campo é citada.

A Educação foi contemplada no capítulo II e em vários outros Artigos. Encontramos aspectos positivos, como a criação das Diretrizes Curriculares nacionais (Art. XIV), e do Plano Nacional de Educação. “ Art. 150 - Compete à União: a) Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934 citada por GHELLERE, 2014, p.05).

Ghellere (2014) cita que mesmo que de maneira tímida (pois essa educação não chegou para toda população), as pessoas do campo passam a ter acesso ao direito legítimo da educação, tendo em vista que nesta época uma grande parcela da população estava no campo, e a base da economia no Brasil era a agrícola.

A Constituição Federal de 1946, no Art. 168, preconiza que a educação é para todos, e mantem as empresas responsáveis pelo ensino na área rural “III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946).

Outras iniciativas marcaram este período, talvez o mais fértil da História da Educação no Brasil, como ressalta Bello (2001):

(...) em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de escola-classe e escola-parque; em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético; em 1953 a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961 tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos (...) (BELLO, 2001, p. 11)

O método de Paulo Freire⁶, desenvolvido a partir do final da década de 1950, como relata Gadotti (2000, p. 29), chamou a atenção do Presidente Goulart que buscou expandi-lo por todo o território brasileiro.

No sexto período, Saviani (2005) analisa as origens das instituições escolares, e a abordagem da educação que era oferecida: “dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola” (SAVIANI, 2005, p.12).

Segundo Henriques *et al.* (2007, p.11), na década de 1960, para combater o êxodo rural, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1961, em seu artigo 105 propõe que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural, escolas capazes de fornecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocação profissional”.

Bello (2001, p.11) menciona que, em 1962, é constituído o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda nesse mesmo ano, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa

⁶ Em 1946, Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, onde iniciou o trabalho com analfabetos pobres. Também nessa época aproximou-se do movimento da Teologia da Libertação. Em 1961 tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, em 1962, realizou junto com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Seu grupo foi responsável pela alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. Em resposta aos eficazes resultados, o governo brasileiro (que, sob o presidente João Goulart, empenhava-se na realização das reformas de base) aprovou a multiplicação dessas primeiras experiências num Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de 20 mil núcleos (os "círculos de cultura") pelo País.

Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

O Golpe Militar de 1964 interrompeu todas essas políticas e iniciativas, pois reprimiu as mobilizações populares, o que resultou em grande retrocesso das políticas públicas voltadas para esse setor da população brasileira (GADOTTI, 2000).

Para eliminar o analfabetismo, no Governo Militar⁷, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, aproveitando-se, em sua didática, do Método Paulo Freire⁸, mas, expurgando seu conteúdo político libertador. O Mobreal pretendia erradicar o analfabetismo no Brasil, mas não conseguiu, pois acabou por ser extinto e, no seu lugar, criou-se a Fundação Educar. É também no período mais cruel da ditadura militar, em que qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era duramente reprimida, que foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar à formação educacional um viés profissionalizante (BELLO, 2001).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBREAL), utilizado durante a Ditadura Militar, tinha como objetivo não apenas alfabetizar as pessoas, mas sim buscava por meio da educação formar um exército de mão de obra para atender ao mercado, e propagar a sua ideologia política, como relata Santos (2014):

(...) O Mobreal, ainda que tenha representado um projeto audacioso em termos numéricos, não deixa de constituir um poderoso mecanismo de controle militar na esfera da educação. Nas entrelinhas da proposta de erradicação do analfabetismo difundida pelo Mobreal, estão presentes as ideologias e interesses de um regime autoritário, com a intenção de manter o controle e direcionar a população analfabeta à produção econômica do país. (SANTOS, 2014, p. 310).

No âmbito do regime militar, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, neste documento é citada a educação do campo, mas sem garantias das condições necessárias para sua execução. A Lei abriu teoricamente espaço para a formulação de uma proposta específica de educação para o campo, entretanto “restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, distanciando a realidade sociocultural do campesinato brasileiro” (LEITE, 2002, p.47).

⁷ Havia uma constante insistência na ideia de que a ditadura tinha como objetivo básico dignificar o homem. O seu hipotético ideário de democracia era formulado, também, a partir dessa noção. A educação seria, assim, a instância básica em que a ditadura iria construir esse novo homem supostamente dignificado. A internalização dos valores de não-contestação e não-conflito pelas diversas instituições sociais (empresa, escola, família, dentre outras) objetivava conduzir todos os indivíduos ao congraçamento total com o regime (REZENDE, 2013, p. 93).

⁸ Paulo Freire propunha aos analfabetos uma “educação corajosa”, em que este seria sujeito deste processo. O método não pretendia apenas ensinar o homem a ler e escrever, mas sim “ajudar o homem a ajudar-se” e assim adquirir uma “postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (PAIVA, 2003, p. 280)

A evolução do acesso à educação entre a década de 1930, quando esta passou a se expandir mais fortemente, e a década de 1990 foi muito significativa:

Em contrapartida, a partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851); em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504); em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes (MARCÍLIO, 2005 citado por SAVIANI 2008, p.2)

Apesar desse aumento quantitativo importante, a concepção de educação oficial predominante permaneceu descontextualizada da realidade dos educandos, com forte viés tecnicista e que negava o caráter político da educação⁹, tal como preconizava Freire (1987).

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 têm 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 ter acesso aos direitos legítimos de 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 ao meio rural sempre esteve pautada em políticas “assistencialistas e compensatórias”, com o principal objetivo a manutenção da exclusão para esse segmento. A

⁹ Freire, na sua proposta, denominada Pedagogia do Oprimido, preconiza a prática da liberdade com uma nova pedagogia de ação reflexiva e crítica, abrindo fronteiras para o pensar do homem, com base na comunicação com o outro, ou seja, no diálogo. Freire sempre atuou para propagar este tipo de educação que se punha à concepção “bancária” característica da sociedade opressora, a qual *deposita* conhecimento nos educandos de forma que o mesmo fique limitado só ao que lhe é imposto sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias (além de supor que este educando era vazio de conteúdo). Nesta perspectiva “(...) a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante” (FREIRE, 1987, p. 33).

mobilização pela educação do campo, de acordo com Hage (2014, p. 134), deve ser uma educação que tenha um cunho político:

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 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).

Fernandes e Molina (2004) relatam que para construir a ideia da proposta de Educação do Campo preconizada pelos educadores no I ENERA em 1997, as instituições envolvidas realizaram “estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo”. Esse processo começou em 1998, o MST e seus parceiros realizaram, na cidade de Luziânia (GO), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, um marco para a política pública de

alfabetização, escolarização e profissionalização na modalidade Educação de Jovens e Adultos em áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária (SILVA, 2010).

Desde a década de 1930, havia um movimento e articulações que buscavam implantar um projeto adequado às escolas rurais, mas somente a partir desta I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que esse movimento ganha força. Nesta época, já havia respaldo legal para a implantação da Educação do Campo, pois a Lei 9.394/96 determinava que na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de Ensino deveriam promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Primeiramente é relevante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais.

De acordo com Ghellere (2014, p.09) a Constituição de 1988 foi “um grande marco em defesa da educação e dos direitos sociais, o texto vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. Embora o texto não cite diretamente a educação do campo, podemos evidenciar um avanço na Educação como um todo”.

O artigo 206 prescreve que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205). O dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, citado por GHELLERE, 2014, p.09).

Kolling *et al.* (1999) relatam o motivo de adotarem na conferência a “expressão campo” ao invés de “meio rural”:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING *et al.*, 1999, p.26).

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).

Para que a educação seja um veículo para do desenvolvimento do campo, é necessário trabalhar a cultura e identidade dos sujeitos sociais do campo, a partir dos recursos que eles

têm disponíveis e dos anseios dos grupos. De acordo com Munarim (2011, p.14), a educação deve “se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico”. O autor relata que o princípio de autonomia se exerce com a participação dos sujeitos do campo no sistema de ensino, por isso cada comunidade deve ter autonomia na construção do seu projeto político e pedagógico (respeitados os parâmetros nacionais).

Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma que participem ativamente do processo, movidos pela preocupação com o lócus (lugar) com um projeto Nacional. Neste sentido, adquire importância a ampla participação dos movimentos sociais e sindicais do campo e organizações da sociedade civil na construção dos Planos Estaduais e Municipais, de modo que a identidade do campo na sua complexa diversidade e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos dos Estados e Municípios brasileiros (MUNARIM, 2011, p. 14).

Munarim (2011, p.14) adverte que para que as peculiaridades de cada lugar sejam consideradas e legitimadas, é necessário assegurar a aplicação do artigo 12 da LDB 9394/96 “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical (...) e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para poder exigí-lo”. Para o autor, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas rurais (ou não), devem ser construídos, mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade local.

A LDB 9394/96, de acordo com Jesus e Forester (2004), coloca que a base dessa escolarização e da ação pedagógica se sustenta na preservação dos valores culturais e da práxis rural, assim como na ação política do homem do campo.

O primeiro Censo da Reforma Agrária do Brasil (1997) mostrou o grande problema estruturante em termos de atendimento educacional aos trabalhadores do campo:

Por esse Censo, dos 161.556 beneficiários da reforma agrária indagados, 46.577 eram analfabetos; 15.600 possuíam alfabetização incompleta; 66.796 possuíam alfabetização completa até a quarta série; 16.490 tinham entre a quinta e a oitava séries concluídas; 3.720 tinham o ensino médio, 187 o superior incompleto e 295 o superior completo. Esses dados fundamentaram as ações dos movimentos sociais, pois era urgente lidar com tamanha desigualdade social (SOUZA, 2012, p.09).

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 (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) “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, 2004, p.19). Segundo a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação (MEC):

A Educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as suas realizações (MEC, 2013, p.1).

O Pronera surgiu para combater parte deste problema, pois seu objetivo principal é fornecer educação de qualidade para jovens e adultos (acampados e assentados) da reforma agrária.

Segundo o INCRA (2013):

A Educação no Campo é um direito de todos e se realiza por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo. É, ainda, uma garantia para ampliar as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa. Por isso, o Pronera vem fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas (INCRA, 2013, sem paginação).

Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
 II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
 III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010, p.1).

As Resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 e 2008 e o Decreto Presidencial n. 7.352, de 2010, trouxe um grande ganho para a Educação do Campo no âmbito político e da legislação educacional. Estas resoluções, segundo Souza (2012):

(...) trazem dispositivos que esclarecem sobre a identidade dos povos do campo, identidade da escola do campo, acesso de pessoas com deficiência à escola, entre outros; norteiam a política da educação do campo e o Pronera. Ao lado desses documentos legais, encontram-se as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo de vários estados brasileiros, organizadas a partir do trabalho de equipes multidisciplinares, em sua maioria com pesquisadores com conhecimento ou vínculo direto com movimentos e povos do campo (SOUZA, 2012, p.13).

Na Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002, no Art. 2º, parágrafo único, é preconizado como a educação para os moradores 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).

A relatora Edla de Araújo Lira Soares, em seu parecer sobre o Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destaca que o texto é de grande importância, pois busca atender as especificidades da nossa sociedade brasileira, tendo em vista que a proposta pedagógica deve se adequar a cada contexto social. Enaltece a participação dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da Secretaria de Educação Fundamental - SEF /MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores, que tiveram importância na formulação destas diretrizes, tendo em vista poder contribuir para o desenvolvimento sustentável deste setor da sociedade (BRASIL, 2002).

Segundo Munarim (2011, p.55), essa Resolução de 2002 é muito relevante, por ser o marco para a construção de um modelo diferenciado de educação para o campo. Assim, por meio de seus eixos ou princípios, busca orientar para uma educação que difere do antigo modelo de educação que sempre teve como ideal a vida no meio urbano.

- a) Universalização – consta no art. 3º “garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” [...]
- b) Diversidade – categoria central da Educação do Campo, a diversidade está posta no art. 5º, assim como no art. 13:
Art. 5º – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
- c) Formação dos professores e organização curricular – merece destaque a indicação inequívoca da Resolução nº 1/2002 sobre a necessidade de uma nova postura, por parte da escola, diante da diversidade dos educandos e dos demais sujeitos que vivem no campo, que não são bancos depositários nem sujeitos passivos. Traz ainda a indicação de como se devem empreender os novos processos de formação dos docentes.
- d) Sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável – o art. 8º, inciso II, determina o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável”.
- e) Gestão democrática e controle social – a participação efetiva da comunidade, na forma de organizações de sujeitos coletivos do campo, constitui forte eixo norteador na Educação do Campo. Essa participação é preconizada desde as definições das políticas junto aos órgãos gestores até o cotidiano da escola do campo (MUNARIM, 2011, p.55-56).

Caldart (2002) entende a concepção de Educação no e do Campo como direito legítimo em que “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.26).

Arroyo (2006), alerta que devemos defender o direito a educação:

(...) como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo. Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos (ARROYO, 2006, p.128)

Em 2002, também 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, como: Movimento da Mulher Trabalhadora Rural (MMRT), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e algumas outras Organizações Não Governamentais (ONGs) (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).

De acordo com Caldart (2007, p.68), no I Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 2003, foi feita a reflexão sobre as atividades do Pronera. Desde a época em que foi criado, esse Programa teve uma participação bastante intensiva dos movimentos sociais, o que o marcou “como um exercício de construção coletiva de política pública, na constituição prática e teórica da Educação do Campo”.

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 que serão tratados um pouco adiante ainda nesse item.

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 (2009), relata que a II Conferência Por uma Educação Básica do Campo de 2004 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:

‘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. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a Educação do Campo 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 CONDRAF¹⁰ que representa a diversidade de agricultores familiares, assentados da reforma agrária, mulheres, jovens,

¹⁰ Criado em 1999 o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS) tinha como objetivo propor diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas ativas. Em 2003, um novo decreto instituiu o novo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf), incorporando as letras iniciais que identificam as principais políticas públicas sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário: Reforma Agrária e Agricultura Familiar. Os principais objetivos do Condraf são: contribuir para a superação da pobreza por meio da geração de emprego e renda; contribuir para a redução das desigualdades de renda, gênero, geração e etnia; colaborar para a diversificação das atividades econômicas e sua articulação dentro e fora de territórios rurais; e propiciar a adoção de instrumentos de participação e controle

índios, quilombolas, pescadores artesanais e extrativistas. Fazem parte, ainda, 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.

Segundo Rodrigues (2016), a educação por alternância foi criada por camponeses da França em 1935. A metodologia tem como objetivo evitar que os filhos dos trabalhadores rurais gastassem a maior parte do dia, no trajeto de ida e vinda da escola, ou que tivessem de ser enviados para morar na cidade. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969, e se espalhou rapidamente por 20 estados, em áreas onde o transporte escolar era difícil e a maioria dos pais trabalhava no campo. A educação por alternância envolve dois momentos: o tempo-escola e o tempo-comunidade (variável de uma a duas semanas cada período, dependendo da regulamentação de cada instituição). Os alunos no tempo-escola cursam as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para sua comunidade, desenvolvem projetos, visando aplicar as técnicas que aprenderam na escola, em hortas, pomares e criações nos estabelecimentos rurais de seus pais.

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 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (MEC, 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.

Arroyo (2007, p.167) argumenta que “um programa de formação de educadores do campo deve conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos”. Comenta ainda que o movimento social

considerava importante formar os sujeitos das próprias comunidades para poderem atuar nas escolas do campo, mas na época tinham consciência que devido a precariedade da educação do campo no Brasil, não tinham disponível um corpo de profissionais que morassem na própria comunidade e que poderiam atuar como educadores naqueles locais. Os educadores que atendem as escolas do campo são na grande maioria da cidade e vão e voltam todos os dias para aquele espaço, isso torna mais difícil o vínculo estreito com a cultura do campo e a criação de raízes, por não viverem naquele local.

Em 28 de abril de 2008 foi publicada a Resolução N° 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. Conforme o Art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2010).

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 pela Política Nacional de Educação do Campo 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 um dos fatores que levou à expulsão dos moradores do campo.

A Política Nacional da Educação do Campo é uma política que dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e com Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que recomendam que a educação escolar deve ser contextualizada ao local onde está situada. Para Melo (2014, p.1) “esse reconhecimento compreende o campo como espaço cultural,

econômica e socialmente rico. Além disso, ensina-se a conhecer, valorizar e transformar o lugar onde se vive, e manter raízes e laços com a família e com a comunidade”.

De acordo com o Decreto nº 7.352/2010 são consideradas populações do campo “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos” (BRASIL, 2010, p.1), ou seja, todos os trabalhadores e moradores do campo. Este mesmo documento considera como “escola do campo”, aquelas que seu espaço físico se situa na área rural, definida pelo IBGE, ou escola que, mesmo estando em área urbana, tenha como público alvo a população vinda do campo.

Neste Decreto também é especificado que serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas às escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º, ou seja, são aquelas situadas em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo, com as propostas metodológicas e pedagógicas da política da Educação do, Campo.

A escola do campo e as turmas anexas deverão elaborar o projeto político e pedagógico, como estabelecido pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e a educação do campo deverá ofertar “formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto”, tendo em vista a realidade local (BRASIL, 2010, p.1).

Os princípios da Educação do Campo contidos no inciso IV do Art. II chamam a atenção da sociedade a respeito das especificidades do campo (sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, de gênero, geracional e de raça e etnia). Também incentiva que as escolas adequem o projeto político e pedagógico à escola do campo de modo a estimular “o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho”. Os conteúdos curriculares e metodologias deverão se adequar à realidade dos alunos do campo, e ainda considera importante “a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010).

Além disto, no Artigo 5º do referido Decreto é destacada a importância da política de formação de educadores para atender a esse setor:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p.1).

Para que a qualidade do ensino fosse garantida, ficou definida a necessidade da comunidade local e dos movimentos sociais do campo participarem com propostas que pudessem ser incorporadas ao projeto político e pedagógico, e à União caberia criar mecanismos para o desenvolvimento e a manutenção desta política pública (MEC, 2010).

A educação direcionada as populações do campo deve ter como principal meta a redução dos índices de analfabetismo. Nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, busca:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (MEC, 2010).

Desde que foi criado, em 1998, o Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária - Pronera, já beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo 346.629 deles no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$201,7 milhões. O Programa oferece cursos de educação básica, (alfabetização e ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização (MDA¹¹, 2010, p.15).

O Pronera foi desenvolvido a partir de parcerias do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, além de 65 instituições, entre entidades públicas de ensino, instituições comunitárias sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais (MDA, 2010, p.15).

¹¹ O MDA, após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, deixa de ser Ministério e passa a ter a denominação de Secretária Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, vínculo ao Ministério da Casa Civil.

Souza (2012, p.757) considera que esse Programa “contribui para a inserção dos jovens em processos educativos críticos, jovens estes que já começam a ingressar como profissionais na educação superior e a colaborar em outras frentes de lutas”. Vários cursos de nível superior foram criados no âmbito do PRONERA (Pedagogia, Administração, Direito, Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, entre outros.), o que tem levado a “elite conservadora e os profissionais do Direito que lutam pela igualdade formal a proporem ações civis públicas que questionam a legalidade desses cursos, bem como os princípios da isonomia e proporcionalidade” (SOUZA, 2012, p.752).

A origem da educação que é concebida pela luta da classe trabalhadora do campo de acordo Molina (2015) está:

(...) pautada pela ideia da auto emancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo (MOLINA, 2015, p.381).

As bases que fundamentam a Política Nacional de Educação do Campo, de 2010, já aparecem nos princípios e pressupostos da proposta pedagógica de todos os níveis de ensino do Pronera, como o fato de levar em conta a “diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária” (INCRA, 2004, p.27). No Pronera também são especificados os princípios orientadores destas práticas, que são o **princípio do diálogo** que visa garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; o **princípio da práxis** que busca construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; o **princípio da transdisciplinaridade** que objetiva contribuir para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. Deve-se buscar ações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (INCRA, 2004, p.27).

A partir do Pronera, outros programas vieram para dar continuidade à formação das pessoas do campo, assim como à formação de professores para atuarem em escolas do campo.

O Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO, apoia a criação de cursos em instituições públicas do país voltados para a formação de educadores do campo, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo. Tem promovido ações de formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente (MEC, 2013).

O Programa Escola Ativa vigorou no período de 1998 a 2012 e teve como objetivo contribuir na melhoria escolar em classes multisseriadas, sendo extinto por ocasião da criação do Pronacampo. Foi implementado pelo MEC, por meio do Programa Fundescola em 1998, sendo reestruturado em 2008, passando para a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este Programa tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do ensino fundamental em classes multisseriadas e, para tanto, disponibilizava materiais como os cadernos de ensino e em formação de multiplicadores e professores, entre outras ações (MEC, 2012).

O curso era presencial, com duração de 200 horas, em cinco módulos. Criado em 1998, o programa atendeu, até 2007, municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2008, passou a atender todas as regiões. Para participar da formação, os municípios precisavam aderir ao programa — 2.337 municípios haviam feito a adesão em 2008 (MEC, 2012).

Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo. Nesse processo, novos programas e ações passaram a ser desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). O Programa Escola Ativa foi finalizado em 2012 e substituído pelo Programa Escola da Terra, que ampliou o alcance das ações para escolas seriadas, contemplando também mudanças na concepção pedagógica (MEC, 2012).

O ProJovem Campo-Saberes da Terra permite que jovens agricultores familiares tenham qualificação profissional, com o objetivo de combater as desigualdades educacionais do campo. Participam jovens que não concluíram o ensino fundamental e possuem de 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino. Visa à elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtiva dos povos do campo. Também busca oferecer a especialização “lato senso” aos educadores e

coordenadores das áreas do conhecimento em efetivo exercício e curso de atualização pedagógica para os educadores da qualificação profissional (MEC, 2010).

No âmbito do ProJovem Campo-Saberes da Terra foi elaborada uma coleção de cadernos pedagógicos, destinados ao educador e ao educando, buscando contribuir no processo de organização do trabalho pedagógico e com o diálogo de saberes com os alunos. A coleção é composta por cinco (5) cadernos: 1. Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; 2. Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; 3. Cidadania, organização social e políticas públicas; 4. Economia solidária; 5. Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial (MEC, 2010).

Já o Programa Escola da Terra foi criado com o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultura. Entre as suas ações procura promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas. Oferece recursos, como livros do Programa Nacional Livro Didático, Campo e Kit Pedagógico, para atender às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas; além de apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (MEC, 2015).

Para a adesão da proposta da Escola da Terra, o MEC (2015) determina que este acesso deve ser feito pela secretaria estadual, distrital ou municipal de educação por meio do Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada do MEC, em módulo específico Escola da Terra, no qual o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso.

Uma outra iniciativa importante é mencionada por Sant'Anna e Marques (2015), que é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade - Pibid Diversidade que visa atender às especificidades das licenciaturas interculturais indígenas e de educação do campo. Foi lançado pela Capes¹², em 2010, um edital conjunto com a SECAD-

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

MEC, que acolheu projetos destinados às escolas indígenas e do campo. Nesse processo, foram aprovados 21 projetos com duração de dois anos. Nos anos seguintes novos editais foram lançados, com o objetivo de aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo (CAPES, 2013). O último Edital da Capes (Nº 66/2013) selecionou 3 mil bolsistas e ainda continua em vigor (CAPES, 2016).

O Pibid Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígena e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas) (CAPES, 2013).

Para que a Política Nacional de Educação do Campo fosse implantada no território brasileiro, ficou estipulado o apoio da União, por meio do Ministério da Educação que prestaria apoio técnico e financeiro aos demais entes federativos, “na implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2010). Com isso a União buscará aumentar o nível de escolaridade da população do meio rural (da creche ao ensino superior, além de apoio a qualificação dos professores), infraestrutura física (ampliação, reforma ou construção de escolas), tecnológica, entre outras. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 2010:

- I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;
- II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;
- III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
- VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
- IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares (BRASIL, 2010).

Segundo Munarim (2011, p.56), o referido Decreto representa uma conquista, pois dá respaldo legal “para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais”.

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 foram negados (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. Essas ações foram estruturadas em quatro eixos, segundo Portaria nº 86 que constitui o Pronacampo.

O Eixo I (Gestão e Práticas pedagógicas) do Pronacampo trata, entre outras questões, dos livros didáticos e obras de referência que abordem as especificidades do campo desde as séries iniciais até o ensino médio (BRASIL, 2013).

No que se diz respeito ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Peruchi (2014, p.103) ressalta a necessidade de uma obra didática direcionada para a educação do campo, como forma de valorização deste espaço “como um espaço específico e vivo”. O referido autor também relata que as pessoas do campo não estão isoladas dos centros urbanos, pois estão inseridos em um processo de globalização, em que os meios de comunicações se expandiram e estão mais eficientes, enquanto transportes mais viáveis “levaram não apenas uma complementariedade econômica entre campo e cidade, mas também fizeram com que as trocas culturais se tornassem muito mais intensas”.

Para Peruchi (2014, p.110), deve-se “enfrentar a dicotomia entre educação na cidade e educação no campo, admitindo suas diferenças, porém sem subordinar uma a outra”.

O Eixo II (Formação Inicial e Continuada de Professores), do Pronacampo, refere-se à oferta de cursos de licenciatura em educação do campo – Procampo¹³; expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil; do financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, entre outras providências;

O Eixo III (Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional) trata da expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo e de cursos de qualificação profissional específicos para o campo; Bolsa-formação Pronatec Campo para estudantes e trabalhadores rurais¹⁴; Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra¹⁵, entre outras medidas;

O Eixo IV (Infraestrutura Física e Tecnológica) abrange a disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas (incluindo alojamentos de professores e estudantes); de laboratórios de informática e equipamentos complementares; de recursos financeiros para manutenção e conservação da infraestrutura física das escolas; de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes (BRASIL, 2013).

Observa-se, portanto, 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 afirme a identidade das pessoas que vivem no campo como possível e legítima a vida humana.

Freire (1987) destaca que é necessário ouvir os segmentos sociais envolvidos, pois são estes sujeitos que têm maior entendimento das reais necessidades do lugar onde vivem e

¹³ Cursos ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais (MEC, 2016).

¹⁴ Cursos Pronatec Campo são ofertados nas sedes dos Institutos Federais, Escolas vinculadas às Universidades Federais, Escolas Estaduais de Ensino Médio, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Sistemas de aprendizagem: Senai, Senar, etc. Para facilitar o acesso dos alunos, os cursos podem acontecer fora das sedes dessas instituições: em escolas municipais ou estaduais, centros de formação dos movimentos sociais, centros de pastoral de igrejas, EFAs (Escolas Familiares Agrícolas), CFRs (Casas Familiares Rurais), desde que esses locais ofereçam as condições adequadas que garantam o funcionamento e a qualidade do curso que se pretende fazer (BRASIL, 2012).

¹⁵ O Programa Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio (MEC, 2015).

sabem o que os seus filhos precisam estudar, visando diminuir assim a desigualdades sociais. Freire (1987) acrescenta:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da Educação ou da ação política (...). O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas condições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p. 86).

Verifica-se que a concepção da educação do campo tem forte influência dos fundamentos pedagógicos de Paulo Freire, que vincula o ensino-aprendizagem a uma educação emancipadora, em que a trajetória e o mundo do educando são valorizados e inseridos ao ensino. Essa educação se torna libertadora ao passo que vai dando subsídios para o educando começar a problematizar o que está sendo estudado, não há só um transmissor de conhecimento, educador e educando aprendem juntos. Objetiva formar cidadãos críticos, com maior poder de interpretação da realidade, do mundo global e também do mundo no qual estão inseridos cotidianamente.

A II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA) foi desenvolvida pelo IPEA. Esta pesquisa apresentou dados das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) para o período de 1998 a 2011. A pesquisa foi iniciada em 2011 e concluída em 2015, os resultados mostraram que mesmo com os avanços obtidos nestas últimas décadas, ainda estamos com uma dívida pendente em relação a elaborações teóricas sobre o direito à educação e a uma educação adequada para quem vive no campo.

O Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária-PNERA (BRASIL, 2015) ao analisar informações sobre os projetos desenvolvidos ao longo de quatorze anos pelas 27 Unidades da Federação reconhece “o esforço do programa [Pronera] pela busca de soluções para o enfrentamento desta realidade, no que se refere às quase cinco milhões de pessoas que vivem nos assentamentos de reforma agrária” (BRASIL, 2015, p.65).

De acordo com o Relatório II PNERA de 2015, a principal preocupação antes da criação do Pronera (1997-1998), dos atores diretamente envolvidos (Movimentos Sociais e Sindicais do campo, instituições de ensino e intelectuais), era que todas as pessoas do campo, independentemente da idade tivessem acesso à educação em todos os níveis, que essa educação pudesse desenvolver conhecimento indispensável a seu desenvolvimento econômico, humano e social. Para dar conta desta educação emancipatória, uma das estratégias eram formar professores que pudessem desenvolver uma pedagogia própria para

estas escolas do campo, que organizasse as capacidades e potencialidades humanas aí presentes, e que estas fossem aperfeiçoadas (BRASIL, 2015).

Desde a sua criação até 2011, o Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, com a participação de 164.894 educandos, em 880 municípios. Muitos desses cursos foram realizados concomitantemente, com uma média nacional de mais de cinco ocorrências por curso, abrangendo 1.753 realizações (BRASIL, 2015).

Uma das estratégias do Pronera foi a escolarização com base no campo tecnológico e da produção dos meios de vida, de acordo II PNERA:

Os resultados desse intento, de certa maneira, se realizaram. Pode-se afirmar que o Pronera formou um significativo contingente docente pelo país, capaz de responsabilizar-se pelas tarefas mais desafiadoras da educação, em todas as áreas e licenciaturas. Pode-se afirmar, igualmente, que formou uma importante base técnica de nível médio e superior, à altura dos grandes desafios decorrentes das novas reflexões que o tema da reforma agrária suscita, sobretudo no campo da segurança e soberania alimentar. Quem avaliza tal afirmação é a lista das instituições formadoras, entre elas, as melhores universidades do país (BRASIL, 2015, p.65)

Apesar de todas as iniciativas governamentais e lutas dos movimentos sociais do campo, persiste um problema que pode inviabilizar a continuidade da proposta da Educação do Campo. Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010a, no Brasil há quase 30 milhões de pessoas que moram na zona rural, sendo que 47,8% desta população rural vive na região Nordeste (IBGE, 2013). Apesar do grande número de pessoas residindo na área rural, contraditoriamente, muitas escolas foram fechadas, sendo que em alguns estados foram mais da metade do total (Rondônia, Goiás, Tocantins, Ceará, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), enquanto no estado de São Paulo, 38,8% do total das escolas rurais foram fechadas, como pode-se observar na Tabela 3 (FERNANDES, 2013b).

Tabela 3. Estados com a maior porcentagem de escolas rurais fechadas (de 2000 a 2011).

Estado da Federação	% de escolas fechadas
Rondônia	70,14
Goiás	66,01
Tocantins	57,64
Ceará	54,35
Santa Catarina	54,12
Rio Grande do Sul	51,76
Paraná	47,98
Mato Grosso	47,67
Espírito Santo	45,28
São Paulo	38,83

Fonte: Censo Escolar 2000 e 2011, elaborado por Fernandes (2013b).

O fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais, realizadas pelos governos estaduais e municipais são resultados da aplicação da Política Nacional de Educação 2001-2010, que se constituiu em política contrária às propostas da educação do campo:

(...) o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado (MUNARIM, 2011, p.53).

O motivo do fechamento das escolas está relacionado, na grande maioria dos casos, ao alto custo de manutenção das escolas no campo, que tem motivado os governos municipais e estaduais a optarem pelo fechamento das escolas rurais (VOMERO, 2014).

Os conflitos no campo vêm se agravando nos últimos anos como consequência de enfrentamentos pelo acesso, posse e uso da terra, e envolvem diferentes categorias de camponeses e povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.). No caso da educação, dois fatores, em especial, explicam o acelerado processo de fechamento de instituições no meio rural: a disputa pela terra e o entendimento dos municípios e estados de que, com os altos custos para a manutenção de unidades com poucos estudantes, não vale a pena mantê-las abertas (VOMERO, 2014, sem paginação).

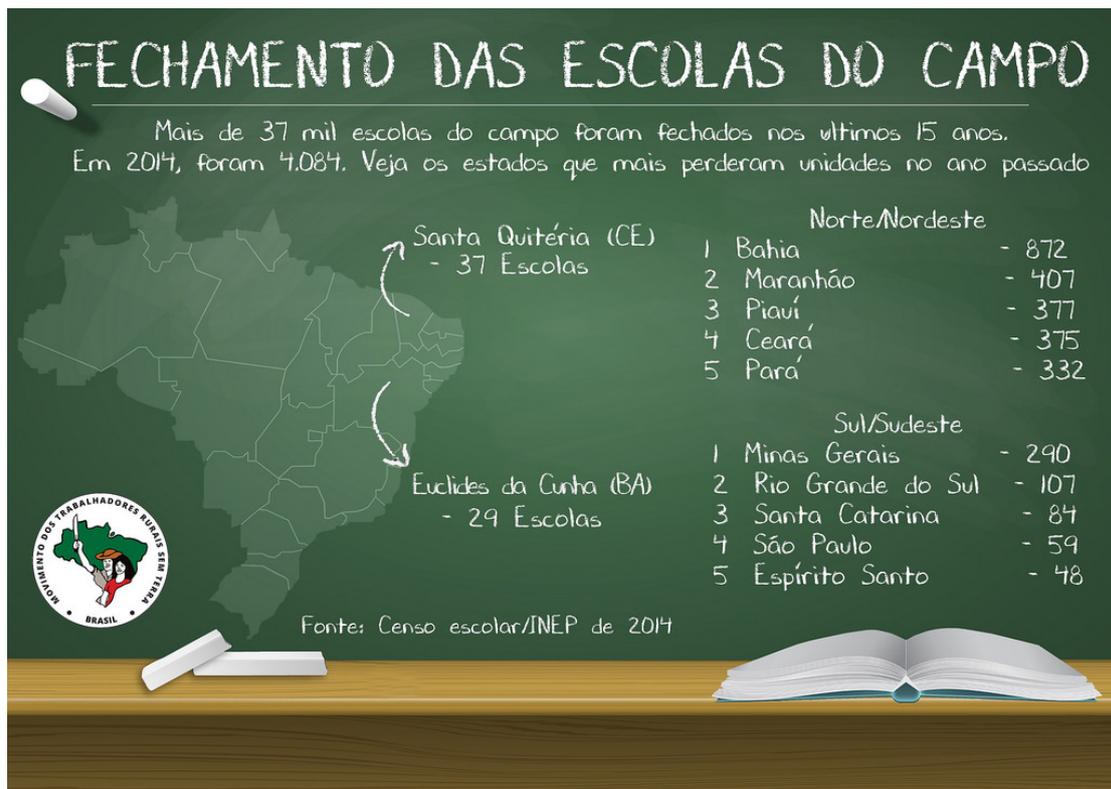
Em 2014 a presidenta Dilma Rousseff sancionou Lei 12.960, de 27 de março de 2014, para tornar mais difícil o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. Essa Lei muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento desse tipo de escola. A Lei modifica o parágrafo único do Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

A análise dos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2014 mostra que todos os esforços empreendidos, para cessar as injustiças cometidas com os povos do campo, todo trabalho ainda tem sido pouco, já que em 2014 mais de quatro mil escolas foram fechadas, e quando se observa os últimos 15 anos se verifica que mais de 37 mil escolas do campo pararam as suas atividades.

Verifica-se, também, que as regiões mais afetadas, são as mais pobres, que apresentaram um número bastante expressivo de escolas fechadas, em 2014 foram fechadas 872 escolas na Bahia, 407 escolas no Maranhão e 377 no Piauí (Figura 03), entre outros estados (MST, 2015).

Figura 3: Número de escolas fechadas em alguns estados brasileiros, em 2014.



Fonte: MST, 2015.

A avaliação do setor de educação do MST é que o fechamento destas escolas representa um atentado à educação, um direito historicamente conquistado e um desrespeito às leis:

(...) mesmo nas regiões onde existem vagas, sobra precariedade. Das 70.816 instituições na área rural registradas em 2013 (uma década antes eram 103.328), muitas delas continuam sem infraestrutura adequada, biblioteca, internet ou laboratório de ciências. Outro ponto de alerta é a falta de adequação do material didático. Sem falar da adoção do conteúdo, práticas e atividades distantes do universo cotidiano e simbólico dos alunos camponeses, quilombolas ou ribeirinhos (...). Lançada em 2014, a Lei 12.960 tinha como objetivo mudar as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e um dos pontos previstos era justamente aumentar o grau de exigência para que uma escola fosse fechada, mas na prática não foi o que aconteceu. Para o Sem Terra, o grande problema é a falta de fiscalização. O MEC institui as portarias, as leis são sancionadas, mas, na prática, quem tem o poder de fechar as escolas é o município. Se o município alega falta de alunos e de verbas, as escolas acabam sendo fechadas, e políticas que poderiam impedir esse fato não são colocadas em prática (SILVA, 2014, p.1).

O descaso com a educação de forma mais ampla está diretamente ligado à qualidade de ensino, formação do professor e em relação às séries atendidas, mas também é evidenciado pelo alto e inaceitável percentual de analfabetos ainda presentes na sociedade brasileira, principalmente no campo, como cita Fernandes (2013a):

No *ranking* mundial de analfabetismo, o Brasil ocupa 74º lugar, com cerca de 10% de analfabetos. Se considerarmos apenas o Brasil urbano subiríamos 17 posições neste *ranking* (57º lugar Brasil urbano). Mas se a gente considerar apenas o Brasil rural cairemos 33 posições (107º lugar Brasil rural). O analfabetismo no campo é alarmante em torno dos 23% (FERNANDES, 2013a, transcrição de vídeo).

A título de contribuir para uma visão geral dos eventos, normas e programas que envolveram a criação e o desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, apresentamos um esquema sintético desses processos no Quadro 2.

Quadro 2 – Cronograma dos principais processos relacionados à criação e desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil.

Ano	Descrição do Evento
1997	I Encontro Nacional das Educadoras e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)
	Criação do Programa Escola Ativa
1998	I Conferência “Por uma Educação do Campo”
	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)
2002	Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002
	I Seminário Por uma educação Básica do Campo
2003	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT)
2004	I Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA)
	II Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”
2007	Comissão Nacional de Educação do Campo que substitui o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT)
2008	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)
	Resolução CNE/CEB 1, de 28 de abril de 2008
2010	Edital do Pibid Diversidade
	Política Nacional de Educação do Campo - Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010
2012	Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)
2015	Divulgação dos resultados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA).

Elaboração: SANT’ANA, D. Z. (2016)

No próximo item será realizada uma discussão sobre as diferenças entre os conceitos de “Rural” e “Campo”, de “Educação do Rural” e “Educação do Campo”; e em seguida discorre-se sobre a concepção da Política Pública de Educação do Campo.



1.2 Concepções de Educação e a Proposta da Educação do Campo

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”
(PAULO FREIRE, 1987, p.68)

Neste item, inicialmente, buscaremos fazer uma discussão do “Rural” e do “Campo”, a partir dos conceitos de espaço e território; em seguida buscaremos mostrar as diferenças entre educação rural e educação do campo, destacando que a educação dirigida às classes populares e, especialmente à população rural, nunca foi pensada pelas nossas autoridades como prioridade no Brasil. Partiremos de um quadro geral da educação que vinha sendo oferecida para esse setor da nossa sociedade, em seguida serão apresentadas as propostas da Política Nacional da Educação do Campo, os avanços que esta política representa e também serão discutidos alguns questionamentos da concepção pedagógica que está subjacente a esta proposta diferenciada de educação.

1.2.1 O “Rural” e o “Campo”

Neste item buscaremos fazer uma reflexão sobre os termos “Rural” e “Campo”. Assim como mostrar a diferença da Educação Rural que serviu para perpetuar as ideologias das

classes dominantes e a Educação do Campo, gestada pelos movimentos sociais, que busca trazer uma educação emancipadora dos seus sujeitos sociais.

O termo “Rural” é entendido neste contexto como um espaço territorializado por várias classes sociais, território de disputa, de injustiças sociais, de manutenção de certa hegemonia no campo, que há séculos é comandado pelos latifundiários, que utilizam um modelo excludente de produção e a violência para a perpetuação de seu poder (CANUTO, 2004). Mas, esta forma de construção do rural, baseada em um modelo de produção que busca provar a viabilidade econômica da estrutura agrária concentrada no Brasil, não é a única. Wanderley (2001) expõe que o rural apresenta uma dupla face:

Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência “identitária”) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional) (WANDERLEY, 2001, p.3).

O rural, enquanto um espaço delimitado, é apropriado como território, de acordo com Heinrich (1998):

A diferenciação do espaço em âmbito histórico tem início a partir da delimitação do mesmo, isto é; por sua apropriação como território; em parte determinado pela necessidade e posse de recursos naturais para a conquista das condições de sobrevivência, por outra parte, por sua ocupação física como habitat. Neste instante, na origem, a defesa territorial é exercida diretamente pelos membros da coletividade. Noutro extremo, como já ocorre desde a criação do Estado, quando há população fixada territorialmente e socialmente organizada para produção de riquezas, cada indivíduo não mantém mais uma relação de domínio direto e repartido com o restante da coletividade sobre o território que habita. Neste momento, a defesa territorial passa a ser realizada por uma configuração social voltada exclusivamente para a organização e manutenção do poder (HEINRICH, 1998, p.10-11).

Território para Raffestin (1993):

(...)não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto, um ‘processo’ do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável, mas que constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias (RAFFESTIN, 1993, p.7-8).

Para Saquet (2010, p.69), o “território seria resultado das ações dos homens em sociedade, demarcando e organizando o espaço tanto jurídico como cultural e economicamente”

Para Haesbaert (2004, p.2), o território também está “imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espço, desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica”.

A perspectiva da Educação do Campo interpreta o “campo”, não apenas como espaço físico concreto, mas espaço-território, que incorpora a ideia de ruralidade; refere-se a um campo povoado, onde há a materialização da vida, e se estabelecem as relações e também conflitos sociais, trata-se, portanto, de uma “construção conceitual que vem sendo realizada com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias” (FERNANDES, 2006, p. 3-4).

Fernandes (2004) acrescenta que “Campo” é:

(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. (...) não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses (FERNANDES, 2004, p.137).

Para Wanderley (2013), no Brasil, os segmentos sociais que transformam o campo em lugar de vida e trabalho são:

(...) os agricultores familiares, em suas diversas configurações, e os trabalhadores assalariados que vivem no campo (...) os principais responsáveis pela animação da vida social no meio rural, isto é, por tornar o meio rural, de fato, um território entendido como espaço de partilha da vida, lugar de memória e de referência para a construção da identidade social. (...) São eles (os habitantes do campo) que, de formas diversas, têm reivindicado a revalorização do meio rural como lugar de trabalho e de vida, que se expressa na retomada da demanda pela permanência e retorno à terra. Essa ruralidade da agricultura familiar, que povoa o campo e anima a sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação ausenteísta, despovoadora e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária e do agronegócio e à visão urbano-centrada, dominante na sociedade, que [torna] aceitável e normal o meio rural sem habitantes (WANDERLEY, 2013, p., p.4).

As conquistas alcançadas, nas últimas décadas, ocorreram por meio de muitas reivindicações dos sujeitos sociais do campo, garantindo junto ao governo Federal, um posicionamento mais favorável aos agricultores familiares e trabalhadores rurais. Os avanços na implantação de políticas públicas, ainda que permeados de contradições (como o concomitante apoio às grandes empresas do agronegócio), contribuíram para o desenvolvimento rural desses setores do campo, sendo que uma destas políticas públicas foi a Educação do Campo.

A seguir será abordada a ideologia impregnada na chamada “educação rural” no Brasil ao longo do tempo e apresentar a Educação do Campo que teve origem para se pensar uma educação emancipadora, como forma do desenvolvimento social, econômico, cultural e político dos sujeitos sociais.

1.2.2 Educação Rural e Educação do Campo

No Brasil, por muito tempo, o Estado não teve como prioridade implantar uma educação de qualidade pensada para as pessoas que vivem no/do campo. Mesmo quando no discurso se propunha uma educação que tinha como propósito o desenvolvimento da área rural, o que realmente se colocava em prática era uma educação desvinculada da realidade local, que tinha como objetivo capacitar pessoas para atender as demandas de mão de obra da área rural e, principalmente, da urbana, além de atender a interesses políticos eleitorais. Como é relatado por Reis (2009, p.03), a educação era imposta de cima para baixo:

(...) principalmente quando observamos a escola rural; esta que, ao longo dos anos, tem sido alvo de uma série de programas que dizem visar a uma educação para o desenvolvimento, mas que, na verdade, nada trouxe de mudanças reais, já que os objetivos não claros desses projetos e programas interessavam nada mais e nada menos do que a atender a fins políticos e a interesses de organizações internacionais que buscavam colocar em prática ou testar suas metodologias na área de extensão rural, do que promover de fato o desenvolvimento rural das comunidades envolvidas (REIS, 2009, p.03).

A educação imposta pela classe dominante contribuía para a formação de cidadãos alienados, em que o professor sempre foi tido como o único sujeito no processo ensino aprendizagem. As aulas decorriam com o professor (“depositante”) dissertando a matéria sem dar oportunidade aos alunos (“depositários”) de interromper com perguntas. O silêncio na sala de aula mostrava como o professor estava conseguindo exercer a sua profissão, e ter controle dos alunos, e qualquer tipo de abordagem dos alunos podia ser considerado indisciplina. O fato do professor ter tido uma formação não muito diferente da que colocava em prática, “nos moldes memorização mecânica do conteúdo narrado”, pode ainda ter contribuído na forma como este continuou a reproduzir e conduzir as suas aulas (FREIRE, 1987, p.33). A postura desse professor autoridade faz com que o aluno não se sinta instigado para problematizar o que está ouvindo. Este modelo Freire (1987) denomina educação bancária:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p.33).

Além do professor utilizar como método a dissertação do conteúdo, a educação tanto da área urbana como rural sempre foi pensada e concebida em gabinetes, com foco centrado no mundo urbano, longe das realidades locais, sem levar em conta as diversidades e especificidades existentes do território brasileiro de dimensão continental. Para atender as novas e antigas demandas das pessoas que vivem na área rural, Reis (2009) considera que não se pode mais admitir uma educação no molde conservador até então imposto. Faz se necessário quebrar paradigmas, no sentido de buscar uma educação transformadora, por meio da qual, além de ler e escrever, o aluno possa desenvolver o seu senso crítico e avaliar a sua real condição no mundo em que está inserido.

(...) não mais se admite uma educação gestada em gabinetes, por mentes tidas como que iluminadas, que pensem e idealizem o que é bom para uma sociedade tal, sem levar em conta as próprias aspirações e interesses dos atores e atrizes que compõem esta sociedade, impondo, de cima para baixo, um modelo de escola, muitas vezes totalmente fora da realidade em que vivem, com currículos e programas que não levam em conta as diversidades pelas quais, cada sociedade é permeada (REIS, 2009, p.09).

Paulo Freire (1983), que sempre criticou a passividade na educação, destaca que o processo de ensino aprendizagem só acontece quando o educador, liberto do método que vem adotando por décadas, possa se reinventar, e com isso despertar a curiosidade no educando:

(...) conhecer não é o ato através do qual um sujeito é transformado em objeto (...). O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1983, p.07).

De acordo com Souza (2012, p. 736) trata-se de modelos distintos de educação (também) dirigidos à população rural. A educação rural, propagadora de uma pedagogia não problematizadora e não crítica, pois tem encoberto todos os problemas históricos do espaço rural, que é marcado pela “concentração da terra e da riqueza; cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no Estado; ideologia conservadora no que se refere ao trato da questão social pelos poderes legislativo e judiciário” De acordo com a autora, esse enfoque contribui com a manutenção das injustiças para a maioria da população do campo e das desigualdades sociais presentes naquele espaço. De forma distinta da educação rural, a Educação do Campo é:

(...) uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas¹⁶. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e

¹⁶ Os Projetos e Programas implantados a partir do governo do presidente Lula (2003 a 2011), e do governo da Presidenta Dilma Rousseff (1º de janeiro de 2011 sofre golpe em agosto de 2016).

pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia (SOUZA, 2012, p.753).

Henriques *et al.* (2007), concorda que a educação rural só serviu para:

(...)furtar o direito de 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).

Sobre a Educação Campo e a Educação Rural, Fernandes e Molina (2004, p.10) concordam, que há duas diferenças básicas entre estes modelos de educação, os modelos educacionais estão pautados “nos espaços onde são construídos e seus protagonistas”. A Educação do Campo vem sendo gestada pelos povos do campo, já a Educação Rural é resultado de uma educação criada para servir o mercado. Ou seja, “são modelos de educação que projetam distintos territórios”.

De acordo com Baptista (2003), mesmo sendo o Brasil um país de origem eminentemente agrária:

(...) a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (BAPTISTA, 2003; p.20).

Caldart (2009) coloca que tanto o espaço rural, como as pessoas que ali viviam, eram marginalizados devido à falta de políticas educacionais que valorizassem a educação rural. Como agravante, a permanência de uma ideologia dominante tendia a difundir a concepção de campo como lugar do “atraso”.

Fernandes e Molina (2004) também concordam que o conceito de educação rural esteve associado como uma educação rudimentar, “atrasada, com pouca qualidade e pouco recurso”, isto porque o espaço rural, por muito tempo foi visto “como inferior, arcaico”. Os poucos programas criados para a educação rural, foram gestados sem a participação e sem ser pensados nestes sujeitos sociais.

Caldart (2008) coloca que o campo da Educação do Campo exige uma visão mais ampla de educação que rompa com a unilateralidade do ser humano sob o capitalismo, alienado pela dissociação entre a vida e o trabalho:

(...) à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: toda vez que se subordina a educação a interesses/ necessidades de formação imediata (por “melhores” que sejam), a educação se empobrece do ponto de vista de formação humana, de perspectiva omnilateral, necessariamente de “tempo longo”. E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração (CALDART, 2008, p. 78/79).

Para Sant’Anna e Marques (2015, p.7) na concepção da educação do campo, “o termo Campo não se reduz ao local onde ocorre o processo educativo – as escolas rurais, mas se refere a uma concepção de território que vai muito além da delimitação de um espaço físico”.

A importância do termo Campo para Caldart (2007, p.02), está pautado na origem da Educação do Campo que tem como protagonista os camponeses, “a materialidade de origem (ou de raiz) (...) exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública – Educação”. Ou seja, falar do campo, significa pensar nas lutas das classes sociais, nos seus sujeitos, como trabalhadores portadores de direitos (direito à terra, educação, saúde, lazer entre outros), direitos às políticas públicas de desenvolvimento do campo que viabilizem a permanência destes na terra. Também implica em entender um campo que é heterogêneo, que têm sujeitos com anseios diversos e contradições. Molina e Jesus (2004, p.10) preconizam que o campo não deve ser visto apenas como o lugar da produção, o campo deve ser “pensando onde possa se dar a produção da vida humana e não só a produção agrícola”

Para Molina (2006 p. 28) “o campo pode ser pensado como território ou setor de economia”. Ao pensar o campo como território é permissível pensar esse como espaço de vida, onde há identidade dos moradores do campo, lugar onde produzem alimentos, entre outros. Todos esses componentes fazem parte do sentimento de campo como território dos trabalhadores e agricultores familiares.

O que se tem almejado, com a Educação do Campo, é atender aos anseios dos moradores e trabalhadores do campo (pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais, entre outros), tendo em vista que muitos destes trabalhadores têm como princípio uma agricultura que utiliza o trabalho familiar, produzindo na forma de policultivos, e tendo como foco o abastecimento nacional.

No Quadro 3, Alencar (2011) faz um esquema que busca diferenciar os dois modelos de educação para a área rural.

Quadro 3 – Diferenciação entre “Educação do Campo” e “Educação Rural”, de acordo com Alencar (2011).

RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL	
EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade	Confronto campo-cidade
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, conseqüente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconseqüente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
Educação no e do campo.	Educação para o campo.

Fonte: Alencar (2011).

Cabe ressaltar que o Quadro 3, elaborado por Alencar (2011), apresenta aspectos que não são exclusivos da diferenciação da educação dirigida ao campo, mas abrange também as diferenças entre uma educação contextualizada, crítica e emancipadora, tal como preconizada por Freire e uma educação descontextualizada, instrumental e acrítica, também presente no meio urbano.

A implantação de uma educação de qualidade no campo busca viabilizar maior oportunidade a esses sujeitos sociais, de modo que estes possam ter uma vida mais digna, e conseqüentemente, uma maior chance de se manterem no campo, pois o sujeito com um maior grau de instrução (ler documentos, negociação no banco, entre outros.), tem uma maior possibilidade de conseguir administrar de maneira mais adequada o seu trabalho, e conduzir com maior facilidade o seu dia a dia.

A decisão de ficar no campo deve ser uma escolha do próprio indivíduo, como também a da sua saída. O motivo principal não deve estar pautado na falta de direitos já legitimados que é a da educação escolar para esses sujeitos.

Uma educação contextualizada e problematizadora, 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 latentes 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 contribuição 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 questões que, frequentemente, não são discutidas em sala de aula, até porque muitos professores também alienados, não desenvolveram capacidade 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, que, de modo geral, não respeita o meio ambiente, mas ainda consegue propagar uma imagem de negócio rentável, justo e sustentável. O agronegócio ao se promover, consegue credibilidade da sociedade e, conseqüentemente, a perpetuação do poder da agricultura capitalista, conforme afirma Fernandes (2006):

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, se torna o espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado. O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento (FERNANDES, 2006, p.38).

No entanto, pode-se inferir a partir dos dados do IBGE, que a agricultura familiar tem contribuído para o desenvolvimento do campo brasileiro, com uma parcela expressiva da produção, pois embora ocupe apenas 24,5% das terras, responde por 34% do valor bruto da produção e por cerca de três quartos da mão de obra da agricultura brasileira (IBGE, 2006). Mas, esses dados são pouco divulgados pela mídia de massa, que privilegia o enaltecido agronegócio.

Esse modelo de agricultura patronal tem demandado cada vez menos mão de obra, e reforçado a expropriação dos pobres do campo. Mesmo assim temos, de acordo com o IBGE (2010), 30 milhões de brasileiros no campo, que precisam ser assistidos pelo governo (saúde, educação, lazer, entre outros). Mas, o que se tem verificado, no caso da educação, ainda hoje, é que a oferta de ensino para a população do campo (quando a escola não é fechada) tem se

limitado ao primeiro ciclo do ensino fundamental, outrora 1ª a 4ª série, atualmente do 1º aos 5º anos (passou a incluir o último ano do que era considerada a pré-escola). Ao concluírem esses anos de estudos, antes os alunos paravam de estudar (principalmente as mulheres) e hoje, em geral, deixam o campo para completarem seus estudos na cidade:

Em pleno século 21, milhares de crianças e jovens enfrentam inúmeras barreiras para continuar os estudos e concluir as etapas do fundamental e do médio, em cenário que muitas vezes evoca os primeiros anos do século passado. Os números das matrículas no campo mostram que as políticas educacionais na área rural priorizam o atendimento escolar apenas até o 5º ano do ensino fundamental. Daí em diante, o estudante deve, em geral, buscar outras cidades caso queira continuar a estudar. E embora as matrículas no campo representem apenas 13% do total do país, esse percentual representa mais de 6,6 milhões de crianças e jovens espalhados em 83 mil escolas rurais. Esse contingente de alunos é maior do que toda a população do Paraguai (FERNANDES, 2010, p.01).

Esse atendimento insuficiente de ensino oferecido às pessoas da área rural, também se relaciona com a proposta de esvaziamento do campo, na medida em que o Estado elege o grande agronegócio monocultor como principal forma de desenvolvimento para o campo brasileiro, o que continua a contribuir para a migração campo-cidade:

Em quatro anos, a Escola Municipal de Educação Fundamental do Campo Eugênio Trovatti, localizada no distrito de Bueno de Andrada, em Araraquara (SP), perdeu 32 alunos em razão da migração de famílias de trabalhadores rurais para a cidade. A expansão da lavoura mecanizada também afetou os moradores de duas colônias agrícolas no município vizinho de Matão. Como consequência, a escola que atendia as crianças que lá moravam, localizada no bairro rural de Silvânia, corre o risco de ser fechada. O cenário se repete Brasil afora (VOMERO, 2014, sem paginação).

O descaso com o sujeito do campo não se ateve apenas as poucas séries atendidas, ao fechamento de escola, mas, também, à falta de seleção de professores qualificados para lecionar no campo, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2007):

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, por tanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte (INEP, 2007, p.33).

Esses índices, combinados aos outros já mencionados (falta de qualificação, fechamento de escola, baixa remuneração, entre outras), têm contribuído para um ensino de baixa qualidade e desvinculado da realidade dos alunos, o que a proposta da Educação do Campo visa reverter.

Saviani (2013) critica a adjetivação das propostas pedagógicas e educacionais, inclusive a educação do campo, afirmando que nessa perspectiva seria necessário ter também a “educação da favela” e congêneres. Afirma que a educação sempre tem que levar em consideração as especificidades locais e a compreensão empírica e imediata de determinado grupo social, mas, a questão diferencial de uma proposta educacional histórico-crítica¹⁷ é desvelar os aspectos ocultos, os conflitos e antagonismos entre as classes sociais que fundamentam as relações sociais e configuram uma determinada realidade.

A perspectiva de Saviani (2013), ao destacar que não basta considerar a realidade empírica, não invalida o enfoque da Educação do Campo, pois esta reconhece o problema mais geral relacionado à educação dirigida às classes populares (assim como a precedência das relações de classe), mas enfatiza a necessidade de uma abordagem específica para os povos do campo, pois seus enfrentamentos e estratégias de resistência perpassam, mas não se esgotam, ao nível das classes sociais¹⁸.

Caldart (2004) enfatiza que pensar a Educação do Campo é tratar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, de um recorte específico de classe, como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo, gestado a partir de seus interesses sociais, políticos e culturais. Este vínculo com sujeitos sociais concretos não significa desconsiderar a dimensão da universalidade da educação, enquanto formação de seres humanos.

Arroyo (2001) acrescenta que:

Pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. Que papel a escola vai ter para animar, para trabalhar, para defender esses valores culturais que são a riqueza do campo? Para acompanhar sua dinâmica as transformações porque estão passando? Não estou querendo cair no romantismo cultural nem no saudosismo. Não é isso. É ao contrário. É entender que há determinadas matrizes que são próprias do campo. Mais ainda, que são próprias do grande processo civilizatório que passou pelo campo e que se está perdendo (ARROYO, 2001, p.17-18)

Segundo Santos (1996, p.65), “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos”. Mas, a educação da maneira como vinha sendo direcionada no Brasil, desvalorizando o saber e a

¹⁷ A pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani é uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista. Busca articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora e empenha-se para construir métodos de ensino eficazes. Utiliza métodos que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; busca favorecer o diálogo entre educandos e educador, valorizando também a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 2007).

¹⁸ Não basta, igualmente, ter uma concepção de classe social na perspectiva marxista, pois algumas de suas derivações são urbano-centradas, atribuindo um papel residual ao campesinato e, como consequência, também à educação dirigida a esse segmento social.

cultura das pessoas que vivem no campo (ARROYO, 2007, LEITE, 2002, KOLLING e MOLINA 2004), não contribuía para esta construção.

Para Santos (1994, p.97) o “que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar”.

Para Moreira e Hespanhol (2007, p.51), o lugar deve ser entendido “na relação do ‘eu’ com o ‘outro’, o palco da nossa história, em que se encontram as coisas, os outros e a nós mesmos”.

Esta ideia de trabalhar a partir da realidade local sem que isso signifique uma perspectiva restrita do conhecimento, está bem sintetizada nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Secretária Estadual de Educação do Paraná (2006):

(...) Cultura e identidade são dois conceitos que podem ser problematizados a partir da identificação da trajetória de vida dos alunos, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está localizada, da análise das relações sociais vividas nos ambientes familiar, comunitário e de trabalho. É importante que os aspectos da realidade constituam apenas o ponto de partida, pois o ponto de chegada depende da inserção de conteúdos devidamente selecionados, que junto a uma seleção de outros materiais, sejam livros, jornais, documentários etc., possam auxiliar os alunos no exercício na reflexão e produção de conhecimentos. O ponto de chegada é síntese que permite compreender a diversidade social, étnica, racial e sexual que compõe a sociedade brasileira e dos aspectos culturais diversos. Reconhecer a identidade dos povos latino-americanos é essencial para superar a visão de que a cultura europeia ou norte-americana é superior à brasileira. Reconhecer as particularidades do próprio país leva à superação da ideia de subordinação a que o povo brasileiro foi submetido no processo de colonização e que ainda se reproduz nos dias atuais (SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2006, p.39).

Por isso se faz necessário uma educação problematizadora e crítica voltada para os trabalhadores do campo, que ao trabalhar o universal, contextualize o conteúdo de cada disciplina com a realidade local, valorize a cultura própria de grupos sociais específicos, busque reforçar no educando o vínculo com a comunidade, e com isto o pertencimento ao lugar e ao grupo social, tendo consciência da sua realidade e com discernimento de como transformá-lo.

No próximo Capítulo, iremos relatar os antecedentes históricos da formação da MRG de Andradina (SP), e o histórico e as características socioeconômicas dos municípios de Castilho, Andradina e Guaraçaí, onde estão localizadas as escolas em que foi realizada a pesquisa.

CAPÍTULO 2 - OS MUNICÍPIOS DE CASTILHO, ANDRADINA E GUARAÇÁI (SP)

“Ninguém liberta ninguém,
Ninguém se liberta sozinho.
Os homens se libertam em comunhão”
(PAULO FREIRE, 1987)

Nesta parte do trabalho, por meio de levantamento bibliográfico e de pesquisa em fontes secundárias, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), buscou-se realizar um relato histórico sobre a Microrregião Geográfica de Andradina (SP) e os três municípios (Castilho, Andradina e Guaraçái) em que estão localizadas as escolas em que se realizou a pesquisa empírica, além de apresentar algumas análises das características socioeconômicas de cada município.

2.1 Antecedentes históricos da Microrregião Geográfica de Andradina (SP)

A Microrregião Geográfica (MRG) de Andradina, composta por 11 municípios, situa-se à noroeste do estado de São Paulo (Figura 1, p. 13).

De acordo com Mahl (2005), a região noroeste paulista, na qual está inserida a MRG de Andradina, tornou-se zona pioneira em expansão nas décadas de 1910 e 1920, quando passou a atrair milhares de trabalhadores, devido à presença de solos virgens em meio a uma paisagem pouco acidentada, portanto, propícia ao tipo de agricultura extensiva comumente praticada.

A história oficial da constituição dos municípios (que é reproduzida pelo IBGE, 2015) enfatiza, segundo Lopes (2012), o trabalho do pioneiro como sendo uma espécie de herói desbravador dos obstáculos que as condições naturais impunham. Mas, na maioria das vezes, no entanto, a descrição do pioneiro está associada ao influente homem de negócios, cujo poder financeiro e domínio de grandes extensões de terras exerciam forte controle sobre a vida social das comunidades que se formavam.

Monbeig (1984, p.143) acrescenta que esses coronéis (os pioneiros) organizavam eleições, se tornavam chefes políticos, tratavam com autoridades da capital e eliminavam adversários. Buscavam embelezar a cidade, construir escolas, hospitais e “ação mais eficaz empreendia, ao intervir para que se concretizassem projetos de construção de uma ferrovia e se modificasse seu traçado” e quando intervinham nos negócios de venda de terras.

No *site* do IBGE (2015) menciona que, devido ao avanço da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil em direção ao rio Paraná, ocorreu o devassamento do noroeste do Estado

com a derrubada de matas, formação de fazendas e desenvolvimento dos primeiros núcleos populacionais. Intensifica-se, nesse período, a migração, principalmente de nordestinos, promovida por companhias de colonização e fazendeiros.

Este foi o caso de um desses fazendeiros, Antônio Joaquim de Moura Andrade (criador de gado), fundador do município de Andradina, e que viria a ser o maior criador de gado do Brasil. Sua influência era muito significativa na política da época, o que lhe permitiu conseguir a construção de um novo ramal ferroviário, a Variante, entre as estações de Araçatuba e Três Lagoas, da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, passando por Andradina (IBGE, 2015). Às margens da Variante, também foram criados vários outros povoados, que hoje (2016) são pequenos municípios, como Guaraçaí e Castilho.

A Variante da Estrada de Ferro Noroeste Paulista acompanhou o espigão para evitar os problemas causados pela malária no trecho anterior e foi importante para o povoamento ao redor de Andradina e para a ampliação da criação de gado em direção ao rio Paraná (MONBEIG, 1984).

Cabe destacar que, nesse contexto, o índio “era uma espécie de estorvo aos investimentos, porque sua luta em defesa do território impedia o sentimento de segurança dos futuros compradores” (LOPES, 2012, p.46). Bini (2009) também afirma que com a expansão da lógica capitalista de propriedade da terra, as terras indígenas foram ocupadas e o grupo caingangues (grupo predominante de índios na região) foram praticamente dizimados.

Monbeig (1984, p.162) considera que a colonização das zonas pioneiras do oeste do estado de São Paulo e do norte do Paraná foi guiada pelo “interesse imediato dos quadros dirigentes, fazendeiros e vendedores de terras”.

Segundo Hespanhol *et al.* (2003), a construção das Usinas Hidrelétricas de Jupuíá, Ilha Solteira e Três Irmãos, entre as décadas de 1960 e 1990, implicou na formação de lagos e alagamento de extensas áreas antes ocupadas por atividades agrícolas, desalojando um grande contingente da população ilhéu e ribeirinha. A construção dessas usinas resultou novamente em um grande fluxo de pessoas de várias regiões brasileiras, mas após o término das obras, parte destes trabalhadores não conseguiu trabalho na região. Para recolocar a população atingida pela enchente, a CESP utilizou como medida paliativa a criação de três reassentamentos (Jupuíá, em Castilho; Três Irmãos e Hortifrutigranjeiros em Pereira Barreto) e um assentamento rural (Cinturão Verde de Ilha Solteira).

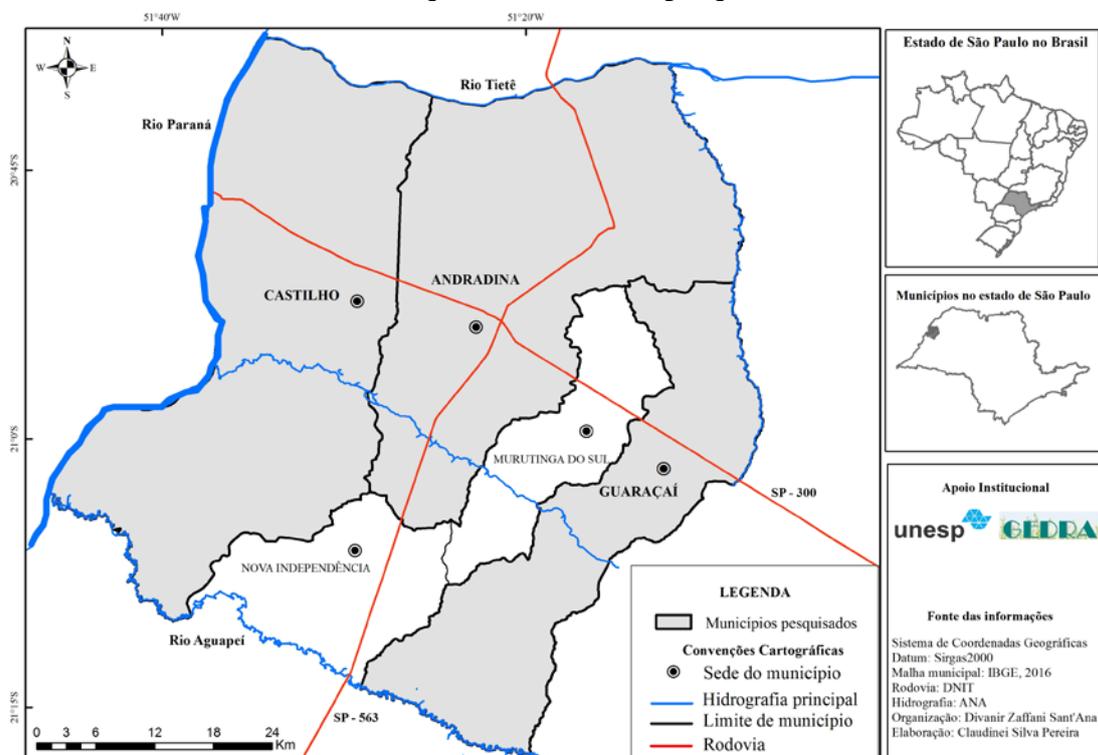
Na década de 1980, também surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terras no estado de São Paulo, sendo que a criação desse movimento ocorre por meio das lutas dos posseiros da Fazenda Primavera, que abrangia os municípios de Andradina, Castilho e Nova

Independência (FERNANDES, 1994; SILVA, 2010). Na segunda metade dessa mesma década, também ocorrem ocupações de terras que viriam a se constituir em outros assentamentos rurais na região, como o Assentamento Timboré, o Assentamento Rio Paraná, Assentamento Aroeira e Assentamento São José II, entre outros (HESPANHOL; COSTA; SANTO, 2003). No entanto, a região continuava apresentando forte concentração fundiária, tendo como principal atividade a pecuária bovina de corte extensiva e de baixa produtividade.

De acordo com o INCRA (2014), havia na MRG de Andradina, 37 assentamentos de reforma agrária, além das áreas criadas pela CESP, mas, mesmo assim temos nesta Microrregião uma acentuada concentração de terra, com predominância da cultura da cana de açúcar, para produção de açúcar e álcool.

Na Figura 4 observa-se a delimitação espacial dos três municípios pesquisados, Castilho, Andradina e Guaraçaí, onde estão situadas as quatro escolas (duas em Castilho) que foram objeto desta pesquisa. Em seguida serão apresentadas algumas características socioeconômicas de cada um destes municípios.

Figura 4. Delimitação dos municípios de Castilho, Andradina e Guaraçaí (destaque em cinza) onde se localizam as escolas em que foi realizada a pesquisa.



Fonte: IBGE, editado pelos autores.

2.2 Município de Castilho: histórico e características socioeconômicas

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, p.13), à noroeste do estado de São Paulo. Possui extensão territorial de 1.062,653 km² e está a aproximadamente 640 km da capital (IBGE, 2015).

A formação do município de Castilho (SP) se deu quando Armel Miranda veio para a região em 1934, formou ali um patrimônio com a doação de terras da família Ferreira Brito. Assim outros povoadores vieram para esta região como agricultores, cultivando pequenas lavouras. 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. Ao lado da linha férrea formou-se uma povoação que teve importante função comercial na integração da ferrovia com a navegação do rio Paraná. Também 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).

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 Jupiá, atual Engenheiro Souza Dias, integrante do complexo de Urubupungá (IBGE, 2015).

Nas décadas seguintes, com a diminuição da fertilidade natural dos solos essas 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 Jupiá).

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)

Esse tipo de cultura que tem crescido nos últimos anos na microrregião é algo bastante agressivo, pois modifica completamente a paisagem, prejudicando a flora e fauna.

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.

Foi verificado que de 1980 a 2014 houve diminuição da taxa de natalidade no município: em 1980, a taxa de natalidade (por mil habitantes) era de 22,69 e em 2014 caiu para 14,39, ou seja, teve uma redução de 36,6% no período analisado (1980-2014). Mesmo verificando que a taxa de natalidade tenha diminuído, essa não foi tão expressiva como no

caso dos outros municípios analisados nesta pesquisa¹⁹. A estimativa de crescimento da população entre 2010 a 2015 situou-se em 1,55% a.a., superior ao crescimento do Estado de São Paulo que ficou em 0,87%. Outro aspecto que foi muito superior ao do Estado foi o índice de mortalidade infantil: em Castilho (SP), em 2013, houve 17,92 mortes para cada 1000 nascidos vivos, enquanto no estado de São Paulo este índice foi de 11,47 mortes (SEADE, 2015).

O Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS)²⁰, aferido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), ao avaliar as condições de vida da população do município (riqueza, escolaridade e longevidade), nos anos de 2010 e 2012, situou Castilho (SP) no Grupo 2 do IPRS, o qual se caracteriza por apresentar níveis de riqueza elevados, sem exibir bons indicadores sociais (escolaridade e longevidade). Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)²¹, o município alcança o valor de 0,731, que é considerado alto (SEADE, 2015), mas, quando comparado aos demais municípios paulistas, situa-se somente na 390ª posição²².

Castilho (SP) atualmente realiza praticamente 100% da coleta de lixo na área urbana e também conta com 96,05% do núcleo urbano abastecido por água, enquanto a rede de esgoto atende a 93,04% dos domicílios urbanos (SEADE, 2015).

¹⁹ Como será visto nos itens de caracterização dos demais municípios pesquisados, em Andradina caiu para quase a metade, em 1980 era de 24,97, em 2014 passou para 12,89. Já o município de Guaraçai teve uma redução de 54,6% na taxa de natalidade: em 1980 a taxa de natalidade (por mil habitantes) era de 20,36 e em 2014 caiu para 9,24 a taxa de natalidade (por mil habitantes) (SEADE, 2014).

²⁰ Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) é composto de dados referentes a três dimensões que sintetizam a situação de cada município no que diz respeito a riqueza municipal, escolaridade e longevidade, e ao combinar esses dados geram uma tipologia que classifica os municípios do Estado de São Paulo em cinco grupos (SEADE, 2012).

²¹ Na sua formulação clássica, o IDH é composto pela média aritmética de três indicadores, que representam a oportunidade de uma sociedade de ter vidas longas e saudáveis (saúde/longevidade), de ter acesso a conhecimento (educação), e de ter comando sobre os recursos de forma a garantir um padrão de vida digno (renda). O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH global – saúde, educação e renda, mas busca adequar a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. O IDHM é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um município.

²² Embora o IRPS e IDHM utilizem as mesmas dimensões, as variáveis consideradas para compor cada uma das dimensões é diferente, não permitindo uma comparação direta. Em relação à riqueza, por exemplo, enquanto o IRPS utiliza quatro variáveis (consumo residencial de energia elétrica, por ligação; consumo de energia elétrica na agricultura, no comércio e nos serviços, por ligação; remuneração média dos empregados com carteira assinada e do setor público e valor adicionado fiscal *per capita*), o IDHM utiliza somente a renda mensal *per capita* (no caso de agosto de 2010). Enquanto o IDHM é um indicador normativo (com intervalos fixos que indicam a classificação dos municípios em categorias “muito alto”, “alto”, “médio”, etc.), o IRPS é um indicador relativo, pois a classificação utilizada varia em função do conjunto dos dados que lhe dão origem a cada ano (os 645 municípios paulistas), assim o escore que representava um indicador sintético de escolaridade “alto” em um determinado ano pode mudar no período seguinte (o escore de escolaridade em 2008 para ser considerado de “alta escolaridade” era 46 e passou para 57 em 2012, indicando uma melhora significativa do conjunto dos municípios paulistas no período). No Brasil o IDHM só é possível de ser calculado quando é realizado um Censo Populacional, enquanto o IRPS possui variáveis que podem ser aferidas em menor período de tempo (SEADE, 2014).

Os dados de 2013 do Seade mostram que os empregos formais da agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura representavam 7,95% dos empregos formais do município de Castilho (esses setores representam 9,66% dos empregos formais da Região de Governo de Andradina e 2,39% do Estado de São Paulo). Há um percentual bastante expressivo de trabalhadores na indústria (43,89%), principalmente devido a Usina Virálcool Açúcar e Álcool estar sediada no município desde 2006. Os empregos formais do comércio em geral abrangem 11,90% do total e o setor de serviços emprega 33,27% dos trabalhadores.

O rendimento médio, de acordo com o Seade (2014), dos trabalhadores rurais (R\$1.680,34) foi de pouco mais da metade do obtido pelos trabalhadores da indústria no mesmo período (R\$2.926,81), mas, ainda assim, ficou um pouco acima do rendimento médio dos trabalhadores da construção civil e do comércio.

O valor relativo em relação a participação de arrecadação do município da agropecuária foi de 13,91%, em 2013, menor que da indústria que participou com 16,91%, enquanto a maior participação foi a do setor de serviços que totalizou 69,18%. A participação da agropecuária em Castilho é semelhante ao da Região Administrativa que foi de 13,08% (SEADE, 2016).

Atualmente (2016), o município conta também com dez assentamentos rurais, além de um reassentamento implantado pela CESP e de parte do assentamento Timboré. Esses 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, entre estas a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira que atende alunos desde a educação infantil até o final do ensino fundamental (9º ano). O número de crianças em idade escolar é grande (339 alunos em 2015), exigindo que a escola forme classes nos dois períodos (matutino (207 alunos) e vespertino (132 alunos)) para atender à demanda. Além dos alunos das turmas da educação infantil e ensino fundamental, a escola atende aos alunos com necessidades especiais.

Apesar do número significativo de assentamentos rurais do município de Castilho (SP), este ainda mantém uma estrutura fundiária muito concentrada (Tabela 4).

Os estabelecimentos agropecuários de até 100ha²³ 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% do número total dos

²³ Em Castilho, o módulo fiscal é de 35 hectares, em Andradina de 30ha e Guaraçaí também de 30ha. Optou-se por analisar a participação dos estabelecimentos até 100ha, pois estão situados abaixo da faixa de quatro módulos fiscais, que é o limite de área para enquadramento dos agricultores como familiares, de acordo com a Lei nº 11.326/2006.

estabelecimentos, mas abrangem 45,46% da área total dos estabelecimentos agropecuários (Tabela 4). Em função do número expressivo de assentamentos com lotes com área predominante de 14,4ha, cerca de 60% do total de estabelecimentos do município possui entre 10 e 20 hectares.

O município contava em 2014 com 61.495 cabeças de bovinos, 324 equinos, 75 cabeças de suínos, 550 ovinos e 4.200 cabeças de galináceos. Em 2014, produziu 5.677 litros de leite e 24 mil dúzias de ovos de galinha (SEADE, 2012).

As lavouras (algodão, milho, arroz, feijão e amendoim) que outrora marcaram a formação do município e a pecuária extensiva que caracterizou também toda a região, a partir da década de 2000, perderam espaço para a lavoura da cana de açúcar.

Tabela 4- Número e área dos Estabelecimentos Agropecuários do Município de Castilho (SP), por grupos de área, 2006.

Faixa de Área (ha)	Nº de Estabelecimentos (ha)	% do Número	Área dos Estabelecimentos (ha)	% da Área
Até 100	590	87,68	10110	17,26
100 a < 200	29	4,31	4242	7,24
200 a < 500	25	3,71	7.798	13,31
500 a < 1000	14	2,08	9.789	16,71
1000 a < 2.500	7	1,04	9.666	16,50
2.500 ou mais	4	0,59	16.960	28,96

Fonte: Censo Agropecuário do IBGE, 2006. Adaptado pela autora.

A principal cultura do município de Castilho (SP), de acordo com o IBGE, em 2006, foi a cana de açúcar (Tabela 5), em uma área plantada de 1.796 hectares, sendo colhido 195.308 toneladas da cultura. Outra cultura que pode ser considerada importante no município é o milho, presente em 15 estabelecimentos agropecuários, ocupando menos de 40% da área plantada com a cana de açúcar, e com produção de 1.832 toneladas.

Tabela 5 – Características das principais culturas presentes no município de Castilho (SP), em termos do número de estabelecimentos, área plantada e produção, em 2006.

Culturas	Nº estabelecimentos	Área plantada (ha)	Produção (Ton.)
Milho em grão	15	685	1.832
Mandioca	11	86	564
Cana de açúcar	9	1.796	195.308
Milho forrageiro	5	40	572
Feijão (todos)	5	59	42
Banana	3	2	3

Fonte: Censo Agropecuário do IBGE, 2006. Adaptado pela autora.

Verifica-se na Tabela 6, que de 2006 a 2013 houve um aumento exponencial da área ocupada pela cultura de cana de açúcar, sendo que esta passa a abranger uma área treze vezes maior do que ocupava em 2006. Em 2006, de acordo com o IBGE (2006), a área utilizada para essa cultura era de 1.796ha, passando para 23.500ha (2013), tendo em vista que segundo os dados da Tabela 4, o município contava com uma área total de 58.565 hectares composta por estabelecimentos rurais, observa-se que 40% deste total estão ocupados por esta cultura.

Tabela 6: Estimativa da área plantada e produção das principais culturas presentes no município de Castilho (SP), em 2013.

Culturas	Área plantada (ha)	Produção (Ton.)
Cana de açúcar	23.500	1.880.000
Soja	2.500	6.300
Milho em grão	500	2.400
Feijão (todos)	250	300
Algodão	145	315
Borracha (látex)	28	51

Fonte: Pesquisa Agrícola Municipal do IBGE, 2013. Adaptado pela autora.

A segunda cultura do município passou a ser a soja, com 2.500ha (não apresentava produção em 2006); o milho vem em seguida, embora tenha diminuído a área plantada em relação a 2006, mas apresentou maior produtividade. Em 2006, em uma área de 685 hectares, o município colheu 1.832 toneladas de milho em grão, enquanto, em 2013, em 500 hectares, a produção desta cultura foi de 2.400 toneladas.

Em relação aos aspectos sociais, em Castilho o total de famílias inscritas no Cadastro Único em março de 2016 foi de 2.033 famílias, dentre as quais: 401 com renda *per capita* familiar de até R\$77,00; 452 com renda *per capita* familiar entre R\$77,00 e R\$ 154,00; 785 com renda *per capita* familiar entre R\$ 154,00 e meio salário mínimo; 395 com renda *per capita* acima de meio salário mínimo (BRASIL, 2016).

O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência condicionada de renda que beneficia famílias pobres e extremamente pobres, inscritas no Cadastro Único. O PBF beneficiou, no mês de junho de 2016, 780 famílias, representando uma cobertura de 66,0% da estimativa de famílias pobres no município. As famílias recebem benefícios com valor médio de R\$ 141,29 e o valor total transferido pelo governo federal em benefícios às famílias atendidas alcançou R\$ 110.204,00 no mês (BRASIL, 2016).

Os dados mostram que um número bastante expressivo de 458 famílias assentadas da Reforma Agrária foi inscrito no Cadastro Único, mas apenas 191 famílias (de um total de 780 Bolsas Família), foram beneficiadas com o Programa Bolsa família. Entre as famílias acampadas, 71 se inscreveram e somente 15 foram contempladas com este benefício social (BRASIL, 2016).

Sobre os dados da educação foi verificado que a taxa de analfabetismo (em %) da população de 15 anos e mais no município de Castilho (SP), constatada pelo Censo Demográfico - 1991/2000/2010 é maior do que as taxas médias do estado de São Paulo e da região de governo de Andradina. Em 1991, a taxa de analfabetismo para esse público de 15 anos ou mais era de 20,57% (São Paulo 10,61%; região de governo de Andradina 15,88%), em 2000 passou para 14,91% (São Paulo 6,64%; região de governo de Andradina 10,67%); em 2010, esse índice caiu para 8,67%, mas, ainda continuou com um índice superior do Estado de São Paulo (4,33%); e da região de governo de Andradina (7,47%). Ao comparar o período de 1991 a 2010, observa-se que o município conseguiu reduzir em quase 60% o número de analfabetos na referida faixa etária.

A população entre 18 e 24 anos, com pelo menos ensino médio completo, de acordo com o Censo Demográfico de 2000 era 39,80% (estado de São Paulo 42,02%); já em 2010 a taxa desta população com ensino médio completo subiu para 60,29% (estado de São Paulo 57,89), ficando acima do índice do estado de São Paulo. (SEADE, 2015).

O município de Castilho (SP) contava em 2012 com 51 professores trabalhando em seis escolas que atendiam educandos da pré-escola (IBGE, 2015). Para ministrar aulas no ensino fundamental, neste mesmo período, foi verificada a atuação de 139 professores; enquanto no ensino médio o município contava, em 2012, com 30 professores. (IBGE, 2015).

No Município há sete escolas que atendem ao ensino fundamental, sendo que duas são estaduais, e apenas uma escola para atender aos alunos do ensino médio (DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE ANDRADINA, 2015).

Em Castilho (SP) há também duas escolas rurais: a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, que fica na Rodovia Marechal Rondon km 667, no Projeto Jupia, que atende a Educação Infantil – Creche e Pré-Escola; 1º aos 9º anos do Ensino Fundamental; e a EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, que fica no Assentamento Nossa Senhora Aparecida II, Bairro Buriti, atende a Educação Infantil - Pré-Escola e Ensino Fundamental até ao 5º ano (DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE ANDRADINA, 2015).

2.3 Município de Andradina: histórico e características socioeconômicas

A sede do município de Andradina está localizada nas coordenadas geográficas com latitude de 20° 53' 45"S e longitude 51° 22' 44"O. O município está localizado à noroeste do Estado do São Paulo, na Mesorregião Geográfica de Araçatuba e Microrregião Geográfica de Andradina, a 630 quilômetros da capital do estado de São Paulo (Figura 1, p.13).

Conforme já mencionado, a fundação do povoado de Andradina está ligada a um grande fazendeiro que adquiriu terras na região, Antonio Joaquim de Moura Andrade junto com seu tio Francisco Theodoro de Andrade, estabelecendo a Fazenda Guanabara. A partir de 1927, já tinha ideias de, ali em sua Fazenda, fundar uma cidade que deveria se chamar Andradina. Esses seus planos precisaram ser adiados, principalmente após a grande crise de 1929, sendo que a fundação do povoado de Andradina ocorreu em 1932 (BOLOGNINI, 2015, p.01).

As atividades iniciais em Andradina eram ligadas ao desmatamento e cultivo de cereais. Em 1936 ocorreu uma transição de atividade econômica: de cerealista à monocultura de algodão. Contudo, o solo próprio para o cultivo do capim colônia e as vantagens do comércio de gado bovino transformaram o município em pecuarista e, devido ao êxodo rural provocado pela atividade criatória, intensificaram-se as atividades urbanas, principalmente com a instalação do frigorífico Mouran de propriedade do fundador do município, Antonio Joaquim de Moura Andrade (IBGE, 2015).

Segundo dados do IBGE (2015), o desejo de Moura Andrade em construir um núcleo urbano era muito grande, que fez com que este encomendasse ao engenheiro Benelow, a concepção de um projeto para este fim. O projeto foi executado nas terras da Fazenda Guanabara de propriedade de Moura Andrade e começou a ser povoado em 11 de julho de

1937. A proposta envolveu a divisão da terra em lotes de pequenos sítios, para atender a demanda dos recém-chegados. Ao todo eram 6.000 famílias, que compraram esses lotes, sem ter da parte do vendedor (Moura Andrade) a exigência de um fiador ou entrada em dinheiro.

No início, quase todo o comércio da nova povoação pertencia a Moura Andrade, inclusive um banco, mas este procurou ampliar o povoado, estabelecendo vantagens nas vendas dos lotes urbanos, fato que viabilizou a vinda de muitos comerciantes. Outro fato bastante importante é que, também em 1937, chegou o primeiro trem de ferro da Variante da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) à nova povoação. A luz elétrica foi instalada no povoado por conta própria de seu fundador, sendo movida a motor diesel (IBGE, 2015).

Monbeig (1984) destaca que, após uma fase de pecuária pioneira, inicia-se o período dos especuladores, sendo que desse processo participavam os fazendeiros, seja como compradores de áreas de grilagem, seja vendendo suas próprias terras. No caso de Moura Andrade, este também mantinha extensas áreas para a criação de gado no baixo Tietê e no vale do Rio Feio (Aguapeí).

Devido à enorme influência de Moura Andrade, que também era um grande criador de gado, posteriormente o município de Andradina viria a ser conhecido como a “Terra do Rei do Gado”.

Em Andradina, o desenvolvimento da cultura do café foi menos importante que em outras áreas do noroeste paulista, com maior participação de produtores de menor porte. Em 1939-40, predominava, em termos de propriedades agrícolas em Andradina, aquelas com mais de 1.000 alqueires (2.420 hectares) que ocupavam 77% da superfície total, enquanto aquelas de até 25 alqueires (60,5ha) ocupavam 3% da área (MONBEIG, 1984).

O Censo Demográfico do IBGE constatou que em 2010, o município de Andradina contava com uma população de 55.334 habitantes (IBGE, 2010). Em 2010, havia um total de 51.649 (93,3%) pessoas residentes na área urbana e 3.685 (6,7%) são munícipes que moram na zona rural (IBGE, 2015).

Ainda de acordo com o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, 14.716 pessoas (26,6% do total da população) pertenciam à faixa etária entre zero a 19 anos, com igualdade de porcentagem entre o gênero masculino e feminino (13,3% de homens e 13,3% de mulheres) (IBGE, 2015).

Constatou-se um número significativo de habitantes entre a faixa etária entre 20 e 59 anos, sendo 62% do total, e apenas 15% de idosos (60 a 100 anos). Andradina, como quase todos municípios do país, está caminhando para que em poucos anos possa ter uma população com maior quantidade de pessoas idosas em relação às jovens. Isto vem ocorrendo porque

cada vez mais, tem diminuído o índice de natalidade da população. No caso de Andradina, o Seade (2014) constatou que de 1980 a 2014 houve uma diminuição de natalidade no município: em 1980, a taxa de natalidade (por mil habitantes) era de 24,97 e em 2014 caiu para quase a metade (12,89 por mil habitantes) (SEADE, 2014).

O Índice Paulista de Responsabilidade Social classificou o município de Andradina, de acordo as condições de vida dos seus munícipes, no grupo 3, em que o nível de riqueza do município é considerado baixo nos anos avaliados (2010 e 2012), mas tendo uma classificação considerada boa no que diz respeito à longevidade e à escolaridade (SEADE 2015).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, é considerado alto (0,779), ficando na posição 72º em relação aos demais municípios do estado de São Paulo (SEADE, 2015).

Quanto ao saneamento básico, o município também está com bons índices, pois atende a 99,47% dos habitantes da área urbana. O abastecimento de água atende a 99,32% dos munícipes, e a cidade possui uma rede de esgoto que atinge a 90,29% dos munícipes. Tanto na questão de abastecimento de água como na rede de esgoto, o município está com um atendimento superior ao nível do Estado de São Paulo (SEADE, 2015).

O valor relativo em relação a participação da agropecuária, em 2013, foi baixo, apenas 5,18% (na Região Administrativa é de 13,08%), já a indústria teve uma boa participação 39,17% e o setor de serviços foi o que mais contribuiu com 55,67% de arrecadação para o município (SEADE, 2016).

Os dados da Tabela 7, baseados no Censo Agropecuário do IBGE de 2006, mostram que são amplamente predominantes no município de Andradina os estabelecimentos rurais com menos de 100 hectares (90,97% do total), sendo que estes ocupam, no entanto, apenas 29,55% da área total, enquanto que apenas 12 estabelecimentos com mais de 1000 hectares utilizam quase a mesma área (36,14%), ou seja, ainda há uma grande concentração de terras no município.

Os estabelecimentos com extensão intermediária têm pouca representatividade no município de Andradina. Observa-se pela Tabela 7 que os estabelecimentos entre 200 e 500 hectares são apenas 24 unidades (2,2% do total do nº dos estabelecimentos) e ocupam uma área de 7.134 hectares (10,28% do total). Entre 500 e 1000 hectares, o número diminui ainda mais, nesta faixa de área há apenas 15 estabelecimentos rurais (1,38% do total), com uma área de 10.216 hectares (14,72% do total).

Tabela 7- Número e área dos Estabelecimentos Agropecuários do Município de Andradina, por grupos de área, 2006.

Faixa de Área (ha)	Nº de Estabelecimentos	% do Número	Área dos Estabelecimentos	% da Área
Até 100	988	90,97	20.497	29,55
100 a < 200	47	4,33	6469	9,32
200 a < 500	24	2,20	7.134	10,28
500 a < 1000	15	1,38	10.216	14,72
1000 a < 2.500	8	0,73	10.811	15,58
2.500 ou mais	4	0,36	14.264	20,56

Fonte: Censo Agropecuário do IBGE, 2006. Adaptado pela autora.

O município de Andradina em 2013 contava com 57.810 bovinos, 26 bubalinos, 11.637 suínos, 26 caprinos, 1.050 ovinos e um total de 2.930 galináceos. Produziu em 2014 um total de 7.739 mil litros de leite e 15 mil dúzias de ovos de galinha (IBGE, 2006).

A principal cultura em 2006 (Tabela 8), em termos de produção, foi a cana de açúcar, plantada em 40 estabelecimentos, com área total de 2.186ha e produção de 210.498 toneladas. Outra cultura que é bastante cultivada pelos agricultores do município é a de milho em grão, que foi plantada em 121 estabelecimentos, ocupou uma área de 2.820ha (634 hectares a mais da cana de açúcar), com produção de 18.268 toneladas de milho em grão.

O município tem uma maior variedade de culturas em relação à Castilho (SP), como a presença de pequenas áreas com frutas diversas (manga, coco, melancia, abacaxi, entre outras), café, mandioca, e algumas forrageiras que servem para o trato animal (cana forrageira, milho forrageiro, sorgo) presentes em grande número de estabelecimentos. Estas culturas típicas da agricultura familiar dão características de maior diversificação da produção no município.

Tabela 8: Características das principais culturas presentes no município de Andradina, em termos de número de estabelecimentos, área plantada e produção, em 2006.

Culturas	Nº estabelecimentos	Área plantada (ha)	Produção (Ton.)
Milho em grão	121	2.820	18.268
Cana forrageira	88	181	8.162
Milho forrageiro	64	418	6.652
Cana de açúcar	40	2.186	210.498
Manga	36	117	1333
Mandioca	23	26	218
Feijão (todos)	19	757	1.030
Café	15	31	73
Sorgo forrageiro	12	371	4.037
Coco	12	36	26
Melancia	6	18	142
Abóbora	6	8	79
Abacaxi	4	70	372*
Soja	3	1.476	4.342
Limão	3	4	27

Fonte: Censo Agropecuário do IBGE, 2006. Adaptado pela autora. * Mil frutos

O que se pode verificar (Tabela 9) é que, no período de 2006 a 2013, assim como em Castilho (SP), a cultura da cana de açúcar teve um crescimento muito expressivo em Andradina. Em 2006 ocupava 2.186ha e sete anos depois (2013) passa a ocupar uma área mais de dezesseis vezes maior que a anterior. Como consta na Tabela 7, a área total dos estabelecimentos agropecuários do município de Andradina é de 69.391ha, portanto, mais de 50% da área do município é ocupada pela cana de açúcar.

O aumento da produção de cana de açúcar no município causa preocupação, pois parte da área que poderia ser utilizada para a produção de alimentos, é ocupada por monocultura, cujos produtos são destinados em grande parte à exportação ou à produção de biocombustíveis.

No período, a cultura do milho em grão apresentou forte retração da área plantada: em 2006 eram 2.820 ha e em 2013 reduziu para 1.500 ha, quase a metade da área plantada sete anos antes.

As culturas com pequenas áreas cultivadas, tiveram, de modo geral, aumento da produtividade, embora algumas apresentaram diminuição da área plantada. No caso da mandioca, em 2006, tinha uma área plantada de 26 ha e uma produção de 218 toneladas, em 2013 a cultura passa a ser cultivada em 70 ha e a produção atinge 1.260 toneladas, um aumento de 269% da área e de 578% da produção, o que evidencia um aumento da

produtividade por hectare de 115%. O limão em 2006 era cultivado em 4 ha, em 2013 passou para 10 ha, enquanto a produção aumentou de 27 toneladas para 245 toneladas, portanto, com aumento expressivo da produtividade (363%). A manga também teve sua área aumentada em 256% (de 117 ha para 300 ha) entre estes dois períodos, enquanto a produção expandiu 297% (passou de 1333 toneladas para 3960 toneladas), resultando em aumento na produtividade, mas pouco expressivo (16%). O abacaxi em 2006 tinha uma área de 70 ha plantada e colhia 372 mil frutos nesta área total, em 2013 mesmo tendo uma redução da área plantada de 20 ha (o fruto passou a ser cultivado em uma área de 50 ha) a produção aumentou para 1,5 milhões de frutos (564% de aumento de produtividade). Apenas a plantação de feijão que teve redução de área e produção neste período analisado, em 2006 tinha uma área de 757 ha e colhia 1030 toneladas de feijão, em 2013 a área desta cultura reduz para 500ha (34%), e também sofre queda de produtividade, em 2006 colhia 1,36 toneladas por ha, e em 2013 passa a colher 1,20 toneladas por hectare (redução de 13,3% da produtividade).

Tabela 9: Estimativa da área plantada e produção das principais culturas presentes no município de Andradina, em 2013.

Culturas	Área plantada (ha)	Produção (Toneladas)
Cana de açúcar	35.000	2.800.000
Milho em grão	1.500	6.750
Manga	300	3.960
Mandioca	70	1.260
Feijão (todos)	500	600
Abacaxi	50	1.500*
Soja	400	1.200
Banana	10	300
Borracha (látex)	25	100
Laranja	10	163
Limão	10	245
Tomate	10	250

Fonte: Pesquisa Agrícola Municipal (PAM), do IBGE, 2013. Adaptado pela autora. * Mil frutos

O rendimento médio, de acordo com o Seade (2014), dos trabalhadores rurais é o menor em comparação aos de outros setores no município de Andradina, sendo que o salário médio dos trabalhadores rurais foi de R\$1.595,09, menor do que o salário médio dos

trabalhadores da indústria no mesmo período analisado (R\$1.965,90), e também um pouco inferior ao salário médio dos trabalhadores da construção civil (R\$ 1.689,84) e do comércio (1.617,89).

Atualmente (2016), o município conta com quatro assentamentos rurais: Assentamento Josué de Castro, com 51 famílias; Assentamento São Sebastião (Belo Monte, como é denominado pelos assentados) com 74 famílias; Assentamento Arizona com 46 famílias, e o Assentamento Primavera com um número maior de assentados (280 famílias).

Sobre os dados de benefícios sociais (Programa Bolsa Família) aferidos ao Município de Andradina, se inscreveram no Cadastro Único em março de 2016 um total de 4.729 famílias dentre as quais: 1.313 com renda *per capita* familiar de até R\$77,00, 979 com renda *per capita* familiar entre R\$77,00 e R\$ 154,00, 1.228 com renda *per capita* familiar entre R\$ 154,00 e meio salário mínimo; 1.209 com renda *per capita* acima de meio salário mínimo. Destas famílias inscritas no mês de junho de 2016, foram beneficiadas com o Programa Bolsa família 1.527 famílias; sendo que tiveram 52 inscrições e apenas 13 bolsas atribuídas a famílias dos assentamentos rurais, enquanto entre as famílias acampadas tivemos 34 inscrições e cinco beneficiadas pela Bolsa Família. Neste município, as famílias recebem benefícios com valor médio de R\$137,41 e o valor total transferido pelo governo federal em benefícios às famílias atendidas alcançou R\$209.822,00 no mês (BRASIL, 2016).

A Fundação Seade (2010), ao analisar a educação em Andradina, com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 (em %), mostra que a Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais é de 5,8%, e está abaixo da região de Andradina (7,6%) e um pouco acima do Estado (4,33%).

A População de 18 a 24 anos com pelo menos Ensino Médio Completo (em %) é de 59,02%, ligeiramente maior do que a constada ao nível do Estado, que conta com 57,89% dessa faixa etária com este grau de estudo.

O município de Andradina, em 2012, contava com 233 professores da pré-escola, no Ensino Fundamental eram 407 docentes, e no ensino médio eram 71 professores.

O município possui 19 escolas de Ensino Infantil, 17 escolas municipais e duas particulares. Para atender ao Ensino Fundamental, o município de Castilho (SP) dispõe de 19 escolas (IBGE, 2015), sendo que nove são municipais, seis escolas estaduais e conta também com quatro escolas particulares. Segundo dados da Secretária de Educação do Estado de São Paulo (2015), há 10 escolas que atendem a alunos de ensino médio, destas, seis escolas são estaduais e quatro particulares (DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE ANDRADINA, 2015).

Pode se verificar que há duas escolas neste município que são escolas rurais. A Escola Estadual João Carreira está localizada no Assentamento Primavera e abrange a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a EMEIEF Educador Paulo Freire; no Assentamento Timboré, sendo que esta atende o ensino infantil e o primeiro ciclo do ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

2.4 Município de Guaraçaí: histórico e características socioeconômicas

A sede do município de Guaraçaí está localizada nas coordenadas geográficas de latitude de 21°1' 60" Sul e longitude: 51° 12' 32" Oeste. O município se estende por 569 km² de hectares e está localizado a 438 metros de altitude (SEADE, 2010)

Segundo dados do IBGE (2015), uma comitiva de sertanejos que saiu de Ribeirão Preto e veio para esta região para desbravar a terra, e com isso surge a fazenda João Machado. Este fato ocorre em torno do ano de 1925. Chegaram então naquelas terras o Coronel João Machado de Souza, Benedito Tito de Andrade, José Simões de Andrade, Antônio de Souza Rocha e Antônio Vieira, que juntos começaram a povoação do município de Guaraçaí, às margens do córrego do Ioê.

Com a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil em 1936, esse meio de transporte contribuiu para consolidar a formação do povoado. Em 1938, passou à categoria de Distrito de paz, tendo as suas terras desmembradas do município de Andradina. Com a implantação do Correios e telégrafos, grupo escolar, energia elétrica, agência bancária, entre outros, o distrito aos poucos vai ganhando autonomia em relação à Andradina. Em 1948, Guaraçaí se torna emancipado, assumindo a condição de município pela Lei Estadual nº 233, desmembrado do município de Andradina. A nomenclatura Guaraçaí tem origem na língua indígena e "coaracy" significa sol (IBGE, 2015).

O Censo Demográfico do IBGE (2010) aponta que o município possuía 8.435 habitantes, sendo 6.654 (79%) moradores da área urbana e 1.781(21%) da área rural.

Guaraçaí teve uma redução de 54,6% na taxa de natalidade, entre os período de 1980 e 2014. Em 1980 a taxa de natalidade (por mil habitantes) era de 20,36 e em 2014 caiu para 9,24 (por mil habitantes). A população do município com até 19 anos totaliza 17% do total, enquanto aqueles com mais de 59 anos são também 19%. A grande maioria da população tem entre 19 e 59 anos (64%) (SEADE, 2014).

De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE (2010), 99,91% dos domicílios contam com abastecimento de água, 99,78% dos domicílios possuem esgoto sanitário e 100% do total das casas são beneficiadas com a coleta do lixo.

Mesmo apontando dados excelentes em saneamento básico, o município de Guaraçaí, de acordo com os indicadores do Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), foi classificado no quarto grupo em 2010 e 2012. Os municípios que se enquadram neste grupo apresentam baixos níveis de riqueza e nível intermediário de longevidade e/ou escolaridade (SEADE, 2012).

Na dimensão riqueza, em 2010, atingiu uma escala de 30 pontos percentuais, e em 2012 (31), nos dois anos analisados pelo IPRS, o município foi avaliado na categoria de baixa riqueza. Na dimensão longevidade, outro indicador avaliado pelo IPRS, mostra que tanto no ano de 2010 e 2012, o município apresentou um resultado insatisfatório, sendo classificado na categoria baixa longevidade. Na terceira e última dimensão, da escolaridade, o município, em 2010, teve melhor avaliação, se enquadrando na categoria alta escolaridade; mas, já em 2012, ocorre um declínio e este passa a se enquadrar na categoria média escolaridade (SEADE, 2012).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Guaraçaí se enquadra na classificação “alto”, mas observa-se que este ocupava, em 2010, a posição 485º entre os 645 municípios do estado de São Paulo (SEADE, 2012), refletindo as deficiências relativas apontadas também no IPRS²⁴.

O rendimento médio dos trabalhadores rurais do município de Guaraçaí, de acordo com o Seade²⁵ (2014), é inferior apenas ao salário médio dos trabalhadores da indústria (entre os setores pesquisados²⁶). O salário médio dos trabalhadores rurais no período analisado foi de R\$1.287,43, menor do que o salário médio dos trabalhadores da indústria, que no mesmo período analisado foi de R\$1.463,28, mas sendo um pouco superior ao salário médio dos trabalhadores do comércio, que foi de R\$ 1. 225,25.

O valor relativo da participação da agropecuária foi muito expressivo, com 42,02%, em 2013, enquanto a indústria participou com apenas 5,04% e, como nos demais municípios

²⁴ Como já comentado ao tratar do município de Castilho, o IPRS e IDHM utilizam variáveis diferentes para analisar as dimensões escolaridade, longevidade e riqueza, portanto podem chegar a resultados diferentes. Este fato nos mostra que ainda precisamos avançar mais nesse campo de estudo (produção de indicadores).

²⁵ Outros trabalhadores pesquisados foram os da construção civil, que não tiveram seus rendimentos médio analisados neste período, fato desta falta de informação pode estar relacionado ao Seade não ter registro da participação dos empregos formais da construção civil no total de empregos formais (em %), desde 2003.

²⁶ Os trabalhadores pesquisados são os trabalhadores rurais, da indústria, da construção civil e do comércio (SEADE, 2014).

pesquisados, o setor de serviços foi o que teve maior participação, contribuindo com 52,94% da arrecadação para o município (SEADE, 2016).

O Censo Agropecuário do IBGE (2006) mostra que o município de Guaraçaí possuía, em 2006, 669 estabelecimentos, sendo que deste total, 579 (85,01% do total) são estabelecimentos que possuem até 100 ha, mas ocupando apenas 12,55% da área total dos estabelecimentos (Tabela 10).

Entre 200 e 500 ha, constatou-se apenas 25 estabelecimentos que ocupam 13,3% da área. Há um total de 14 propriedades (2,08% dos estabelecimentos) entre 500 e 1000 ha, que abrangem 16,7% do total da área.

A concentração de terras se mostra bastante expressiva também nesse município. Quando são analisados os dados dos estabelecimentos com mais de 1000 hectares (11 unidades) verifica-se que ocupam quase a metade da área total dos estabelecimentos do município (45,4% do total da área do município) (IBGE, 2006).

Os assentamentos criados no município desde a década de 1980 foram o Assentamento Aroeira em 1987, que assentou 40 famílias; e em 1988 foi instalado o Assentamento São José II, com 39 famílias. Em 2005 foi criado o Assentamento Nova Vila, constituído com 56 famílias; em 2009 o Assentamento Santa Luzia leva para o campo mais 69 famílias; e, por último, são assentadas 22 famílias no Assentamento Moinho, criado em 2013. No total, o município conta com 05 (cinco) assentamentos rurais implantados pelo INCRA (INCRA, 2014).

Tabela 10 - Número e área dos Estabelecimentos Agropecuários do Município de Guaraçaí, por grupos de área, 2006.

Faixa de Área (ha)	Nº de Estabelecimentos	% do Número	Área dos Estabelecimentos	% da Área
Até 100	579	85,01	8620	12,55
100 a < 200	40	6,98	5.732	11,95
200 a < 500	25	3,71	7.798	13,30
500 a < 1000	14	2,08	9.789	16,70
1000 a < 2.500	7	1,04	9.666	16,50
2.500 ou mais	4	0,59	16.960	28,90

Fonte: Censo Agropecuário do IBGE, 2006. Adaptado pela autora.

O município de Guaraçaí é conhecido pela grande produção do abacaxi do tipo Havaí. De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal - CEPAM (2015). Observa-se na Tabela 11 que, em 2006, 67 estabelecimentos plantaram a cultura do abacaxi, em uma área de 2.249 ha, e colheram 42.166 mil frutos. Mas, mesmo sendo uma cultura de grande representatividade para o município, ela não é a principal lavoura em termos de área plantada, pois esta posição foi ocupada pela cana de açúcar com 3.674ha, distribuídos em 17 estabelecimentos, e com produção de 249.771mil toneladas (IBGE, 2006).

O município ainda produzia, em 2006, várias outras culturas como a mandioca e milho em grão, presentes em 40 ou mais estabelecimentos, e lavouras, como frutas (especialmente a manga), arroz, feijão, borracha (látex), abóbora, entre outras, que ocupavam áreas menores.

Tabela 11: Características das principais culturas presentes no município de Guaraçaí, em termos do número de estabelecimentos, área plantada e produção, em 2006.

Culturas	Nº estabelecimentos	Área plantada (ha)	Produção (Ton.)
Abacaxi	67	2.249	42.166*
Manga	51	95	1162
Cana forrageira	51	74	2.956
Mandioca	42	448	7.383
Milho em grão	40	468	2.205
Cana de açúcar	17	3.674	249.771
Café	17	25	42
Coco	13	82	189
Limão	13	13	304
Laranja	9	335	7315
Borracha (látex)	6	261	460
Goiaba	5	7	31
Lichia	5	5	3
Melancia	4	42	631
Feijão (todos)	4	24	30
Arroz	4	3	7
Sorgo forrageiro	3	44	1266
Abóbora	3	1	4

Fonte: Censo Agropecuário do IBGE, 2006. Adaptado pela autora. * Mil frutos

Os dados da Tabela 12 mostram que, de 2006 até 2013, o município de Guaraçaí teve uma redução da área ocupada pela cultura do abacaxi de mais de 1000 ha (redução de 46,64%). A área utilizada por essa cultura era de 2.249 hectares, e passou a ocupar uma área de apenas 1.200 ha, com uma produção de 36.000 mil frutos, enquanto que a produção anterior (em 2006), com quase o dobro da área (2.249 hectares), foi 42.166 mil frutos. Esses dados indicam um aumento expressivo da produtividade da cultura, de 18,7 mil frutos/ha para 30 mil frutos/ha (60,4% de aumento por hectare) (IBGE, 2006; IBGE, 2013).

A lavoura que aumentou sua participação na área total em Guaraçaí foi a cana de açúcar, como em outros municípios pesquisados. De uma área de 3.674 hectares (2006) avançou para uma área de 20.000 hectares (mais de cinco vezes maior que a área de 2006, ou seja, 444%), enquanto que a produção cresceu aproximadamente na mesma proporção entre 2006 e 2013, de cerca 250 mil toneladas para 1,4 milhões de toneladas (IBGE, 2006; IBGE, 2013).

A cultura do milho em grão praticamente é cultivada na mesma área (468 ha em 2006 e 500 ha em 2013), e teve redução na produção. A plantação da laranja aumentou em 152 hectares (passou de 335 hectares 2006 para 487 hectares em 2013) e mais que dobrou a sua produção, em 2006, atingindo 7.315 toneladas da fruta em 2013, e em uma área de 45,4% maior colheu 15.912 toneladas da fruta (IBGE, 2006; IBGE, 2013).

Tabela 12: Estimativa da área plantada e produção das principais culturas presentes no município de Guaraçaí, em 2013.

Culturas	Área plantada (ha)	Produção (Ton.)
Cana de açúcar	20.000	1.400.000
Abacaxi	1.200	36.000
Milho em grão	500	1.980
Laranja	487	15.912
Borracha (látex)	300	720
Mandioca	50	1.250
Limão	50	1.632
Feijão (todos)	50	60
Arroz	10	24

Fonte: Pesquisa Agrícola Municipal (PAM) do IBGE, 2013. Adaptado pela autora.

* Mil frutos

Este Município possui também, segundo dados do IBGE (2013), 41.052 bovinos, 279 suínos, 46 cabeças de caprinos, 6.410 ovinos e 56.882 galináceos. Em 2014 (IBGE, 2014) produziu 5.729 mil litros de leite, 1.935 mil dúzias de ovos e 150 quilos de mel. O município possui uma granja que abastece a região, o que justifica o número de galinhas e o grande número de dúzias de ovos produzidos no município.

Um dos pontos de visitação é o Parque Estadual do Aguapeí, local de natureza abundante, que, além do rio, possibilita o contato com a fauna e a flora típicas do pantanal.

Várias alternativas para atrair visitantes ao município são o Pesqueiro Terashima, os laticínios artesanais, as fábricas de polpa de fruta e de móveis rústicos e o museu da Fazenda Santa Iracema, com acervo constituído de peças, materiais, ferramentas, documentos e fotos, relativos ao período de ocupação do oeste paulista, bem como das comunidades rurais dos primeiros anos da imigração japonesa na região noroeste do estado. Desde 2008 ocorre na cidade uma Cavalgada entre Amigos, por iniciativa de um grupo de amigos, que já se incorporou às tradições locais (CEPAM, 2015).

Guaraçaí teve um total de 1.476 famílias inscritas no Cadastro Único²⁷ em março de 2016, dentre as quais: 211 com renda *per capita* familiar de até R\$77,00; 140 com *renda per capita* familiar entre R\$77,00 e R\$ 154,00; 535 com *renda per capita* familiar entre R\$ 154,00 e meio salário mínimo; 590 com *renda per capita* acima de meio salário mínimo. Deste total de inscrito o Programa Bolsa Família (PBF) beneficiou, no mês de junho de 2016, 346 famílias, representando uma cobertura de 81,0 % da estimativa de famílias pobres no município. As famílias recebem benefícios com valor médio de R\$ 150,98 e o valor total transferido pelo governo federal em benefícios às famílias atendidas alcançou R\$ 52.238,00 no mês (BRASIL, 2016).

Entre os agricultores familiares não houve nenhuma inscrição, enquanto houve 109 inscrições de famílias assentadas da Reforma Agrária e 43 beneficiadas no município. Das famílias acampadas, 31 foram inscritas e apenas sete atendidas com o Programa Bolsa Família (BRASIL, 2016).

Alguns dados sobre a educação no município de Guaraçaí mostra que ainda possui um índice bastante significativo de Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos e mais, de acordo com o Censo Demográfico (em %) em 1991/2000/2010. Em 1991, 18,40% da

²⁷ O Cadastro Único para Programas Sociais reúne informações socioeconômicas das famílias brasileiras de baixa renda – aquelas com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa. Essas informações permitem ao governo conhecer as reais condições de vida da população e, a partir dessas informações, selecionar as famílias para diversos programas sociais (MDA, 2016).

população desta faixa etária eram analfabetas; em 2000, 12,18% e em 2010, 8,94%. Mesmo tendo diminuído mais de 50% do ano de 1991 a 2010, esta taxa ainda está acima da região do governo de Andradina que em 2010 foi de 7,47% e do estado de São Paulo que contava em 2010 com 4,33% da taxa de analfabetismo nesta faixa etária (SEADE, 2015).

Em 2000, o município contava com 45,83% da população entre 18 a 24 anos com pelo menos o ensino médio completo, percentual um pouco acima do estado de São Paulo que tinha neste período 42,02% da população total com esse grau de escolaridade.

Em 2010, mesmo não estando com um percentual elevado, o município contava com mais de cinquenta por cento do total deste público (54,45%) com essa escolaridade, mas ficou abaixo em comparação com a população do Estado de São Paulo, que conseguiu atender a aproximadamente a 58% deste público (SEADE, 2015).

O município de Guaraçaí, de acordo com IBGE (2012), contava com 26 professores na pré-escola; 60 docentes trabalhando com alunos do ensino fundamental, e com apenas 17 professores no ensino médio.

De acordo com o IBGE (2015), o município contava em 2012 com cinco pré-escolas, sendo quatro escolas municipais e uma escola particular. Possui quatro escolas que trabalham com alunos do Ensino Fundamental, sendo três municipais, e apenas uma instituição particular, e também foi verificado no município somente uma escola, que abrange o ensino médio. (DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE ANDRADINA, 2015).

O município tem apenas uma escola na área rural que atende ao Assentamento Aroeira, Assentamento São José II e imediações. Nessa Escola funciona o ensino infantil e o 1º ciclo do ensino fundamental (DIRETORIA DE ENSINO DA REGIO DE ANDRADINA, 2015).

Verificamos neste capítulo que, nos três municípios das escolas pesquisadas, a estrutura fundiária ainda é fortemente concentrada, mas ocorreu, nas últimas duas décadas, um aumento de estabelecimentos rurais com até 20 hectares, devido a implantação de vários assentamentos na Microrregião Geográfica de Andradina (até 2013 foram criados 37 assentamentos). Este processo de criação de assentamentos rurais levou muitas pessoas de volta ao campo, mas a criação de escolas no campo não aumentou de forma proporcional. De forma contraditória, também se expandiu exponencialmente, nos últimos anos, a área ocupada pela cana de açúcar nos três municípios (Castilho, Andradina e Guaraçaí).

No próximo capítulo serão apresentados o histórico e características gerais de cada escola em que foi realizada a pesquisa, a forma de gestão e avaliação dos diretores destas

escolas, as características e visão da Coordenadora Pedagógica²⁸, dos professores e alunos sobre a Educação do Campo e, por último, para elucidar alguns questionamentos, buscamos verificar a visão de agentes sociais externos às escolas sobre o ensino ministrado nas instituições de ensino e sobre a proposta da Educação do campo.

²⁸ Apenas uma coordenadora pedagógica (EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira) participou da pesquisa, pois nas outras escolas selecionadas para a pesquisa não havia esse profissional atuando no local, apenas na Escola Polo, a qual a mesma estava vinculada.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A PROPOSTA E A REALIDADE NAS ESCOLAS PESQUISADAS NOS MUNICÍPIOS DE CASTILHO, ANDRADINA E GUARAÇAI (SP).

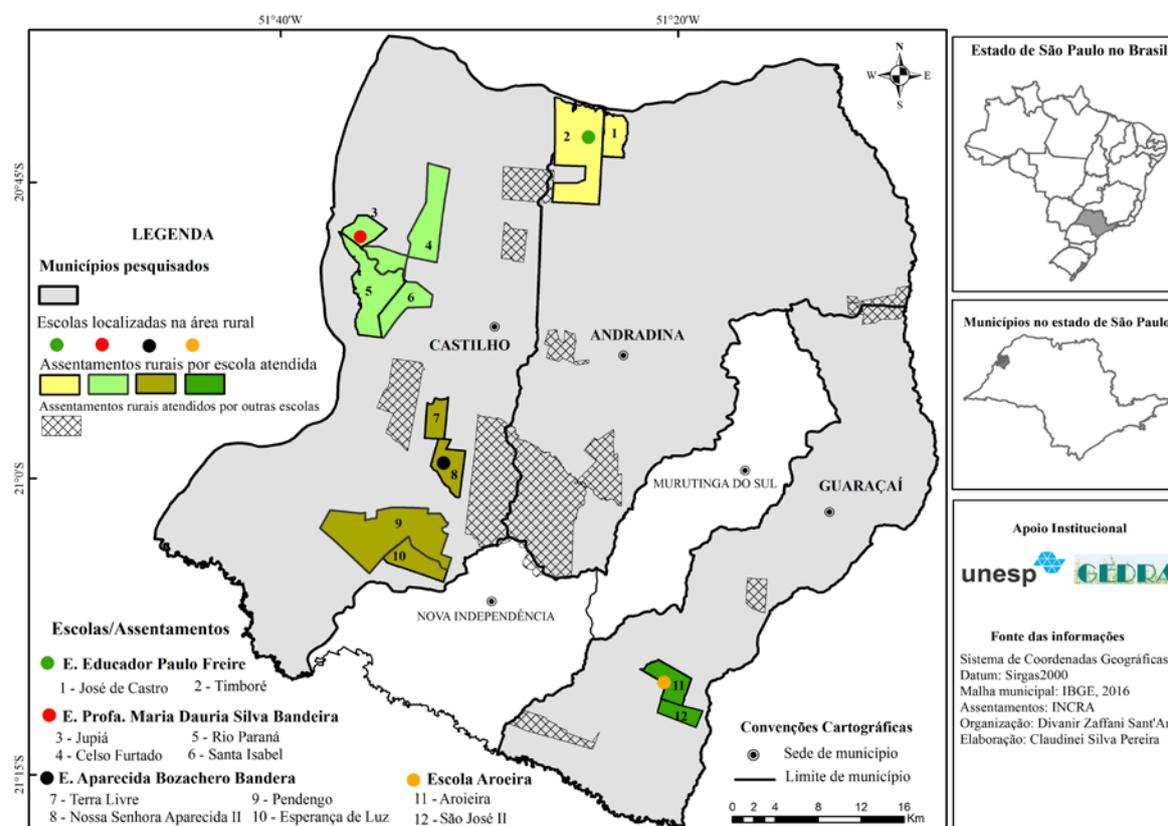
“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na reflexão”.
(PAULO FREIRE, 1987, p.44)

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa, a partir da revisão bibliográfica empreendida e da análise do conjunto de dados de fonte primária obtidos diretamente com os sujeitos pesquisados.

Aborda-se, inicialmente, o histórico de implantação destas instituições de ensino nos assentamentos rurais, relata-se a seguir as características gerais de cada escola, a forma de gestão e avaliação de cada diretor/coordenadora pedagógica sobre o trabalho e o público com quem trabalha. Também são apresentadas as características dos professores pesquisados e a visão dos mesmos sobre o trabalho que realizam e sobre a educação do campo. Ainda faz parte desse capítulo, a discussão sobre as características dos alunos de 4º e 5º anos (séries finais do 1º ciclo do Ensino Fundamental), e os resultados da única escola (EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira), que atende as séries finais do 2º ciclo do Ensino Fundamental, que compreendia a 7ª e 8ª série (pesquisa realizada em 2015), mas que tiveram a nomenclatura mudada (naquela Escola) neste ano de 2016 para 8º e 9º ano. Como forma de elucidar algumas dúvidas, foi realizada pesquisa com outros agentes sociais externos às escolas (pais dos alunos, secretárias Municipais de Educação dos três municípios, liderança do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Secretária de Desenvolvimento Agrário de Andradina, e uma Analista do Desenvolvimento Agrário do ITESP). A orientação geral da pesquisa foi verificar se efetivamente ocorreu a implantação da Política Nacional de Educação do Campo nas escolas em que foi realizada a investigação.

Na Figura 5 constam as localizações das quatro escolas em cada um dos municípios onde foi realizada a pesquisa empírica, assim como a localização dos assentamentos em que as crianças são atendidas em cada uma das instituições de ensino. Para facilitar a visualização foi usada a mesma cor para identificar os assentamentos atendidos pela mesma escola. Observa-se que as EMEIEF Maria Dauria Silva de Oliveira e Maria Ap. B. Bandeira recebem, cada uma, alunos de quatro assentamentos, enquanto as EMEIEF Educador Paulo Freire e Aroeira recebem alunos de dois assentamentos (cada uma).

Figura 5 – Localização das escolas e dos assentamentos com crianças atendidas em cada uma das instituições de ensino em que foi realizada a pesquisa.



Fonte IBGE; elaborado pela autora.

3.1 A EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

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

O histórico 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 documentos obtidos na Escola.

Devido à construção da Hidrelétrica de Jupia 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 Jupia para atender essa população (ambas mantidas pela CESP). Anteriormente, a educação para as pessoas da área rural do entorno era oferecida nas fazendas, em Glebas (escolas construídas nas fazendas). Os fazendeiros construíam o barracão, o governo estadual colocava as carteiras e montava uma classe para atender alunos de várias séries (multisseriadas). O professor era trazido da área urbana, os salários dos professores e os conteúdos curriculares, eram mantidos e organizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Com o passar dos anos, as Glebas foram sendo desativadas, devido às mudanças na agricultura, pois esta atividade passa a demandar cada vez menos mão de obra e muitas famílias foram dispensadas e tiveram que encontrar trabalho na área urbana.

A construção da primeira escola para atender um contingente maior de alunos ocorreu quando do início das obras da Usina Hidrelétrica de Jupia (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 para 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 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 Jupia), 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 passam 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. E todos os outros 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 ida 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 regularidade²⁹. A comunidade 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 para atender a esses alunos. Após o vencimento desse contrato entre a CESP e o município, em 2000, a Prefeitura passou a pagar aluguel de aproximadamente 6 mil reais mensais pelo prédio e, assim, manter esta escola no mesmo local.

²⁹ Segundo o diretor da EMEIEF Maria Dauria Silva Oliveira (2015), os alunos eram levados para a cidade de ônibus, mas quando chegavam na escola, alguns alunos não entravam para participarem das aulas, ficavam nas ruas da cidade, até o horário de retorno a suas casas, sem que os pais tivessem conhecimento deste fato.

Após várias reuniões, contando também com o apoio da comunidade local, surge a iniciativa do prefeito da época (que é também o atual prefeito do município do partido PSDB), de construir o prédio onde a escola está instalada atualmente (2016), 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 (2010, 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” (EMEIEF PROFA. MARIA DAURIA SILVA OLIVEIRA, 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 será 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.

O horário de funcionamento da Educação Especializada é 2ª, 3ª e 4ª feiras - das 13h30min às 17h05min e 5ª e 6ª feiras - 13h30min às 16h45min. O horário de funcionamento das aulas de Educação Infantil: das 13h30min às 17h30min. As aulas do Ciclo I (1º ao 5º ano) tem horário de funcionamento das 07h00min às 12h15min e das 12h20min às 17h35min. O horário de funcionamento das aulas do Ciclo II (6º e 7º ano e 7ª e 8ª série) é das 07h00min às 12h45min. A Escola conta com 13 funcionários (merendeira, serviços gerais, inspetora de aluno, secretário) (EMEIEF PROFA. MARIA DAURIA S. OLIVEIRA, 2015).

A infraestrutura física da Escola é composta por 02 (duas) alas, com lateral coberta (Foto 1), com um total de 35 (trinta e cinco) dependências, sendo: 01 (um) pátio coberto (Fotos 2 e 3), 13 (treze) salas de aula (Fotos 4 e 5), 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) quadra poliesportiva coberta (Foto 6), 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 (Foto 7) e 01 (um) minicampo.

Foto 1: Lateral de uma das alas com corredor coberto da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira.



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, junho de 2015.

Foto 2: Pátio interno, com refeitório em primeiro plano, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, junho de 2015.

Foto 3: Parte do Pátio interno coberto da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. de Oliveira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, junho de 2015.

Foto 4: Sala de aula da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, junho de 2015.

Foto 5: Alunos em sala de aula respondendo ao questionário da pesquisa EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, junho de 2015.

Foto 6: Quadra coberta da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, junho de 2015.

Foto 7: Parquinho da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, junho de 2015.

A EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira atende crianças de vários assentamentos, bairros rurais e fazendas situadas em seu entorno. Os assentamentos atendidos pela escola são: Rio Paraná, Celso Furtado (Ex-Fazenda Três Barras) e Santa Isabel. Também acolhe alunos do Reassentamento do Projeto Jupiá e do Acampamento José Martí. Os bairros

rurais atendidos são: Iate Clube, Bairro Junqueira, Fazendinha, Aeroporto e a área dos pesqueiros (ranchos). As fazendas atendidas são: São Francisco, Abrigo, Nova Era, São Paulo de Tarso, Barra do Tietê, Beira Rio, Boa Esperança, Malibu, Itapura, São José, Nossa Senhora Aparecida e Nelore, além de sítios circunvizinhos à Unidade Escolar e crianças moradoras do Condomínio Residencial Encontro das Águas.

No Plano Escolar da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira (2015) encontra-se um breve relato sobre o perfil dos seus alunos em que se destaca que eles trazem valores e costumes os mais diversos, que foram adquiridos no convívio familiar e no grupo social ao qual estão vinculados. Em relação à situação financeira destes estudantes, o documento da Escola declara que a grande maioria pertence à classe trabalhadora com baixa renda (mas não é declarado o valor desta renda, apenas consta de baixa renda).

O Plano Escolar da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira (2015) mostra que a Escola detectou que os problemas iniciais mais sérios a enfrentar estavam relacionados com a defasagem de conteúdos de parte dos alunos, e a diferença idade/série. A Escola conta com alunos que viveram em acampamentos instáveis e os alunos, muito frequentemente, eram obrigados a mudarem de escola, de cidade, e até de estado. O que a Escola tem verificado é que a situação vivida por esses alunos, devido à dureza e tempo extenso de luta pela terra, tem causado prejuízos no processo de ensino/aprendizagem. Ao migrarem para outros lugares, esses alunos se deparam com novas metodologias, novos materiais didáticos, uma nova escola e novos professores. Todos esses fatores juntos têm causado “inúmeras rupturas no desenvolvimento cognitivo/emocional e social” (EMEIEF PROFA. MARIA DAURIA SILVA OLIVEIRA, 2015), destes alunos, pois cada mudança requer por parte destes alunos novas adaptações.

A situação, segundo o Plano Escolar de 2015, merece uma atenção diferenciada por parte da direção e coordenação, que busca colocar toda a equipe ao par da situação, para estarem preparados para promoverem a integração destes alunos, de maneira que possam ter uma boa socialização e êxito nos estudos.

No documento da Escola também consta a observação de que estas crianças vêm para a escola, em busca de aprendizagem, para se relacionarem com outros alunos, para se atualizarem em relação aos avanços tecnológicos e também pela alimentação oferecida pela escola (EMEIEF PROFA. MARIA DAURIA SILVA OLIVEIRA, 2015).

É necessário ressaltar que a Escola Maria Dauria S. Oliveira é o único estabelecimento de ensino municipal que atende do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e esta escola está

localizada na área rural, enquanto as demais escolas da região que atendem o 2º ciclo do ensino fundamental são estaduais.

A Escola Maria Dauria S. Oliveira teve uma evolução muito expressiva do desempenho dos alunos do 5º ano na prova proficiência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP - SARESP, entre 2012 e 2015, tanto em Língua Portuguesa como Matemática. Em 2012, 31,8% dos alunos tiveram um desempenho abaixo do básico em Língua Portuguesa e somente 27,2% estavam no nível adequado ou avançado; em 2015, nenhum aluno apresentou desempenho abaixo do básico, enquanto 68,2% dos alunos alcançaram o nível adequado ou avançado em Língua Portuguesa. Em Matemática, os alunos do 5º ano, em 2012, 41,3% estavam abaixo do básico e somente 17,4% no nível adequado ou avançado; em 2015, apenas 4,6% tiveram desempenho abaixo do básico e 77,3% passaram para o nível adequado ou avançado. No 5º ano, a nota média da Escola em termos do Índice de Desenvolvimento das Escolas do Estado São Paulo (IDESP) foi de 6,36 (média do IDESP era de 6,28), bem acima da média municipal que foi de 4,97. Em relação aos alunos do 9º ano, o desempenho foi mais irregular, sem evolução consistente tanto em Língua Portuguesa, como em Matemática. No entanto, o desempenho do 9º ano da Escola no IDESP, com média de 2,97, ficou até um pouco acima da média estadual do IDESP e do município (ambas 2,89).

Durante visita à escola, em conversa informal com o bibliotecário da Escola Profa. Maria Dauria S. de Oliveira, que teve um filho que já havia estudado na escola da 1ª série até o final do Ensino Fundamental, relatou que, quando o filho foi para a escola na área urbana, a família sentiu que a educação oferecida na cidade estava aquém daquela que o filho tinha recebido na EMEIEF Profa. Maria Dauria. Também acrescentou que mesmo os alunos que não são destaque na Escola, quando vão para a cidade, ganham maior evidência em função do desempenho escolar que atingem. O referido funcionário atribui este fato à qualidade do ensino da Escola Profa. Maria Dauria e também considera que, por serem alunos da área rural e verem o trabalho difícil dos pais, são incentivados por estes a estudarem para aprenderem e não apenas para *passar* de ano, para terem um futuro melhor do que o deles como agricultores.

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

O atual Diretor desta instituição de ensino atua nesse cargo em escolas há 22 anos, sendo que nesta escola está há 17 anos (desde a época do prédio antigo de madeira no Reassentamento Jupiá), portanto, ele tem muita experiência como diretor. Pelas observações realizadas pela pesquisadora verificou-se que o diretor dirige a escola, às vezes, de forma bastante rígida, e ao mesmo tempo mantém um senso de descontração entre os colegas. Além de trabalhar como diretor nesta instituição de ensino, ele ministra aulas como professor de matemática no período noturno. Segundo seu relato, estas horas trabalhadas a mais como professor visa obter uma renda maior e, conseqüentemente, poder oferecer uma qualidade de vida melhor para sua família.

As observações de campo também permitiram verificar que o Diretor tem uma demanda de ocorrências muito grande para atender diariamente e, por muitas vezes, em atendimentos sucessivos, ao terminar uma conversa, mesmo que mais tensa, ele retornava ao estado total de calma e dialogava, na sequência, com as outras pessoas ou crianças, de forma gentil e descontraída, como se tivesse esquecido o problema anterior.

Há cerca de três anos, ele tem contado com a ajuda de uma Coordenadora Pedagógica para delegar ou dividir algumas tarefas e funções de forma mais ampla. Não que antes não pudesse ter essa parceria com outros coordenadores, mas a atual é uma amiga antiga, desde o tempo da juventude. Ela trabalhava no sítio dos pais do atual diretor, onde além de trabalhar na lavoura de amendoim, também fazia a parte de pagamento dos funcionários do sítio e a distribuição dos instrumentos utilizados pelos empregados na lavoura. Eles mantêm uma grande sintonia e confiança na atuação conjunta.

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, a alguns anos, de um projeto de horta em um terreno da Escola, ao lado do prédio das salas de aulas e demais dependências (Fotos 8, 9, 10 e 11).

Foto 8: Projeto Horta de 2013 da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP).



Autor: EMEIEF Prof. Maria Dauria Silva Oliveira 2013.

Os alunos mais velhos eram orientados e ajudavam no plantio de mudas e na semeadura, enquanto os menores faziam apenas visita de reconhecimento na horta. O espaço também era utilizado para colaborar no ensino de matemática. Ao ser questionado como era utilizada a horta para o ensino, o Diretor respondeu que utilizava no cálculo de áreas e perímetros dos canteiros, e também, no caso das bandejas, para formação das mudas de algumas hortaliças, media-se o diâmetro ou área de cada célula (tubete) e, em seguida, calculava-se quantas mudas cabiam em cada bandeja, entre outros exercícios.

Foto 9: Alunos em atividades pedagógicas na horta em 2013, na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP).



Autor: EMEIEF Prof. Maria Dauria Silva Oliveira 2013.

Foto 10: Alunos em atividades Pedagógicas na Horta em 2013, na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, em Castilho (SP).



Autor: EMEIEF Prof. Maria Dauria Silva Oliveira 2013.

Foto 11: Aluno com professora em atividades Pedagógicas na Horta de 2013 na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira em Castilho (SP).



Autor: EMEIEF Prof. Maria Dauria Silva Oliveira 2013.

Talvez 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 (2002, p. 21) sempre nos alerta que, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira no projeto da horta vinha trabalhando com um aspecto bastante preconizado por Paulo Freire, em que o ensino/aprendizagem é realizado por meio da realidade/concreto, pois esse educador sempre se opôs a “educação bancária”, na qual o aluno fica sentado em sua carteira apenas escutando o professor a falar, sem compreender efetivamente o que estava sendo tratado. 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).

Ao ser questionado se os alunos gostam de participar do Projeto Horta, acrescenta:

Tem alunos que a gente tem por perto, eles sobressaem, tem alunos que se chamarem para vir para o Projeto Horta, como diz o ditado só de sair da sala de aula e ter liberdade (...) do 2º ao 3º ano só é visita, o dia que tem pouca lama, eles observam e um quer saber mais que o outro, isso enriquece, faz o questionamento, abre para as perguntas, e agora os maiores começam a ajudar vai plantar o alface, plantar 2.000 mudas, aí precisam deles, eles tem maior facilidade, eu tenho teoria de todo conhecimento, e a criança tem vontade, do 6º ano em diante já trabalham, eles cobram, cadê o Projeto Horta? (Entrevista Diretor EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, outubro, 2015).

Mas, no ano de 2015, o Diretor não havia conseguido, até o momento da entrevista, um trator da Prefeitura para fazer o preparo da terra no tempo adequado. Além das aulas que eram realizadas na horta, os alimentos ali produzidos eram usados na merenda escolar e, no caso de excedentes, os alunos podiam colher para levar para casa, ou ainda eram doados para outras instituições, como o Asilo de Castilho (SP).

Foto 12: Situação do local da Horta da EMEIEF Profa. Maria D. Silva de Oliveira, que não teve atividades em 2015 em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, junho de 2015.

Foto 13: Situação do local em que havia a Horta da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, que não teve atividades em 2015 em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, junho de 2015.

Já em junho de 2016, em nova visita a escola, o Diretor nos contou, com satisfação, que havia retornado o projeto horta, e chamou a pesquisadora para visitar a horta e mostrar como desenvolve as suas aulas. Apresentou as bandejas com as células onde se faz a semeadura e que são utilizadas para as aulas de estatística (quantas plantas nasceram, quantas morreram, quantas plantas por carreira, modo de semeadura, tempo de nascimento, tempo para os raleamentos, tempo para o plantio das mudas), trabalha a questão da semente, a marca que tem maior germinação, total de germinações/não germinação por bandeja, esses tipos de verificações são colocados para formarem problemas. Também mostrou o manejo utilizado na horta, o tipo de adubo utilizado (esterco animal e também restos da horta), entre outros aspectos.

Ao lado da horta havia um pequeno projeto com a utilização de um jardim vertical utilizando garrafas pet; a professora de arte estava trabalhando o tema da reciclagem com os alunos. Os testes eram para ver quais plantas se adaptavam melhor ao projeto desenvolvido. O que se pode notar é que ainda são pequenas as adaptações implantadas, mas que de alguma forma tem enriquecido o ensino e a vida destes alunos. Para Freire (1996):

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz

de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, 12-13).

Ao ser questionado sobre o comportamento dos alunos, o Diretor considerou que tem tido poucos problemas que envolvem casos mais graves, mas tem percebido que as drogas ilícitas já chegaram ao meio rural.

Ao falar 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 ocorrências) de alunos que eram levados para a diretoria ou 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, em muitos casos, esses não respondiam ao apelo.

Esse fato também foi relatado pela coordenadora pedagógica, que faz muitas vezes o trajeto com os ônibus para buscar os alunos, utilizando esse expediente para visitar os pais, quando são requisitados e não comparecem na Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.

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 qualificar³⁰. 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 faz 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.

O Diretor reclamou muito da falta de comprometimento de alguns pais no processo de formação dos filhos e considera que a escola tem assumido uma postura paternalista. A 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.

³⁰ Segundo o Diretor, ter mais tempo para estudar, realizar novas leituras, isso faz com que o professor consiga elaborar melhor os conteúdos para serem ministrados em sala de aula.

Como foi visto, 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 beneficiadas, sendo que no total há neste município mais de 1.000 famílias assentadas/acampadas (mesmo que nem todas tenham crianças em idade escolar), portanto a afirmação sobre o caráter paternalista do Estado, não explica uma possível falta de responsabilidade de parte dos pais. 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”.

Atento a realidades semelhantes a esta, Bencini (2015), mostra duas opiniões de dois estudiosos sobre o assunto:

Para a pedagoga Márcia Argenti Perez, do campus da Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto, que estuda os conflitos entre a escola e a família, a culpa é do tempo maluco em que vivemos. ‘Mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em dez, e está muito difícil acompanhar as novas exigências sociais e culturais’, diz. ‘Hoje há uma confusão de papéis, cobranças para as duas instituições e novas atribuições profissionais para você’. ‘Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola. Por outro lado, há uma falta de habilidade dos professores em promover essa comunicação’, afirma outro estudioso do assunto, o professor Vítor Paro, também da USP (BENCINI, 2015, sem paginação).

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 Jupiá), 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 PNLD³¹ (desde 2014), os professores escolheram dentre as amostras que vieram e fizeram duas opções, relata

³¹ PNLD Programa Nacional do Livro Didático.

que o livro é bastante didático, fortalece bastante. Relata também que este ano não conseguiram o caderno dos alunos, disse que o caderno do aluno também é enviado pelo governo.

O Diretor ao ser questionado se mudaria de escola caso tivesse oportunidade, relatou que “ a minha intenção é tipo uma escola agrícola, onde teria laboratórios para você trabalhar em diferentes plantas, animais, eu penso aquela mini fazenda”. Interrogado se teria o princípio da escola do campo, o Diretor comenta:

É... tudo que fosse assim, para não ter que essas crianças procurarem os grandes centros a procura de trabalho, com um pedaço de terra ele desenvolve os valores culturais dele, do pai para filho e assim para diante. Mas a gente observa que hoje há necessidades, como são muitos, o desinteresse pelo trabalho rural, o próprio governo não investiu tanto nisso, eles tem as escolas rurais, nos encaminhamos alguns alunos daqui no final da 8ª série direto para a escola agrícola, que ficou mais prático...Uma pequena horta, não é base para que eles possam crescer pensando nisso, aí você deveria ter mais condições diversas, porque tem criança que gosta de trabalhar com flores, outros com animais (...) a gente sabe, a gente que é trabalhador, que se envolve com o rural, pelo conhecimento que a gente tem, sabe o valor que a terra tem, a terra é sempre terra, ela é universal, o valor dela (Entrevista Diretor EMEIEF Prof. Maria Dauria S. de Oliveira, outubro, 2015).

Sobre o que gostaria que ficasse na escola quando se aposentasse, o Diretor relatou:

Uma escola do campo tem que ser voltada para essa população que ainda valoriza o campo, ainda valoriza a região que ele mora, a cultura dele né (...) no momento que o filho vai crescendo, aí ele arruma uma esposa e às vezes fica ali morando perto dos pais (...), a hora que ele tiver um cantinho ele vai querer ir, (...) aí se ele tivesse um cantinho ali na área rural, uma divisão podia ser datas, chácaras, desde que ele valorize a região. Desde que o sistema, o governo, seja ele municipal, ou federal, que seja para o investimento deste pessoal (Entrevista Diretor EMEIEF Prof. Maria Dauria S. de Oliveira, outubro, 2015).

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”.

Verificamos a importância do trabalho desenvolvido pelo Diretor da referida Escola, mas, o que pudemos perceber é que as propostas da Política Nacional da Educação do Campo ainda não foram implantadas por divergências políticas (entre governo federal e estadual/municipal), pois esta Escola possui infraestrutura adequada, apenas precisa de alguns ajustes, pois conta com um corpo docente habilitado para exercer a profissão, mas não qualificado para trabalhar com as especificidades preconizadas pela Educação do Campo.

3.1.3 Características e visão da Coordenadora Pedagógica sobre a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

A coordenadora Pedagógica da Escola Maria Dauria Silva de Oliveira, (2015) é casada, tem 51 anos, formada em Licenciatura em Geografia e com Especialização em Psicopedagogia. Ela mora no município de Castilho, trabalha como coordenadora pedagógica nessa Escola há três anos; e relatou que já exerceu outras profissões, além da atual, lecionou na Educação Infantil, e quando jovem trabalhava como lavradora (trabalhadora rural), ao mesmo tempo em que à tarde cursava magistério e à noite o Ensino Médio.

Ao relatar como assumiu este cargo nesta escola, a coordenadora disse que apresentou uma proposta e foi escolhida pelo Conselho da Escola. Ela afirmou que gosta de trabalhar tanto como professora como coordenadora pedagógica, porque ambas dão oportunidade para ensinar e aprender. Quanto às semelhanças e diferenças entre as duas funções, ela comentou: “Ambas são semelhantes, pois sempre temos que buscar conhecimentos, novas aprendizagens, a diferença é que o coordenador sempre tem que estar um passo adiante para atender ao chamado do professor quando solicitado, dando-lhes o suporte pedagógico”. Já em relação ao vínculo entre seu trabalho de coordenadora pedagógica e o processo de formação continuada dos professores, ela considerou que é “uma relação de troca, de aprendizagem, ambos necessitam um do outro”.

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, esta relata também que a *metodologia* utilizada pelos professores é composta pelos livros do PNLD, “Ler e escrever”, “EMAI” e outras fontes; também menciona que fazem pesquisas pela internet em outras unidades escolares.

Verifica-se na resposta da Coordenadora Pedagógica (o que também observou-se na grande maioria das respostas dos professores e diretores das escolas) que quando questionada sobre a metodologia utilizada, faz referência mais ao material utilizado ou às fontes, e raramente descrevem a metodologia que empregam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

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 na grade curricular da Escola.

Por ser uma escola situada na área rural, buscamos verificar junto à coordenadora como ela classificaria a rotatividade dos professores nesta Escola. A coordenadora informa que são professores efetivos, não há grandes mudanças, a pouca rotatividade verificada se deve ao fato que do 6º ao 9º ano só essa Escola contempla esse nível de ensino na rede municipal. Os professores que são efetivos são da Pré escola até os 5º anos, a opção de escolha por atribuição, às vezes implica em trocas, mas, na maioria das vezes, são os mesmos.

Em relação ao comportamento dos alunos da Escola a Coordenadora considera que estão dentro da normalidade da idade de cada um. Na questão da responsabilidade relata que uma minoria dos alunos tem dificuldade em cumprir com as atividades internas e externas (tarefas) de sala de aula, mas a grande maioria, na sua avaliação, é responsável. Em termos da capacidade de aprendizagem, a coordenadora disse que os alunos estão em fase de desenvolvimento, mas tem melhorado a partir das provas realizadas pelo Saresp³², que são aplicadas todos os anos para os alunos do 5º e 9º anos.

A Coordenadora Pedagógica gosta muito de trabalhar nesta Escola, mas a principal dificuldade de sua atuação como coordenadora pedagógica na Escola EMEIEF Profa. Maria Dauria S. de Oliveira é que “com o conteúdo voltado para a PEB II (Professor de Educação Base do 2º ciclo do ensino fundamental do 6º ao 9º ano), tenho que estudar e buscar conhecimentos que às vezes não domino”. Também buscamos verificar quais são os pontos positivos de trabalhar nesta Escola, segundo a percepção da Coordenadora: “Aqui somos uma equipe que queremos ver o avanço do colega, somos participativos, compreensivos, colaboradores e companheiros”.

3.1.4 Características e visão dos professores sobre a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

Há uma equipe de 22 professores na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, mas apenas seis (27%) dos docentes colaboraram com a pesquisa³³ (Quadro 4).

³² O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2016).

³³ A pesquisa foi explicada para os professores em uma reunião que a pesquisadora participou junto com a coordenadora pedagógica e o diretor da Escola Prof.a Maria Dauria Silva Oliveira. Os professores que estavam na reunião, de maneira geral concordaram no primeiro momento em responder, e pediram para levar o questionário para casa, pois preferiam responder sozinhos. Em outras visitas feitas a escola foi pedido para os professores o questionário, mas apenas 06 (seis) professores o entregaram preenchido e outros disseram que

Quadro 4. Caracterização geral dos professores pesquisados da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em Castilho (SP).

Caracterização dos professores	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04	Professor 05	Professor 06
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Procedência	Castilho		Castilho	Castilho	Pereira Barreto	Castilho
Estado civil	Casada	Não informou	Casada	Casada	Solteiro	Casado
Idade	29	39	39	36	Não informou	62
Quantos anos trabalha como professor	08 anos	16 anos	18 anos	13 anos	10 anos	30 anos
E nesta escola	02 anos	03 anos	10 anos	02 anos	06 anos	10 anos
Já exerceu outra profissão?	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Qual profissão exerceu?	-	-	Coordenador a pedagógica e monitora	-	Bancário	Oficial de farmácia
Formação acadêmica	História e Pedagogia	Letras	Pedagogia	Pedagogia	Letras	Matemática
Leciona em quais séries	6º ao 9º ano	Pré II	1º ano	3º ano	1º ao 9º ano	7ª, 8ª e 9º ano
Qual processo fez para trabalhar na escola	Processo seletivo	Atribuição de aula	Processo seletivo	Atribuição de aula	Colega ficou doente, veio substituir e continuou ali	Processo seletivo
Disciplina que leciona	História	Polivalente	Polivalente	Polivalente	Inglês	Matemática
Como se desloca para ir para a escola	Carro	Motocicleta	Carro	Moto (BIS)	Ônibus e carona	Carro

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

São todos professores residentes na área urbana, sendo 05 (cinco) do município de Castilho e 01 (um) de Pereira Barreto. Quanto ao estado civil destes professores, quatro (04) são casados, um (01) solteiro e um (01) não declarou o estado civil. Em relação à idade, os professores 04 professores estão na faixa dos 29 anos aos 39 anos, sendo que 01 (um) professor declarou ter 62 anos, e 01 (um) professor não declarou a idade. O professor de 62 anos de idade, em uma reunião na qual a pesquisadora estava presente, declarou estar próximo de se aposentar. Entre os pesquisados, quatro professores são do gênero feminino e dois professores do gênero masculino (Quadro 4).

iriam responder, mas não obtivemos retorno. Com professores que não estavam na reunião foram feitos contatos individuais na sala dos professores e distribuído o questionário. Para segunda fase da pesquisa retornarei nas instituições de ensino para complementação da pesquisa, no caso desta escola procurarei conversar outra vez com outros professores na tentativa de uma maior adesão a pesquisa.

Ao serem questionados há quanto tempo trabalham como professores, 01 (um) professor declara que trabalha nesta profissão há 8 anos, e nesta escola há 2 anos, 01 (um) diz que trabalha como professor há 13 anos, e nesta escola há 2 anos, 01 (um) docente responde que trabalha como professor há 18 anos, sendo que nesta escola está trabalhando há 10 anos, 01 (um) professor respondeu que trabalha como professor há 16 anos, e há 3 anos nesta escola, 01 (um) outro professor declarou que trabalha como professor há 30 anos, e há 10 nesta escola, e o último professor já trabalha há 10 anos como professor e na escola há 6 anos (Quadro 4).

Ao analisar as respostas que mostram que dos professores pesquisados na escola, há uma rotatividade pequena, sendo que a metade dos professores (50%) trabalha entre 2 e 3 anos, e a outra metade (50%) entre 6 e 10 anos (Quadro 4).

Sobre outras profissões já exercidas por estes docentes, 50% afirmou que trabalhou em outras profissões, sendo de bancário, oficial de farmácia e coordenadora/monitora; os outros 50% dos professores (03 professores) responderam não terem tido outra profissão além do magistério (Quadro 4).

A formação dos professores da Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira são as seguintes: 02 (dois) professores são formados em Pedagogia, 01 (um) História/Pedagogia, 02 (dois) em Letras e 01 (um) em Matemática. Os dados levantados mostram que todos os professores desta Escola pesquisada possuem curso superior (Quadro 4).

O que se pode perceber é que a boa infraestrutura física da Escola e a formação adequada dos professores quanto às exigências formais, não são fatores que levaram a escola implantar automaticamente ao ensino as metodologias e conteúdos preconizados pela Educação do Campo, embora esta Escola tenha se cadastrado como “escola do campo”. Todos os professores têm formação superior e embora a Escola tenha carência de alguns materiais (não especificado) que poderiam auxiliar no processo de formação de alunos (fato que, muitas vezes, também ocorrem nas escolas da área urbana), os itens que faltam são poucos e podem ser implementados de modo relativamente simples (por exemplo, instalar internet com maior velocidade citado por um professor). De qualquer maneira, a infraestrutura física e o corpo docente dessa Escola estão bem distantes da imagem de precariedade das escolas rurais descritas por Arroyo e Fernandes (1999):

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 (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.16-17).

A metade dos professores pesquisados é polivalente, ou seja, ministram todas as disciplinas ou da série que atendem. Os outros 50% dos professores têm formação específica e lecionam as seguintes disciplinas (Quadro 4).

Dos 06 (seis) professores que trabalham na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 02 (dois) professores relataram ter ido trabalhar na escola por meio da atribuição, ou seja, de acordo com a pontuação de cada professor; 03 (três) professores relataram terem feito um processo seletivo; e 01 (um) professor foi para a escola para substituir temporariamente uma colega que estava adoentada e está lá há 6 anos (Quadro 5).

Dos professores pesquisados que trabalham na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 05 (cinco) professores são de procedência do município de Castilho e 03 (três) vão para a escola de carro próprio; e os outros 02 (dois) professores vão para a escola de motocicleta; 01 (um) professor é de Pereira Barreto e vai de ônibus ou carona para trabalhar na escola.

Sobre a proposta da Educação do Campo, 03 (três) professores não sabem do que se trata; 01 (um) professor declarou ter estudado algo relacionado à Educação do Campo no curso de graduação em Pedagogia e pode conhecer a proposta da Educação do Campo; 01 (um) professor disse ter tido uma ideia do que se tratava em um curso de Diversidade e Cidadania, mas não se lembra das propostas; 01 (um) professor disse que havia começado a fazer um curso de Especialização em Educação do Campo “Educampo” na UFMS de Três Lagoas, mas pontua que pelo fato do curso ter um viés político-partidário, ele desistiu. Todos os outros professores (03 professores), foram unânimes em responderem que não fizeram nenhum curso específico relacionado ao tema (Quadro 5).

Como não tiveram nenhum curso de qualificação neste sentido, 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 procura direcionar o seu trabalho para as crianças da zona rural para atender suas necessidades atuais, acreditando em grandes possibilidades de sucesso.

Além disso uma professora do grupo dos 05 (cinco) professores que não fizeram curso de qualificação e nem conhecem as propostas da Educação do Campo, coloca que “desenvolvo atividades conforme a proposta curricular da série, infelizmente a minha turma não foi contemplada com o livro didático Girassol, que aborda os conteúdos baseados na Educação do Campo, por isso trabalho com atividades xerocopiadas e atividades na lousa” (Quadro 5).

A falta de qualificação e um currículo específico para o campo, também é verificado por Alencar (2010):

Decorridos quase dez anos da Conferência de Luziânia, os movimentos sociais do campo continuam na luta para que os sistemas de ensino discutam um currículo para a área rural que não seja adaptado da área urbana e que a formação de professores: inicial, continuada ou em serviço, não reproduza o currículo da área urbana, na rural; que a formação de professores não se pautem na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo da área rural (ALENCAR, 2010, p.202).

Quadro 5. Conhecimento e cursos realizados em relação à educação do campo e material e método utilizadas pelos professores pesquisados da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.

Identificação dos professores	Conhece a propostas da Educação do Campo?	Fez curso de qualificação sobre as propostas da Educação do Campo?	Quais metodologias utiliza nas suas aulas?
Professor 01	Sim, quando fez o curso de Pedagogia	Não	Livros didáticos, recursos multimídia, filmes, artigos de revistas e pesquisa;
Professor 02	Sim, fez um curso “Diversidade e Cidadania”	À distância pela UAB, mas não se lembra das propostas.	Livro, revista, entre outros
Professor 03	Não	Não	Utiliza atividades xerocopiadas, jogos, brincadeiras, brinquedos de encaixar, blocos lógicos, livros paradidáticos
Professor 04	Não	Não	Não tem material apostilado, então prepara as aulas com diversas matérias com base no São Paulo Faz Escola
Professor 05	Não	Começou a fazer na UFMS, mas não gostou da abordagem do curso	Vídeos do <i>youtube</i> , revistas, jogos online,
Professor 06	Não	Não	Atividades mimeografadas, lousa, atividades do EMAI (Educação matemática dos anos iniciais), mercadinho em sala de aula, com moedas e cédulas de dinheiro (réplicas), livro do PNLD “Ler e Escrever”

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Ao serem questionados sobre qual metodologia de ensino³⁴ utilizam em sala de aula: 01 (um) professor respondeu que utiliza livros didáticos, recursos multimídia, filmes, artigos de revistas e pesquisa; 01 (um) professor respondeu que não tem material apostilado, então prepara as aulas com diversas matérias com base no São Paulo Faz Escola³⁵, 01 (um) professor respondeu utilizar livro, revista, entre outros; 01 (um) professor respondeu vídeos do *youtube*, revistas, jogos *online*, quando está disponível; 01 (um) professor respondeu que utiliza atividades xerocopiadas, jogos, brincadeiras, brinquedos de encaixar, blocos lógicos, livros paradidáticos; 01 (um) professor utiliza atividades mimeografadas, lousa, atividades do EMAI (Educação matemática dos anos iniciais), mercadinho em sala de aula³⁶, com moedas e cédulas de dinheiro (réplicas), livro do PNLD³⁷ “Ler e Escrever” (Quadro 5).

Quando perguntados sobre qual avaliação os professores têm em relação aos alunos que atendem na Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira e também se fosse possível fazer uma comparação com outra escola que já trabalharam, 01 (um) professor respondeu que são alunos calmos e mais interessados; 01 (um) professor disse que são regulares (ao fato de não serem alunos bons, nem ruins em termos de aprendizagem); 01 (um) professor avalia que são do mesmo jeito que os da cidade (com o mesmo costume, modo de agir, se vestir, entre outros), conforme o avanço da criança; 01 (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 está se referindo 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; 01 (um) professor respondeu que são alunos como de outras escolas, com os mesmos problemas urbanos (refere-se, especificamente, à falta de disciplina por parte de alguns alunos e pouca participação da maioria dos pais no processo de formação dos filhos), e 01 (um) professor relatou também não ver diferença entre os alunos dessa escola com os da cidade, considera que os mesmos problemas que

³⁴ Na pesquisa, em quase todos os casos, os professores ao responderem quais metodologias utilizavam, descrevem apenas os materiais e não a forma de trabalharem com os mesmos. O que se pode notar é que são aulas ministradas em sala de aula (quadro negro, exposição oral), sendo que os professores utilizam alguns materiais para introduzir metodologias grupais ou mais participativas, visando à dinamização das aulas.

³⁵ O Caderno do Professor é um material distribuído para professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Composto por 76 cadernos, organizados por bimestre, por série e por matéria, ele indica com clareza o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual.

³⁶ Refere-se a um brinquedo pedagógico utilizado nas aulas de matemática, por meio do qual o aluno *realiza* compras dos produtos do mercado e, em seguida, faz as contas para saber o quanto gastou.

³⁷ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico.

enfrentamos na cidade (indisciplina, baixo comprometimento dos alunos/pais, entre outros), acontecem aqui.

Ao serem questionados sobre como eles se veem como educadores do campo: 01 (um) professor observa que precisa de formação em relação à Educação do Campo; 01 (um) professor respondeu como educador do campo não conhecer a proposta, mas quanto a ser 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); 01 (um) professor informou que é desanimador; 01 (um) professor destacou que gostaria que a escola tivesse mais recursos, mas como educador procura desempenhar o seu papel; 01 (um) professor só se vê como educador, pois na escola não é cobrado a proposta preconizada na Educação do Campo; e 01 (um) professor não respondeu à pergunta.

Foi perguntado aos professores sobre qual a principal dificuldade de trabalhar como professor na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira: 02 (dois) professores relataram que a falta de recursos físicos e pedagógicos traz prejuízos no processo de formação dos alunos; 02 (dois) relataram o difícil acesso à Escola, e um destes professores acrescenta a falta de disciplina de alguns alunos; 02 (dois) professores relataram que quando quebra o ônibus que transporta os alunos até a escola, prejudica o andamento das aulas, porque os alunos deixam de ir à Escola. Um professor destacou ainda a falta de comprometimento dos pais, ao levar os filhos para a cidade para fazer compras ou deixar os alunos faltarem por motivos banais, o que prejudica as aulas.

Sobre os pontos positivos em trabalhar nesta Escola, todos concordam que há uma equipe (funcionários, professores, direção) com trabalho mutuo, conhecer o público que trabalha, a maioria fala que são alunos mais calmos.

Todos sabemos que o salário de professor no Brasil é um assunto bastante polêmico, e ao serem questionados sobre este assunto, 01 (um) professor relatou que o salário do docente está defasado em relação à inflação e as exigências que o professor tem que atender são muitas; 01 (um) professor apenas diz que é desmotivador (se refere ao fato do descaso dos governos - municipal, estadual - quanto à valorização do professor em termos salariais). 01 (um) professor relatou que o salário não é ruim, porém, pensa que deveria ter uma ajuda de custo para o transporte (no caso desses professores do município de Castilho (SP) e mesmo das outras escolas pesquisadas de outros municípios, não há por parte do governo municipal auxílio transporte). O professor vê que há muitas cobranças, várias avaliações que são necessárias, porém, as cobranças exageradas acabam deixando os professores sobrecarregados

com tantas cobranças e “temos pouco respaldo, já que não há material pedagógico, projetos, entre outros” (DEPOIMENTO PROFESSOR 04, 23/06/2015); 01 (um) professor respondeu que o salário não é tudo, se o trabalho não é reconhecido pela equipe gestora, procure outro tipo de trabalho; 01 (um) professor relatou que realmente o salário é um problema, além de outros fatores que contribuem para a desvalorização da classe profissional, mas acredita em mudanças; 01 (um) destacou que o professor no Brasil está totalmente desvalorizado. O salário seria um meio de melhorar as condições do professor. “Se ganhássemos mais, não teríamos que pegar esta quantidade absurda de aulas” (DEPOIMENTO PROFESSOR 04, 23/06/2015).

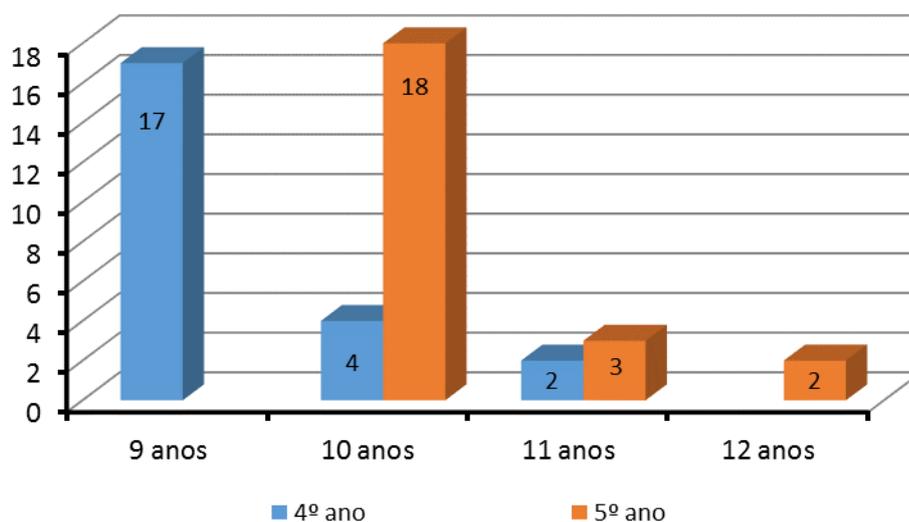
3.1.5 Características dos alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

Dentre o total de 330 alunos (junho de 2015) da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 89 (oitenta e nove), ou seja, 27% responderam ao questionário da pesquisa. Foram escolhidas quatro séries para participar da pesquisa, duas referentes ao final do 1º ciclo do Ensino Fundamental, o 4º ano (23 alunos) e o 5º ano (23 alunos); e duas correspondentes ao final do 2º ciclo do Ensino Fundamental, a 7ª série (21 alunos) e a 8ª série (22 alunos).

Dos 46 (quarenta e seis) alunos que cursam o 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, há um certo equilíbrio entre os alunos do gênero feminino e masculino, sendo 22 (vinte e dois) meninos e 24 (vinte e quatro) meninas. Estão na faixa etária dos 09 (nove) aos 12 (doze) anos de idade, com predominância de alunos com 10 anos no 5º ano (18 alunos) e com 09 anos no 4º ano (17 alunos) (Figura 6). A idade considerada ideal para frequentar estas séries situa-se entre 09-10 anos para os alunos do 4º ano e 10-11 anos de idade para os alunos que estudam no 5º ano, portanto, 91,6% dos alunos estão com idades adequadas à série que cursam, sendo que 8,4% do total de alunos estão apenas 01 (um) ano em defasagem.

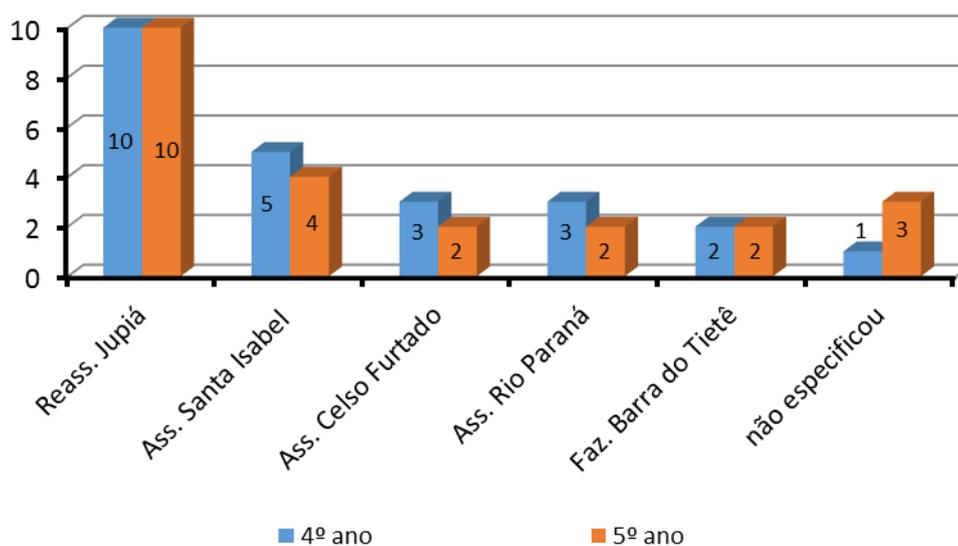
A maior parte dos alunos (20 alunos), do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira é de procedência do Projeto Reassentamento Jupia, instalado nas proximidades da Escola e 09 (nove) alunos são do Assentamento Santa Isabel. Do Assentamento Celso Furtado e Assentamento Rio Paraná vem um total de 10 (dez) alunos, sendo 05 (cinco) alunos de cada assentamento, da Fazenda Barra do Tietê a Escola recebe 04 (quatro) alunos, e 04 (quatro) alunos não especificaram onde moravam (Figura 7). Todos utilizam o ônibus escolar para irem à escola.

Figura 6: Número de alunos do 4º e 5º anos em relação à idade, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Figura 7: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP, de acordo com o local de moradia.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

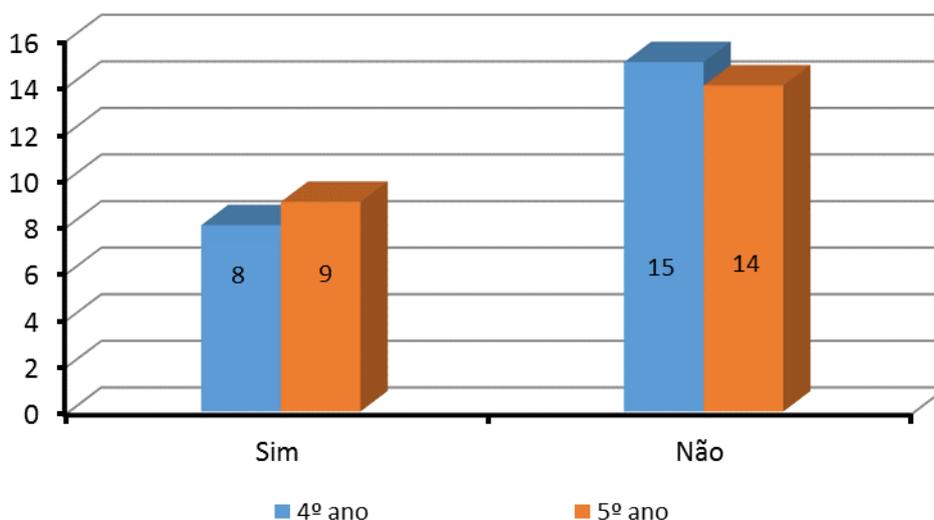
Ao serem questionados sobre possíveis locais de moradia anteriores à atual, verificou-se que entre os 46 alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em Castilho-SP, a grande maioria (63%) dos alunos só residiu na atual moradia (29 alunos), sendo que apenas 17 (dezessete) alunos moraram em várias localidades (Figura 8). Especificamente entre os estudantes do 4º ano, 08 (oito) alunos responderam que não tiveram outro local de moradia e 15 alunos mencionaram outros locais de residência anterior. Um

aluno do 5º ano relatou ter morado em vários lugares, apesar da pouca idade, e ainda coloca no final dos municípios citados a palavra “etc.” (“morei em São José do Rio Preto-SP, Itapura- SP, Jales-SP, Catanduva-SP, Nova Granada-SP e etc.).

O relato do aluno que menciona ter morado em várias localidades, reforça a importância da política de reforma agrária, para viabilizar o acesso à terra aos trabalhadores. A terra traz efeitos positivos sobre os sujeitos sociais no resgate de sua cidadania e na 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)

Figura 8: Número de alunos do 4º e 5º ano que moraram/ou não em outros locais além do atual da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em Castilho-SP.



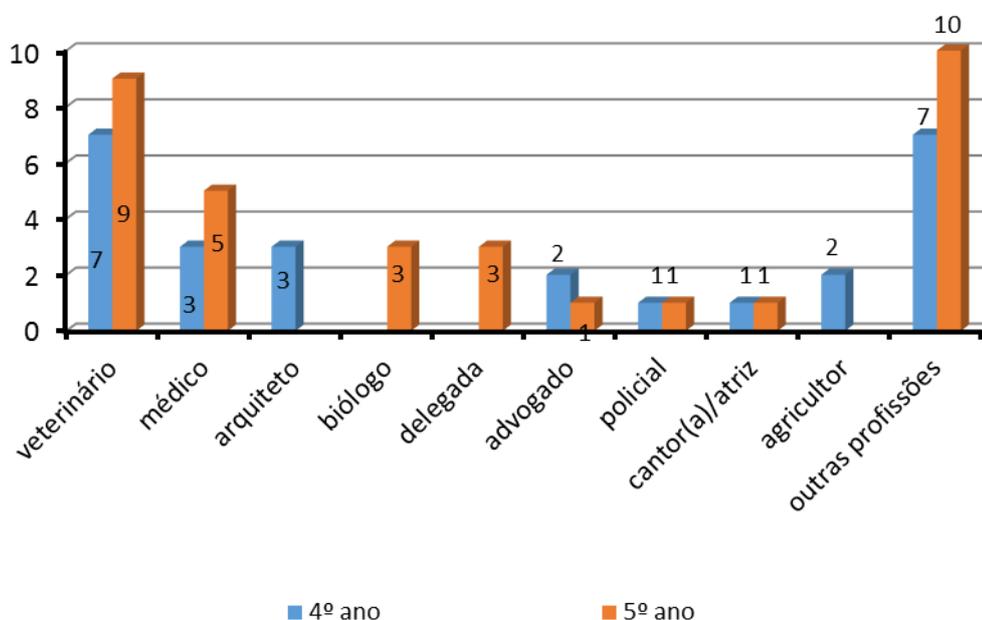
Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Ao responderem sobre qual atividade gostariam de exercer no futuro, foram citadas várias profissões pelos alunos do 4º e 5º ano. A profissão mencionada com maior frequência por 16 (dezesesseis) alunos foi a de veterinário, 08 (oito) alunos responderam que pretendiam ser médico, 03 (três) arquiteto, 03 (três) biólogo, 03 (três) delegado de polícia, 03 (três) advogado, 02 (dois) cantor/atriz e 02 (dois) policial e apenas 02 (dois) alunos manifestaram desejo de seguir a profissão de agricultor. Mas, como se tratou de uma pergunta aberta, a maior parte, 17 (dezesete) alunos, mencionaram outras profissões (arqueólogo, técnico

agrícola, cientista, engenheiro civil, caminheiro, bancário, aviador, peão de rodeio, pintora, mecânico, nadador, juiz, jogador de futebol, bombeiro, cabelereira, engenheiro mecânico, professor) (Figura 9).

Observa-se que há uma preferência importante por uma profissão ligada ao campo e à agropecuária (veterinário), além de outras associadas a este mesmo setor (técnico agrícola, peão de rodeio, agricultor). Mas, também, aparecem profissões convencionais que gozam de maior reconhecimento (como médico, cantor/atriz, aviador, etc.) e outras ligadas à área de segurança (delegado de polícia e policial).

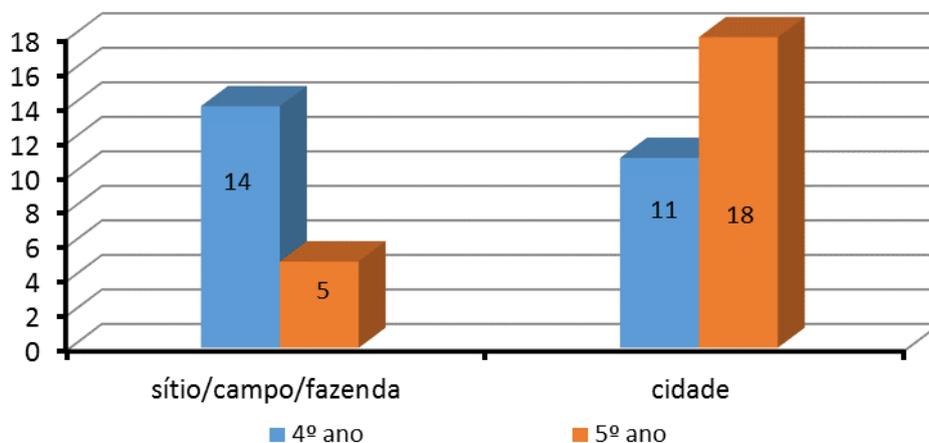
Figura 9: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com a profissão que pretendem exercer.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação ao local que pretendem morar quando se tornarem adultos, a maioria (63%) dos alunos do 4º ano e 5º ano respondeu que gostaria de residir em cidades (Figura 10), enquanto 19 (dezenove) 41% dos alunos relataram querer permanecer na área rural (sítio/campo/fazenda). Dois alunos relataram que pretendem morar no sítio e na cidade (pelo fato de gostarem tanto do sítio como da cidade, esse desejo faz com que esses alunos anseiem morarem parte do tempo no sítio e parte na cidade, para desfrutarem dos dois espaços).

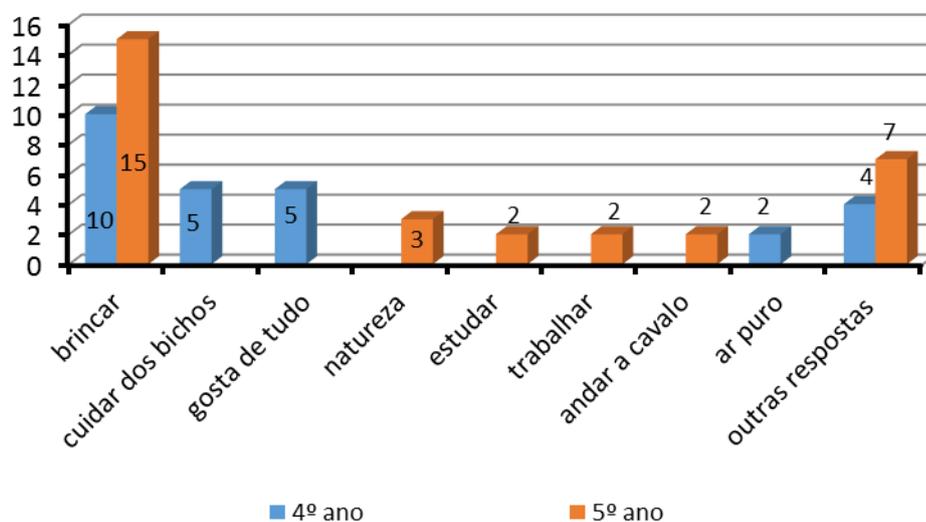
Figura 10: Número de alunos do 4º e 5º ano, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com local que pretendem morar quando forem adultos.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre o que mais gostam da vida no campo, dentre os 46 (quarenta e seis) alunos pesquisados do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 80,4% mencionaram apenas um aspecto que gostam na vida do campo e 19,6% dos alunos indicaram mais de um aspecto. As respostas que foram dadas com maior frequência se referem à diversão, citadas por 25 alunos. Na maioria dos casos, estão relacionadas genericamente ao ato de brincar, “brincar com amigos”, “soltar pipa”, entre outros. Em seguida aparecem atividades como “cuidar de bicho” e respostas amplas como “gosto de tudo” ambas mencionadas por 05 (cinco) alunos. A natureza foi citada por 03 (três) alunos, e as respostas “estudar”, “trabalhar”, “andar a cavalo” e “ar puro” foram mencionadas, cada uma, por 02 (dois) alunos. Outras respostas diversas abrangeram mais 11 alunos. (Figura 11).

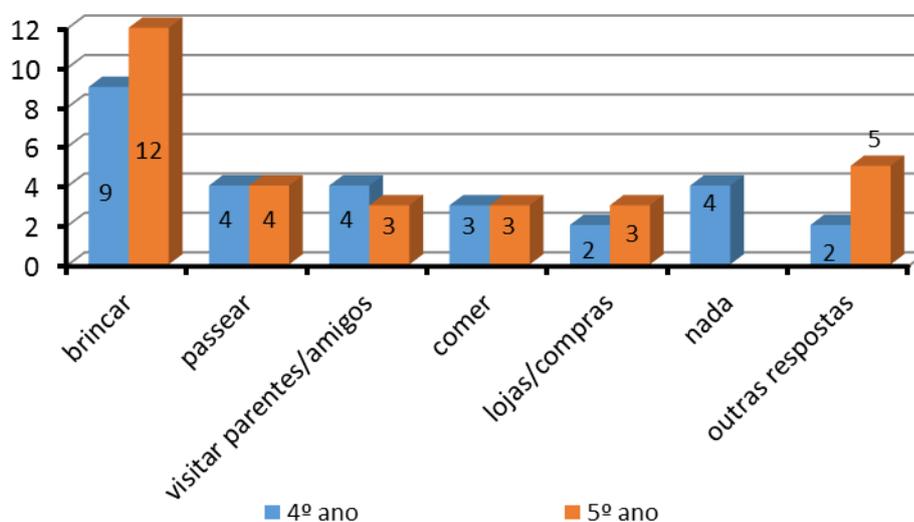
Figura 11: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o que mais gostam da vida no campo.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre os aspectos que mais gostam na cidade, dentre os 46 (quarenta e seis) alunos pesquisados do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 82,6% mencionaram apenas um aspecto que gostam na vida da cidade, enquanto os demais (17,4%) indicaram dois ou mais aspectos. Pelo fato de serem crianças ainda (de 09 aos 12 anos de idade), a resposta mais frequente (21 alunos), como também no caso da questão anterior, refere-se às várias atividades lúdicas expressas no termo “brincar” (inclui brincar nos parquinhos, brincadeiras de rua, andar de bicicleta, jogar bola, soltar pipa com amigos, entre outras); 08 (oito) alunos relataram gostar de passear na cidade, 07 (sete) alunos que informaram gostar de ir para a cidade para visitar parentes/amigos, 06 (seis) alunos que gostam de comer na cidade (lanches, sorvetes, entre outros), 05 (cinco) alunos mencionaram fazer compras (mercado e loja de roupa), e 04 (quatro) alunos relataram que não gostam de nada na cidade. As outras respostas mencionadas por 07 (sete) alunos incluem também alguns casos positivos, como gostar de dormir na cidade, de divertir ou apenas menciona que gosta da cidade (sem especificar o porquê) e outros indicam algum tipo de rejeição (acha chato ir para a cidade, citado por dois alunos, e o fato de não ter o que fazer na cidade, mencionado por um aluno) (Figura 12).

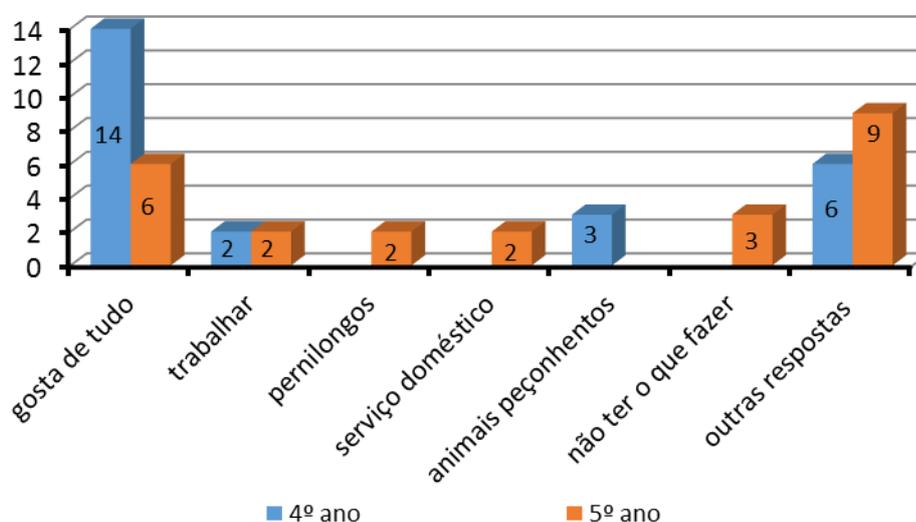
Figura 12: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o que mais gostam na cidade.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação ao que não gostam na vida no campo, dos 46 alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 91,3% dos alunos citaram apenas um aspecto e 8,7% responderam mais de um aspecto da vida no campo. A resposta mais frequente, citada por 20 (vinte) alunos, foi que gostam de tudo; 04 (quatro) alunos disseram não gostar de trabalhar, 03 alunos citaram os animais peçonhentos (cobra, escorpião, aranha) e outros 03 (três) alunos não ter o que fazer; os pernilongos e o trabalho doméstico foram citados cada um por 02 (dois) alunos. Apareceram também 11 (onze) outras respostas.

Figura 13: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o que **não** gostam da vida no campo.



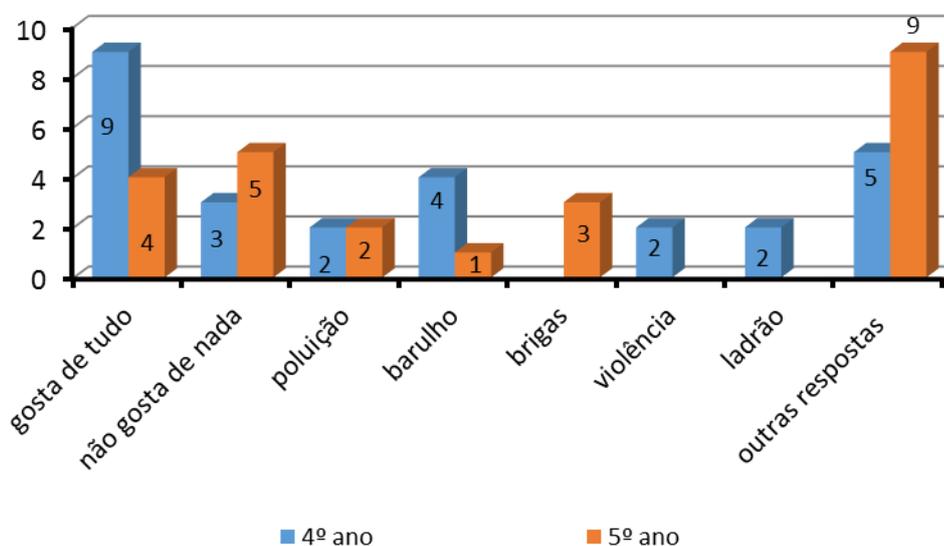
Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Ao relatarem o que não gostam na vida da cidade, dos 46 alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria D. S. Oliveira, 32,6% dos alunos apontaram mais de um aspecto, enquanto os demais (67,4%) indicaram apenas um aspecto que não gostam em relação à cidade. A resposta mais frequente, mencionada por 13 (treze) alunos foi que “gostam de tudo”; 08 (oito) alunos responderam que não gostam de nenhum aspecto presente na cidade; 05 (cinco) alunos responderam o barulho; 03 (três) alunos mencionaram “as brigas”; 02 (dois) alunos indicaram a violência na cidade e outros 02 (dois) um aspecto correlato, “os ladrões”. Tiveram ainda 14 (quatorze) alunos que deram outras respostas (Figura 14).

A cidade é vista por estes alunos como um lugar em que há muitos aspectos ruins e/ou perigosos, como local que podem lhes tirar a tranquilidade e a segurança, o que não deixa de ser também uma visão estereotipada do urbano, assim como quando se atribui ao rural o sentido de atraso, como acrescenta Munarim e Locks (2012):

O primeiro preconceito que emerge na representação espacial do campo é a imagem do “lugar do atraso, do subdesenvolvimento”, sendo sua face oposta, a cidade, como o “lugar do moderno, do progresso”. Esse estigma tem, entre outras, sua externalidade na imediata aprovação dos pais de alunos e no interesse deles diante do transporte escolar oferecido pelo sistema educacional público. Uma vez fechada uma determinada escola do campo, seu corolário é a oferta do transporte escolar dos alunos para a sede do município. Acessar um veículo para transporte coletivo, dirigir-se à sede do município, estudar em uma escola localizada no espaço urbano significa *status*, prestígio, ascendência social para muitos sujeitos sociais diante da sociedade. Há uma lógica nessa visão diante da ideologia que sustenta a superioridade hierárquica da cidade sobre o campo, inculcada pela literatura, pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e, enfim, pela opinião pública (MUNARIM; LOCKS, 2012, p.06).

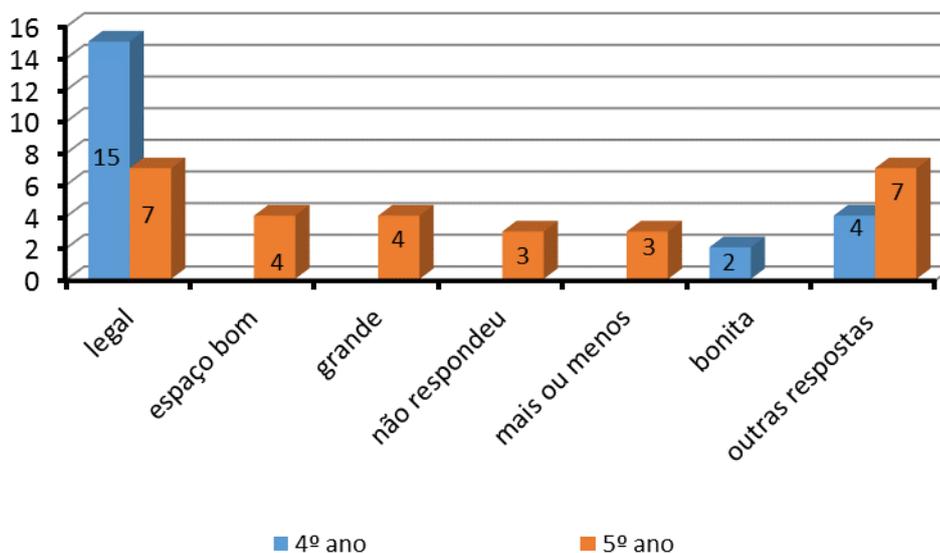
Figura 14: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo como que **não** gostam na cidade.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Os estudantes do 4º e 5º ano, quando questionados sobre o que achavam do espaço físico da Escola, na maior parte dos casos (48% dos alunos) usaram o termo “legal” (assim como em outras respostas) que é muito usado em sua linguagem corriqueira e, embora seja de significado amplo, revela satisfação com este aspecto da Escola. Quase todas as demais respostas também indicaram aprovação: 04 (quatro) alunos acham que o espaço é bom, 04 (quatro) alunos consideram a Escola grande, 02 (dois) alunos “bonita”, e 11 (onze) alunos deram outras respostas (bem-feita, gosta do pátio, bonita, educativa, não é pequena, maravilhosa, bem arrumadinha, muito bom, adequado, ótimo). Apenas 03 (três) alunos disseram que a Escola é mais ou menos (sem explicitar o porquê) e um aluno mencionou que precisa pintar as paredes. Três alunos não responderam à questão (Figura 15). Neste quesito, 44 (95,6%) alunos deram resposta única e apenas 04 (quatro) alunos (14,4%) fizeram mais do que uma observação.

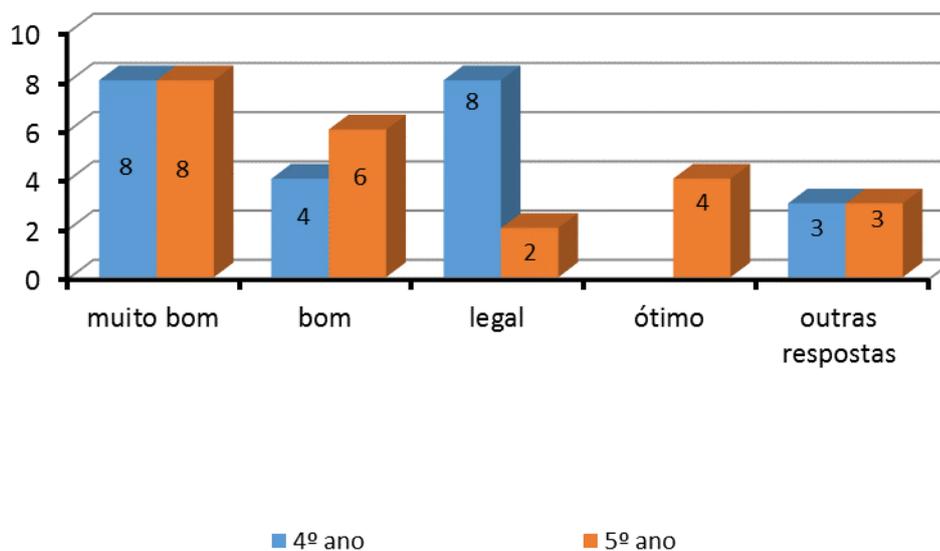
Figura 15: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, em função do acham do espaço físico da Escola que estudam.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em termos do ensino ministrado na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 16 (dezesesseis) dos alunos do 4º e 5º ano avaliam que o ensino ministrado na Escola é muito bom 10 (dez) afirmaram ser bom, 10 (dez) citaram o termo “legal”, 04 (quatro) ótimo e 06 (seis) deram outras respostas (ótimo; excelente; ensina muitas coisas que vamos levar para a vida toda; aprende várias coisas, variedades; divertido; e um não soube opinar sobre o assunto) (Figura 16).

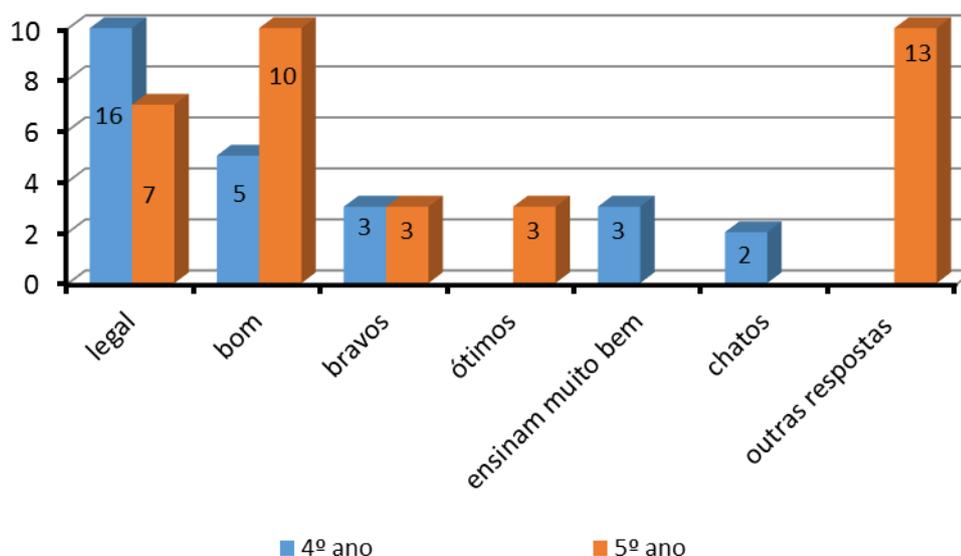
Figura 16: Número de alunos do 4º e 5º ano, em função da avaliação que fazem do ensino ministrado na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Ao expressarem a opinião que tinham sobre os professores, 27% dos alunos do 4º e 5º ano, da EMEIEF Profa. Maria D. S. Oliveira, deram mais de uma resposta, enquanto os demais (73%) emitiram apenas um comentário. Metade dos 46 alunos pesquisados utilizou também, nesse caso, o qualificativo “legal” para definir os professores; 32,6% dos alunos consideraram que são bons; 13% dos alunos afirmaram que são bravos; 6,5% dos alunos citaram que os professores ensinam bem; e 4,3% que os professores são chatos. Surgiram ainda outras respostas (totalizando 28,3% dos alunos), todas de caráter positivo: gentis, pacientes, excelentes, experientes, inteligentes, muito bons, simpáticos, divertidos, admira-os, “ensinam bem, acho que eles são perfeitos explicam bem, dão atenção, e são bem capacitados” e “são eles que nos formam e nos fazem ter a profissão que queremos ter” (Figura 17).

Figura 17: Número de alunos do 4º e 5º ano em função da avaliação que fazem dos professores da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.

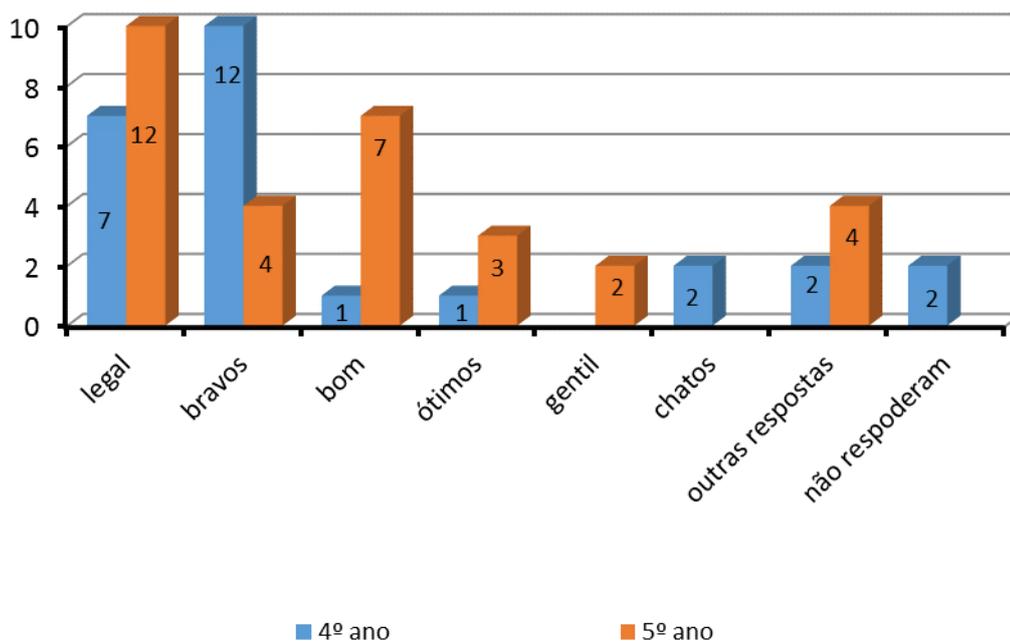


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação à coordenadora pedagógica e ao diretor da referida Escola, os alunos do 4º e 5º ano, citaram, também com maior frequência (19 do total), que são “legais”; mas um número expressivo (16) de alunos avaliou que são bravos; 08 (oito) alunos os classificam como bons; 04 (quatro) alunos disseram que são ótimos; 02 (dois) alunos citaram que são gentis; e 02 (dois) alunos os consideram “chatos”. Apareceram, ainda, outras 06 (seis) respostas: “melhor coordenadora e diretor do mundo”, “corretos na educação”, “acho pessoas corretas, decentes e legais”, “mais ou menos legais”, “diferentes” e um aluno citou que tinha

“medo” da coordenadora pedagógica e do diretor. Neste item 14 (quatorze) alunos emitiram mais de uma opinião (Figura 18).

Figura 18: Número de alunos do 4º e 5º ano em função do que pensam a respeito Coordenadora Pedagógica e do Diretor da EMEIEF Profa. Maria D. S. Oliveira.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

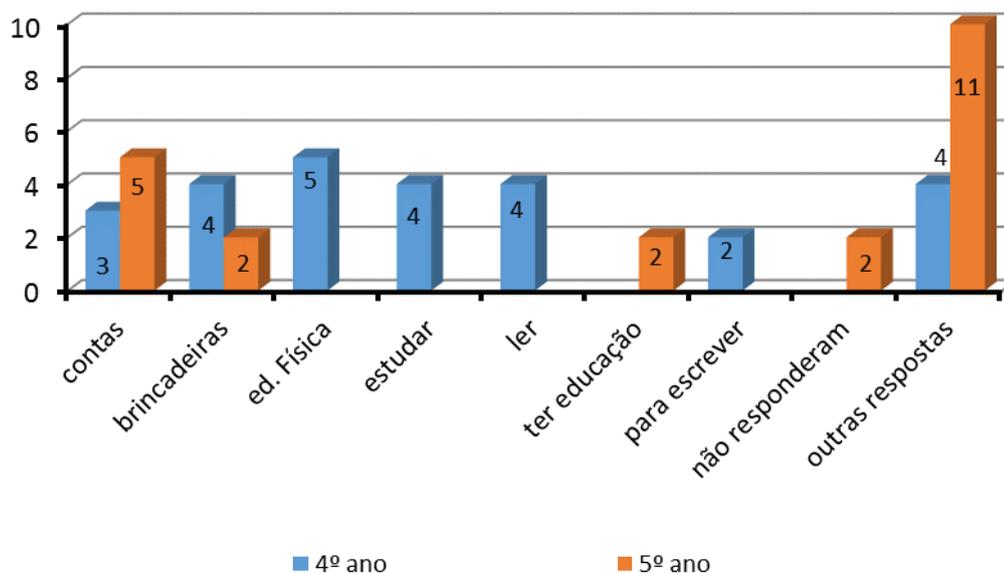
Quando emitiam duas opiniões, geralmente era a respeito de acharem os dois “legais”, mas que também os consideravam “bravos”. Quando ressaltavam a braveza era mais a respeito do diretor do que da coordenadora pedagógica. Esta opinião também era emitida com maior frequência pelos alunos do que pelas alunas. Nas visitas à Escola, durante a realização da pesquisa, o que foi percebido é que os meninos eram a grande maioria dos alunos que passavam 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, os dois falavam de maneira bastante firme, com um tom de voz mais alto e impositivo. Esse jeito de conduzir a Escola leva 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”.

Avaliamos 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. Verificamos que, em uma saída com o ônibus escolar (acompanhamos o percurso de levar os alunos do período da manhã e de trazer os alunos do período vespertino), em que a coordenadora pedagógica estava presente, todos os alunos que entravam a cumprimentavam de maneira gentil, demonstrando simpatia em relação à Coordenadora.

Ao perguntar para os alunos do 4º e 5º ano se eles têm utilizado o que aprendem na Escola no seu dia a dia no sítio/lote, verificou-se que, dos 46 (quarenta e seis) alunos destas séries, 91,4% (42) disseram que sim; 4,3% afirmaram que não utilizam o que aprenderam na Escola no seu lote/sítio; e 4,3% não emitiram opinião. Entre os 42 que responderam sim, 08 (oito) alunos usam as contas (inclusive para efetuar pagamentos, ajudar a calcular ração para o gado, ajudar o avô, ajudar a mãe, etc.), 07 (sete) alunos utilizam as brincadeiras aprendidas na Escola, 05 (cinco) alunos citaram a educação física, 04 (quatro) alunos mencionaram o ato de “estudar”, outros 04 (quatro) citaram “ler” e 02 (dois) alunos “escrever”, e 02 (dois) alunos disseram que aprenderam a ter educação (referem-se a ser mais cordial e educado com as outras pessoas). (Figura 19).

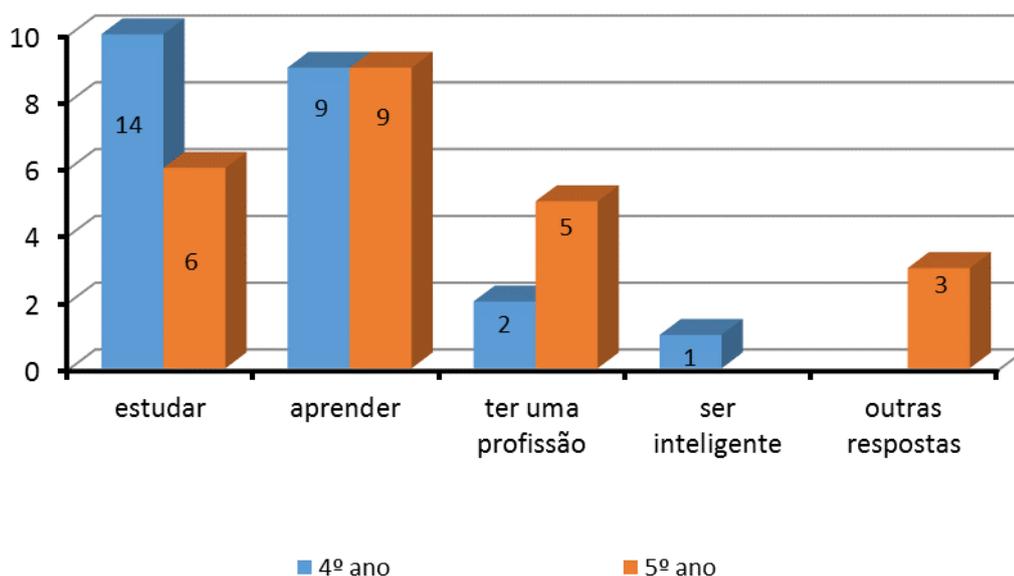
Figura 19: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. M^a. Dauria S. Oliveira, de acordo com o tipo de utilização, no dia a dia do sítio/lote, que fazem do que aprendem na Escola.



Tiveram ainda outras 15 (quinze) respostas, algumas genéricas, tais como: “como falar”, “muita coisa”, “o que estudo no dia a dia” e “repete o que aprendeu no seu dia a dia”. E outras bem específicas, tais como: saber conhecer as “horas”, “tarefas”, “não deixar água parada”, “projeto de ciências, leitura, plantar”, “não queimar lixo e enterrar casca de ovo, legumes na terra”, “ajudar o meio ambiente e ensino algumas coisas para a minha mãe”, “tocar bezerro” (Figura 19).

Foi perguntado também para os alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira “por que eles vinham para Escola (qual objetivo)”? Quase a metade dos alunos (43,5%) disseram que era para “estudar” e um percentual semelhante (39%) dos alunos indicaram o possível resultado do “estudar”, ao afirmar que vão para escola “aprender”. Em seguida, 15% dos alunos citaram que era para ter uma profissão, 8,5% dos alunos deram outras respostas como “brincar”, “estudar para conseguir uma boa faculdade”, “ter uma boa educação” e “ser inteligente” (Figura 20).

Figura 20: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o objetivo que possuem ao ir para a Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em síntese, dos 46 alunos do 4º e 5º ano pesquisados da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 91,6% estão com idade adequada a série que estão sendo assistido, apenas 8,4% estão com um ano de defasagem. O maior percentual (43%) é do Reassentamento Jupiá, 41% provenientes de Assentamentos, 16% de outras localidades. Do total de 46 alunos, 36% relataram ter morado em outros locais, em relação à profissão mais citada, 34% dos alunos do

4º e 5º anos querem ser veterinários, seguido de 17% que pretendem ser médicos. A preferência por local de moradia no futuro, 63% querem morar na cidade, mas um percentual expressivo de 41% disse querer continuar no campo (dois alunos disseram que desejam morar nos dois espaços). A maioria dos alunos (54%) relata o que mais gostam no sítio é de brincar, sendo que também são as brincadeiras o que mais gostam de fazer na cidade (citadas por 45% dos alunos). Do total, 43% dos alunos relatam não ter nenhum aspecto de que não gostam no campo, enquanto o tipo de trabalho e o medo de animais peçonhentos foram citados como aspectos que não gostam no campo por um número pequeno número de alunos. Sobre o que não gostam na cidade, 28% disseram gostar de tudo, enquanto 17% não gostam de nenhum aspecto da cidade e alguns mencionaram a falta de segurança na cidade. Em relação ao espaço físico da escola, ao ensino ministrado e aos professores, diretor e coordenadora pedagógica, as respostas mostram uma aprovação quase geral. Dentre os alunos pesquisados 91% disseram utilizar no sítio o que aprendem na escola (cálculo para ajudar a família, leitura e escrita, brincadeira aprendidas na educação física) e sobre o que eles vão fazer na escola são respostas, em sua maioria, bastante diretas: 43% vão para estudar e 39% para aprender.

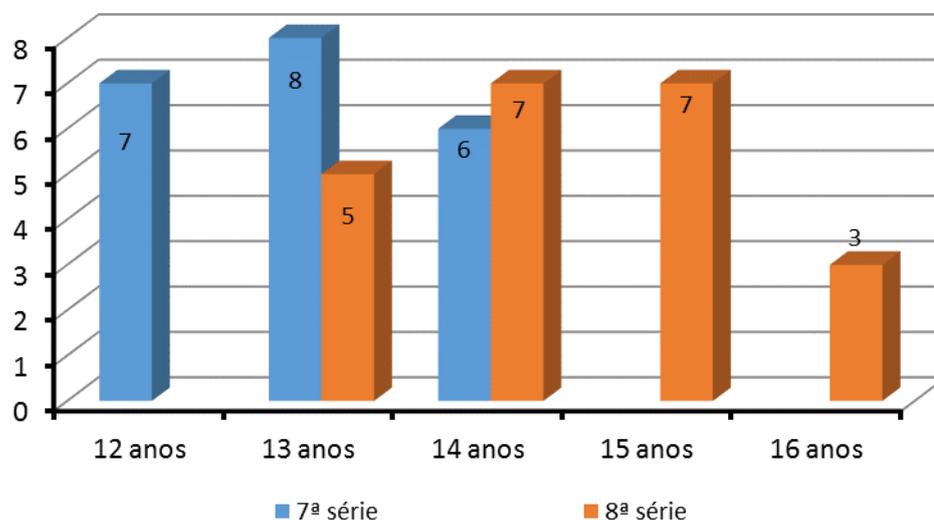
3.1.6 Características dos alunos de 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira

Participaram da pesquisa 43 (quarenta e três) alunos que cursam a 7ª e 8ª série (referente ao 8º e 9º anos, que terão esta nomenclatura no ano de 2016) do Ensino Fundamental. Do total de alunos pesquisados, 24 (vinte e quatro) são do gênero masculino e 19 (dezenove) alunos do gênero feminino. Os estudantes destas séries apresentam idades que variam dos 12 (doze) aos 16 (dezesesseis) anos. A idade adequada seria 13 anos (7ª série) e 14 anos (8ª série); o que foi observado é que 63% estão com a idade adequada para a série, mas um percentual significativo de 37% está em defasagem em relação idade/série (Figura 21).

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 (PLANO ESCOLAR 2015 DA ESCOLA PROFA. MARIA DAURIA SILVA OLIVEIRA).

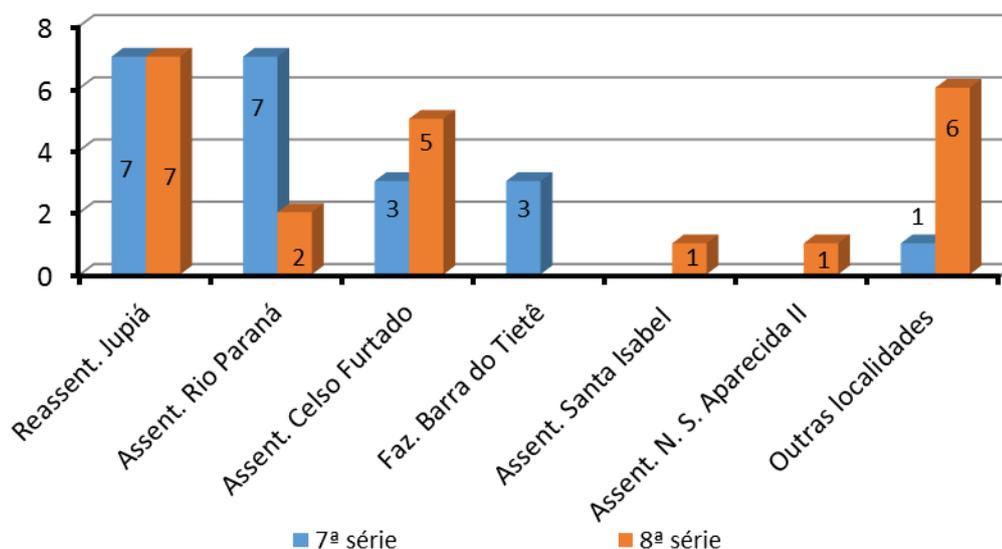
Figura 21: Número de alunos da 7ª e 8ª séries em função da idade, da Escola Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

A grande maioria dos alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP são procedentes dos (re)assentamentos do entorno, sendo 14 (quatorze alunos) do Projeto Reassentamento Jupiá, (Figura 22), 09 (nove) alunos do Assentamento Rio Paraná, 08 (oito) alunos do Assentamento Celso Furtado, 01 (um) aluno do Assentamento Santa Isabel e 01 (um) aluno do Assentamento Nossa Senhora Aparecida II. Apenas 03 (três) alunos disseram ter como procedência uma fazenda próxima, e 7 (sete) alunos de outras localidades.

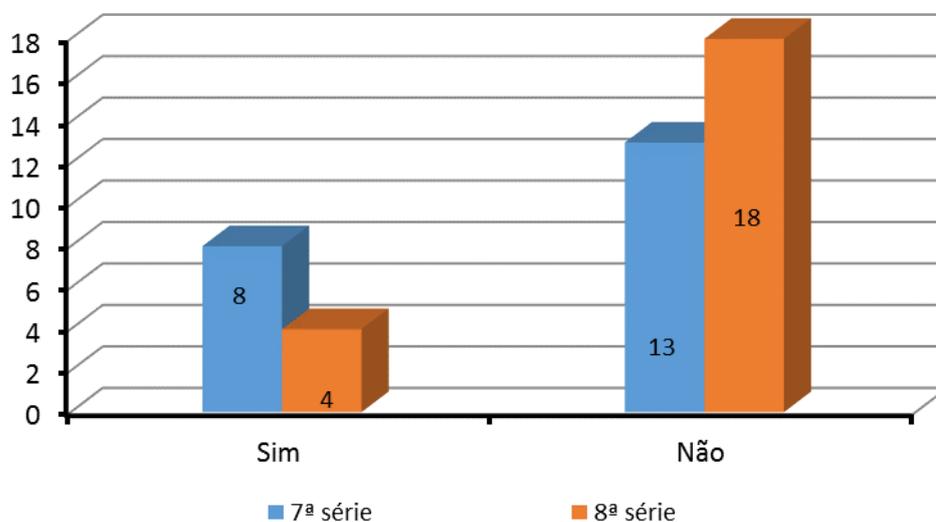
Figura 22: Número de alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do local de moradia atual.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

A grande maioria (72%) dos alunos pesquisados, da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, nunca morou em outro local além do atual. Entre os 28% dos alunos que já moraram em outras localidades, 01(um) aluno chamou a atenção ao declarar que morou em nove outras localidades antes de vir para o Assentamento Celso Furtado (Figura 23). Caso semelhante também foi verificado na mesma Escola, com um aluno do 5º ano, reforçando a importância da política da reforma agrária, na reinserção do trabalhador ao campo.

Figura 23: Número de alunos da 7ª e 8ª séries que moraram/ou não em outros locais além do atual da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

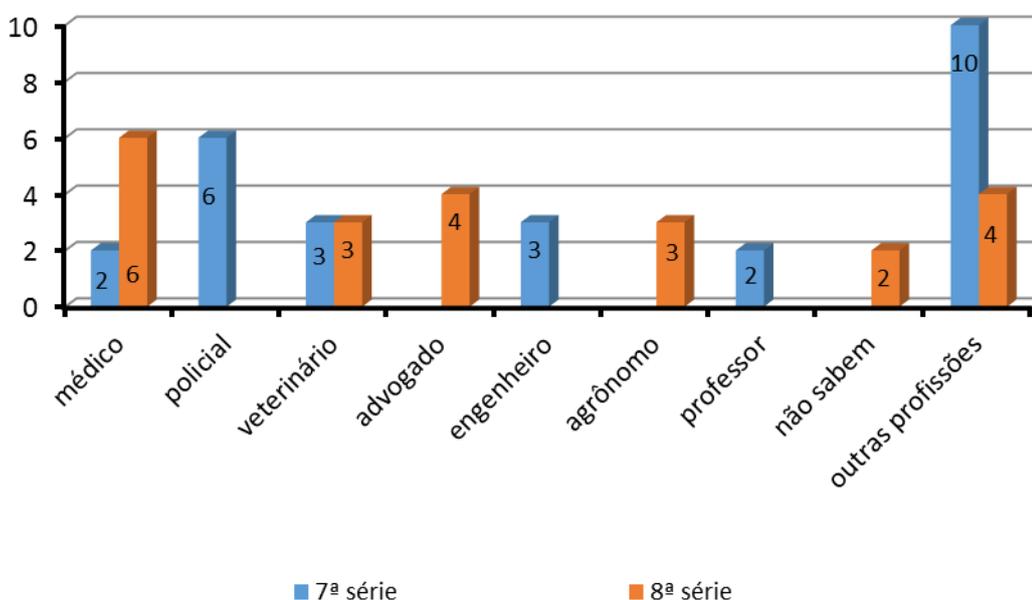
Ao responderem sobre qual atividade gostariam de exercer no futuro, foram citadas várias profissões pelos alunos da 7ª e 8ª séries. A profissão mencionada com maior frequência, por 08 (oito) alunos foi a de médico (Figura 24), seguida por 06 (seis) alunos que querem ser policiais (Federal, Batalhão de Operações Policiais Especiais-BOPE, Militar), 06 (seis) veterinários, 04 (quatro) advogados, 03 (três) engenheiros (civil, ambiental e outro não especificou) e 03 (três) agrônomos. Outros 14 (quatorze alunos) pretendem ter outras profissões (mecânico, técnico em informática, arquiteto, jogador de futebol, biólogo, técnico agrícola, pintor, nutricionista, cientista, delegado, ir para marinha, ser do exército). Nota-se que entre os alunos maiores também aparece um padrão semelhante de profissões em relação aos estudantes do 4º e 5º ano. Há a predominância daquelas mais (re)conhecidas como médico e advogado, e também outros dois setores mais específicos, aquelas ligadas ao trabalho no campo e/ou com a agropecuária (veterinário, agrônomos, engenheiro ambiental, técnico agrícola) e outras ligadas à área de segurança (policial, carreiras nas forças armadas, delegado). Nesse caso 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 atingindo 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 capacitação 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 junto com a sua comunidade batalhar por um espaço de vida possível e assim lutar 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”.

Figura 24: Número de alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com a profissão que pretendem exercer.

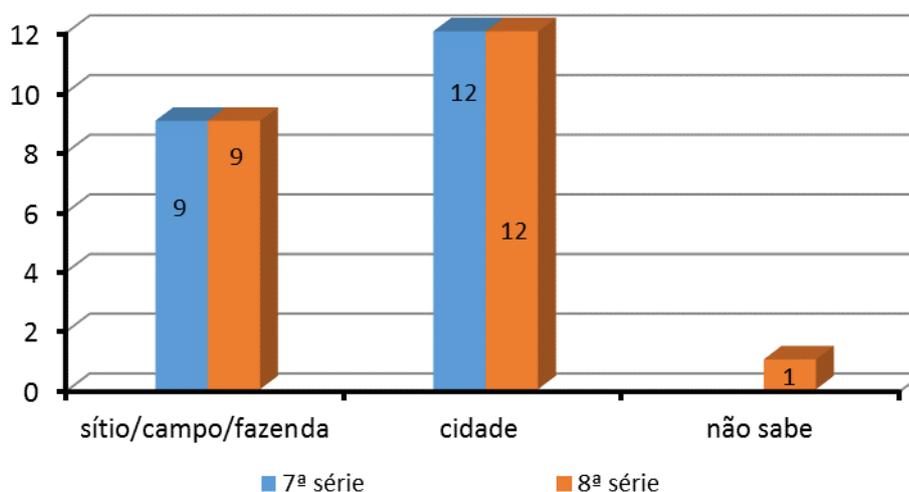


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Quanto ao local que pretendem morar quando forem adultos, do total de 43 alunos da 7ª e 8ª série, a maioria (55,8%) prefere ir para a cidade, enquanto apenas 37,5% especificaram

para onde vão quando forem adultos: dois alunos indicaram São Paulo-Capital e as demais cidades brasileiras citadas receberam uma indicação cada uma (São Vicente e Araçatuba - SP, Florianópolis - SC, Três Lagoas e Campo Grande - MS) e dois alunos disseram que pretendem morar no exterior (Malibu-EUA e Canadá). Dos 42% dos alunos que responderam pretender residir na área rural, 77,8% moram em assentamentos rurais (Assentamentos Rio Paraná, N. Sra. Aparecida II, e Celso Furtado). Os demais 22,2% são de procedência do Reassentamento Jupiá (realizado pela Cesp, devido a construção da Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias-Jupiá), localizada no Rio Paraná, entre as cidades de Castilho (SP) e Três Lagoas (MS). Com a construção desta Usina muitas áreas à montante foram alagadas, sendo que muitos agricultores e ribeirinhos perderam as suas terras, e foram reassentados nessa e em outras áreas da região. A EMEIEF Profa. Maria D. S. Oliveira está instalada em área próxima à referida Usina. Um aluno disse que não sabe onde irá morar quando crescer.

Figura 25: Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o local que pretendem morar quando forem adultos.

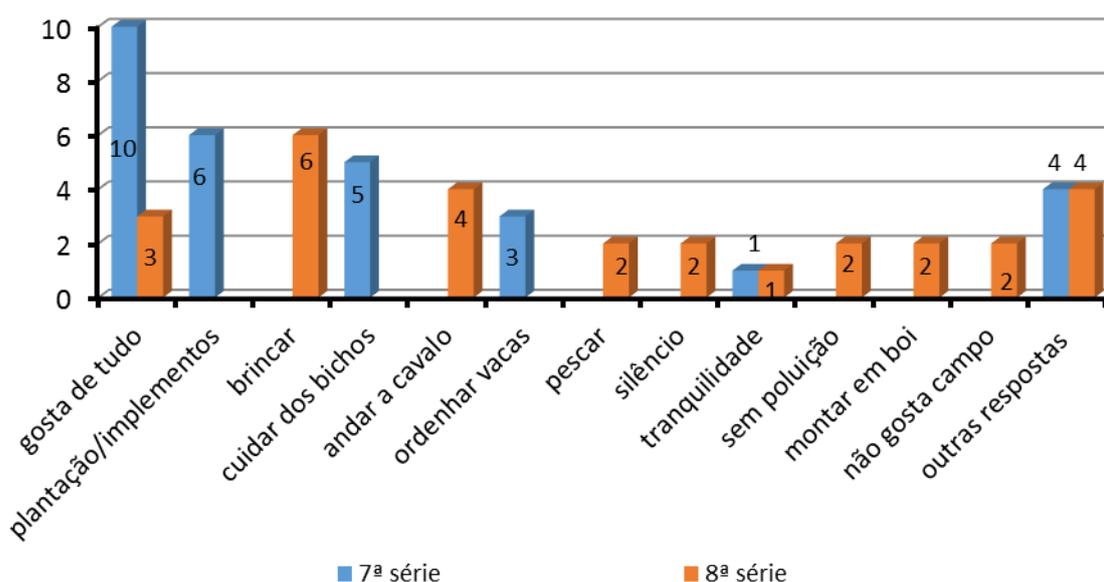


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre o que mais gostam da vida no campo, 81,4% dos alunos pesquisados da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira mencionaram apenas um aspecto. A resposta que obteve maior frequência (10 alunos) se refere aos alunos que afirmaram “gostar de tudo” que há no campo; em seguida 06 (seis alunos) citaram a plantação ou implementos agrícolas; 06 (seis alunos) responderam que gostam de “brincar”; 04 (quatro) de andar a cavalo; e 03 (três) gostam de ordenhar vacas. Outras respostas (pescar, silêncio, tranquilidade, sem poluição e montar em boi) foram citadas cada uma por dois alunos, enquanto outros 08

(oito) aspectos tiveram a menção de apenas um respondente (natureza, paz, ar puro, brincadeira, ir na casa dos amigos, vida calma, cuidar dos animais, natural). O aspecto “natural” citado pelo aluno refere-se a uma vida com contato mais intenso com a natureza, com pouca poluição (sonora, atmosférica), ar mais limpo (observação de campo da pesquisadora). Dois alunos afirmaram não gostar do campo. (Figura 26).

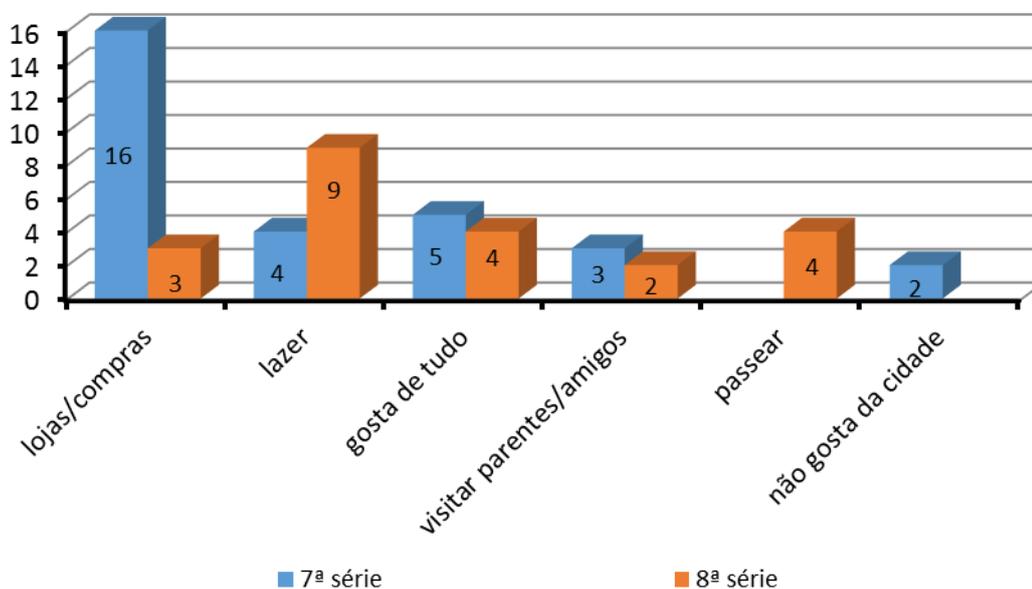
Figura 26: Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que mais gostam da vida no campo.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre os aspectos que mais gostam da cidade, dentre os 43 (quarenta e três) alunos pesquisados da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 86% mencionaram apenas um aspecto, enquanto 14% dos alunos indicaram mais de um aspecto. As respostas mais frequentes foram: 19 (dezenove) alunos citaram as lojas/compras, 13 (treze) alunos indicaram aspectos ligados ao lazer (ir à praça (2), ir ao estádio, ir a piscina, ver as casas da cidade, ir ao shopping, ir a festas, ir à feira à noite em Castilho), além de outros 04 (quatro) que disseram que gostam de passear na cidade; 09 (nove) alunos afirmaram gostar de tudo na cidade e 05 (cinco) citaram visitar parentes/amigos. Dois alunos responderam que não gostam da cidade (correspondem aos alunos que pretendem morar no sítio) (Figura 27).

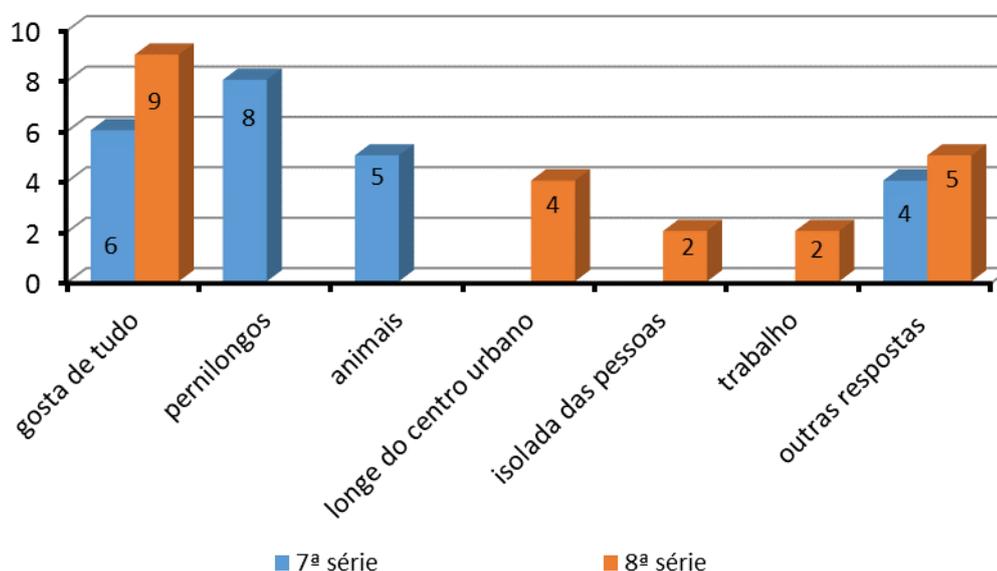
Figura 27: Número de alunos da 7ª e 8ª série da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que mais gostam na cidade.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação ao que não gostam na vida no campo, 83,7% dos alunos, da 7ª e 8ª série pesquisados na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira apontaram apenas um aspecto. Nesse caso também foi mais frequente aqueles alunos que responderam “gostar de tudo” no sítio (15 alunos). Em seguida aparecem 08 (oito) alunos que reclamaram de pernilongos, 05 (cinco) alunos disseram não gostar de ter animais (quando estes ficam doentes, há perigo de transmissão de doença para outras pessoas e o animal precisa ser sacrificado, e também quando matam animais para a alimentação), 04 (quatro) alunos não gostam do campo porque é longe do centro urbano (comércio, amigos, hospitais) e 02 (dois) alunos citaram que ficam isolados das pessoas. Surgiram ainda 09 (nove) outras respostas: estrada malconservada, difícil acesso, carpir, cobra, andar a cavalo, mosquito, desmatamento, não gosta do campo, de brincar no campo (essa resposta dada por um aluno pode estar associada à resposta que ele deu sobre o que mais gosta na cidade que é de brincar e visitar parentes, o “não gostar de brincar no campo” pode estar associado à falta de um amigo/primo para brincar) (Figura 28).

Figura 28: Número de alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que **não** gostam da vida no campo.

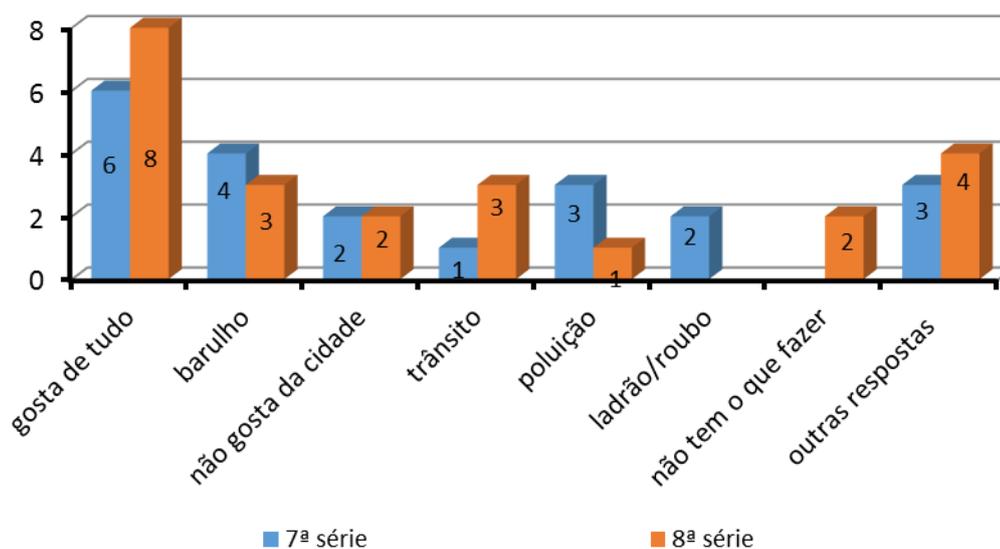


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Quando questionados sobre o que não gostam na cidade, dos 43 alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 15 (quinze) alunos disseram “gostar de tudo” na cidade. Quanto às respostas sobre o que não gostam, 07 (sete) alunos citaram o barulho que é produzido nas cidades, 04 (quatro) alunos responderam genericamente que “não gostam da cidade”, 04 (quatro) da poluição, 04 (quatro) mencionaram o trânsito, 02 (dois) alunos indicaram o caso de ladrão ou roubos e 02 (dois) disseram que não gostavam de “não ter o que fazer na cidade”. Surgiram ainda 07 (sete) respostas adicionais: “não gosto”, andar na rua, brigas, ar impuro, maconheiro, violência, “tudo é mais prático na cidade” (a resposta se refere a ter certos serviços que facilitam a vida que não são oferecidos na área rural, e pelo fato de não ter nada que lhe desagrade em relação a cidade) (Figura 29).

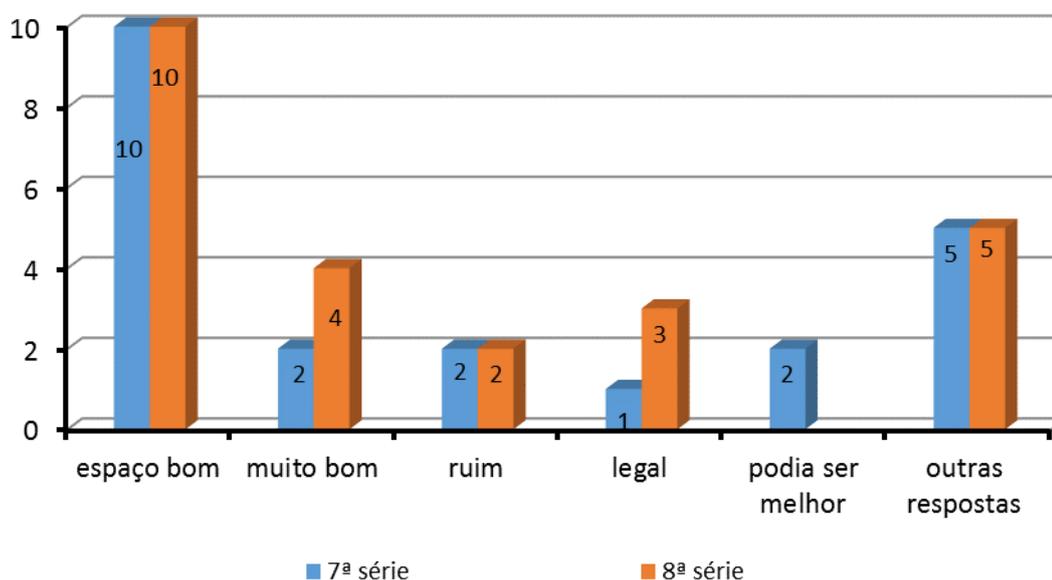
Foi perguntado para os alunos pesquisados da 7ª e 8ª séries, o que eles acham do espaço físico da Escola (apenas um aluno respondeu mais de um aspecto). Desses alunos, 20 (vinte) alunos consideram o espaço “bom”, 08 (oito) alunos qualificaram o espaço como “muito bom”, 04 (quatro) alunos avaliaram o espaço como “ruim”, 04 (quatro) alunos acham a Escola “legal” e 02 (dois) alunos responderam que podia ser melhor. Além destas ocorreram mais 07 (sete) tipos de respostas (necessita de reforma, está melhor depois da reforma, eu gosto do quadro negro, aconchegante, gosto da sala de informática, gosto do tamanho, gosto da minha sala e dos professores) (Figura 30). Um aluno não respondeu.

Figura 29: Número de alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, em função do que **não** gostam da cidade.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

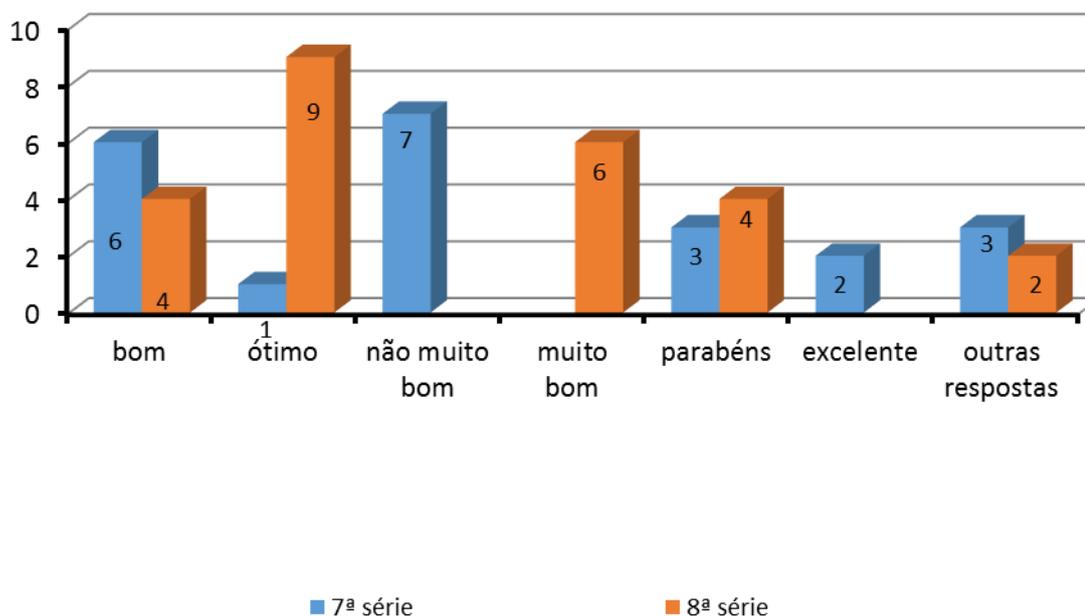
Figura 30: Número de alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com a avaliação que fazem do espaço físico da Escola que estudam.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em termos do ensino ministrado na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, a grande maioria dos alunos (81,40%) da 7ª e 8ª séries o avaliou, no mínimo, como de boa qualidade. Somente 07 respostas consideraram que “não é muito bom”, 05 (cinco) outras respostas classificaram o ensino de “mais ou menos” (Figura 31). Dois alunos emitiram mais de uma opinião.

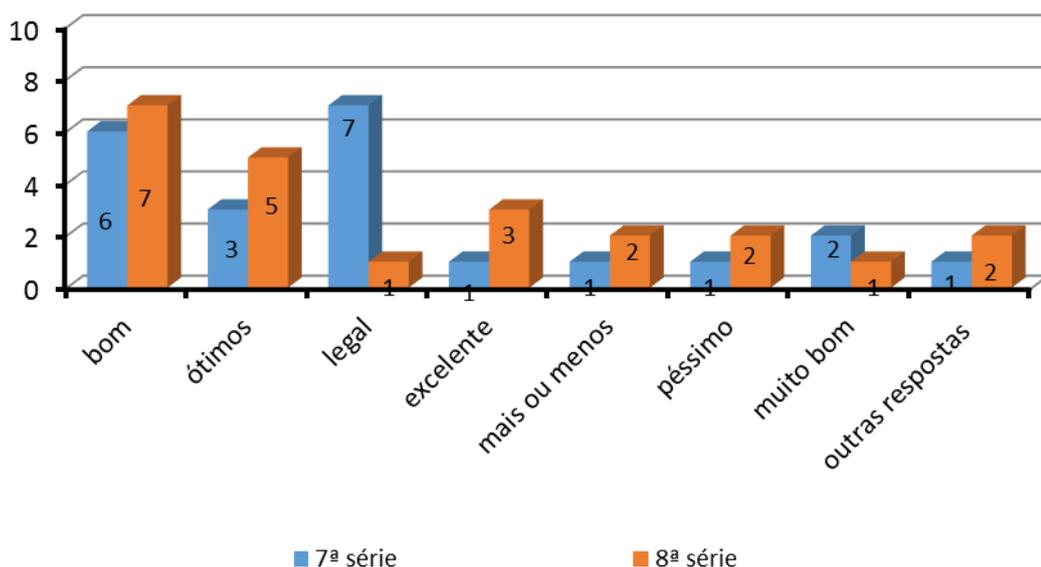
Figura 31: Número de alunos da 7ª e 8ª séries em função da avaliação que fazem do ensino ministrado na EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Os estudantes do 7ª e 8ª séries de modo geral avaliam também de maneira positiva os professores da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira. Dos 43 alunos pesquisados, 13 (treze) alunos acham os professores bons, 08 (oito) alunos responderam que os professores são ótimos, 08 (oito) “legal”, 04 (quatro) excelentes; 03 (três) classificaram como muito bom e 02 (duas) outras respostas também indicaram uma boa avaliação (“adoro” e “divertidos”). Apenas sete respostas apontaram restrições, 03 (três) que avaliaram os professores como “mais ou menos”, três que avaliaram como “péssimo” e uma considerou “uns bons, outros não” (outra resposta). Dois alunos emitiram mais de uma opinião a respeito (Figura 32). Alguns alunos complementavam com uma frase “depende do professor, mas eu adoro o professor de matemática e português”; “são ótimos pela capacidade que eles têm, sempre se preocupam conosco, e sempre querem o nosso bem”; “mas, depende do professor, o de matemática e a de português são ótimos, muito bons, porque eles explicam bem”; “muito bom, porque eles fazem tudo para que tenhamos um futuro melhor” e “dão conselho e ensinam muito bem”.

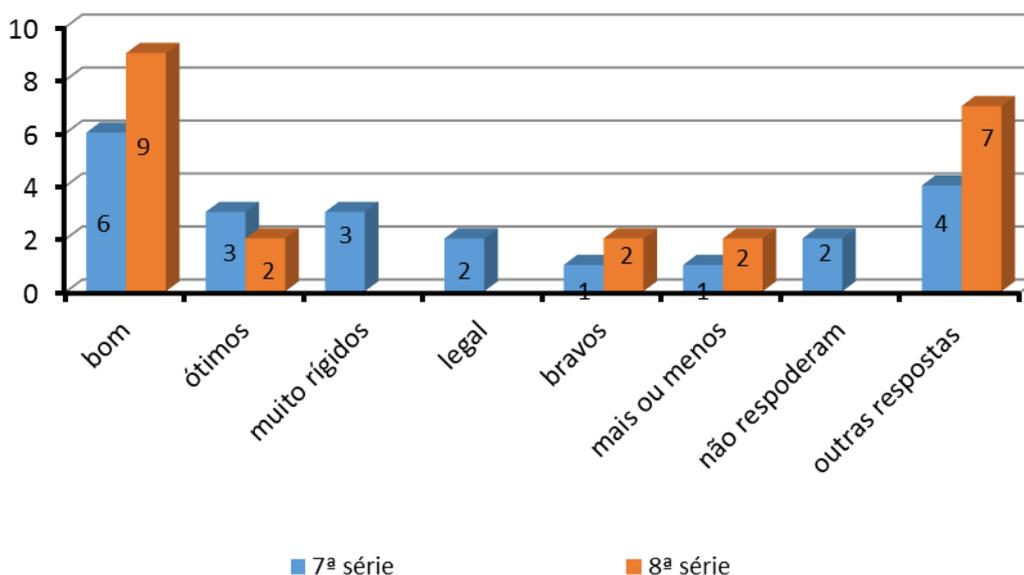
Figura 32: Número de alunos da 7ª e 8ª séries em função da avaliação que fazem dos professores da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação à coordenadora pedagógica e ao diretor da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 15 (quinze) alunos da 7ª e 8ª séries responderam que são bons, 05 (cinco) alunos avaliaram que são ótimos, 03 (três) alunos os classificaram como muito rígidos, 03 (três) alunos avaliaram como “mais ou menos”, 03 (três) alunos consideraram como “bravos”, 02 (dois) alunos atribuíram o termo “legal”. Dois alunos não responderam essa questão e também 02 (dois) alunos expressaram mais de uma opinião (Figura 33). Algumas expressões que os alunos colocaram sobre a questão complementam a avaliação que fazem da Coordenadora Pedagógica e do Diretor da Escola: “quando estão de mau humor”, “bons porque ajudam a manter os alunos com em educação”, “mais ou menos bravos, mas gosto deles mesmo assim”, “são bons, são rígidos, mas são legais, simpáticos, e também querem o nosso bem”. Outras respostas positivas dadas pelos alunos foram: excelentes, simpáticos, “certos e responsáveis”, “responsáveis”, “muito bom”. Outras respostas negativas dadas pelos alunos foram: “chatos”, “não gosto”; não respeitam os alunos” “muito ruim”, “mas precisam de controle”, “é muito esquentado com a gente”. Neste caso observa-se um número mais expressivo de avaliações negativas dos dois responsáveis pela gestão e pela disciplina na Escola.

Figura 33: Número de alunos da 7^a e 8^a séries em função do que pensam a respeito da Coordenadora Pedagógica e do Diretor da EMEIEF Profa. Maria D. S. Oliveira.



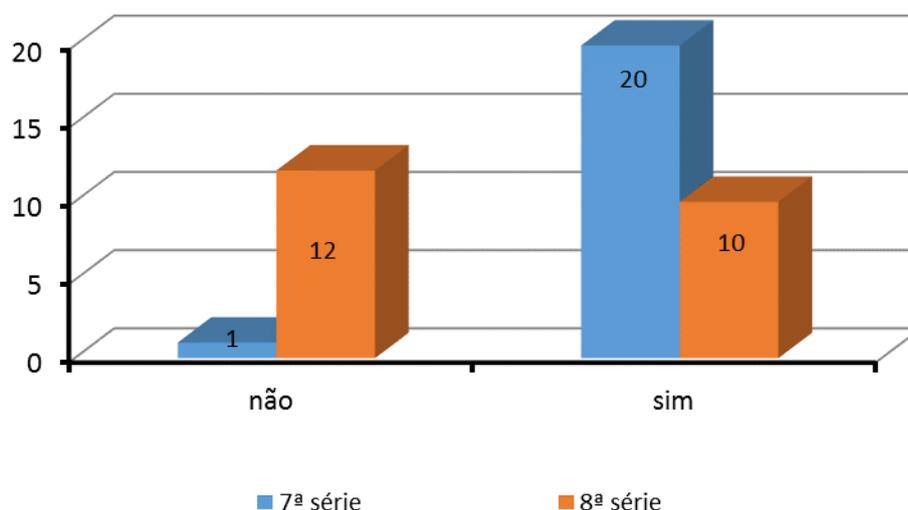
Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Ao perguntar para os alunos da 7^a e 8^a séries se eles têm utilizado o que aprendem na Escola no seu dia a dia no sítio/lote, 69% disseram que sim, enquanto 31% afirmaram que não. Neste caso ocorreu uma diferença importante entre as duas turmas, enquanto na 7^a série apenas um aluno mencionou que não utilizava o aprendizado da Escola no lote, na 8^a série 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 7^a série achou bastante interessante a atuação didática do diretor da escola, ao utilizar a horta no processo ensino/aprendizagem, muitos colocam que utilizam o que aprenderam nas aulas em seu lote, apenas um aluno relata mais de uma opinião (“O jeito que o diretor plantava hortaliças e o canteiro como fazia”, “ajuda no dia a dia”, “cálculos que aprendeu na horta, as falas corretas”). Quatro alunos da 7^a série relatam cada um aspecto que põe em prática no lote, 01 (um) que cuidam do meio ambiente, 01 (um) verifica água parada por causa da dengue, 01 (um) utiliza apenas a matemática, 01 (um) fala que utiliza a escrita. Dos alunos da 8^a série que responderam sim eles relatam que utilizam matemática para ajudar familiares a fazer cerca, uns só falam que utilizam matemática e português, a ter educação com os pais, ajudar os primos estudar (Figura 34).

As respostas indicam que uma educação mais direcionada aos sujeitos do campo, utilizando conteúdo e metodologia, traria um resgate desses educandos e reforçaria seu vínculo com a terra, comunidade e familiares. Para Antunes e Maronizi (2010) “Quando se

busca uma educação rural contextualizada e interdisciplinar, não se pode deixar de relacionar o currículo escolar com a cultura”.

Figura 34: Nº de alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Mª Dauria S. Oliveira, de acordo com tipo de utilização, no dia a dia no sítio/lote, do que aprendem na Escola.



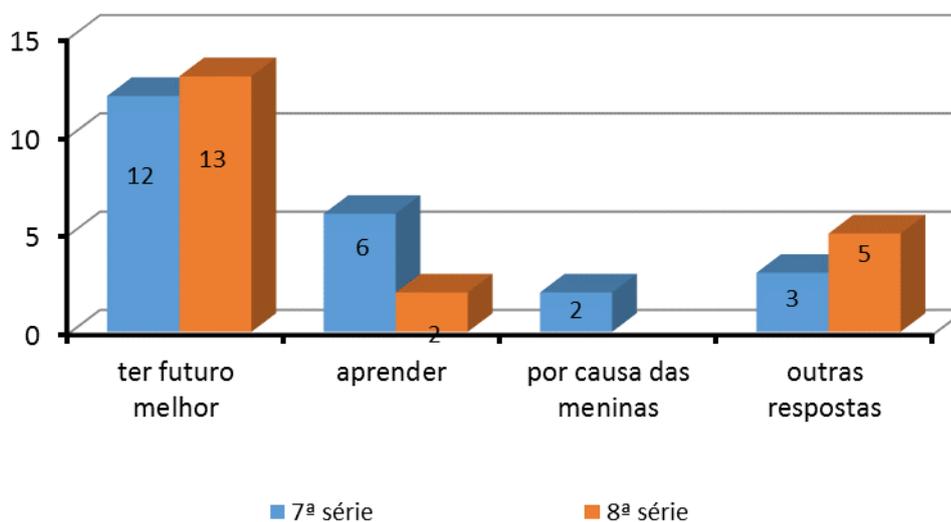
Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Quanto ao objetivo que tinham ao vir para a Escola, mais da metade (58%) dos alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira disseram que visavam “ter um futuro melhor”; outros 18,6% dos alunos afirmaram que vão para escola “aprender”, 4,6% dos alunos citaram que é “por causa das meninas” e 18,6% deram outras respostas (Figura 35). Algumas frases que complementavam a resposta dos alunos da 7ª série: “estudar para ser alguém na vida, realizar os meus sonhos”; “ para que eu cresça sempre mais. Quero uma profissão boa para sustentar meus filhos”; “Porque no futuro eu quero ser alguém na vida. Quero me formar e dar orgulho para os meus pais”; “para ter um bom emprego e não precisar morar na roça”. Algumas respostas dos alunos da 8ª série: “para aprimorar os meus conhecimentos”; “estudar, ter um futuro melhor, e não ter que trabalhar com força”; “venho para a escola porque gosto da escola”.

O fato de gostarem do campo não é algo que lhes permite ou os faz ficar, pois mesmo quando crianças, ao observarem o trabalho diário dos pais, muitas vezes percebem que a remuneração final fica muito aquém das necessidades da família para uma vida digna. Puntel et al. (2011), em pesquisa com jovens de um município do Rio Grande do Sul constatou que os maiores problemas da vida no campo, para o conjunto dos jovens entrevistados, são

principalmente a baixa remuneração (38%), não ter propriedade de terra (23%) e a dificuldade para acessar crédito para novas atividades produtivas (12%).

Figura 35: Número de alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, de acordo com o objetivo que possuem ao ir para a Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

A síntese dos 43 alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira mostra que 63% dos alunos estão com a idade adequada a série e 37% estão com defasagem idade/série. São provenientes, em sua grande maioria, dos assentamentos rurais e reassentamento. Entre os alunos pesquisados 28% relataram terem morado em outros lugares. A profissão mais almejada pelos alunos é a de médico (18%), policial (13%), trabalho relacionado ao campo/agropecuária (13%). Do total dos alunos, 55,8% disseram que irão para a cidade quando se tornarem adultos, e 37,5% pretendem morar no campo. A grande maioria (81%), disse gostar de vários aspectos do campo, sendo que destes, 46% relacionam o gostar com o trabalho com animais, terra, acham a vida calma, ar puro, entre outros. Sobre o que eles mais gostam da cidade, está mais relacionado às compras (44% dos alunos), seguido 30% lazer e 21% dos alunos mencionam gostar de tudo. Sobre o que não gostam no campo, 35% disseram que não há nada que os desagrade, e em seguida aparece insetos, e outros aspectos relacionados a animais, que são próprios do meio rural. Também sobre o que não gostam na cidade, 35% de alunos disseram que não tem nada que não gostam na cidade, enquanto 18,6% relataram não gostar do barulho. Na questão sobre infraestrutura, ensino ministrado na escola e em relação aos professores, quase a totalidade dos alunos tem uma avaliação muito boa sobre estes aspectos. Sobre a Coordenadora Pedagógica e o Diretor, a grande maioria aprova a

condução da escola, enquanto 21% os consideram muito rígidos/ou mais ou menos. Do total pesquisado, 69% dos alunos disseram que utilizam o que aprenderam na Escola no sítio da família, sendo que houve várias referências sobre o Projeto Horta do Diretor. Sobre o que eles vêm fazer na escola, as respostas induzem que a grande maioria já tem preocupações com o futuro, pois responderam que vão para a escola para terem um futuro melhor.

3.2 A EMEIEF “Maria Aparecida Buzachero Bandeira”

3.2.1 Histórico e características gerais

A implantação de vários assentamentos na região Sul do município de Castilho (SP) levou para o campo muitas famílias com filhos em idade escolar. Por não haver nenhuma escola na área rural, todas as crianças eram levadas de ônibus (transporte escolar da prefeitura de Castilho) para as escolas localizadas na área urbana do município. Os pais sentiam a falta de uma escola no campo, onde os seus filhos pudessem realizar os seus estudos, pois o desgaste (cansaço) causado com as viagens diárias, as horas necessárias para realizar o percurso, muitas vezes acarretavam em prejuízo no rendimento escolar dos alunos. Outro fato relatado é que os pais queriam que as crianças permanecessem mais no campo juntos com eles. Após várias reuniões com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA e com a Prefeitura, ambos, em parceria, construíram a escola no Assentamento Nossa Senhora Aparecida II, de acordo com informações registradas no caderno de campo, obtidas com a mãe de um ex-aluna que acompanhou o processo (era presidente de uma associação do Assentamento). A Diretora mora perto da escola e disse que não tinha conhecimento ou documentos sobre como tinha sido construída a Escola, mas também afirmou que a escola foi construída para atender as reivindicações das famílias assentadas pelo INCRA.

A Escola encontra-se localizada a cerca de 17 km do município de Castilho (SP) e para chegar até a Escola, saindo de Castilho a estrada vicinal é asfaltada por 14 km, depois a parte final (em torno de 3 km) é feita por estrada de terra que tem como principal lavoura a cana de açúcar e, no interior do Assentamento, predomina a pastagem. A construção da EMEIEF. Maria Aparecida Buzachero Bandeira iniciou-se em 2007, e foi inaugurada em agosto de 2009.

Uma placa na área externa indica que, posteriormente, foram realizadas obras de adequação, reforma e ampliação da Escola, no valor aproximado de 100 mil reais, financiados pela Prefeitura de Castilho (Foto 14).

Foto 14: Placa com indicação de obra realizada na EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, setembro de 2015.

A Escola localiza-se em uma área comunitária do Assentamento N. S. Aparecida II, está pintada de branco, cercada de árvores e apresenta aspecto de nova (Foto 15). Possui 07 (sete) salas voltadas para corredores cobertos e para um pátio interno cimentado descoberto (Fotos 16 e 17), 01 (uma) biblioteca, 01 (um) campo de futebol gramado (Foto 18), com trave de gol improvisada, feita de madeira pelo servente da escola, 01 (um) parque infantil de diversões (Foto 19), 01 (uma) sala onde funciona a secretaria e a direção, 01 (uma) sala de professores, 03 (três) banheiros, sendo que 01 (um) é de uso exclusivo dos professores, 01 (uma) cozinha e 01 (uma) despensa. Apresenta ainda um pátio coberto, onde foram colocadas mesas e que serve como refeitório (Foto 20). Não possui sala de vídeo, laboratório de informática e quadra de esporte. A Escola conta com sinal de internet e telefone.

A EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira atendeu, em 2015, um total de 142 alunos, com a atuação de 10 (dez) professores, 03 (três) serventes, 01 (uma) merendeira e 01 (uma) ajudante de merendeira.

Foto 15: EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

Foto 16: EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

Foto 17: Corredores e Pátio interno que dão acesso às salas da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, novembro de 2015.

Foto 18: Campo de Futebol da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, setembro de 2015.

Foto 19: Parquinho da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, setembro de 2015.

Foto 20: Pátio coberto que funciona como refeitório da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, setembro de 2015.

Os alimentos (merenda escolar) oferecidos para as crianças são fornecidos pela prefeitura municipal de Castilho (SP), com lanche na entrada das aulas e refeição que é feita por uma merendeira e uma ajudante. O cardápio é composto por arroz, macarrão (às vezes), feijão, legumes, verdura (uma parte colhida na pequena horta da escola, que foi feita pelo zelador da escola) e um tipo de carne, além de uma sobremesa. O cardápio, segundo a diretora, é feito pela nutricionista do município de Castilho (SP), que faz a mudança do mesmo a cada 15 dias. A horta é utilizada, segundo a Diretora, para visitas esporádicas dos alunos; não são realizadas atividades pedagógicas específicas (Foto 21 e 22).

A cozinha da escola é bem grande, com fogão industrial, mesa grande, geladeira, armários, pia com tamanho adequado e com água encanada, além dos demais utensílios necessários para o funcionamento da cozinha (panelas, talheres, pratos, e outros utensílios de cozinha). Em 2015 a cozinha passou por uma reforma, foram “feitas algumas adequações, fez uma porta no fundo, só para estar melhorando o ambiente. A despensa é muito grande, nós pedimos que fossem feitas prateleiras” (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, maio, 2016).

A cozinha tem capacidade para atender um número maior de alunos do que aqueles que fazem suas refeições ali atualmente, segundo observação da pesquisadora. Tanto a merendeira como a ajudante usam uniforme e cabelos presos com touca, e a cozinha tem aparentemente um aspecto adequado de higiene. As refeições são feitas pelos alunos no saguão da escola que fica em frente à cozinha e é coberto.

Atende a Educação Infantil e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com uma média de 22 (vinte e dois alunos) em cada uma das 07 (sete) salas.

O funcionamento da Escola ocorre somente no período matutino. O horário de entrada é as 07hs15min, com intervalo de 15 minutos para o Ensino Fundamental e 25 minutos para os alunos da Educação Infantil. As aulas têm duração de 60 minutos. As reuniões são realizadas semanalmente na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Fotos 21: Horta da EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, setembro de 2015.

Fotos 22: Horta da EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, setembro de 2015.

A EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira estava, até 2013, vinculada a EMEIEF Mauro Roberto Manoel, que se localiza no núcleo urbano do município de Castilho. Mas as HTPC continuam sendo realizados na área urbana, apenas adotaram um livro, em 2016, dirigido ao campo (PNLD).

3.2.2 A forma de gestão e avaliação da Diretora da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira

A Diretora da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira é moradora da área rural, mas, diferentemente da grande maioria dos alunos da Escola, não é assentada pelo INCRA, mora em um sítio próximo ao Assentamento Nossa Senhora Aparecida II. Tem 52 anos e trabalha como Diretora desta Escola há um ano e quatro meses, sendo esse também o tempo que trabalha ali. Exerce a profissão de professora há 22 anos, mas todo esse tempo atuou na área urbana e atendia alunos da Educação Infantil. Possui também a formação em pedagogia e especialização em educação infantil. Nunca exerceu outra profissão.

Pelo fato da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira não possuir 08 (salas) de aulas, exigência da secretária Municipal da Educação, não é disponibilizado uma coordenadora pedagógica específica para a Escola e a Diretora exerce as duas funções. Ao ser questionada como se tornou Diretora, ela informou que foi por meio de votação entre os pares (professores) e pais de alunos

A Diretora relatou que em virtude de nunca ter lecionado para alunos do Ensino Fundamental, se sentiu insegura no começo em trabalhar nesta Escola. Acrescentou que se identifica muito com o trabalho em sala de aula, mas, esse cargo de diretora/coordenadora da Escola fez com que ela adquirisse muita experiência, pois quando era professora ela tinha uma visão limitada, apenas da sala de aula que atuava, e exercendo o cargo de diretora/coordenadora pode ter uma visão geral da escola.

A Diretora comentou a relação que ela estabelece entre seu trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores, por meio de estudo na Hora de Trabalho Pedagógico Comunitário (HTPCs), sendo realizado uma vez por semana na área urbana.

O planejamento da formação dos professores é realizado pelo Departamento de Educação do município de Castilho (SP), junto com as coordenadoras gerais das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEIEFs). Relata que a sua participação nesse planejamento é fazendo alguns estudos e tirando dúvidas nas HTPCs.

A metodologia utilizada pelos professores em sala de aula é a lúdica (forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos por meio de jogos, músicas e danças) e construtivista.

A Escola não possuía em 2015 um projeto político-pedagógico e nem outro documento que foi possível de ser analisado (a Diretora mencionou que estavam sendo elaborados). Os professores dessa Escola são efetivos do município, sendo que as aulas são atribuídas por meio de pontuação. Esclareceu ainda que as professoras que têm maior pontuação escolhem as escolas localizadas na cidade (a grande maioria), enquanto que as que têm menor pontuação só tem a área rural para ministrarem as suas aulas. Os professores dessa Escola não fizeram nenhum tipo de qualificação relacionada à Educação do Campo.

Em visita à EMEIEF Maria Ap. B. Bandeira em junho de 2016, a Diretora já havia concluído o Projeto Político e Pedagógico, mas ainda estava em trâmite, para aprovação, junto ao Departamento Municipal de Educação.

A Diretora foi sucinta ao falar dos alunos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, apenas relatou que os alunos têm bom comportamento, responsabilidade e boa capacidade de aprendizagem. A Diretora declarou que os pais também manifestam senso de responsabilidade e ajudam na formação dos filhos, nas tarefas de casa.

A principal dificuldade de atuar no cargo se refere à falta de experiência que tinha em trabalhar com alunos do ensino fundamental, e disse que o ponto positivo de trabalhar na

Escola se deve ao fato de morar no mesmo bairro rural e conhecer grande parte dos pais dos alunos.

Sobre possíveis alterações no número de alunos atendidos na Escola, A Diretora declarou:

Aqui, é assim quando são assentados, (...) o que acontece é que muitas vezes por problemas particulares os pais vão embora e voltam. Então é assim 150-170 aluno, é por aí assim. Se aqui tivesse maternal teria muito mais alunos, porque os pais procuram muito. Tanto que o ano passado, a sala do Pré I estava bastante numerosa. Me parece que na cidade é 15 por sala, nós estamos com mais de 20 do Pré I. Porque os pais procuram muito, porque eles têm esse compromisso de estar colocando [na Escola] (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, maio, 2016).

Ao ser questionada se Escola aceita o retorno desses alunos, que saem por um período às vezes curto, a Diretora afirmou que:

Aceita, tem criança que sai uma semana, 15-20 dias, e está ele de volta, acaba não perdendo vínculo com a escola. Vai por necessidade, problemas particulares dos pais, muitos moram com os avôs. Eles falam 'Ah! Eu quero ficar um pouco com o meu pai, com a minha mãe'. Vão mais (...) estão sempre voltando (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, maio, 2016).

Sobre as atribuições de aula deste ano (2016), a Diretora declarou que ainda continuam sendo realizadas pelo Departamento Municipal de Educação. Em relação às professoras que foram para a Escola esse ano são basicamente as mesmas que estavam o ano passado na Escola. Verificamos que a grande maioria é concursada, sendo que a Diretora relatou que “só tem uma contratada, que prestou concurso passou, ficou dentro, mas não conseguiu sala, não conseguiu se efetivar (...) as outras professoras continuam (...) só teve uma que veio para cá que é do Pré II, para substituir a professora que está de licença gestante. As outras continuam” (Entrevista com a Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

O relato da Diretora foi confirmado em uma outra visita no mês de junho, em que se verificou que alguns professores que já haviam participado da pesquisa, estavam ajudando na decoração da Escola para a festa junina. Em conversa informal junto a Diretora, ela disse que a equipe tem estado bastante unida, visando melhorar o índice de desempenho da Escola. Ela acrescentou porque as professoras gostaram de trabalhar com os alunos daquela Escola, este foi fato decisivo que as levou a escolherem a Escola novamente para trabalhar em 2016.

De acordo com Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira ocorreu uma significativa evolução das médias de proficiência dos alunos. No exame de Língua Portuguesa os alunos do

5º ano, entre 2014 e 2015, tiveram um aumento de 20 pontos na média de proficiência - de 185 para 205- superando a média esperada pelo SARESP que era de 200 pontos. Em 2015, 55% dos alunos alcançaram o nível adequado (40%) ou avançado (15%), enquanto, em 2014, haviam 35,3% no nível adequado e nenhum aluno no nível avançado, em Língua Portuguesa. Em relação à proficiência em matemática dos alunos do 5º ano, entre 2014 e 2015, aumentou em 33 pontos a média de proficiência dos alunos, passando de 175 para 208, embora ainda abaixo média esperada pelo SARESP (225 pontos). Em matemática em 2015, um terço dos alunos do 5º ano estavam no nível adequado (24,8%) ou avançado (9,5%), enquanto em 2014 apenas 15,8% estavam no nível adequado e nenhum aluno no avançado. Embora ainda satisfatório, notou-se uma evolução significativa do desempenho dos alunos em Matemática, pois em 2014 mais da metade (52,6%) estava abaixo do nível básico, e em 2015 reduziu-se para 28,6% do total os alunos naquela condição (São Paulo, 2016).

Sobre o livro didático recebido, a Diretora comenta que:

O livro didático esse ano mudou. O nosso aqui e do reassentamento Maria Dauria [refere-se a EMEIEF Maria Dauria Silva de Oliveira] é diferente do livro da cidade. É o Campo Aberto (...). Os professores acharam assim no primeiro momento, que olharam, falaram tá, mas depois eles perceberam que é muito resumido, muito resumido o livro. Para eles se aprofundar muito mais no assunto, eles precisam estar correndo atrás, é lógico, isso é do professor mesmo, tem que correr atrás de conteúdo para estar suprindo aquilo ali (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

Questionada se o livro tinha uma abordagem mais voltada para o meio rural, a Diretora respondeu: “olha pelo que nós notamos não é muito não. Praticamente o mesmo conteúdo do outro, só que é assim mais simplificado”. Uma professora da EMEIEF Maria Dauria S. de Oliveira também questionou a adoção do livro, mas por motivo distinto; relatou não estar de acordo com um livro diferente para os alunos da escola rural, pois na Escola há alunos que vivem mudando de cidade e quando o aluno muda, ou volta para a cidade, eles vão levar este livro da Escola, portanto, não concorda que se deva adotar livro diferente para o campo e para a cidade.

A Diretora tem conduzido a Escola de maneira eficiente, mas como esta já possui tempo suficiente para se aposentar, disse que vai aposentar e voltar a trabalhar como professora com os alunos do ensino infantil, na mesma Escola (ela tem apenas 52 anos). Quando questionada sobre o que gostaria de mudar na Escola se acaso pudesse contar com o apoio necessário, a Diretora indagou se poderia “ser construção” e diante da afirmativa respondeu que:

Nós estamos atrás, nós queremos uma quadra para essa escola, uma biblioteca adequada, a nossa biblioteca ela funciona como sala de vídeo, brinquedoteca, porque não tem uma biblioteca, está ali (...) muitas vezes o professor ele acaba...tem o momento da leitura, das crianças, eles pegam o livro e acabam indo para aquele barracão [aponta uma construção separada do prédio da Escola], mas não é adequado, porque eles estão lá estão livres [as crianças], eles acabam se dispersando, porque passa um, passa outro eles acabam se dispersando. Ele acaba, um trabalho para ser feito em 40 minutos, ele acaba durando uma hora. Uma biblioteca e a quadra seria uma coisa que eu sonho ver nesta escola. Eu vou me aposentar, mas eu tenho fé em Deus de ver essa escola com uma quadra (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

Sobre a metodologia desenvolvida na escola, perguntamos se os professores não levam os alunos para fora da sala de aula, e se nas disciplinas não há uma interação do aluno com a natureza. A gestora comentou:

Nós aqui na escola temos uma professora que é o mesmo caso do meu, estudou também em escola da área rural, então a gente vê isso. Eu acho muito importante aqui, quando você faz uma horta com a criança, você desenvolve muito conteúdo com eles. Porque você escuta que (...) as crianças da área rural são mais devagar, não elas não são, as professoras aqui mesmo percebem que as crianças aqui elas trazem muitos conhecimentos, eles não sabem assim, uma carreta e meia, sabe na hora de colocar no papel fração, fica complicado. Eles voltam para a realidade com os pais deles, eles saem com os pais deles, vão por ração para no cocho, eles sabem (...), os pais deles falam: Oh! Hoje as vacas comeram um cocho e meio, amanhã nós vamos por dois, ou eles comeram só um, nós vamos tirar (...) você entendeu? Eu acho muito importante, porque aqui sendo livro do campo, eu acho que deveria ser voltado para isso sim (...) valorização da terra (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

Neste relato a Diretora mostra como é possível trabalhar o conhecimento do aluno nas disciplinas curriculares e, por extensão, percebe-se a importância da Escola ter um Projeto Político e Pedagógico coerente ao anseio da comunidade atendida, como preconiza por Freire (2002):

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo e, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 2002, p.26).

A Diretora ao responder o que queria deixar do seu mandato (que será relativamente curto) de contribuição para a Escola, para os professores e para os alunos, disse:

A colaboração dos pais, que eu consegui trazer os pais para a Escola. Nós temos reuniões de pais aqui que temos 98% de presença. Então isso, a colaboração deles. Quando os pais têm problemas, eles vêm aqui e eu tento resolver, se não consigo resolver, eu mesma ligo para o Departamento de Educação (...) o companheirismo aqui da Escola, o respeito. Os pais respeitam muito os professores, os professores respeitam muito os pais (...) quando eles vêm para a reunião, como eu falo aqui, o

pai não põe o feijão para cozinhar e vem para a reunião, eles vêm tranquilos, eles vêm para saber como a criança está na Escola, o que está trabalhando...isso daí eu quero me aposentar, mais quero pegar aula aqui mesmo, eu quero continuar dando aula aqui mesmo (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

Ao ser questionada por que a escola não atende ao segundo ciclo do ensino fundamental (6º e 9º ano), a direção relata que:

Foi cogitado o ano passado ter aqui, mas não sei porque parou. Me disseram que era para ter pelo menos o 6º ano, não sei porque não teve. Não sei se é porque a escola funciona só no período da manhã com alunos das 7:15hs a 12:30hs e os funcionários ficam até às 4:00hs (16:00hs) da tarde. Então no período da tarde nos aqui não temos alunos (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

Perguntamos se há demanda para essas séries (6º aos 9º anos), e ela diz que os sete, ou oito ônibus que levam os alunos até a Escola Maria Ap. B. Bandeira, esses mesmos ônibus levam alunos que estão nestas séries, para o Armel Miranda no município de Castilho.

Sobre os pais reivindicar essas séries de ensino para os filhos, a diretora disse que, eles até perguntaram e falaram que seria bom ter a escola aqui, mas ela acredita que esses pais não foram reivindicar, de acordo com a diretora um dos fatores de não haver essa série nesta escola se dá pelo fato de ter que ser concursado, já que os professores que são do município já estão com a carga horária preenchida.

Questionamos a diretora no sentido de mesmo o Departamento da Educação ciente da pesquisa que realizaríamos nas escolas do município de Castilho, não partiu por parte do Departamento de Educação ter tido alguma iniciativa em relação à proposta da Educação do Campo? E a diretora responde que não.

E sobre os pais, se eles participam das reuniões, se eles reivindicam qualquer aspecto em relação a Educação do Campo? A direção relata:

Eles são participativos em tudo, tanto que, no conselho de escola, conselho participativo (...) eles vêm, eles preenchem um questionário, mas o que eu vejo deles, é que em nenhum momento, eles pedem para a escola estar valorizando a terra (...), em nenhum momento a gente percebe isto nos pais, eu acho que por causa deles não terem aqueles respaldos, aquele apoio, eles acabam não cobrando da gente (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

Questionamos sobre a percepção da direção sobre a não implantação da proposta da Política Pública de Educação do Campo:

Olha eu acho que isso envolve muita coisa, quando a escola começou aqui (...) eu acho que os assentados, eles esperavam que a escola, nem todos, mas eles esperavam que a Escola fosse do INCRA, você entendeu, mas não tem como. A escola quem mantêm é a prefeitura, acaba vindo professores de outros lugares, acaba vindo professores da zona urbana para aqui. Então eu não sei ir ao fundo assim para você. Interesse dos próprios pais estarem reivindicando pode ser. Porque quem

mantém a escola é a prefeitura. Aí vem os livros igual esses dias eu questioneei, o porquê do nosso livro ser diferenciado, se a prova que vem é a mesma, quanto para a zona rural, como para a zona urbana, se o nosso conteúdo é igual e a criança tem que aprender, se ela tem que aprender as mesmas coisas, por que diferenciar o livro? Se diferencia o livro, diferencia também a metodologia, põe eles para trabalhar com o concreto, já que é do campo. Agora faz uma prova exatamente igual de todas as escolas (...), mas o material pedagógico da escola rural Maria Dauria e Maria Bandeira é diferenciado, é um livro totalmente resumido (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

Para a diretora, as crianças da escola já têm uma coordenação motora bastante aguçada, quando se refere as crianças menores do Pré I e Pré II, que brincam com massinha para desenvolver a parte motora, ela relata que as crianças do sítio já nasceram amassando barro, subindo em árvore, andando a cavalo “você só tem que lapidar (...) essa parte sexual nas escolas da zona urbana, alunos do 3º, 4º, 5º ano, estão bastante afloradas, nós não temos esses problemas (...) eles estão no sítio veem os animais, então para eles é uma coisa natural, é da natureza” (Entrevista Diretora EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, Maio, 2016).

O respeito da Direção em relação aos professores, alunos e aos pais talvez tenha sido o que a ajudou a conduzir a Escola, tendo respaldo destes. A pesquisadora verificou junto a Diretora, que quando esta havia assumido a direção da escola, em 2013, haviam vários problemas administrativos a serem sanados e aos poucos foi conseguindo resolver as questões pendentes. Também em relato disse que no ano seguinte, após ter assumido a Direção, todos os professores que estavam lá saíram. O trabalho que vem desenvolvendo junto com os professores atuais, fez com que a quase totalidade dos professores este ano continuasse na Escola para dar continuidade ao trabalho, o que é muito importante para qualquer escola, uma equipe comprometida com o público atendido. Em conversa com alguns dos professores (junho, 2016), o relato da Diretora é confirmado; estes professores acrescentaram que gostam de trabalhar na Escola por ser um ambiente tranquilo, com alunos que na sua grande maioria são muito educados.

3.2.3 Características e visão dos professores sobre a EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).

A EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira contou em 2015 com 10 (dez) professores, todas são do gênero feminino e participaram da pesquisa 07 (sete), ou seja, 70% das professoras. É um quadro de professoras bastante jovem, com idade variando dos 23 aos 41 anos. Entre as professoras pesquisadas, 01 (uma) tem 23 anos e 02 (duas) têm 27 anos; na faixa dos trinta haviam três professoras (31, 32 e 36 anos) e 01 (uma) professora apresentava 41 anos. Uma professora que não declarou a idade, mas aparentava ser jovem. Quanto ao estado civil 03 (três) professoras eram casadas, 02 (duas) divorciadas e 02 (duas) solteiras (Quadro 6).

Das professoras que trabalham na EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, 05 (cinco) professoras são de procedência do município de Andradina e vão para a escola de carro próprio, e as outras 02 (duas) professoras pesquisadas são de Castilho, sendo que um vai de carro próprio para a Escola e o outro utiliza a carona com o ônibus que faz o transporte escolar das crianças da Escola e volta de carona com algum colega (Quadro 6).

Ao serem questionados há quanto tempo trabalhavam como professoras, as respostas variaram de 1,5 a 10 anos, sendo que cinco educadoras possuíam uma experiência relativamente consolidada, de mais de 5 anos atuando como professora (duas professoras trabalham há 10 anos). No entanto a maioria (5 professoras) delas trabalha no máximo há um ano nessa Escola; somente uma professora respondeu que trabalha na Escola há 4 anos (uma outra professora não declarou quanto tempo trabalha naquela instituição) (Quadro 6). Mesmo a Direção tendo informado que a Escola tinha um quadro estável de professores (com pouca rotatividade), pois todas as contratadas são efetivas, as respostas indicam que as mudanças a cada ano são acentuadas, sendo que não há nenhuma professora da época em que a Escola foi criada, em 2009, apesar de ter decorrido apenas 06 (seis) anos desde então.

Sobre outras profissões já exercidas por estas professoras, 04 (quatro) professoras já trabalharam em outras profissões, sendo que as profissões indicadas por cada uma destas foram: escriturária, telefonista e vendedora (uma professora não declarou que profissão exerceu antes do magistério) (Quadro 6).

Quadro 6. Caracterização geral das professoras pesquisadas da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).

Caracterização das professoras	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04	Professor 05	Professor 06	Professor 07
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Procedência	Andradina	Andradina	Andradina	Andradina	Castilho	Castilho	Andradina
Estado civil	Divorciada	Casada	Casada	Solteira	Casada	Solteira	Divorciada
Idade	36 anos	31 anos	Não declarou	23 anos	41 anos	27 anos	32 anos
Quantos anos trabalha como professor	08 anos	06 anos	10 anos	01 (ano) e 06 meses	07 anos	02 (anos) e 06 meses	10 anos
E nesta escola	01 ano	06 meses	Não declarou	08 meses	01 ano	06 meses	04 anos
Já exerceu outra profissão?	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Qual profissão exerceu?	Não declarou		Escriturária		Telefonista	Vendedora	
Formação acadêmica	Adm. de Empresas e Pedagogia	Pedagogia e Pós-graduação	Letras e Pedagogia	Pedagogia e Pós-graduação	Artes	Educação Física	Letras
Leciona em quais séries	5º ano	Anos iniciais do E. F.	Não declarou	2º ano	Não declarou	Pré ao 5º ano	1º ao 5º ano
Qual processo fez para trabalhar na escola	Atribuição de aula Concurso público	Atribuição de aula Concurso público	Atribuição de aula Concurso público				
Disciplina que leciona	Polivalente	Polivalente	Não declarou	Polivalente	Artes	Educação Física	Polivalente e aula de inglês
Como se desloca para ir para a escola	Carro	Carro	Carro	Carro	Caronas: ônibus escolar (na vinda) e colega (no retorno)	Carro	Carro

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

A formação das professoras da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira são as seguintes: 1 (uma) professora é formada em Pedagogia/Administração de Empresas, 01 (uma) em Letras/pedagogia, 02 (duas) professoras em Pedagogia, 01 (uma) professora em Educação Física, 01 (uma) graduou-se em Artes, 01 (um) professor teve três formações (Magistério, Letras e Pedagogia). Observa-se que todas as professoras desta Escola possuem curso superior, sendo que duas professoras declararam possuir mais de uma graduação e três professoras fizeram cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Quadro 6). Trata-se, portanto, de uma equipe com capacitação para exercer a profissão de professor do ensino infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Quatro (04) professoras responderam serem polivalentes, ou seja, ministram todas as disciplinas do ano que atendem. Destas quatro professoras, 01 (uma) além de ser professora polivalente, ministra aulas de inglês. Das outras três professoras, 01 (uma) professora relatou ministrar aulas de Educação Física e 01 (uma) professora de artes (uma professora não respondeu à questão) (Quadro 6).

Das 07 (sete) professoras pesquisadas que trabalharam na Escola, todos fizeram concurso público e a atribuição de qual escola iriam assumir ocorreu em função da pontuação da professora (de acordo com o tempo de experiência e a titulação). A professora com classificação mais baixa, de modo geral, assume aulas na área rural, salvo alguns casos em que a professora tem interesse específico em trabalhar em uma escola rural (como foi o caso de algumas professoras) (Quadro 6).

Sobre a proposta da Educação do Campo, as professoras foram unânimes em responderem que não sabem do que se trata. A Secretária da Educação de Castilho-SP não ofereceu a estas professoras nenhum curso de qualificação a respeito, por isso, as professoras justificam que não utilizam as propostas pedagógicas e metodológicas preconizadas pela Educação do Campo (Quadro 7).

Ao serem questionadas sobre qual metodologia de ensino utilizam em sala de aula: 01 (uma) professora relata que trabalha com atividades concretas, com métodos construtivistas³⁸ por meio dos quais possam ser explorados todos os eixos e conteúdo de ensino de maneira atrativa e interessante; outra professora relatou também utilizar a metodologia construtivista, em que o aluno é o sujeito ativo no processo de aprendizagem, possibilitando o contato com diversos materiais (jogos, livros, jornais, revistas, entre outros.); uma professora mencionou utilizar metodologia lúdica (método utilizado que leva ao ensino/aprendizagem por meio de aulas mais interativas, onde os alunos aprendem interagindo uns com outros, por meio da música, leitura, jogos, entre outros recursos pedagógicos), a fim de proporcionar uma aprendizagem com “base firme”; uma outra professora declarou que pesquisa em livros, internet, revistas e filmes para enriquecer os conteúdos; 02 (duas) professoras relataram (de forma idêntica) utilizar os diversos materiais oferecidos pelo Departamento de Educação municipal (PNLD: os livros “Ler e Escrever” e “EMAI”) e outros recursos, como o

³⁸ O método Construtivista, proposto por Piaget, trabalha com a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Este se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1992).

multimídia; e 01 (uma) professora respondeu que utiliza livros, revistas, jogos, brincadeiras, cartazes e outros (Quadro 7).

Quadro 7. Conhecimento e cursos realizados em relação à educação do campo e metodologias utilizadas pelas professoras pesquisadas da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira.

Identificação das professoras	Conhece a propostas da Educação do Campo?	Fez curso de qualificação sobre as propostas da Educação do Campo?	Quais metodologias utiliza nas suas aulas?
Professor 01	Não	Não, porque sempre trabalhou na área urbana	Lúdica
Professor 02	Não	Não, porque não foi oferecido	Atividades concretas, método construtivista
Professor 03	Não	Não, porque não foi oferecido	Livros, revista, brincadeiras, cartazes e outros
Professor 04	Não	Não, porque não foi oferecido	Método construtivista
Professor 05	Não	Não, porque não foi oferecido	Pesquisa em livros, internet, revista, filmes para enriquecer conteúdos
Professor 06	Não	Não, porque não foi oferecido	Jogos e materiais para habilidade motora, estabilizadora
Professor 07	Não	Não, porque não foi oferecido	Diversos materiais oferecidos pelo departamento (PNLD, Ler e escrever)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Sobre qual avaliação as professoras têm em relação aos alunos assistidos, 05 (cinco) professoras relataram que os alunos que estudam nessa Escola são mais calmos e respeitam mais os professores do que os alunos da cidade, são participativos, interessados e com bom comportamento. Uma professora relatou que são alunos interessados, mas com defasagens elevadas em termos de conhecimento; e outra professora mencionou também que os alunos que estudam nessa Escola apresentam muita dificuldade na aprendizagem e acrescentou que há falta de comprometimento dos mesmos.

Ao serem questionadas sobre como elas se veem como educadora do campo, 01 (uma) professora respondeu que procura usar métodos que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos; 01 (uma) professora relatou procurar novos conhecimentos; 01 (uma) professora respondeu que se vê como profissional que busca primordialmente o desenvolvimento de seus alunos, não medindo esforços para oferecer diversas situações de aprendizagens, que sejam significativas; 01 (uma) professora respondeu com comprometimento, buscando formas para sanar as dúvidas, não medindo esforços para isto; 01 (uma) professora respondeu que se vê como um profissional que sempre busca aperfeiçoamento para melhor desempenho das práticas pedagógicas; 01 (uma) professora respondeu que se vê como mediador dos

conhecimentos necessários para o desenvolvimento pleno do educando; e 01 (uma) professora declarou que procura sempre se atualizar e se especializar. Observa-se que as respostas foram genéricas, remetem ao seu papel como educadoras, mas não tratam de possíveis especificidades do campo. Cabe salientar que são professoras da área urbana, que não receberam nenhum tipo de curso de qualificação em educação do campo, apenas são designadas para atuarem em uma na área rural (em função da classificação obtida no processo de atribuição de aula).

Quanto à principal dificuldade de trabalhar como professora na EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, todas reclamaram da falta de auxílio ao transporte, mas 01 (uma) professora acrescentou a ausência de uma quadra poliesportiva para realizar o seu trabalho, e 01 (uma) professora também lembrou da falta de material para trabalhar. Três professoras acrescentaram a dificuldade de locomoção (a viagem diária) tendo em vista que a escola está situada a aproximadamente 40 km de Andradina (onde residem cinco dos sete professores pesquisados) e a 17 km de Castilho, local onde moram dois professores.

Sobre os pontos positivos em trabalhar nesta Escola, todas as professoras relataram que o ambiente de trabalho é agradável, a equipe (professoras, funcionários, direção) é unida, os alunos interessados e mais calmos do que os alunos da cidade, e destacaram também a responsabilidade da maioria dos pais.

Ao serem instigados a comentar sobre o salário do professor no Brasil, 01 (uma) professora disse que a profissão é muito desvalorizada, diante de sua importância na sociedade; 01 (uma) professora respondeu que precisam ser mais valorizados; 01 (uma) professora relatou que o professor, por ser um profissional formador, deveria ganhar de acordo com as suas qualificações e formação, mas não é isso que acontece no Brasil; 01 (uma) professora comentou que há falta de investimento tanto para o presente, como para o futuro da nação; 01 (uma) professora comentou que é a favor de que haja um salário digno às condições que o professor vem tendo, e aos desafios que vem enfrentado para que possa estar motivada a seguir em frente; e 01 (uma) professora acredita que o professor deve ser mais valorizado, tanto financeiramente quanto com melhores condições de trabalho (salas climatizadas, maior acesso aos equipamentos de multimídia e tecnologias, mais ofertas de materiais pedagógicos). Um professor não opinou sobre o assunto.

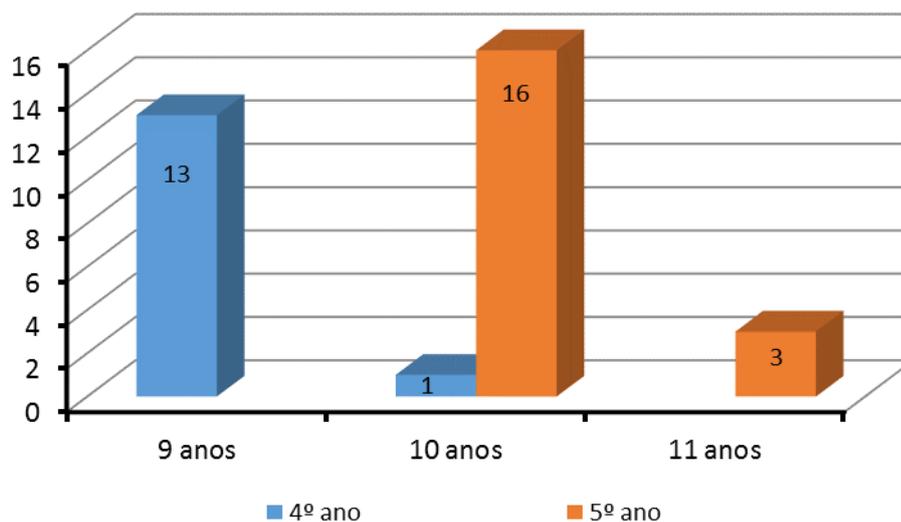
Foi verificado que no município de Castilho não há adicional ao salário dos professores que lecionam no campo, o que os obriga a custear a viagem com parte do próprio salário. Trata-se de uma condição que precisa ser revista, porque mesmo que alguns professores se identifiquem bastante com a escola do campo, assim que tiverem oportunidade

de lecionarem na cidade, vão deixar as suas aulas no campo, o que pode gerar uma grande rotatividade de professores e prejuízo ao ensino ministrado aos alunos. O fato dos professores residirem na cidade ocasiona um custo adicional e o trajeto diário pode oferecer risco de acidentes; estes fatores desencorajam a opção dos professores pelas escolas situadas no campo. Seria importante que fosse garantido pelo município um adicional ao salário para cobrir os custos de viagem, e que também se priorizasse a contratação de professores do próprio local para atuarem no campo. A formação de professores da comunidade é uma das propostas preconizadas na política da Educação do Campo.

3.2.4 Características dos alunos de 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em Castilho (SP).

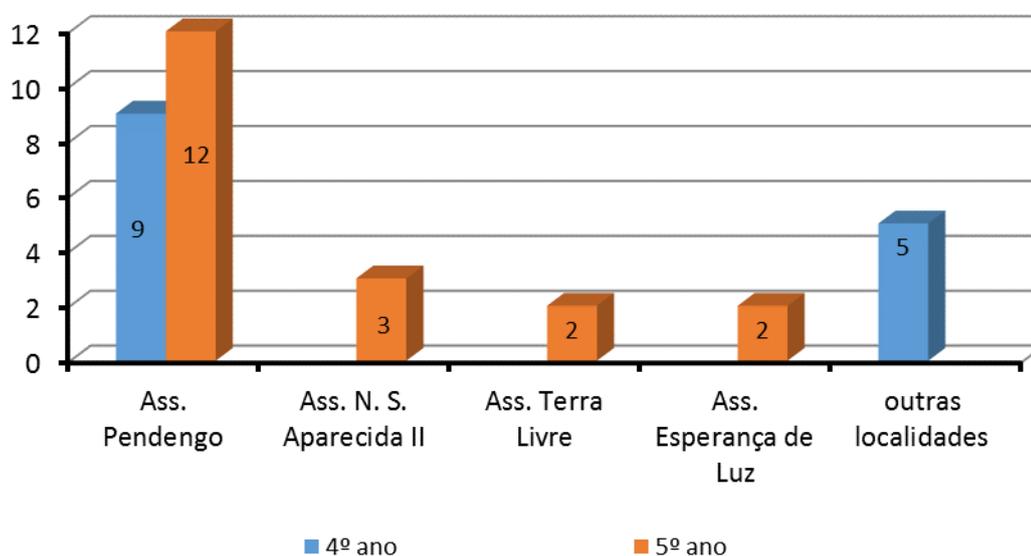
Foram pesquisados 33 (trinta e três) alunos que cursam os 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira. Os estudantes destas séries apresentaram idades que variaram dos 9 (nove) aos 11 (onze) anos. A idade adequada é de 9 anos (4º ano) e 10 anos (5º ano), o que foi constatado é que 88 % estão com a idade adequada a séries, e apenas 12% estão em defasagem de um ano em relação idade/séries ideal (Figura 36). Destes, 16 (dezesseis) alunos eram do gênero masculino e 17 (dezessete) do gênero feminino.

Figura 36: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, município de Castilho-SP.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Figura 37: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida B. Bandeira, de acordo com o local de moradia atual.

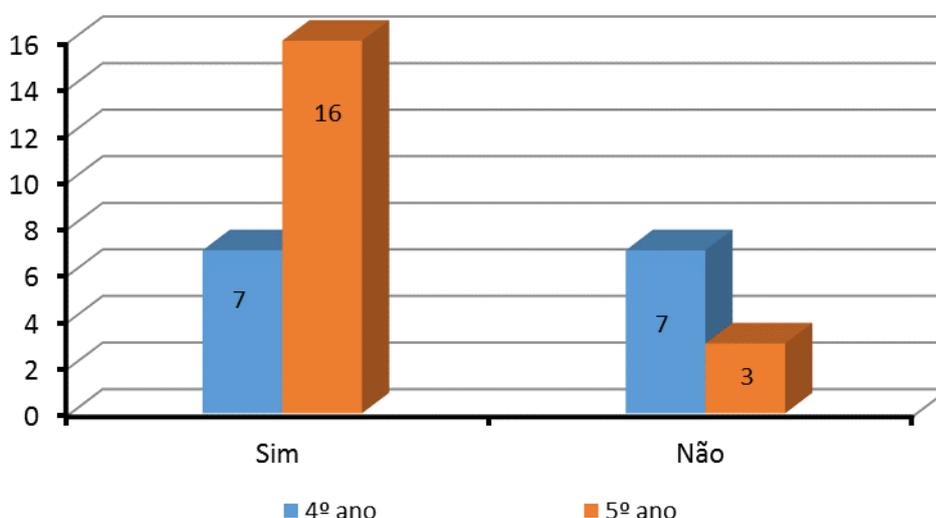


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

A grande maioria dos alunos (63,6%) do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira é de procedência do Assentamento Pendengo; 21,2% dos alunos são do Assentamento N. S. Aparecida II (alguns alunos ainda utilizam o antigo nome da fazenda, São Luís, para nomear o local onde moram), do Assentamento Terra Livre, do Assentamento Esperança de Luz e 15,16% de outras localidades (Figura 37).

A grande maioria (70%) dos alunos pesquisados do 4º e 5º anos da Escola morou em outro local, além do atual (Figura 38). Dentre os alunos do 5º ano, a metade morou na região de Andradina. A oportunidade de serem assentados também nesta região pode ter interpretado como uma grande vitória, pois além da identificação e conhecimento local, muitos provavelmente não devem ter se distanciados dos familiares e outros entes queridos. Esta condição pode contribuir na adaptação do sujeito ao lugar inserido de forma mais completa.

Figura 38: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira que moraram ou não em outra localidade.

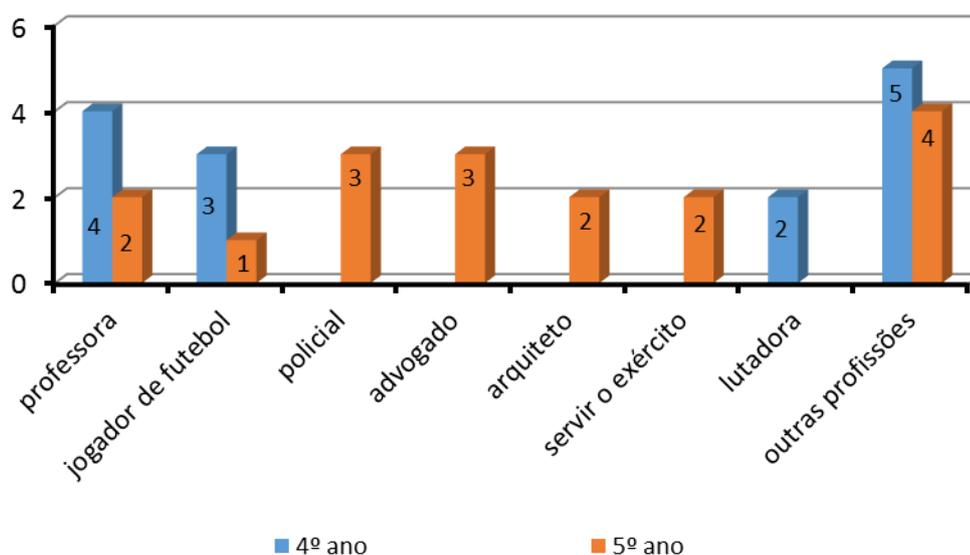


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre qual profissão gostariam de exercer no futuro, os alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, responderam com maior frequência (06 alunos) que querem ter a profissão de professora (foi colocado professora no gráfico, porque todas as indicações foram feitas por crianças do gênero feminino), seguidos por jogador de futebol (4 indicações), policial e advogado (cada um com 03 indicações) e arquiteto, servir o exército e lutadora foram profissões que receberam cada uma duas respostas. Outros 09 (nove) alunos pretendem ter outras profissões, sendo que 05 dos alunos do 4º ano citaram delegada, professora de balé, médica, *cowboy* e nadador; e outros 04 do 5º ano mencionaram doutora, cantora, caminhoneiro e engenheiro civil (Figura 39).

A Diretora relatou que os pais, nas reuniões, por iniciativa própria, nunca solicitaram que os filhos tivessem aulas relacionadas à vida do campo, mas também não foram provocados pela Escola a este respeito. A não valorização do campo pode influenciar os filhos a não escolherem profissões que sejam relacionadas ao campo. Já a profissão de professor sendo a mais citada pelos alunos desta Escola, pode estar relacionada ao trabalho dedicado dos professores, no último ano, para melhorar o desempenho dos alunos (Saresp), segundo relato da Diretora. A escolha desta profissão por seis alunas surpreende, já que tanto a profissão de professor como de trabalhador do campo têm sido pouco valorizadas pela sociedade. Este resultado traz evidências de que os professores desta Escola têm conseguido contribuir com a formação das alunas, fazendo com que valorizem e admirem a profissão de professor.

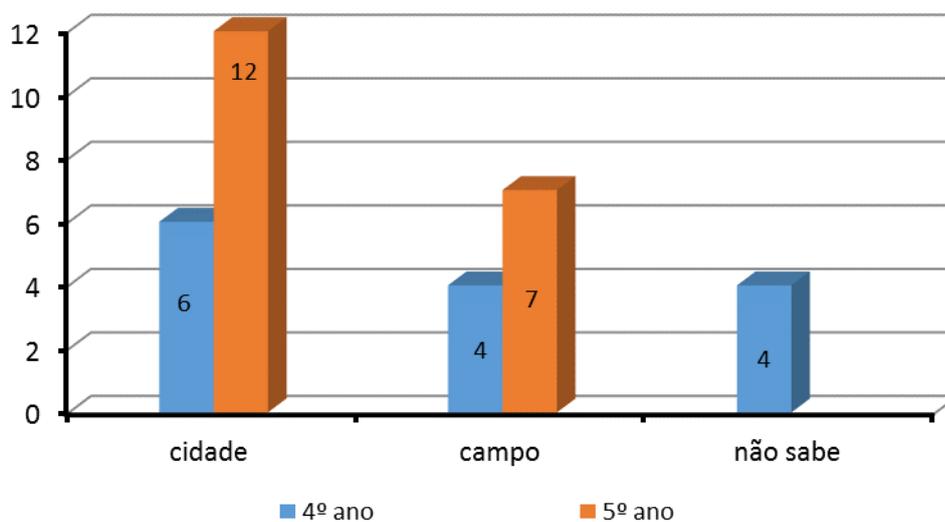
Figura 39: Número de alunos do 4º e 5º anos da Escola EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, de acordo com a profissão que pretendem exercer.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação ao local que pretendem morar quando se tornarem adultos, dos 33 alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, 18 alunos, ou seja, mais da metade dos pesquisados, preferem ir para a cidade, mas um percentual expressivo de 33,3% prefere continuar no campo (12,2% disseram que não sabem onde vão morar quando crescerem) (Figura 40).

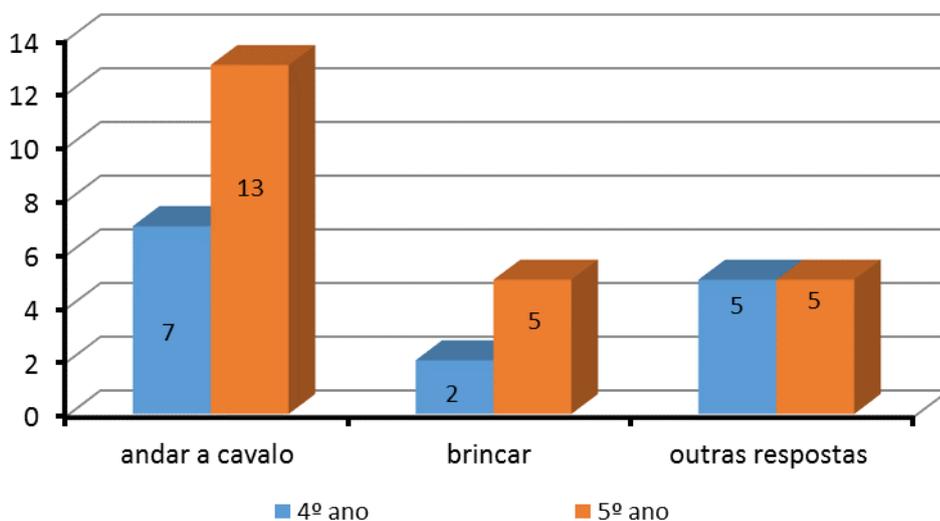
Figura 40: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, de acordo com o local que pretendem morar quando forem adultos.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre o que mais gostam da vida no campo, dentre os 33 (trinta e três) alunos pesquisados do 4º e 5º anos da referida Escola, 60,6% mencionaram que gostam de andar a cavalo, 21,2% responderam que gostam de brincar no campo, e outros 30,2% deram outras respostas (Figura 41). Entre os 10 (dez) alunos que deram outras respostas surgiram: subir nas árvores, pescar, tomar banho no rio, ajudar o avô, laçar bezerro, animais, cuidar da natureza, ar livre e nadar na piscina. Quatro alunos (12%) indicaram mais de um aspecto nessa questão.

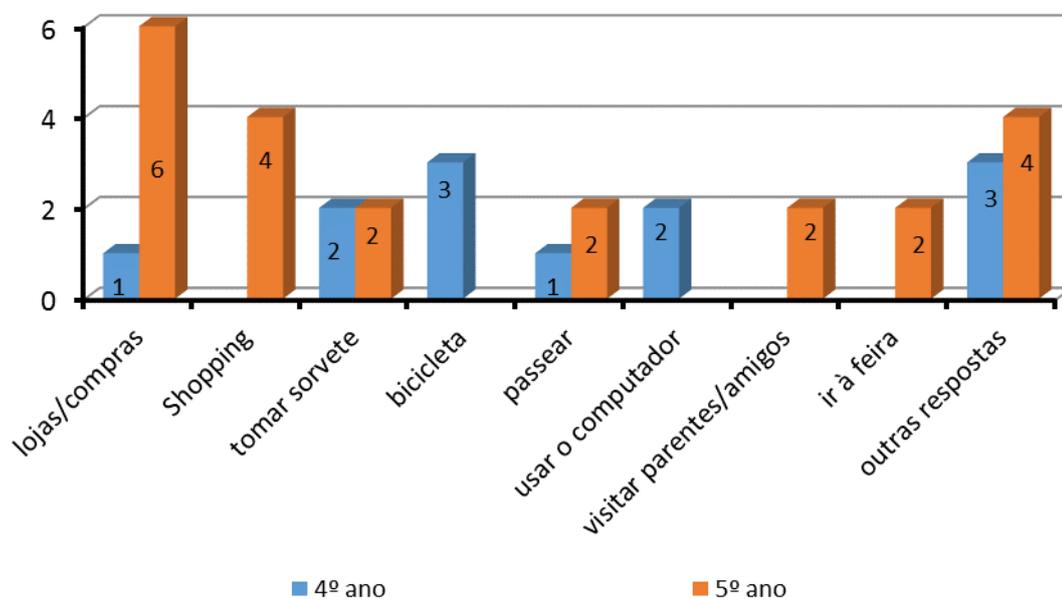
Figura 41: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, de acordo com o que mais gostam da vida no campo.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre os aspectos que mais gostam da cidade, os alunos do 4º e 5º anos pesquisados da referida Escola mencionaram um grande número de atividades: 05 (cinco) alunos informaram que gostam de lojas/compras (refere-se a lojas de roupa/maquiagem e supermercado); 04 (quatro) alunos indicaram o *shopping* de Andradina (mais para passear do que fazer compras, nesse caso), 04 (quatro) alunos mencionaram “tomar sorvete” e 03 (três) alunos gostam de ir para a cidade para andarem de bicicleta, 03 (três) alunos citaram visitar parentes/amigos e 03 (três) alunos “passear”. Outros aspectos que tiveram, cada uma, 02 (duas) respostas: usar computador e ir à feira. Ainda surgiram outras 07 (sete) respostas (Figura 42).

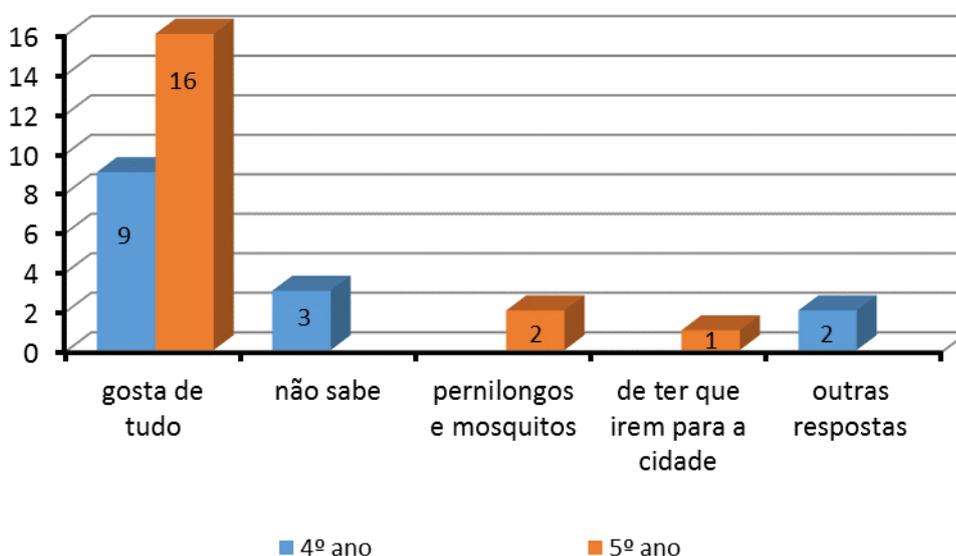
Figura 42: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, de acordo com o que mais gostam na cidade.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação aos aspectos que não gostam da vida no campo, dos 33 alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, 75,7% dos alunos responderam que gostam de tudo o que tem no campo (todos os aspectos), com destaque para os alunos do 5º ano (16 dos 19 deram esta resposta). Um destes alunos narrou gostar tanto da vida do campo, “que não gosta de ir para a cidade” e outro disse que não ter nada que não gosta no campo e acrescentou “que ama o sítio”. (Figura 43).

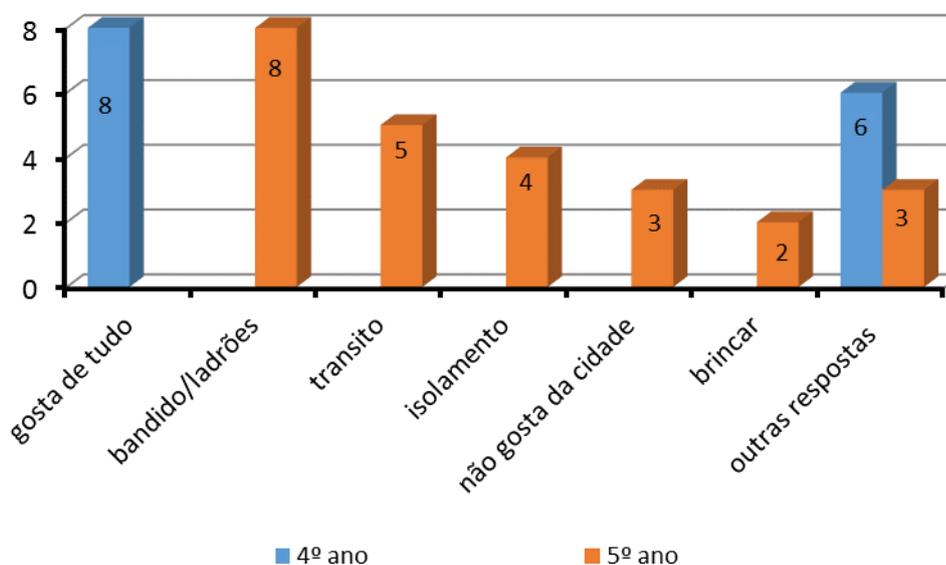
Figura 43: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, em função do que **não** gostam da vida no campo.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Ao relatarem o que não gostam na cidade, os alunos do 4º e 5º anos, citaram com maior frequência (08 alunos em cada caso) que “gostavam de tudo” e que “não gostavam dos bandidos/ladrões”. Em seguida aparecem 05 (cinco) alunos que disseram não gostar do trânsito, 04 (quatro) do isolamento entre as pessoas, 03 (três) alunos disseram que não gostam da cidade (de maneira genérica), 02 (dois) alunos não gostam de brincar na cidade e ocorreram ainda 09 (nove) outras respostas (figura 44). Neste item, 09 (nove) alunos responderam mais de um aspecto que não gostam na cidade.

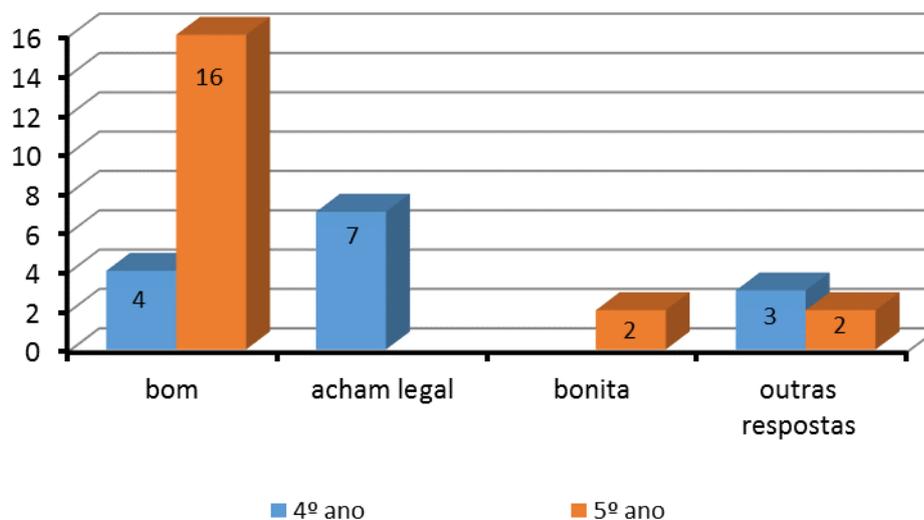
Figura 44: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira, em função do que **não** gostam da cidade.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação ao espaço físico da Escola, a maioria (20) dos alunos do 4º e 5º anos considerou como “bom”, 07 (sete) alunos citaram o termo “legal”, 02 (dois) alunos classificaram a Escola como “bonita”, e 05 (cinco) alunos deram outras respostas, de modo geral elogiosas, exceto dois alunos que classificaram o espaço físico “mais ou menos” (Figura 45). Neste item, 03 (três) alunos responderam mais de um aspecto.

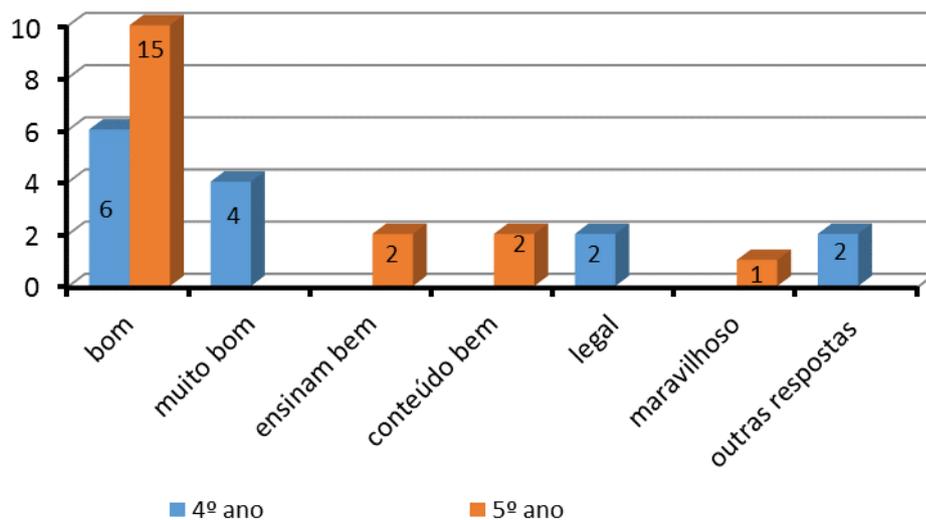
Figura 45: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira, de acordo com a avaliação que fazem do espaço físico da Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Quanto ao ensino ministrado na EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, dos alunos do 4º e 5º anos 96,9% aprovam o ensino ministrado pela Escola. Nas outras 02 (duas) respostas apareceram aspectos menos favoráveis: “mais ou menos” e “bastante” (aparentemente no sentido de excessivo em termos de conteúdo) (Figura 46).

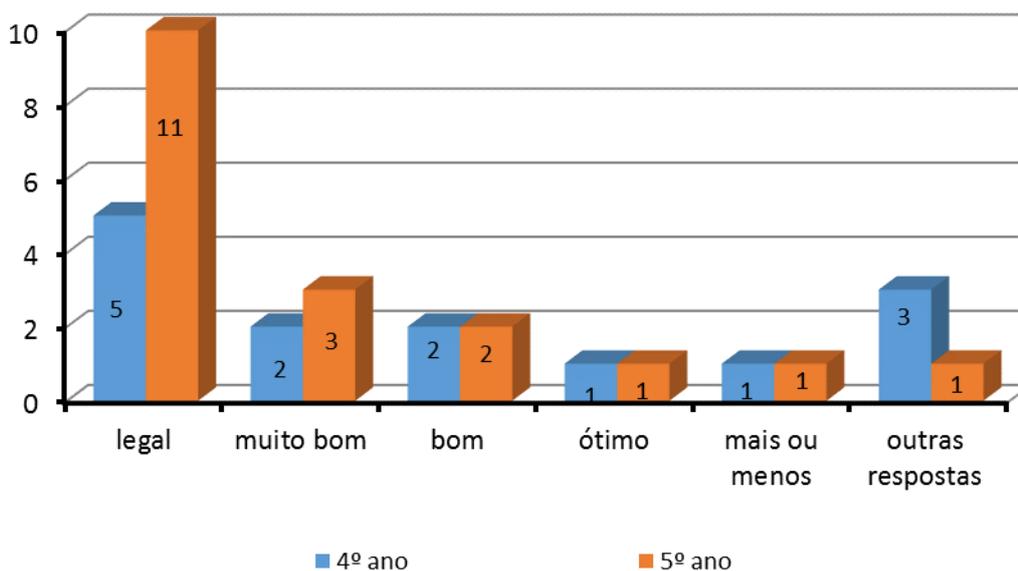
Figura 46: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira em função da avaliação que fazem do ensino ministrado na Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

A opinião dos estudantes do 4º e 5º anos em relação aos professores da Escola EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira de modo geral é bastante positiva, sendo que 90,9% dos alunos relataram gostar dos professores (Figura 47); das sete outras respostas, três respostas contêm aspectos críticos ou menos favoráveis: “mais ou menos” (02 alunos) e “legais, mas às vezes chatas”. Um aluno não respondeu e apenas 01(um) aluno emitiu mais de uma resposta.

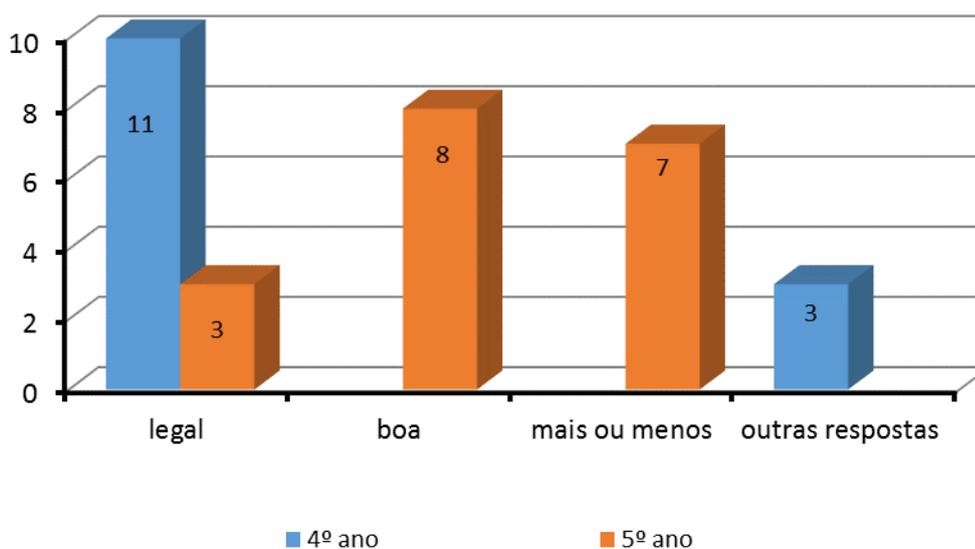
Figura 47: Número de alunos do 4º e 5º anos, de acordo com avaliação que fazem dos professores da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Quanto ao que os alunos do 4º e 5º anos acham da Diretora da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, um grande percentual (72,7% dos alunos) a avalia positivamente, e 24,2% dos alunos a avalia como mais ou menos, em um caso como regular. Um aluno não respondeu.

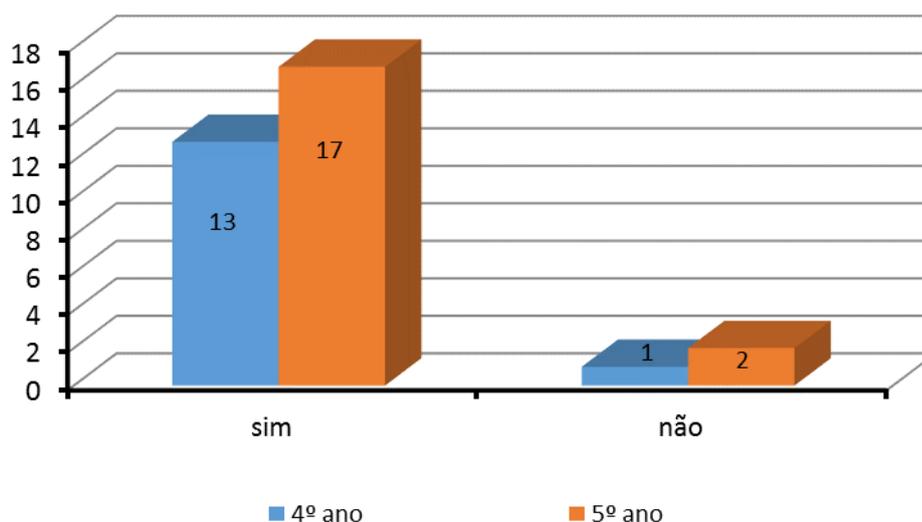
Figura 48: Número de alunos do 4º e 5º anos em função da avaliação que fazem da Coordenadora Pedagógica/Diretora da EMEIEF Maria A. Buzachero Bandeira.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

A grande maioria (91%) dos alunos (Figura 49), do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, afirmou que utilizam, no seu dia a dia no sítio/lote, o que aprendem na Escola³⁹. Entre os alunos do 4º ano, assim foi especificada a utilização: 04 alunos ajudam a mãe a fazer receitas; 02 alunos utilizam as brincadeiras de educação física; 02 alunos fazem tarefas; 03 alunos deram outras respostas (contas, “tudo”, brincar de cores). Entre os estudantes do 5º ano, 06 alunos responderam que aprenderam a “ter educação com os outros”, 04 alunos usam para cuidar do planeta/natureza, 02 alunos para evitar o desmatamento, 02 alunos para fazer contas, 03 alunos deram outras respostas (não jogar lixo no chão, não colocar fogo nas matas, estudar). Dois alunos do 4º ano e um aluno do 5º ano não responderam a esta pergunta.

Figura 49: N° de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Ap. Buzachero Bandeira que têm ou não utilizado o que aprendem na Escola no seu dia a dia no sítio / lote.

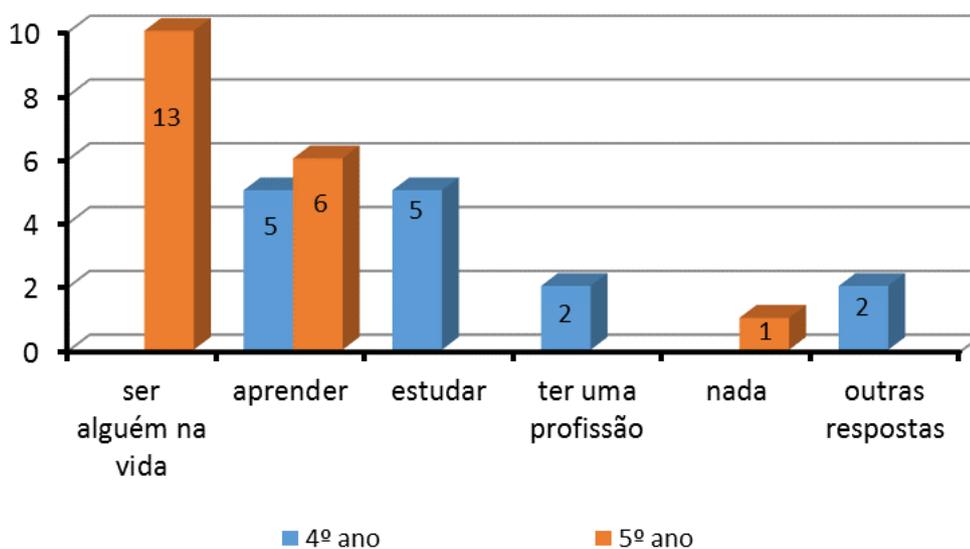


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Foi perguntado também para os alunos do 4º e 5º anos por que eles vinham para Escola (qual objetivo). Do total de 33 pesquisados, 45,45 % dos alunos responderam que é para “ser alguém na vida”, 33,33% vão para a Escola para “aprender”, 15,15% dos alunos relatam ir para a escola “para estudar”, 01 (um) aluno escreveu que é “para fazer nada”, e 02 outras respostas foram. Apenas um aluno respondeu mais de um aspecto neste item.

³⁹ Esta pergunta objetivou verificar se parte do conteúdo ensinado na Escola tem permitido aos alunos utilizá-los no seu cotidiano no estabelecimento rural, o que dá uma ideia da maior ou menor proximidade entre os temas que são trabalhados na Escola e a realidade do aluno.

Figura 50: Número de alunos do 4º e 5º ano da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira em função do objetivo que possuem ao vir para a Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em síntese, dos 33 alunos pesquisados, do 4º e 5º anos da EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira, apenas 12% estão com defasagem idade/série de um ano. A grande maioria (63%) dos alunos pesquisados é de procedência de assentamentos rurais. Foi verificado que 70% destes alunos já moraram em outras localidades que a atual. Sobre a profissão que desejam exercer, 18% citaram professor (é a única escola que tem número não desprezível de alunos que relatam querer exercer esta profissão); também foram mencionadas outras profissões como jogador de futebol, policial e advogado. Mais da metade dos alunos relatam que quando adultos irão para a cidade, enquanto 33,3% pretende permanecer no sítio. Andar a cavalo (60,6%) é o aspecto mais citado entre os alunos em relação ao que gostam de fazer no campo e outros 21,2% disseram não gostam de brincar no campo. Fazer compras, ir às lojas e *shopping* são as respostas mais citadas dos alunos sobre o que mais gostam de fazer na cidade. A grande maioria (75%) dos alunos relata não ter o que não gostam no campo, sendo que apenas 9% dos alunos afirmam não gostar do sítio. Os ladrões, bandidos, seguido pelo trânsito e isolamento das pessoas são citados como aspectos de que não gostam na cidade. A grande maioria aprova a infraestrutura física da escola, o ensino ministrado pelos professores, os professores e a direção; também a grande maioria relata que utiliza o que aprendeu na escola no lote, em questões práticas do dia a dia. Sobre o que objetivam ao ir para a escola, 39,3% relatam que vão para a escola para “ser alguém na vida”, seguido de 33,3% dos alunos que estão na escola para aprender.

3.3 A EMEIEF Educador Paulo Freire (Andradina-SP)

3.3.1 Histórico e características gerais da EMEIEF Educador Paulo Freire

A primeira escola do Assentamento Timboré foi construída na gestão 2005-2008 (Ernesto Antônio da Silva do PPS), para atender as reivindicações da comunidade local. O orçamento para a construção veio por meio do Governo Federal (INCRA), mas, a construção estava sendo realizada de forma muito ineficiente, com vários problemas de estrutura na obra detectados pelos moradores (Pai de aluno, Assentamento Timboré, Junho, 2016).

A comunidade diante do fato conseguiu embargar a construção. A construção da escola fica parada, porque o prefeito em exercício não deu continuidade ao projeto. Nas eleições que precederam a candidatura do primeiro mandato do atual gestor de Andradina (2008-2012), em campanha política, este firmou compromisso com a comunidade local, para construir a escola para a comunidade no Assentamento Timboré (Pai de aluno, Assentamento Timboré, Junho, 2016).

O prefeito atual assume a construção, o INCRA não investe mais dinheiro na obra, porque na época do embargo da construção, uma boa parte do dinheiro advindo para esse fim, já havia sido gasto (Pai de aluno, Assentamento Timboré, Junho, 2016).

O novo prédio da EMEIEF Educador Paulo Freire foi inaugurado em março de 2012, devido à reivindicação dos assentados do Timboré e Josué de Castro (chamado de Timborezinho – nome da fazenda que deu origem ao Assentamento), pela necessidade da construção de uma escola para que seus filhos pudessem estudar. Esse projeto da construção da Escola foi resultado da parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a prefeitura de Andradina (Fotos 23 e 24). Desde então, a Escola não passou por nenhum tipo de reforma/ou ampliação até o exato momento da pesquisa (novembro de 2015).

A Escola localiza-se na agrovila do Assentamento Timboré⁴⁰. Atende a Educação Infantil (Maternal, Pré I e Pré II) e o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Funciona somente no período da manhã, com horário de entrada das aulas às 7:30hs. Cada aula tem duração de 50 minutos, o intervalo ocorre às 9:10hs, com duração de 20 minutos. O horário de saída se dá às 12:00 horas.

⁴⁰ O assentamento Timboré foi criado após acampamento dos trabalhadores do Movimento dos Sem-Terra, após a propriedade ser desapropriada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Para chegar a escola, a estrada estava em boas condições, trata-se de uma vicinal asfaltada que passa na divisa entre o Assentamento Timboré e o Assentamento Josué de Castro (Timborezinho).

A Escola conta com 63 (sessenta e três) alunos (2015) que são atendidos por 09 (nove) professores, sendo 04 (quatro) professores polivalentes (ministram todas as aulas referentes as séries atendidas), 02 (dois) professores de Educação Física, 01 (um) professor de Artes, 02 (dois) professores de Inglês, a vice-diretora e 01 (uma) servente, responsável pelos serviços gerais e por servir a merenda.

Foto 23: Visão Panorâmica da EMEIEF Educador Paulo Freire, situada no Assentamento Timboré, Andradina (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

Foto 24: Foto da entrada da EMEIEF Educador Paulo Freire, no Assentamento Timboré, Andradina (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

As refeições que são oferecidas para os alunos desta escola já vêm prontas da cozinha piloto de Andradina todas as manhãs. Também são enviados alguns legumes ou verduras que

são preparados pela servente da Escola. A cozinha é pequena, mas adequada para a função, com azulejo branco na parede (para ter maior facilidade na higienização), móveis apropriados (fogão, geladeira, armários), utensílios como pratos, panelas, talheres, entre outros. A presença de uma pia dentro da cozinha com água encanada permite manter uma condição de higiene apropriada. Além do arroz, feijão, verduras e/ou legumes e um tipo de carne, também é servida uma sobremesa (fruta ou bolo). Quando é servido o bolo há o cuidado de ser oferecida uma outra sobremesa para um aluno diabético (a direção da escola foi avisada pelos pais). O cardápio é preparado por uma nutricionista do município.

Os alunos vão para a Escola em ônibus escolar fornecidos pelo município de Andradina. São 02 (dois) ônibus que fazem o trajeto dos lotes até a Escola, e em virtude dos Assentamentos Timboré e Josué de Castro (Timborezinho) serem extensos em termos territoriais, um ônibus percorre 120 km diários para buscar os alunos, e o outro percorre 140 km.

A Escola possui 04 (quatro) salas de aulas, com portas e janelas protegidas por grades (Fotos 25 e 26). De acordo com o Diretor (2016), “uma sala atende o maternal II até o pré II, outra sala que é oferecida para o 1º e 2º ano, uma outra sala que é oferecida para o 3º e 4º ano, e a outra que é 5º ano, que é separada. Só uma sala que não é multisseriada, mas todos os alunos lá, já participaram da multisseriação”. Há também 02 (dois) banheiros, 01 (uma) cozinha, 01 (um) pátio coberto com mesas que são utilizadas para as refeições, atividades pedagógicas e algumas atividades de educação física (Fotos 27 e 28) e 01 (uma) despensa. Não possui biblioteca, laboratório de informática/ciências, sala de vídeo, quadra de esporte e horta (foi verificada apenas a presença de pequenos canteiros com ervas aromáticas). Também não há no local sinal de internet e para telefones celulares.

Foto 25: Sala de aula da EMEIEF Educador Paulo Freire Andradina (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, novembro de 2015.

Foto 26: Portas e janelas da EMEIEF Educador Paulo Freire protegidas por grades, em Andradina (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, novembro de 2015.

Em entrevista com o Diretor da Escola, questionamos a grade nas portas e janelas, e este relata: “então, lá já foi alvo de vandalismo, por ser uma Escola longe da cidade com

poucas casas do lado, infelizmente tem vândalo, infelizmente teve que colocar essas grades (...) esse ano inclusive entraram, não conseguiram levar nada, mas fizeram fogueira dentro da cozinha” (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Foto 27: Mesa utilizada para as refeições e atividades pedagógicas da EMEIEF Educador Paulo Freire, no Assentamento Timboré, Andradina (SP).



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

Foto 28: Pátio onde as crianças brincam no intervalo das aulas, tem aula de Educação Física, e também as refeições da EMEIEF Paulo Freire.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

Na entrada das aulas, as crianças recebem um lanche que geralmente é composto por pão, manteiga, leite e um achocolatado. No intervalo às 9:10hs, os alunos recebem refeição principal conforme já descrita. As refeições são realizadas no pátio, que fica em frente da cozinha.

Os alunos sentaram nas mesas onde fazem as suas refeições e atividades pedagógicas para responderem ao questionário e elaborarem desenhos que representam a sua vida no campo. (Foto 29).

Foto 29: Alunos da EMEIEF Educador Paulo Freire, fazendo desenhos que representem a sua vida no campo.



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, novembro de 2015.

A Vice-Diretora da Escola tem dedicado um pouco do seu tempo com o cuidado com o jardim da escola. Ela mesma faz alguns canteiros com ervas aromáticas e também o plantio e manutenção das flores plantadas (Fotos 30 e 31).

Foto 30: Corredor ajardinado, com entrada para as salas de aula e acesso ao pátio interno e banheiros ao fundo da EMEIEF Educador Paulo Freire.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

Foto 31: Canteiros com ervas aromáticas que foram plantadas pela vice-diretora na EMEIEF Educador Paulo Freire.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, novembro de 2015.

3.3.2 A forma de gestão e a avaliação da Vice-Diretora da EMEIEF Educador Paulo Freire

A EMEIEF Educador Paulo Freire funciona como uma extensão da EMEIEF Profa. Anna Maria Marinho Nunes, que se localiza no núcleo urbano de Andradina. Conta, portanto, apenas com uma Vice-Diretora que está no cargo há seis meses, mas, que antes já trabalhava há um ano como professora da mesma Escola. Tem 40 anos, é graduada em Letras e Pedagogia, possui também mestrado em Educação pela Unesp, Câmpus de Presidente Prudente.

A Vice-Diretora afirmou que a formação dos professores da EMEIEF Educador Paulo Freire normalmente é planejada pela Secretária Municipal de Educação. Ao ser questionada sobre seu envolvimento nesse processo, relatou que participa das reuniões que são destinadas para esse fim, apenas quando convocada, e acrescenta que o material já vem pronto, apenas vai às reuniões para receber instruções sobre a utilização do mesmo.

Quanto à metodologia de ensino e ao material didático informou que são utilizados os livros didáticos – “Ler e Escrever” e “Porta Aberta”, além de outros recursos como TV, DVD e Datashow. Acrescenta que são as mesmas metodologias que são utilizadas na área urbana⁴¹. Assim como nas demais escolas pesquisadas, os professores ao serem questionados sobre as metodologias utilizadas em suas aulas mencionam apenas os materiais que eles fazem uso para desenvolver determinados métodos de ensino aprendizagem. Aparentemente confundem esses dois aspectos. O que foi possível perceber é que são aulas predominantemente expositivas, com base no conteúdo e nos exercícios de verificação da aprendizagem ou de memorização do conteúdo presentes nos livros didáticos. Com certa frequência, o professor inclui alguns materiais (jogos, por exemplo) e recursos audiovisuais para conseguir ter maior êxito nesse processo ensino aprendizagem.

A Escola não possui um Projeto Político e Pedagógico próprio, ajustado à perspectiva da Educação do Campo. Por ser extensão de uma Escola da área urbana (como já mencionado) segue o mesmo projeto político-pedagógico daquela Escola.

Os professores da Escola também não tinham recebido nenhum tipo de qualificação ou curso relacionado à Educação do Campo e nem receberam instruções referentes à metodologia e aos conteúdos que são preconizados na Política Nacional de Educação do Campo. Os docentes não são efetivos no cargo, exceto 01 (um) professor que atua há três anos ali. A grande maioria dos professores não prefere dar aulas nesta Escola, devido à distância do

⁴¹ A Diretora ao relatar que as metodologias que as professoras são as mesmas utilizadas na área urbana, ela se refere que não há metodologia voltada ao aluno do campo.

núcleo urbano (cerca de 20 km), e terem que fazer viagem diária⁴² para deslocarem-se até o local de trabalho (Vice-Diretora EMEIEF Educador Paulo Freire).

De acordo com a Vice-Diretora, a grande maioria dos alunos que estuda na EMEIEF Educador Paulo Freire é disciplinada, respeita os professores, a direção, a servente e os motoristas. Também avaliou que a grande maioria tem responsabilidade e organização com o material escolar. Quanto à capacidade de aprendizagem destes alunos, a Vice-Diretora, comparando com o desempenho de alunos de outras escolas, declarou que a grande maioria possui bom rendimento, não deixando nada a desejar. Em relação à participação dos pais no processo de formação dos filhos, a Vice-Diretora afirmou que os pais participam parcialmente no processo de formação dos seus filhos, pois entende que estes poderiam ter uma participação maior.

Quanto ao trabalho na direção da Escola, considerou que não havia dificuldade em trabalhar neste cargo na Escola, apenas desejava que houvesse uma maior participação dos pais na formação dos filhos.

Sobre os aspectos positivos do trabalho como vice-diretora na EMEIEF Educador Paulo Freire, ela mencionou que tem trabalhado em parceria com todos os professores, alunos e funcionários; relata ainda que esta é a melhor forma para conseguir uma condição mais adequada para o processo ensino/ aprendizagem.

3.3.3 A forma de gestão do Diretor da EMEIEF Educador Paulo Freire

O Diretor responsável EMEIEF Educador Paulo Freire fica na EMEIEF Profa. Anna Maria Marinho Nunes, que é Polo da EMEIEF Educador Paulo Freire e está localizada no núcleo urbano de Andradina. No período da pesquisa de 2014 a 2016, esta Escola teve três diretores.

⁴² Os professores reclamam de fazer a viagem diária, pois nos dias chuvosos a estrada fica mais perigosa. Mas, não mencionam que recebem adicional no salário para realizarem o trajeto (o Diretor da Escola garantiu que os professores recebem 25% de bonificação, devido a Escola ser de difícil acesso). No caso de duas escolas de Castilho, os professores relatam não receberem adicional para realizar a viagem, e na quarta escola pesquisada (Guaraçai) uma professora é moradora do Assentamento São José II e a outra permanece no campo com o marido durante a semana, em uma casa cedida pela Prefeitura no próprio terreno onde se localiza a Escola.

O Diretor atual da EMEIEF Educador Paulo Freire está na direção a menos de um ano, tem seu contrato com a Escola até dezembro deste ano (2016). Em relação à história da Escola relata:

Essa Escola era para ser implantada há algum tempo, desde o começo do Assentamento Timboré, esse Assentamento tem uns 20 anos. A Escola foi criada com o intuito de responder aos anseios da comunidade local. Mas tinham muitos pais, existem muitos pais que acreditam na diferença da educação, entre a educação oferecida para o campo e a educação para a cidade. Como você verificou (...) nós não temos uma educação voltada para a educação do campo, né... nós temos uma grade curricular que é a mesma do município, que é a mesma para a zona rural, que é a mesma para a zona urbana. É infelizmente, é uma questão que a gente tem lutado bastante, dentro dos conselhos para que realmente nós consigamos fazer com que os alunos, eles finquem raízes no campo né. Então por isso, a educação... o Projeto Político Pedagógico deveria estar montado nas questões principalmente do campo. Isso acho relevante se fosse, se nós implantássemos um currículo voltado para Educação do Campo (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Quanto à época que a Escola foi construída, ele demonstra não conhecer os detalhes do processo:

Tem que fazer uma pesquisa, foi criada por um decreto pelo prefeito Ernesto anteriormente, não tenho certinho como foi feito esse processo, depois a Escola foi demolida, foi feita outra com a atual administração. Aí sim ela funcionou como uma escola verdadeiramente, com transporte, com todas essas coisas (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Em relação a não implantação do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o Diretor comenta:

Por questões de logística, por exemplo, os alunos que estudam lá acordam às 5:00hs da manhã, e tem alguns que chegam em casa às 2:00hs da tarde, então se fosse período noturno, eu penso que seria inviável, porque os alunos chegariam bastante tarde em casa, mas eles vêm para a cidade, alguns mudam até para a cidade. E não são todos que moram lá que estudam no período noturno (...) se moram na pista, aí fica fácil de voltar, não fica tão tarde. Mas se for fazer aquele percurso à noite é meramente impossível (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Em conversa informal com o atual Secretário Municipal de Educação⁴³ de Andradina, este relatou que já havia conversado com os pais para mudar as aulas para o período da tarde, para que as crianças não precisassem acordar tão cedo, mas, segundo ele, a grande maioria dos pais não concordou com a mudança do horário, alegando ser melhor os filhos estudarem no período da manhã.

⁴³ A Secretária da Educação anterior, Tamiko Ioune, se licenciou do cargo (30/06/2016) para concorrer nas eleições municipais para prefeita.

Em função da Escola só atender no período da manhã, perguntamos ao Diretor por que a Secretaria Municipal de Educação não utiliza o período da tarde as aulas do 2º ciclo, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental. O Diretor esclarece que para tal deveria ter mais salas de aula e também vê problemas na “questão da logística (...) envolve a questão do ônibus, tem que levar, tem que trazer, e tem a questão da merenda (...) é bastante complicado por causa disso. Houve tentativa no ano passado, de fazer a Escola funcionar nos dois períodos, mais foi fadado ao fracasso⁴⁴”.

Um dos motoristas da Escola, em conversa informal, havia relatado que um dos ônibus faz um percurso de 140 km diários dentro dos assentamentos para levar (e trazer) estas crianças até a Escola Educador Paulo Freire. O Diretor acrescentou que é melhor vir para a cidade no caso dos “alunos que moram perto da pista, porque daqui lá são 22 km., para esses alunos fica fácil. Para os alunos que ficam perto das APP (Área de Proteção Permanente), então fica bastante complicado para eles”. No entanto o Diretor afirma nenhuma criança tem deixado de estudar, embora alguns tenham que mudar para a cidade.

Quanto a questão do adicional no salário dos professores para o deslocamento diário até a escola, o Diretor afirma que: “(...) todos os professores que dão aula que é de difícil acesso, ou que é longe da cidade, tem um acréscimo de 25%. (...) isto a prefeitura cumpre certinho, dentro do que diz a lei”.

Sobre o número de alunos matriculados, o Diretor informou que este aumentou um pouco, sendo que atualmente é de 65 alunos na Escola Educador Paulo Freire.

O Diretor admitiu que não foi utilizado livro didático específico para aquela Escola: “não, como eu já falei para você lá a matriz curricular é a mesma, nós não temos uma política destinada para a Educação do Campo (...) todo material que é distribuído lá não tem essa diferenciação, nenhuma mesma, que eu acho que é uma pena”.

Quando questionado sobre o que mudaria na Escola se pudesse contar com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, o Diretor afirma:

Eu imediatamente implantaria a questão da participação efetiva do pessoal do campo mesmo, para a formação do conteúdo, formulação das ideias, estratégia da metodologia, então eu faria um Projeto Político Pedagógico separadamente, especialmente para o pessoal que trabalha no campo né, então aí seria política voltada para o pessoal que trabalha no campo, que são assentados... Então é primordial isso, eu penso que é uma situação que não tem nem o que discutir... eu acho que os alunos tem que se acostumar com o campo. Ele tem que acreditar que o campo é um bom local, ele pode produzir, ele tem condição de produzir. Então eles

⁴⁴ O atual Secretário da Educação de Andradina, em conversa informal, relatou ter dialogado com os pais de alunos, buscando colocar turmas de alunos da educação infantil no período da tarde, para que estes não tivessem que acordar muito cedo (5:00h da manhã), mas, segundo o Secretário, os pais não concordaram.

têm que ver isso, não pode ficar fazendo diferenciação, entre zona rural e zona urbana. Então se eles tivessem realmente um currículo próprio aí sim.... Então a primeira coisa que eu faria como gestor, iria fazer um currículo especial para eles (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Em relação a possíveis orientações recebidas quanto à proposta de Educação do Campo, este expõe:

Eu já li bastante, assim como quando nós montamos o nosso Plano Municipal de Educação, nós tínhamos uma pauta que era sobre Educação do Campo né. Então a gente teve que pesquisar em outras cidades, como funcionava para ver se era possível ser executado aqui no município, mas mesmo assim está previsto no nosso Plano né, para poder atender aos anseios do Plano Nacional, que por sua vez está sendo levado ao plano a base curricular comum (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Quanto às iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de qualificação dos professores, em relação à proposta da Educação do Campo, o Diretor relata que: “É assim no começo...tiveram professores de lá que foram até o Pontal do Paranapanema para conhecer como era a escola lá, etc. e tal, mas envolvia muito mais coisa que a gente não imaginava”. Indagamos se estas questões envolviam aspectos políticos e o Diretor confirmou: “principalmente questões políticas, eles viram muito disso...” e acrescentou sobre a receptividade da proposta entre os professores: “quando trouxemos, o pessoal trouxe a ideia, vimos que realmente não ia agradar naquele momento, talvez hoje...” (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, Maio, 2016). Em relação ao que não poderia agradar aos professores, o Diretor comenta:

Talvez o medo do desconhecido né, quando você fala, como vamos ter dois currículos no mesmo município, é complicado você falar disso, ter dois currículos, você está colocando... você tem que fazer uma pesquisa muito além daquilo que você... não vai chegar em sala de aula e trabalhar questões totalmente alheia a coisa do campo, tem que puxar umas coisas do campo, e o professor não mora no campo infelizmente. São professores da área urbana. Então é uma coisa bastante interessante, que eu vejo também, que os professores para eles trabalharem no campo, eles tinham que no mínimo morar no campo. Eu penso, mais eu posso estar errado. Mas se não tiver força de vontade, se ele quiser pesquisar e claro que ele consegue tranquilamente fazer este trabalho. Mas onde ia esbarrar mesmo era ter dois currículos né...dentro do mesmo município. Esse ia ser o grande choque, iria ser o grande embate (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Até maio de 2016, época da entrevista, como já ressaltado pelo Diretor, não havia sido implantada a proposta de Educação do Campo na EMEIEF Educador Paulo Freire; também a Escola não possuía até aquele momento um Projeto Político e Pedagógico específico para a Escola, utilizava o mesmo da Escola Polo e não havia tido, por parte da Secretaria Municipal

de Educação, nenhuma iniciativa em relação à qualificação dos professores, a respeito das propostas da Política Nacional de Educação do Campo.

Em termos de reivindicação dos pais de conteúdo relacionado com o campo, o Diretor expõe que:

Já pediram mais, hoje não tanto, porque parece que os pais mudaram um pouco a vitalidade da questão, dos filhos virem estudar para a escola. Mas eles já quiseram a princípio, a ideia que eles tinham, que a escola fosse criada lá ia atender a esses anseios, que fossem copiados de outros lugares que deram certo, (...), infelizmente não foi isso que aconteceu, então eu acho que os pais foram se acomodando, o tempo foi passando, as pessoas políticas foram acontecendo, enfraquecimento (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

O Diretor interpreta que a não implantação da Educação do Campo no município deveu-se aos seguintes fatos:

Eu acho que não teve assim...Tinha no princípio, era anseio de alguns, de alguns assentados, se eu disser para você que era 90% dos assentados, eu vou estar mentido, não era. Era uma grande parte que queria, uma parte mais politizada né...vamos colocar dessa forma, bem mais politizada. Mas a parte mais politizada na questão educacional, esses queriam mesmo, mais os outros, nem tanto. Então haveria uma briga interna, iria causar mais transtorno, iria complicar mais a situação. Então acho que não foi implantado mais por causa disso né. Por conta da questão do próprio grupo, dos assentados, não terem se unido né, e ter fechado em algo para que eles lutassem mais uma vez. Porque aquilo lá é uma luta constante e faltou eles terem lutado por isso também, acho. Eu não quero colocar a culpa neles não, mas faltou um pouco de mobilização interna né, ali para eles, de entendimento entre eles, divulgar essa ideia entre eles...disseminar essa ideia (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

O relato do Diretor da EMEIEF Educador Paulo Freire mostra que o caráter emancipador e crítico presente no conteúdo e na metodologia da Educação do Campo, pode ter contribuído para que a política de Educação do Campo não fosse implantada no município de Andradina. A falta de apoio dos pais, relatada pelo Diretor, pode também estar ligada às condições oferecidas pela Escola Educador Paulo Freire, que mesmo sendo uma construção recente, está muito longe de atender de forma completa as reais necessidades destes educandos.

A perspectiva conservadora de educação que tem prevalecido em nossa sociedade, pouco tem contribuído na melhoria do ensino, pois além de descontextualizada em relação à maioria da população brasileira, continua a propagar a ideologia dominante que mascara os conflitos sociais. É necessário que os próprios trabalhadores se libertem das armadilhas ditadas pela educação neoliberal, se quiserem avançar em sua emancipação enquanto sujeitos

sociais. Os cidadãos apenas serão livres quando tiverem discernimento da sua real condição no mundo e não ficarem presos às amarras que lhe propõem o sistema vigente.

3.3.4 Características da visão dos professores sobre a EMEIEF Educador Paulo Freire

Das 09 (nove) professoras que atendem a esta Escola, 04 (quatro), ou seja, 44% do total das professoras da escola foram pesquisadas. Todas as professoras moram no núcleo urbano do município de Andradina e são do gênero feminino. Três são solteiras e uma é casada. Formam um quadro de professoras bastante jovem, com idades bastante próximas (uma com 28 anos, uma com 29 anos e duas com 31 anos) (Quadro 8).

As professoras são todas de procedência do município de Andradina e vão para a Escola, às vezes com carro próprio ou por meio de carona com outra colega de trabalho.

Ao serem questionadas sobre quanto tempo trabalham como professor verificou-se maiores diferenças, variando de 2 a 10 anos. Quanto ao tempo de trabalho na EMEIEF Educador Paulo Freire, todas estão há um ano ou menos (1 ano e 5 meses; 3 meses; 7 meses e um ano) (Quadro 8).

Quadro 8. Caracterização geral dos professores pesquisados da EMEIEF Educador Paulo Freire, em Andradina (SP).

Caracterização dos professores	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Procedência	Andradina	Andradina	Andradina	Andradina
Estado civil	Solteira	Casada	Solteira	Solteira
Idade	29 anos	31 anos	28 anos	31 anos
Quantos anos trabalha como professor	07 anos	05 anos	10 anos	02 anos
E nesta escola	03 meses	01 ano	07 meses	01 (ano) e 06 meses
Já exerceu outra profissão?	Sim	Sim	-	Sim
Qual profissão exerceu?	Atendente	Auxiliar administrativo	-	Auxiliar de limpeza
Formação acadêmica	Educação Física	Pedagogia	4º ano do magistério	Magistério e Pedagogia
Leciona em quais séries	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano	Pré I e II e Maternal
Qual processo fez para trabalhar na escola	Atribuição de aula	Atribuição de aula	Atribuição de aula	Atribuição de aula
Disciplina que leciona	Educação Física	Polivalente	Polivalente	Polivalente
Como se desloca para ir para a escola	Carro	Carro	Não informou	Carro

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Sobre como é realizado o processo de atribuição das aulas na Escola Educador Paulo Freire, o Diretor (2016) relata:

Continua, as atribuições aqui de acordo com os editais, ou de acordo com as resoluções que saem todos os anos, às vezes mudam, às vezes não, mas essa escola pertence a esse Polo Escola Profa. Anna Maria Marinho Nunes. Nós temos classificação dentro do Polo, para o professor efetivo, eles escolhem primeiro, aí depois deste processo, aí manda o saldo de aulas para a Secretária de Educação, a Secretária de Educação faz atribuição de acordo com a classificação dos professores, que fizeram processo seletivo (...). Nós temos a vice-diretora, fica lá constantemente, ela é efetiva, e nós temos uma professora⁴⁵ que é efetiva que fica lá o tempo todo, que está lá há 3 anos, as outras vão à caráter temporário (...), mas geralmente o professor que pega aula lá eles vão de bom gosto, não reclamam não (Entrevista Diretor EMEIEF Educador Paulo Freire, maio, 2016).

Sobre outras profissões já exercidas por estes professores, apenas 01 (um) professor relatou não ter tido outra profissão além de docente. Os outros três relataram ter sido atendente, auxiliar administrativo e auxiliar de limpeza (cada profissão citada por um professor) (Quadro 8).

A formação das professoras da Escola são as seguintes: 01 (uma) formou em Pedagogia, 01 (uma) Pedagogia e Magistério, 01 (uma) Magistério (nível médio), 01 (uma) Educação Física. Portanto apenas uma professora pesquisada não possui formação superior (Quadro 8).

As professoras atendem as seguintes séries que são agrupadas em salas multisseriadas: 01 (uma) é responsável pelo Maternal, Pré I e Pré II; uma outra do 1º e 2º ano; 01 (uma) atende do 3º e 4º ano; e uma última professora ao 5º ano. Das 04 professoras pesquisadas, 03 (três) são professoras polivalentes (ministram todas as disciplinas da série atendida) e uma é a professora que ministra aula de Educação Física. Todas as professoras foram trabalhar na EMEIEF Educador Paulo Freire por meio de atribuição de sala de aula realizada pela Secretária Municipal de Educação de Andradina (Quadro 8).

Ao serem questionadas sobre a proposta da Educação do Campo, as 03 (três) professoras afirmaram não saber do que se trata e apenas 01 (uma) disse que conhecia o assunto e que soube do tema no seu dia a dia. Todas as professoras afirmaram que não tiveram curso de formação relacionado à Educação do Campo. Como também não tiveram nenhum curso de qualificação, as professoras não utilizam conteúdos e métodos a respeito (ao menos conscientemente) (Quadro 9).

⁴⁵ Esta professora não foi entrevistada, pois na época da pesquisa estava de licença, devido a um grave problema de saúde de um ente da família.

Ao serem questionadas sobre qual metodologia de ensino utilizam em sala de aula, 01 (uma) professora relatou que adapta as atividades ao espaço físico, e utiliza o material disponível (professora de educação física); as três outras professoras relataram utilizar o livro didático e o material pedagógico (jogos e similares). Uma professora acrescentou que deixa os alunos manusearem os materiais e procura não dar aulas maçantes⁴⁶ (Quadro 9).

Quadro 9. Conhecimento e cursos realizados em relação à Educação do Campo e metodologias utilizadas pelos professores da EMEIEF Educador Paulo Freire, em Andradina.

Identificação dos professores	Conhece a propostas da Educação do Campo?	Fez curso de qualificação sobre as propostas da Educação do Campo?	Quais metodologias utiliza nas suas aulas?
Professor 01	Não	Não	Atividades adequadas para os espaços e utiliza materiais disponíveis (bola, corda, entre outros)
Professor 02	Sim	Não	EMAI Ler e Escrever Porta Aberta
Professor 03	Não	Não	Utiliza leitura, deixa os alunos manusear os materiais e procura não dar aulas maçantes
Professor 04	Não	Não	Livros, revistas e materiais didáticos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Em relação à avaliação que as professoras têm em relação aos seus alunos, foi constatado que todas as professoras consideram que os alunos da EMEIEF Educador Paulo Freire são disciplinados⁴⁷, com facilidade de aprendizagem e carinhosos. Um professor mencionou que os alunos desta Escola não têm a malícia dos alunos da cidade; e uma outra comentou que percebe diferença na qualidade motora em relação a algumas modalidades de ensino. Esse fato pode ser explicado talvez por serem alunos que não praticam determinadas atividades (algumas modalidades de esporte) que talvez na área urbana sejam utilizadas com maior frequência, porque algumas atividades físicas, além de coordenação motora, necessitam da prática.

Ao serem questionados sobre como se veem como educador do campo, as respostas foram as seguintes: “capacitado⁴⁸ e ao mesmo tempo em constante processo de aprendizado”; “desafiante e ao mesmo tempo realizada”; e “satisfeita, procurando realizar meu trabalho da

⁴⁶ Evitar aulas “maçantes” significa utilizar métodos mais interativos para não tornar as aulas muito cansativas.

⁴⁷ O termo “disciplinado”, utilizado por alguns dos professores, refere-se à percepção que os mesmos têm, de que os alunos da área rural são em geral mais educados com o professor e com os outros funcionários da escola, mas isso não quer dizer que todos são assim, mas a grande maioria. Também não quer dizer que não sejam questionadores, como verificou-se na pesquisa de campo.

⁴⁸ “Capacitado”, refere-se mais ao professor se sentir preparado para conduzir a sala de aula, não em relação a uma possível capacitação a respeito as propostas da Educação do Campo, pois foi verificado que nesta escola não foi oferecido nenhum curso a este respeito, e nem o professor fez o curso por conta própria.

melhor forma possível, sempre que preciso procuro ajuda com coordenação da Escola”. Um professor não respondeu esta pergunta.

Na questão qual seria a principal dificuldade⁴⁹ em trabalhar como professor na EMEIEF Educador Paulo Freire, 02 (duas) professoras citaram a distância e o trajeto percorrido para chegar até a Escola; três (03) professoras mencionaram a infraestrutura física⁵⁰ (não tem quadra, biblioteca e parquinho infantil) e consideram que são aspectos que deveriam ser melhorados para atender de maneira mais eficiente os alunos; e 01 (uma) professora considerou que a Escola precisa ter internet, além de aulas de reforço.

Quanto aos pontos positivos do trabalho nesta escola, 01 (uma) professora mencionou a “valorização tanto pelos alunos, quanto por outras professoras”; 01 (uma) professora considerou que “a inocência das crianças me encanta, é uma realidade bem diferente da cidade. Fora isso quando se ama o que se faz é sucesso”; 01 (uma) professora destacou a tranquilidade do ambiente de trabalho e 01 (uma) professora citou que “a troca de conhecimento entre professor e aluno, o professor não está ali apenas para ensinar, mas aprender com os alunos”. Observa-se nesse último caso uma postura metodológica próxima das ideias de Paulo Freire, que preconizava que ensinar exige saber escutar:

Ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (...) Isto não quer dizer (...) que escutar exija de quem realmente escuta sua redução a quem fala. (...) A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito a discordar, de opor, de me posicionar (FREIRE, 2002, p.45).

Em relação ao salário do professor no Brasil, 01 (uma) professora alegou estar parcialmente satisfeita, mas tem ansiedade por mudança neste cenário; 01 (uma) professora vê como um descaso a desvalorização para com uma classe tão importante para o futuro do país, que não pode ser tratada com desrespeito; outra professora afirmou “realmente, se analisarmos o fato, é uma pouca vergonha o salário do professor, e a luta para que ocorra mudança ainda vai perdurar por muito tempo”; e uma última professora afirmou que “precisa melhorar e muito”.

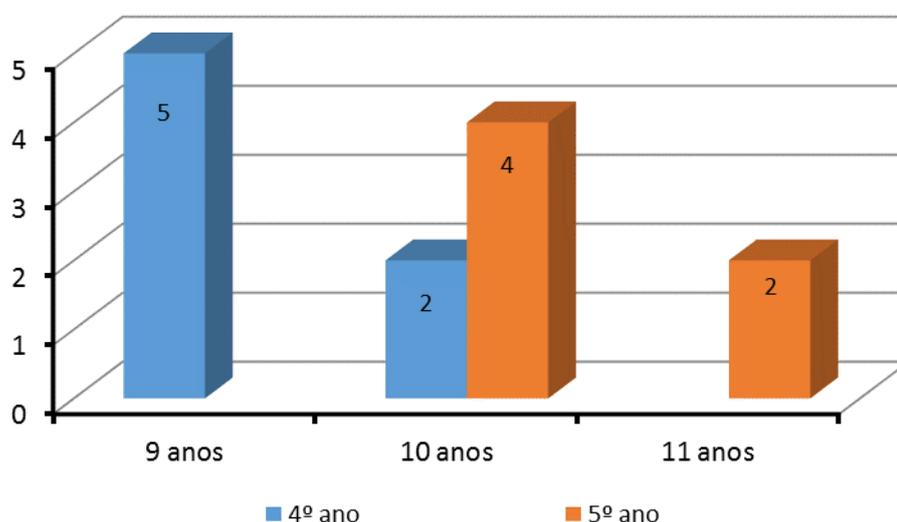
⁴⁹ Nesta escola, os professores reclamam da distância entre a cidade e a escola na área rural, mas não mencionaram a falta de ajuda na locomoção até a Escola. Verificou-se com o Diretor que todos os professores da Escola têm um acréscimo de 25% no salário, devido a mesma ser longe da cidade.

⁵⁰ Como já mencionado, a Escola Educador Paulo Freire foi construída em 2012, conta com um prédio novo, muito bem cuidado, mas há falta de salas individuais para cada turma (ano), assim como os demais equipamentos, citados pelos professores, que demandariam maior infraestrutura física em termos de espaço construído.

3.3.5 Características dos alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire

Os 13 (treze) alunos que cursam o 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire e participaram da pesquisa, apresentam idades que variam dos 9 (nove) aos 11 (onze) anos (Figura 51). A idade adequada seria 9 anos (4º ano), e 10 anos (5ºano), sendo que foi constatado que 04 (alunos) estavam com um ano a mais que aquele considerado ideal. No entanto, deve-se considerar que a pesquisa na Escola foi realizada em novembro/2015, época que quase todos alunos já fizeram aniversário e já estão concluindo o ano escolar, portanto a defasagem idade/série deve ser menor ou inexistente.

Figura 51: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, Andradina-SP, de acordo com a idade.

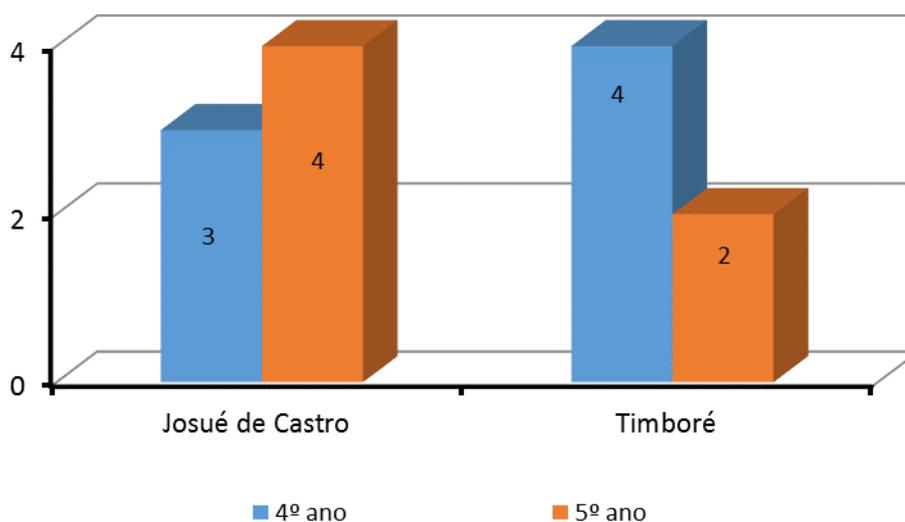


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Dos 13 (treze) alunos pesquisados da referida Escola, que cursam o 4º e 5º anos, 07 (sete) são do gênero masculino e 06 (seis) do gênero feminino.

Mais da metade (07) dos alunos pesquisados, do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, são de procedência do Assentamento Josué de Castro (os alunos ainda utilizam o a denominação “Timborezinho”, pois remete ao antigo nome da Fazenda) e 06 (seis alunos) do Assentamento Timboré (Figura 52).

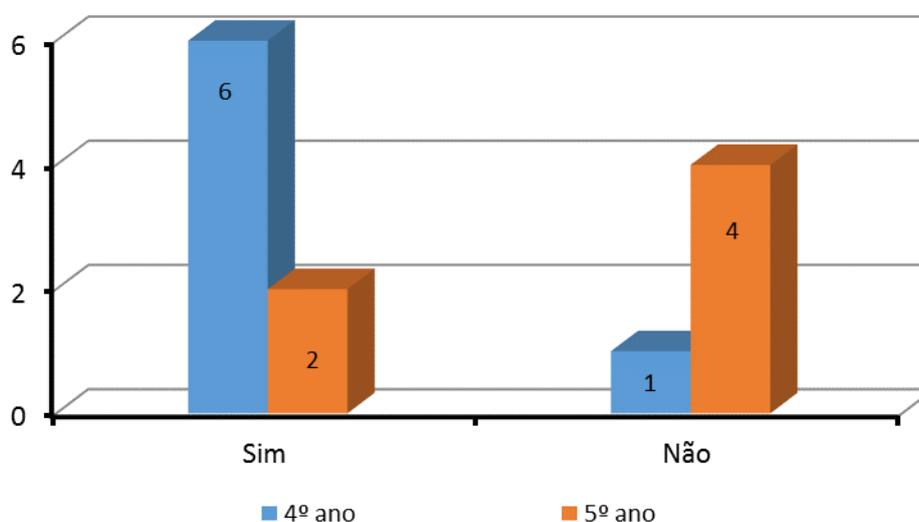
Figura 52: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o local de moradia.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Dentre os alunos pesquisados do 4º e 5º anos da Escola Educador Paulo Freire, apenas 05 (cinco alunos) responderam que não residiram em outros locais além do atual, enquanto que 08 (oito alunos) responderam terem morado em outras localidades. Dos alunos do 4º ano que tiveram outra residência, quatro alunos mencionaram Andradina, dois alunos moraram em Três Lagoas (MS), um aluno residiu em Campinas e um aluno em Telêmaco Borba e Curiúva (municípios do Norte Pioneiro do Paraná).

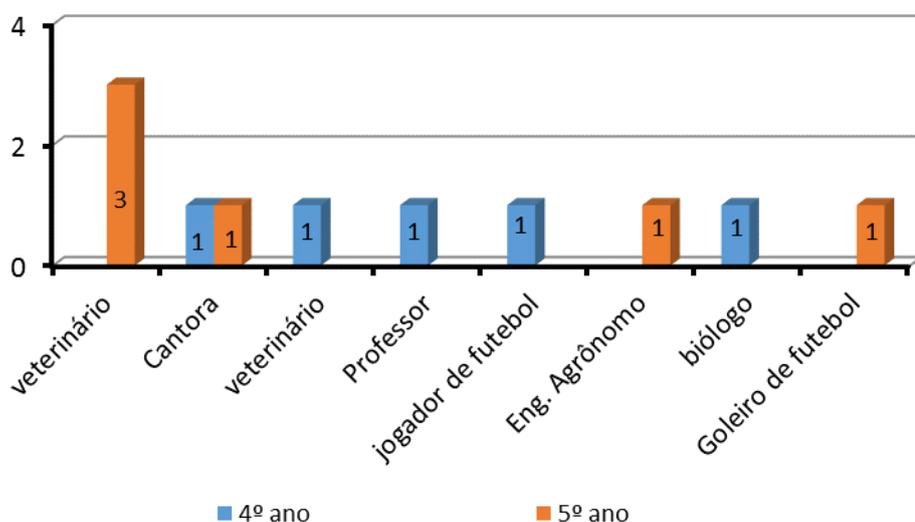
Figura 53: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, distribuídos em função de ter morado ou não em outros locais, além do atual.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Sobre qual profissão gostariam de exercer no futuro, os alunos do 4º e 5º anos da referida Escola, responderam com maior frequência (04 alunos) que querem ter a profissão de veterinário, duas alunas mencionaram que pretendiam ser cantoras e dois alunos jogadores de futebol (um especificou que pretendia ser goleiro), enquanto que as demais profissões foram citadas cada uma por apenas 01 (um aluno): professor, engenheiro agrônomo e biólogo (Figura 54).

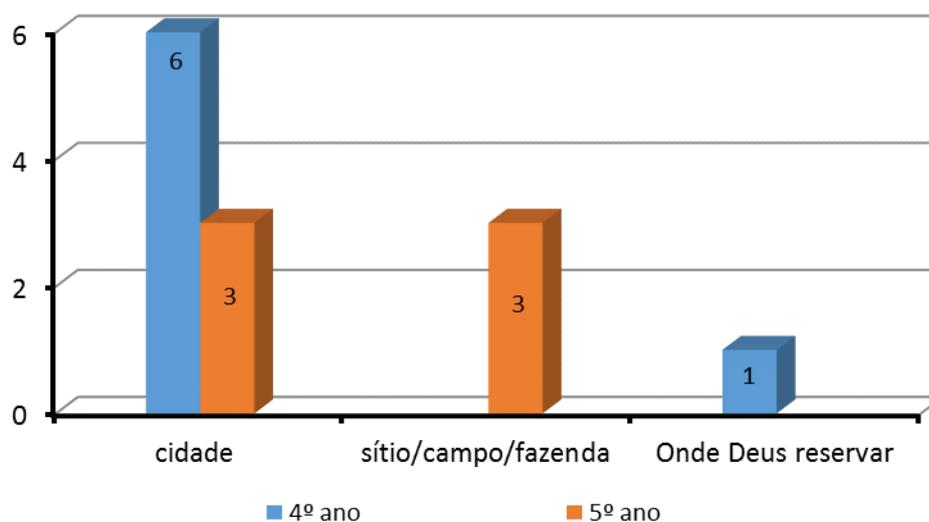
Figura 54: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire em função da profissão que pretendem exercer.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Em relação ao local que pretendem morar quando se tornarem adultos, do total de 13 alunos pesquisados do 4º e 5º anos, nove (69,2%) preferem ir para a cidade e quatro (23%) permanecer no campo (um aluno respondeu que “onde Deus reservar”). Dos alunos do 4º ano que responderam morar na cidade, 02 (dois) alunos disseram que gostariam de viver em Três Lagoas (MS), 01 (um) em Campinas (SP) e 03 (três) em outras localidades (Andradina, Espanha, E.U.A, não foi relatado porque escolheu esses países). Entre os alunos do 5º ano, 01 (um) informou quer gostaria de morar no Rio de Janeiro e o outro não especificou o nome da cidade (Figura 55).

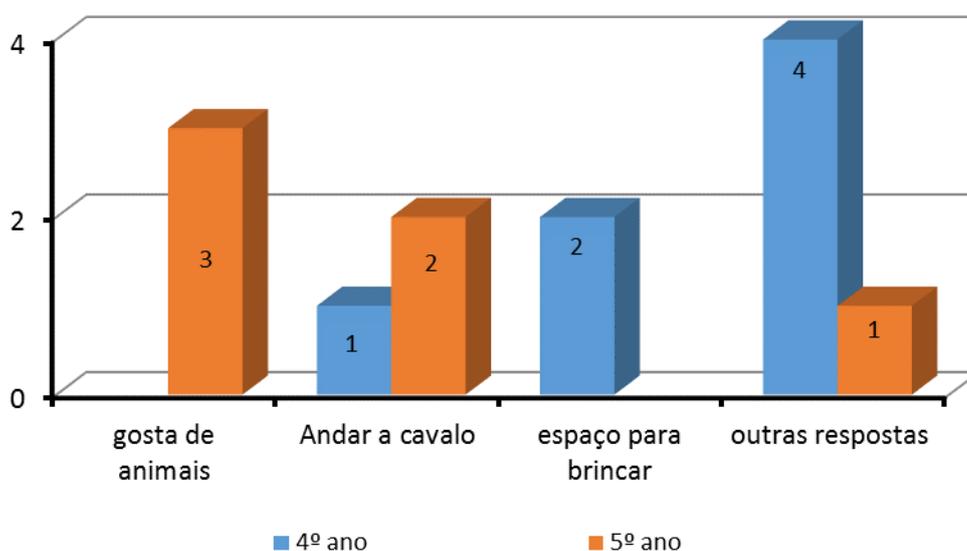
Figura 55: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, de Andradina-SP, em função do local onde pretendem morar quando forem adultos.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

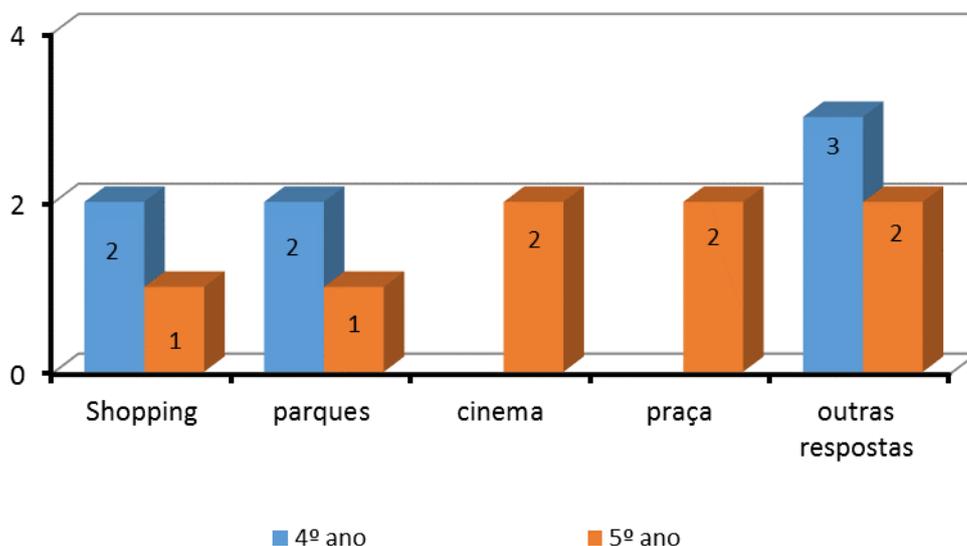
Em relação ao que mais gostam da vida no campo, 03 (três) alunos dos 4º e 5º anos da referida Escola, responderam que gostam dos animais; 03 (três) alunos citaram que gostam de andar a cavalo; 02 (dois) disseram gostar do espaço que o campo tem para brincar, além de outras 05 (cinco) respostas: “liberdade e animais”, “ar livre”, “árvore”, “árvores, animais e frutas”, “gosto das minhas cabras” (Figura 56).

Figura 56: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, em função do que mais gostam da vida no campo.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Figura 57: Número de alunos dos 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o que mais gostam na cidade.

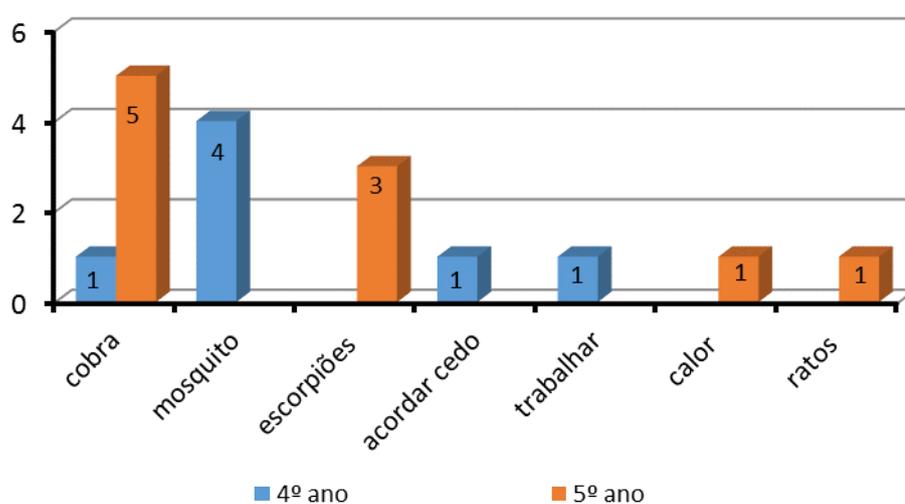


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Quanto ao que mais gostam da cidade, 03 (três) estudantes responderam que ir ao *shopping* e outros 03 (três) citaram os parques com brinquedo (escorregador, balanço, entre outros) instalados em espaços públicos na cidade, enquanto que 02 (dois) alunos mencionaram que gostam de ir ao cinema (em Andradina), e outros dois citaram “ir à praça”. Mas, ocorreram também outras 05 (cinco) respostas: “lojas”, “brinquedos”, “passear”; “mercado”, “de nada” (Figura 57). Dois alunos indicaram mais de um aspecto que gostam na cidade.

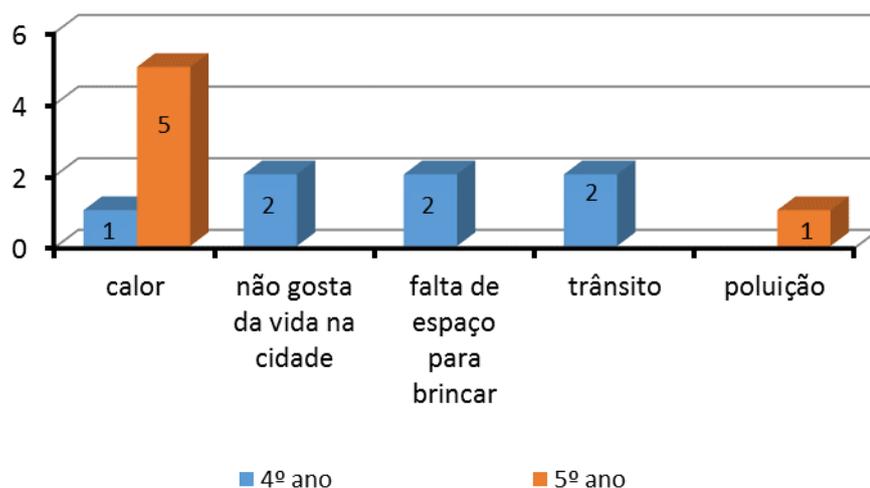
Ao ser questionado sobre o que os alunos não gostam da vida no campo, dentre os 13 (treze alunos) pesquisados do EMEIEF Educador Paulo Freire, a grande maioria (92 %) mencionou algum tipo de animal nocivo ao ser humano: 06 (seis) alunos não gostam de cobras, 04 (quatro) citaram “mosquitos”, 03 (três) escorpiões e entre as outras respostas também aparece o rato, além de “acordar cedo”, “trabalhar” e “calor”. Apenas 01 (um) aluno respondeu mais de um aspecto neste item (Figura 58).

Figura 58: Número de alunos dos 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o que **não** gostam da vida no campo.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Figura 59: Número de alunos, do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, de acordo com o que **não** gostam da cidade.

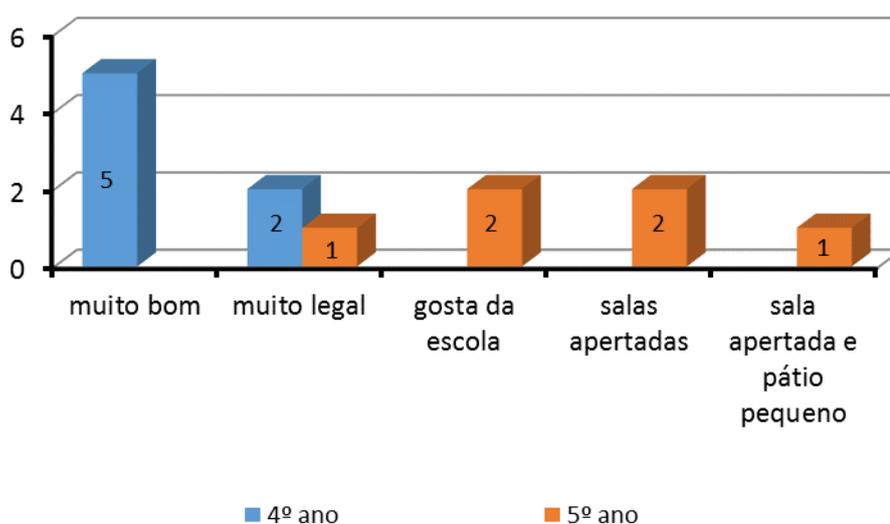


Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Ao relatarem o que não gostam na cidade, os alunos dos 4º e 5º anos pesquisados citaram com maior frequência (seis alunos) que o calor da cidade é algo que não lhes agrada; 02 (dois) alunos “não gostam da vida na cidade”; 02 (dois) alunos destacaram a falta de espaço para brincar; 02 (dois) citaram o trânsito; e 01 (um) aluno mencionou a poluição.

Em relação ao espaço físico da Escola (infraestrutura), a grande maioria (76% dos alunos pesquisados) dos alunos dos 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire considerou as instalações adequadas: 05 (cinco) consideraram “muito bom”, 03 (três) alunos definiram o espaço físico como “legal” e 02 (dois) disseram gostar da Escola. Mas, também tiveram avaliações negativas: 02 (dois) alunos avaliaram as salas de aula apertadas e outro aluno mencionou que a sala é apertada e o pátio pequeno (Figura 60).

Figura 60: Número de alunos dos 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, em função da avaliação que fazem do espaço físico da Escola.



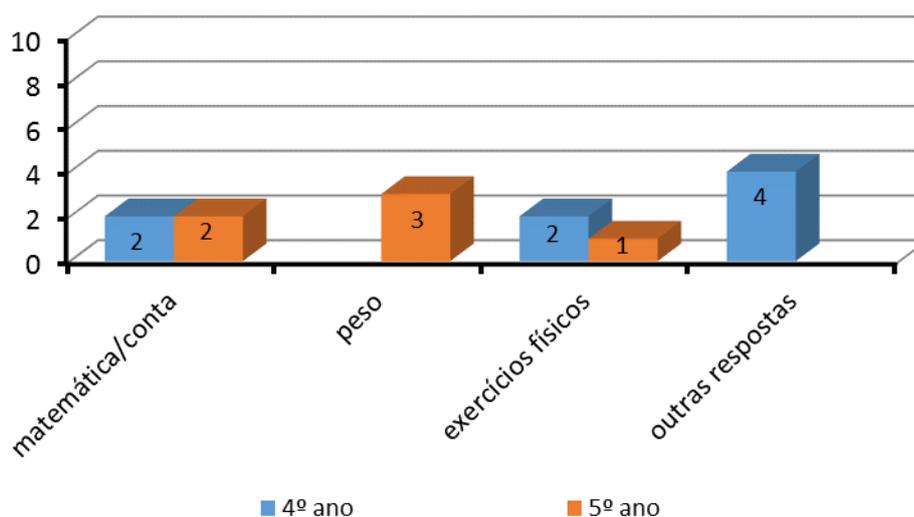
Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Ao perguntar para os alunos dos 4º e 5º anos sobre o ensino que é ministrado na referida Escola e os professores que os atendem, todos os alunos dos 4º e 5º anos são unânimes em concordarem que o ensino ministrado nesta instituição é bom e, no caso dos professores, também relataram que são bons para darem aulas. Neste caso a Escola só tem uma Vice-Diretora que responde *in loco* pela gestão da instituição, pois a Diretora fica na Escola sede no município de Andradina. Quanto à avaliação que os alunos fizeram da Vice-Diretora, todos os alunos do 5º ano a definiram como “legal” e os alunos do 4º ano responderam que é “muito boa”, sendo que um aluno acrescentou que ela é cuidadosa.

Quanto à possível utilização do que aprendem na escola no seu dia a dia no sítio / lote, 04 (quatro) alunos mencionaram utilizar a matemática/conta nos seus lotes; 03 (três) utilizam

o conhecimento sobre “peso”; 03 (três) citaram os exercícios físicos (educação física); e 01 (um) aluno afirmou que utiliza tudo o que aprende no lote. Ocorreram ainda outras 03 (cinco) respostas: estudam, “brincam de escolinha” e cuidam das plantas (Figura 61). Um aluno emitiu mais de uma resposta.

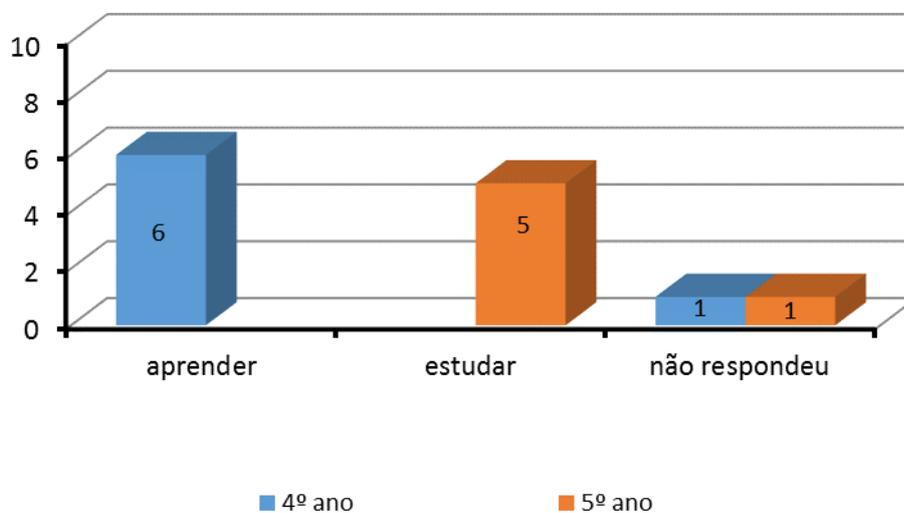
Figura 61: Número de alunos dos 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire em função do tipo de utilização, em seu dia a dia no sítio / lote, do que aprendem na Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Quanto ao objetivo que tinham ao vir para a Escola, 06 (seis) alunos dos 4º e 5º anos pesquisados responderam que era “aprender”, enquanto que os outros 05 (cinco) alunos mencionaram “estudar”. Dois alunos não responderam esta pergunta (Figura 62).

Figura 62: Número de alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Educador Paulo Freire, de Andradina-SP, em função do objetivo que possuem ao vir para a Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

A síntese dos resultados mostra que foram 13 alunos do 4º ao 5º ano pesquisados da EMEIEF Educador Paulo Freire. Todos os alunos são dos Assentamentos Josué de Castro e Timboré e, destes, oito alunos relatam ter morado em outros locais. A profissão mais citada por estes alunos (4 alunos) é a de veterinário. Do total pesquisado, 69,2% relatam que pretendem morar na cidade quando adultos e apenas 23% desejam ficar no campo. Sobre o que mais gostam no campo, mencionam aspectos ligados aos animais. O que mais gostam na cidade está relacionado a passear no *shopping* e em parque com brinquedos. Os animais nocivos ao ser humano são citados por 90% dos alunos como sendo algo que eles não gostam no campo. Sobre o que não gostam na cidade citaram o calor (6 alunos). A grande maioria aprova a infraestrutura física da Escola, o ensino ministrado, a condução dada pelos professores e a vice-diretora. Disseram utilizar o conhecimento sobre “o peso” (quilogramas e suas subdivisões) e as brincadeiras que aprenderam nas aulas de educação física em atividades no lote. Sobre o objetivo de ir à Escola, a maioria dos alunos relacionaram com o processo de “aprender” e “estudar”.

3.4 A EMEIEF Aroeira, em Guaraçai (SP)

3.4.1 Histórico e características gerais da EMEIEF Aroeira

A primeira escola que atendia alunos da área rural no município de Guaraçai foi a Escola Estadual de Primeiro Grau - EEPG (Agrupada) do Bairro Cidade D'Oeste de 1953 a 1974, abrangendo do 1º ao 4º ano. De 1975 a 1980, essa escola incorpora mais duas séries de ensino e passa a atender do 1º ao 6º ano. Em 1981 foi alterado o nome da Escola que passou a denominar-se EEPG (I) do Bairro Cidade D'Oeste, vinculada à E. E. "Valeriano Fonseca" (Secretária EMEIEF Valeriano Fonseca, junho, 2016).

De 1967 a 2000 funcionou uma Escola na Fazenda Perez, responsável por atender os filhos dos produtores rurais desta região do município, que fica a mais ou menos 30 km do núcleo urbano do município de Guaraçai.

Com a implantação do Assentamento Aroeira, em 1987, e do Assentamento São José II, no ano seguinte (1988), ocorreu um aumento bastante significativo de crianças em idade escolar e para poder atender a essa demanda, na época, os alunos foram divididos em 03 (três) escolas: uma turma foi para a escola que já estava localizada na Fazenda Perez; outra para a escola que foi criada no Assentamento São José II (antigo Bairro São José que funcionou 1982 a 1995); e no Assentamento Aroeira também foi instalada outra escola, esta última de forma um pouco improvisada em um barracão no terreno onde foi construído o prédio atual. Todas as três escolas eram mantidas pelo governo estadual.

Com o passar dos anos, houve uma redução do número de alunos para as séries atendidas, o que levou à desativação de duas escolas, a do Assentamento São José II e a do Assentamento Aroeira (que continuava funcionando de maneira improvisada em um barracão), e os alunos foram todos remanejados para a escola localizada na Fazenda Perez, no Córrego dos Macacos, a cerca de 4 km de distância do antigo barracão da Escola no Assentamento Aroeira. A Fazenda Perez tinha como principal lavoura o cultivo de laranja, e um problema grave de doença na plantação (Cancro Cítrico) acometeu toda a plantação que precisou ser erradicada e, em consequência deste fato, a fazenda despediu quase todos os funcionários. Sem ocupação, esses funcionários desempregados tiveram que deixar o campo em busca de outras colocações, fato que fez também diminuir as crianças que frequentavam a escola da Fazenda Perez, pois muitos tiveram que recomeçar as suas vidas na cidade ou longe dali.

Também nesta época (final da década de 1990) já haviam começado a construir a escola Aroeira que contava com duas salas de aulas, dois banheiros, uma cozinha, um almoxarifado (no almoxarifado foi instalado uma farmacinha, com alguns medicamentos para atender a comunidade rural devido à falta de um posto de saúde nestas imediações). Com a finalização da obra, todas as crianças dos dois assentamentos e fazendas vizinhas começaram a serem atendidas nesta Escola.

A Escola ainda permanecia com o nome de “Companhia Perez” e ainda pertencia à rede estadual de ensino. Com o objetivo de adequar a Escola para atender ao número de alunos que ali vieram estudar, esta foi reformada e ampliada (em 2006): passa a ter três salas de aulas, uma cozinha maior, o almoxarifado torna-se a sala dos professores, e continua com dois banheiros, um feminino e outro masculino.

Há nove anos (2006), a escola que era estadual foi transferida para a Administração Municipal – Programa de Ação Parceria Educacional Estado/Município, mudando a denominação para EMEF Companhia Peres (Escola Municipal). Somente em 2012 foi transformada em EMEIEF. “Aroeira”, conforme Lei Municipal nº 2581, de 11/12/2012, extinguindo-se a antiga denominação (Secretaria EMEIEF Valeriano Fonseca, junho, 2016).

Com a municipalização foi construída toda a parte externa que ainda não havia sido feita e, incluindo as varandas na parte da frente da escola, um pátio coberto e um pequeno parque infantil (Foto 37). No pátio estão distribuídas as mesas, pois é utilizado como refeitório e também para algumas atividades pedagógicas e físicas que são desenvolvidas com os alunos.

De acordo com a Secretária da Escola Valeriano da Fonseca (2016), “entre as décadas de 1970 a 1980 contávamos com mais de 30 escolas na zona rural vinculadas à Escola ‘Valeriano Fonseca’, todas com classes multisseriadas”. Gradativamente elas foram se extinguindo, em decorrência do êxodo rural’ (Secretária EMEIEF Valeriano Fonseca, junho, 2016).

Foto 32: Visão geral externa da EMEIEF Aroeira, de Guaraçai.



Fonte: Dados da Pesquisa, outubro 2015.

A EMEIEF Aroeira atende a educação infantil (1ª e 2ª fase) e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Quando a Escola se municipalizou, contava com três professores e três salas de aula, mas devido à diminuição do número de alunos, a Escola hoje (2015) funciona apenas com duas salas de aula, que são multisseriadas, e duas professoras para atender esses alunos. Uma professora atende a educação infantil e o 1º e 2º anos e a outra atende do 3º ao 5º ano. São professoras capacitadas, com formação adequada para séries que atendem. Essas duas professoras têm curso superior em pedagogia.

Não foi possível ser instalado o 2º ciclo do ensino fundamental (6º aos 9º anos), segundo relato das professoras, porque estas séries necessitam de mais professores, com formação específica para cada disciplina, e também porque o número de alunos é muito pequeno (19 alunos no total) e a distância relativamente grande do núcleo urbano (em torno de 26 km). Este conjunto de fatores acaba por inviabilizar que professores façam esta viagem todos os dias.

A Escola funciona somente no período da manhã, das 7:00hs à 11:30hs, com um intervalo de vinte minutos, no qual as crianças fazem as refeições (9:30 às 9:50hs). No intervalo, as crianças recebem o almoço que é preparado pela merendeira da Escola, com produtos vindo do município de Guaraçai, fornecidos pela Prefeitura. Faz parte do cardápio diário dos alunos, arroz, feijão, salada e legumes, muitas vezes cozidos com um tipo de carne (frango, carne bovina, peixe ou embutidos como linguiça e salsicha⁵¹) e também é servida uma sobremesa (geralmente uma fruta). Foi verificado que a qualidade da comida é boa, preparada e organizada de maneira eficiente, com uma profissional uniformizada e cozinha limpa, além dos cuidados necessários no manuseio dos alimentos. No início da tarde, três

⁵¹ Os embutidos, como linguiça e salsicha, não são utilizados com frequência. Há uma nutricionista da prefeitura que faz o cardápio desta Escola. A comida é feita no dia e tem sabor muito bom.

vezes por semana (terça, quarta, quinta), são realizados dois projetos, um de reforço e outro de leitura que são executados pelas duas professoras, das 11:50 às 13:20hs. Como é logo após as aulas regulares, os alunos têm um intervalo de vinte minutos, momento em que é servido um lanche, cujo cardápio geralmente é composto com algum tipo de pão com manteiga e leite com achocolatado.

Uma vez por semana as professoras realizam o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Esta atividade é realizada no núcleo urbano, junto com outros professores do município, das 17:40hs as 19:20hs.

A Escola não conta um Projeto Político e Pedagógico específico e as professoras desconhecem qualquer documento específico da Escola. O conteúdo curricular é o mesmo que é ministrado nas escolas do núcleo urbano. Mas, as professoras tentam adaptar o conteúdo à realidade do aluno, pois tiveram contato com as propostas da educação do campo: uma por ter redigido a sua monografia do curso de pedagogia com tema da Educação do Campo e por ter participado de um curso ofertado pelo INCRA (em parceria com uma universidade, mas não se lembrava qual era o nome); e a outra por ter feito um curso oferecido pelo Pacto - Ler e Escrever. Nos dois casos, as professoras foram dispensadas das suas aulas pela Secretaria de Educação de Guaraçai e tiveram as suas despesas pagas pela prefeitura. Cabe salientar que devido uma das professoras ter feito a monografia com tema da Educação do Campo, ser moradora do Assentamento São José II, conhecer bem a realidade local e também ter certa autonomia⁵² em conduzir a Escola, esta acaba envolvendo a outra professora na necessidade de estar ministrando as aulas de maneira mais próxima à realidade dos alunos.

No total, a EMEIEF Aroeira contou, em 2015, com apenas 19 alunos e dois professores. Este fato causa temor aos próprios professores de que ocorra o fechamento da Escola. O envelhecimento da população dos assentamentos ao redor e a ausência de moradores nas fazendas da região têm contribuído para a redução do número de crianças nas séries atendidas pela Escola.

A Diretora e a Coordenadora Pedagógica, vinculadas a esta Escola, ficam no núcleo urbano, sendo responsáveis por outra Escola, a EMEIEF Valeriano Fonseca, que funciona como Polo da EMEIEF Aroeira. Ambas participam em atividades na Escola somente quando há reuniões com os pais e professores.

⁵² A professora mencionada leciona há 15 anos na Escola, tem liberdade para tomar algumas decisões do cotidiano da Escola, mas não trabalha de forma totalmente autônoma. Ela recebe orientação, durante o HTPC, da coordenadora Pedagógica da EMEIEF Valeriano da Fonseca, mas tem todo apoio (como relata a Diretora), no sentido de poder contribuir no processo de formação dos seus alunos, utilizando nas suas aulas o conteúdo e metodologia que seja mais próximo da realidade dos educandos (conhecimento universal, mas tendo foco ao local).

Além das duas professoras, a Escola conta com mais duas funcionárias, ou seja, a merendeira e também outra funcionária que cumpre uma dupla função, a de inspetora de alunos e a de servente (serviços gerais). As duas são moradoras do campo (assentadas), já estudaram nesta escola quando crianças e os seus filhos também estudaram. Na atualidade, em virtude da Escola não atender as séries em que estão matriculados, eles estudam na cidade, dirigindo-se para lá por meio do transporte escolar municipal.

As crianças são todas provenientes da área de assentamentos, fazendas e sítios. Para virem para a Escola utilizam duas Peruas Kombi (Foto 38), que é o meio de transporte disponibilizado pela Prefeitura. Segundo as professoras, os veículos atendem todas as especificações legais, como o cinto de segurança. Todas as crianças vêm para a Escola com esse tipo de transporte. As crianças, mesmo aquelas com menor idade, do Ensino Infantil, veem para a Escola sozinhas, salvo o primeiro dia de aula, quando geralmente são acompanhadas pelos pais.

A distância da Escola em relação ao núcleo sede de Guaraçaí é de 26 km. O transporte das crianças da Fazenda Perez e outras fazendas até a Escola envolve cerca de 15 km; enquanto que o transporte dos alunos do Assentamento Aroeira e do Assentamento São José II (apresentam área contígua) envolve a distância de 10 km.

A Escola tem 03 (três) salas de aula, sendo que 01 (uma) delas foi adaptada para servir como espaço multiuso (biblioteca, sala de vídeo e sala pedagógica – onde ficam os jogos para desenvolvimento motor e outros jogos lúdicos); 01 (uma) sala para os professores; 01 (uma) cozinha; 01 (uma) despensa; 02 (dois) banheiros; e uma horta (mas que está a algum tempo desativada). Também dispõe de 01 (um) parquinho infantil (com escorregador, balanço, entre outros equipamentos) e pátio coberto (que é utilizado como refeitório, para atividades pedagógicas e algumas atividades de educação física).

Em relação às reuniões com os pais, elas são realizadas a cada trimestre (3 meses), ou seja, são quatro reuniões por ano. De acordo com as professoras, a grande maioria dos pais participa, mas há um percentual considerável que acha que a escola tem que educar os seus filhos em todas as dimensões. Até os cuidados com higiene pessoal (escovar dente, olhar cabelo, unhas) muitas vezes são verificados pelas professoras da Escola, embora considerem que seria tarefa dos pais.

Fotos 33: Salas multisseriadas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental da EMEIEF Aroeira.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, outubro de 2015.

Fotos 34: Salas multisseriadas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental da EMEIEF Aroeira.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, outubro de 2015.

A Prefeitura tem dado bastante assistência para a Escola, na visão das professoras, sendo que as demandas feitas, com frequência são atendidas. Segundo relato de uma professora, o governo municipal não faz diferenciação no atendimento dos alunos da área urbana e rural, sendo que todas as programações realizadas nas escolas da cidade⁵³ também são preparadas para as crianças que estudam no EMEIEF Aroeira. Na época próxima ao dia das crianças e outras datas comemorativas, “tudo o que está sendo proposto para os alunos do município também está sendo preparado para as crianças da Escola”, segundo relato de uma das professoras. Em 2015, no Dia das Crianças, todos os alunos foram levados para o núcleo urbano para um passeio de trenzinho pela cidade.

Foto 35: Varandas Externas construídas após municipalização da EMEIEF Aroeira.



Autora: Divanir Zaffani Sant'Ana, outubro de 2015.

⁵³ Como já mencionado, a EMEIEF Aroeira é vinculada à EMEIEF Valeriano Fonseca, que fica no Núcleo urbano de Guaraçai, e todas as atividades extras, como as festividades são oferecidas pela Prefeitura para os alunos das duas escolas. Como no caso do passeio do trenzinho, no Dia da Crianças, os alunos foram levados para a cidade de Guaraçai para realizarem o passeio.

Foto 36: Pátio utilizado como refeitório, atividades pedagógicas e de educação física da EMEIEF Aroeira.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, outubro de 2015.

Foto 37: Perua Escolar que faz o trajeto com os alunos da EMEIEF Aroeira.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, outubro de 2015.

Foto 38: Equipamentos do Parquinho da EMEIEF Aroeira.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, outubro de 2015.

Foto 39: Biblioteca, Sala de Vídeo e Sala Pedagógica da EMEIEF Aroeira e alguns jogos utilizados nas atividades pedagógicas.



Autora: Divanir Zaffani Sant´Ana, outubro de 2015.

3.4.2 A forma de gestão e avaliação da Diretora da EMEIEF Aroeira

A Diretora da Escola Municipal Valeriano Fonseca, localizada na área urbana do município de Guaraçai, também atua como Diretora da Escola Municipal Aroeira, pois esta é vinculada à primeira. A gestão da Diretora em relação à EMEIEF Aroeira é realizada por meio de reunião com as duas professoras, sempre que necessário ou quando requisitada por elas. As professoras da EMEIEF Aroeira comparecem um dia à noite por semana na Escola Valeriano Fonseca para realizar a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC, juntamente com as professoras da área urbana. O contato da Diretora com os pais dos alunos é feito em reuniões, realizadas a cada três meses, ou quando requisitada. A Diretora confirmou que atribui bastante autonomia para as professoras, em especial a uma delas que já trabalha na escola há 15 anos (2016), e que também é moradora do Assentamento São José II.

Como a Escola atualmente (2016) funciona com apenas 18 alunos, procuramos entender por que não houve a implantação do 2º ciclo do ensino fundamental nesta escola. A Diretora nos relata que, para implantar classes do 6º aos 9º anos, a Escola precisaria de professores específicos para ministrar cada disciplina, o que seria um empecilho, pois além da distância, estas séries são geralmente assistidas pelo governo estadual.

Sobre o concurso que as professoras fizeram para trabalhar na área rural, a Diretora relatou que tratou-se de um concurso específico para atuar nesta Escola rural, mas depois ocorreu a unificação.

Foi feito um concurso específico para a área rural, depois unificou. Por exemplo se um dia extinguir a Escola, eu acho que foi até com esta intenção, quando mudou o nome professor para zona rural, já unificou através da lei mesmo, transformando todos eles em professor do ensino fundamental (Entrevista Diretora EMEIEF Aroeira, maio, 2016).

Mas, a Diretora avalia que a escola não virá tão cedo para a cidade (ou seja, os alunos não serão transferidos para a cidade), porque os candidatos, em época de eleição, já firmam compromisso com os pais para a manutenção da Escola na área rural, e também vê sensibilidade da atual Secretária Municipal de Educação em relação à Escola Aroeira, que além dos cuidados corriqueiros, manda, quando necessário, um jardineiro para manutenção da área externa da Escola.

Sobre o livro didático, a Diretora relatou que as professoras pediram um livro este ano específico para a área rural; e afirma que embora utilizem a grade curricular mais ou menos igual à da Escola Valeriano Fonseca, os professores trabalham a especificidade dos alunos.

Perguntamos à Diretora se ela tivesse poder de decisão e contasse com o apoio da Secretária de Educação do município, o que ela mudaria na escola Aroeira. Ela respondeu que colocaria um zelador, pois acredita que a escola comporta um funcionário para estar cuidando, desta parte externa da Escola. Também relata que antes havia um zelador que morava na casa que hoje é cedida para uma das professoras que leciona na escola. O antigo zelador era esposo de uma professora que se mudou; além de cuidar do jardim e toda área pertencente à Escola, ele tinha uma horta e a Diretora considera que seria necessário ter um funcionário para reativar a horta, fazer canteiro, para ensinar os alunos a plantarem, pois antes a “horta era linda, perdemos isso daí”.

Em relação à formação específica em Educação do Campo para as professoras, a Diretora disse que não foi realizada nenhuma capacitação específica no último ano, “a formação é geral, não é específica para Educação do Campo, mas esse ano eles pediram o livro que veio específico para a área rural, porque antes o material utilizado era todo apostilado”.

Segundo a Diretora, os pais não opinam sobre a especificidade do ensino, sendo que a única reivindicação é uma sala de informática, mas, que até o momento (maio, 2016) não foram atendidos, “a única coisa que eles vêm que é diferente é a falta de computador”. Ao ser questionada se os pais não falam sobre o conteúdo, a Diretora relata que não, embora na Escola não há aula de inglês, na área urbana de 1º ao 5º ano tem, não tem professor específico de arte e educação física, por ser longe os professores não querem pegar aula e porque são poucas aulas.

Sobre o Projeto Político e Pedagógico, a Diretora relata que a EMEIEF Aroeira por ser vinculada a Escola Valeriano Fonseca, utiliza o mesmo Projeto desta última, assim como o HTPC é realizado na sede municipal e a Coordenadora Pedagógica é a mesma.

Sobre a não implantação da Educação do Campo, a Diretora considera que própria Secretaria Estadual de Educação:

(...) tinha que auxiliar para divulgar o que está acontecendo, como era estadual e vinha dentro dessa política da Diretoria de Ensino, nós continuamos fazendo como fazíamos aqui, sem esse olhar para a Educação do Campo. A gente tem que fazer a *mea culpa* e sentir de ter esse olhar diferenciado para a Educação do Campo, mas talvez isso dê mais trabalho e a gente se acomoda (Entrevista Diretora EMEIEF Aroeira, maio, 2016).

Podemos verificar pelo relato da Diretora que esta não se opõe a proposta da Educação do Campo, pois garante que os professores que atende a Escola têm um vínculo grande com o campo. A única preocupação é que devido ao esvaziamento do campo, envelhecimento dos

trabalhadores do campo e a opção destes por um número menor de filhos, há, a cada ano, diminuição do número de aluno na Escola (em 2015 eram apenas 19 alunos para todas as series atendidas). A Diretora relatou que os trabalhadores do campo têm garantido, em cada eleição, a garantia da continuidade da Escola no local.

3.4.3 Característica e visão dos professores sobre a EMEIEF Aroeira

A Escola contou, em 2015, com apenas duas professoras, que são casadas, uma tem 43 anos e a outra tem 48 anos. Uma delas é moradora do campo (Assentamento) e a outra mora na cidade de Guaraçaí, mas segundo relato da Diretora da Escola, a professora da área urbana fica durante a semana em uma casa (Assentamento Aroeira) que pertence à Escola, cedida pela prefeitura, não tendo custos para permanecer lá.

As duas são formadas em pedagogia, sendo que uma delas tem pós-graduação na área de inclusão. Uma trabalha como professora há 15 anos e somente exerceu esta profissão, sendo que atua nessa Escola há 14 anos. A outra docente é professora há 8 anos e todo esse tempo de magistério foi exercido na Escola Aroeira, mas já trabalhou como inspetora de alunos em outra escola e monitora de creche.

Como já mencionado, devido ao pequeno número de alunos (19 no total), as crianças têm aulas em salas multisseriadas, sendo que uma professora atende à educação infantil e do 1º ao 2º ano, e a outra do 3º ao 5º ano. Ministram todas as disciplinas que são exigidas na série atendida (polivalente). As duas professoras começaram a lecionar nessa Escola, pois fizeram um concurso que foi específico para atuar na área rural.

Ao serem questionadas se conheciam as propostas sobre educação do Campo, uma respondeu que sim, e disse que em 2006, quando fez a sua graduação em pedagogia, a sua monografia foi sobre o tema Educação do Campo. A outra não respondeu, mas em outra questão mencionou que fez um curso de qualificação que foi oferecido pelo Pacto - Ler e Escrever, curso que achou muito favorável, pois a professora afirma que os conhecimentos adquiridos têm posto em prática em sala de aula. A outra professora fez um curso que foi oferecido pelo INCRA, ela não se lembra em detalhe de onde eram os professores que ministraram o curso (acha que foi com convênio de uma universidade, junto ao INCRA) e a prefeitura apoiou, permitindo que a professora fizesse o curso e ajudou com custo de deslocamento, alimentação, entre outros. Considerou o curso muito bom, pois soube tirar bastante proveito. (Conseguiu entender o que estava sendo apresentado pelos professores no curso e parte das proposições estava conseguindo colocar em prática nas suas aulas).

As duas professoras avaliaram que estão conseguindo colocar em prática as propostas pedagógicas preconizadas pela Educação do Campo. Uma relata que tem buscado trabalhar sempre com a realidade rural, que é a do aluno. A outra disse que no HTPC, elas organizam os planos de aulas voltados para a realidade dos alunos. Essa iniciativa é aceita pela secretaria de educação, e as professoras por iniciativa própria colocam em prática.

Quanto às metodologias⁵⁴ que são utilizadas em sala de aula, uma professora respondeu que procura diversificar, usando todo material possível que enriqueça o aprendizado da criança. A outra que atende as crianças com idade menores (Educação infantil e o 1º e 2º anos) diz que usa nas suas aulas apostilas, atividades diversas xerocadas ou mimeografadas.

Ao serem perguntadas como elas avaliavam os alunos da EMEIEF Aroeira, as duas consideraram “muito bons alunos, presos à realidade do campo, pouco avanço na internet, focados nas atividades do dia a dia”; e a outra avaliou como sendo “disciplinados, interessados, dedicados, que conseguem atingir os objetivos propostos”.

Uma das professoras desloca-se, diariamente, até a Escola por meio de carro próprio, mesmo morando no campo (Assentamento São José II), está a uma distância de 10 km da Escola, enquanto a outra permanece em uma casa ao lado da escola durante a semana.

Quanto à questão de como elas se veem como educadoras do campo, uma das docentes afirma que “particularmente gosta muito, mesmo sendo multisseriadas aprendi muito, pois são séries e anos diferentes”; a outra destaca a sua colaboração para com a Escola: “sou presente, procuro me dedicar ao máximo para não deixar os meus alunos fora da realidade”.

Perguntamos para as professoras qual era a maior dificuldade delas em relação ao trabalho nesta escola. Uma professora declarou não encontrar dificuldades, pois tem sido bem amparada pelos seus “superiores”. A outra só resente nos dias chuvosos, quando a estrada não oferece condições adequadas para o deslocamento, pois mesmo morando no Assentamento durante a semana, em alguns dias vai até Guaraçaí para resolver problemas pessoais. A quase totalidade do percurso da cidade até chegar aos assentamentos que são atendidos pela Escola, o caminho é ladeado de cana. Vários caminhões e outras máquinas envolvidas na produção desta cultura foram encontrados pelo caminho, e como são bem mais pesados que os carros de passeio, as estradas, mesmo com frequentes intervenções para

⁵⁴ Também nesta Escola os professores citaram os materiais que utilizam e não as metodologias empregadas no processo ensino/aprendizagem.

manter o bom estado de conservação (como na época da pesquisa), com as chuvas, há vários lugares em que fica difícil a passagem.

Em relação aos pontos positivos de trabalhar na referida escola, as conversas prévias e as respostas indicam que as professoras estão contentes em trabalhar no campo. Uma respondeu que “primeiramente ama o campo” e acha bastante importante o fato de ter apoio da “política municipal”. A outra enaltece os alunos referindo-se a eles como educados e comprometidos com a vida escolar, comenta também que pode ter uma visão da gestão escolar referente à alimentação, materiais escolares e pedagogia. Cabe outra vez salientar que as duas professoras conduzem o cotidiano escolar, com o apoio à distância da Diretora e Coordenadora Pedagógica do núcleo urbano. Os relatos destas professoras atende a que tanto Paulo Freire preconizava:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, pesquisa, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer discriminação, reflexão sobre a prática, reconhecimento e ascensão à identidade cultural, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, autoridade, tomada consciente de decisão, disponibilidade para o diálogo, curiosidade, alegria, esperança, convicção que a mudança é possível e, entre outras coisas, querer bem aos alunos (FREIRE, 1996, p.37)

A última pergunta sobre o salário do professor no Brasil levou as duas professoras a declararem que ainda a profissão é mal remunerada no Brasil. Uma respondeu: “sem dúvida é difícil, me sinto desvalorizada diante de tantos outros profissionais, muito desanimada, mas só por amor ao que faço, vale a pena continuar”; já a outra comentou: “infelizmente a classe do professor foi esquecida, tanto na remuneração, como vista pela maioria das pessoas, hoje leciona quem realmente ama o que faz”.

3.4.4 Características dos alunos de 4º e 5º anos EMEIEF Aroeira

No total, havia 19 alunos (outubro 2015) que estudavam na EMEIEF Aroeira. Todas as crianças (08 alunos) que estavam no final do primeiro ciclo do ensino fundamental (4º e 5º anos) foram convidadas a participaram da pesquisa. Devido ao número pequeno de alunos da Escola, participaram da pesquisa 06 alunos do 4º ano e 02 alunos do 5º ano (em função do pequeno número de respondentes, optou-se por não apresentar os resultados em figuras).

Os 08 (oito) alunos que cursaram o 4º e 5º anos na EMEIEF Aroeira, estão na faixa etária dos 09 (nove) aos 11 (onze) anos de idade, sendo que no 4º ano temos 03 (três) alunos com 9 anos e 03 (três) alunos com 10 anos. No 5º ano, há 01 (um) aluno com 10 anos e o outro está com 11 anos. De acordo com a professora, todos os alunos estão com idade

adequada à série, a diferença de 01 (um) ano deve-se ao mês de aniversário. Deste total de 08 alunos pesquisados, 03 (três) alunos são do gênero feminino e 05 (cinco) do masculino.

Do total de alunos pesquisados, 07 (sete) moram no Assentamento Aroeira e apenas 01(um) pertence ao Assentamento São José II.

Ao serem questionados se já haviam morado em outros locais, além do atual, todos os alunos foram unânimes em responder que sim. Do total de 06 (seis) alunos pesquisados do 4º ano, 02 (dois) disseram não lembrar onde moraram; 01(um) afirmou que morou na casa da vó (no município de Guaraçaí) 01(um) aluno relatou ter morado em três lugares (Nova Independência, Tupi Paulista e Guaraçaí); um outro aluno afirmou ter morado em Guaraçaí, Andradina e São José do Rio Preto; e um afirmou ter residido em Murutinga e na casa da avó (não especificou local de moradia da avó). Entre os alunos pesquisados do 5º ano, 01(um) disse ter morado no sítio do avô e outro na cidade de Guaraçaí. O que podemos notar é que a grande maioria (75%) morou na Microrregião Geográfica de Andradina, sendo que outros municípios citados ficam à aproximadamente 250 km do Assentamento, como é o caso de São José do Rio Preto-SP, e a cerca de 110 km, no caso de Tupi Paulista-SP.

Ao responderem sobre qual atividade gostariam de exercer no futuro, foram citadas várias profissões pelos alunos do 4º e 5º anos. A profissão mencionada com maior frequência, por 03 (três) alunos, foi a de veterinário. As outras respostas foram as seguintes: tratorista, peão de boiadeiro, inventor, médico, mecânico. Dois alunos além de escolherem a profissão de veterinário, também indicaram mais uma outra, em um caso, produtora agrícola e a outra citou a profissão de cantora. Cabe destacar a resposta de uma das alunas, do 4º ano, que relatou querer ser produtora agrícola; trata-se de um termo pouco utilizado pelas crianças nessa faixa etária para nomear a profissão das pessoas que trabalham no campo, e também pelo jeito que disse, parecendo ter orgulho desta profissão. Deste total de 08 (oito) alunos, 37,5% indicaram profissões não relacionadas ao setor agropecuário, enquanto que 62,5% destes alunos escolheram profissões relacionadas ao setor agropecuário.

Os dados levantados, embora limitados em termos numéricos, mostram que ter profissões ligadas ao meio rural é uma opção atrativa para os alunos nessa faixa etária. No entanto, quando perguntados onde pretendiam morar quando crescessem, apenas um aluno do 4º ano relatou desejar morar no campo, enquanto que os outros 05 (cinco) declararam querer residir na cidade. A grande maioria dos municípios ou local escolhido é relativamente exótico, como os 02 (dois) alunos pretendem morar em Paris, 01 (um) que citou Buenos Aires e 01 (um) aluno que pretende morar “em uma mansão”; o outro aluno mencionou a cidade de Andradina (SP). Os 02 (dois) alunos do 5º ano declararam que pretendem continuar no

campo, o que demonstra que, mesmo que 62,5% dos alunos se sintam atraídos por profissões relacionadas ao meio rural, apenas 37,5% pretendem permanecer no campo.

A análise das respostas indica que os alunos do 4º e 5º anos da EMEIEF Aroeira gostam de vários aspectos da vida do campo e de profissões ligadas à agropecuária, alguns tipos de lazer e das relações com a natureza. Essa simpatia pelo campo possivelmente tenha influência do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora que atende a estas duas séries em salas multisseriadas. A professora que é assentada da reforma agrária entende muito bem as propostas da Educação do Campo, pois ao concluir o seu curso de pedagogia, o seu TCC (Trabalho de conclusão de curso) teve como tema a Educação do Campo, e para escrevê-lo esta desenvolveu junto com os alunos e pais, um projeto no qual trabalhou com um projeto horta e comidas tradicionais das famílias, que foram desenvolvidas na Escola, junto a professora, pais e alunos.

Os aspectos que os alunos do 4º e 5º anos indicaram os seguintes aspectos que mais gostam da vida no campo: entre os 02 (dois) alunos pesquisados do 5º ano, 01 (um) aluno citou andar a cavalo, e o outro brincar; entre os 06 (seis) alunos pesquisados do 4º ano, 01(um) relata que gosta do silêncio e do ar puro, 01 (um) de trabalhar, 01 (um) de cavalos e cachorros, 01 (um) de montar no boi, um aluno relata a Natureza, e um outro fala que gosta de cavalos e brincar.

Em relação ao local que pretendem viver quando forem adultos, a maioria (62,5%) afirmou que pretende residir na cidade. Sant´Ana e Sant´Ana (2012) em pesquisa semelhante, realizada em uma escola localizada no Assentamento São Joaquim em Selvíria (MS), constataram também que a maioria (56,25%) dos alunos dos 4º ano e 5º anos gostariam de residir em cidades ao se tornarem adultos e entre os alunos da 7ª e 8ª série este percentual foi ainda maior (80,65%). Assim como na presente pesquisa, também naquele caso, os alunos demonstravam gostar da vida que levavam no campo. Este aparente paradoxo, em que gostar do campo não resulta em visualizar seu futuro, deve-se, segundo Battestin (2010), a um conjunto de fatores que incluem as duras condições de trabalho na agricultura, a baixa remuneração dos produtos agrícolas e também a estrutura patriarcal das famílias que concede pouca autonomia aos jovens que permanecem na terra com os pais. Castro (2005) observou ainda que é comum os pais manifestarem o desejo de que os filhos não sejam agricultores, em função das dificuldades que enfrentam, o que influencia também a percepção dos filhos.

Ao serem questionados sobre o que eles mais gostavam na cidade, dos alunos 08 (oito) alunos pesquisados do de 4º e 5º anos, 50% responderam que gostam de ir fazer compras, 02 (dois) relacionam ser bom a cidade por que eles vão ver pessoas que possuem boas relações

afetivas (primos, amigos), 01 (um) mencionou uma brincadeira praticada na cidade como soltar pipa (soltar pipa também pode ser realizada no campo, mas quando está na cidade é um espaço diferente do que ele está acostumado), e 01 (um) aluno relatou não gostar da cidade, de nenhum de seus aspectos.

Quanto ao que não gostavam da vida no campo, dos alunos do 4º e 5º anos da Escola Aroeira, 03 (três) declararam não gostarem das cobras, 01 (um) citou maribondo e outro “a poeira”. Três declararam “não ter nada” que não gostavam do campo.

Em relação aos aspectos que os alunos do 4º e 5º anos não gostam nas cidades, as respostas estão muito relacionadas à visão de vida agitada da cidade. Três afirmaram não gostar do barulho, 01 (um) relatou que é um lugar muito movimentado, 01 (um) mencionou não gostar do lixo e 01 (um) citou a poluição. Dois alunos afirmaram que não apreciavam aspecto algum da cidade.

O espaço físico da Escola para a grande maioria dos alunos (07) é “bom” e apenas um menciona que as salas são pequenas. Entre aqueles que consideraram adequado o espaço físico, um aluno acrescentou que não precisa melhorar nada, ao contrário de outro que fez uma observação que a Escola poderia melhorar e outro mencionou que, devido às altas temperaturas atingidas na região, precisava de uma piscina.

Em relação ao ensino ministrado, 87% (07) dos alunos concordaram que é bom e apenas um aluno disse que é mais ou menos.

Em relação à professora (neste caso os alunos são acompanhados por uma única professora), a resposta foi unânime em afirmarem que ela é boa, além de acrescentarem elogios como “bonita”, “inteligente”, “cheirosa” e “legal”.

No questionário existe mais uma questão que é levantada nas escolas pesquisadas, que se refere ao que os alunos acham da coordenadora pedagógica e ao diretor da escola, e pelo fato da EMEIEF Aroeira pertencer à EMEIEF Valeriano Fonseca que está situada no núcleo urbano, os alunos não têm quase nenhum contato com as responsáveis pela direção e coordenação pedagógica, por isso essa pergunta não foi feita aos alunos.

Foi questionado se os alunos utilizam o que aprendem na Escola e aplicam no seu dia a dia no sítio / lote, do total de 08 (oito) alunos do 4º e 5º anos, 02 (dois) disseram que utilizam o que aprenderam na Escola (sem especificar o que) para cuidar das plantas e animais, 01 (um) mencionou que utiliza na plantação e para tratar as pessoas com educação, 01 (um) outro aluno citou que utiliza para a leitura e acrescentou também que utiliza a educação (recomendações de comportamento) que é passada pelas professoras, 01 (um) aluno citou que utiliza o que aprende “brincando de escolinha”, 01 (um) afirmou que o aprendizado

em sala de aula lhe ajuda a combater o mosquito da dengue, 01 (um) disse que aprendeu a dar destino certo para o lixo e 01 (um) considerou que utiliza “muita coisa”.

Buscou-se também apreender as principais motivações dos estudantes ao dirigirem-se para a Escola. A grande maioria dos alunos declarou que vai para a Escola para aprender/estudar, sendo que um aluno acrescentou que é para ter uma boa educação.

Em síntese, do total de 19 alunos que estudam na EMEIEF Aroeira (2015), 8 alunos do 4º e 5º ano foram pesquisados. Os resultados da pesquisa mostraram que todos os alunos estão com idade/série adequados. Todos os alunos já moraram em outras localidades além da atual, destes 75% dos alunos moraram em outras localidades na Microrregião de Andradina. A profissão que pretendem ter no futuro mais mencionada (3 alunos) é a de veterinário. A maioria (5 alunos) pretende morar na cidade quando forem adultos. Os animais e a natureza são os aspectos que os alunos mais gostam no campo. As compras são citadas por 50% dos alunos (quatro) como o que eles mais gostam da cidade. O que não gostam no campo está relacionado ao medo de animais (cobra - 3 alunos) e também houve 3 alunos que disseram, genericamente, que não gostam do campo (“não tem nada”). O que não gostam na cidade está mais relacionado à vida agitada que as pessoas geralmente têm na área urbana. A grande maioria aprova a infraestrutura física, o ensino e os professores. Disseram que utilizam no sítio dos pais o que aprenderam na escola, citando conhecimentos relacionados as plantas/animais, cuidados com lixo e para não ter foco de dengue, além de leitura e brincadeira. Os alunos responderam que vão para a Escola para aprender e/ou estudar.

3.5 Visão sintética do conjunto dos alunos das quatro escolas em que foi realizada a pesquisa

As respostas dos alunos, embora devam ser interpretadas a partir das limitações do desenvolvimento cognitivo próprio da idade, precisam ser consideradas, pois essas percepções nos 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. Na questão específica, ou seja, 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).

Até aqui foram analisadas as respostas dos alunos de cada uma das quatro escolas em que foi realizada a pesquisa, pois entendeu-se que possuíam particularidades importantes. Uma outra abordagem possível é a análise do conjunto desses dados, o que, de forma sintética, faremos a seguir.

Nas quatro escolas rurais da Microrregião Geográfica de Andradina foram pesquisados, no total, 143 alunos, sendo que destes, 100 alunos estudam entre o 4º e 5º ano, e 43 alunos entre a 7ª e 8ª série (8º e 9º anos).

Os dados levantados do universo pesquisado mostram que 77% dos alunos do 4º ao 5º ano estão em idade/séries adequadas, 19% com um ano de defasagem idade/séries e apenas 4% com dois anos de defasagem idade/séries. De todas as escolas pesquisadas, apenas uma (EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira) atende o 2º ciclo do ensino fundamental, as séries pesquisadas foram a 7ª e 8ª série⁵⁵, com 43 alunos. Dos alunos pesquisados destas séries apenas 62,8% estão com idade/série adequadas a série atendida, 30,2% com um ano de defasagem idade/série, 7% com dois anos de defasagem idade/série.

Entre os alunos pesquisados que estudam do 4º ao 5º ano (100 alunos), metade é do gênero feminino e a outra metade é do gênero masculino. Dos alunos (43 alunos) da 7ª e 8ª série, a maioria (55,8%) é do gênero masculino e 44,2% é do gênero feminino.

Do total de 143 alunos pesquisados nas quatro escolas, 47,6% já moraram em outros lugares além da atual localidade, e 52,4% sempre residiram no mesmo local.

Em termos de infraestrutura dos prédios, todas as escolas foram construídas ou reformadas nos últimos 10 anos e tiveram avaliação bastante positiva em relação aos alunos, pois a grande maioria (80,9%) avalia que a sua escola possui uma construção considerada no mínimo boa, enquanto apenas 12% perceberam que não é muito adequada ou precisam de algumas mudanças (aumentar salas de aula, fechar o refeitório, entre outros aspectos).

Em relação ao ensino mais de 90% acha que as aulas ministradas atende as suas expectativas, sendo que as avaliações (bom, muito bom, excelente) abrangem também a quase totalidade (mais de 90%) dos professores.

Em relação à avaliação do diretor/coordenadora pedagógica (apenas a EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira que possui estes dois profissionais presentes nas instituições de ensino), 30,3% os avaliam como mais ou menos ou ruins, a grande maioria aprova o trabalho que eles realizam na escola.

⁵⁵ A escola ainda não tinha no ano de 2015 mudado a nomenclatura (foi realizado em 2016) de série para ano, mas são alunos que referem ao final do 2º ciclo do ensino fundamental (8º e 9º anos).

Quanto à utilização dos conhecimentos que adquirem na escola, 87,4% disseram que empregam algum tipo de aprendizado na unidade familiar, mas, deste total, 76,8% não citaram aspectos específicos. Cabe destacar que entre os alunos da 7ª e 8ª série, da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira, 74,8% disseram utilizar o que aprendem na escola no lote e destes 95% citaram o projeto horta que estava em vigência até 2014, como algo bastante importante no seu processo ensino/aprendizagem e no seu dia a dia no campo.

A visão geral dos 143 alunos pesquisados em relação aos seus objetivos ao irem para escola indicou que associam este processo ao aprendizado (33,6%) ou ao estudo (18,9%), mas também à perspectiva de construir um futuro melhor, como meio de ter uma profissão (26,6%).

Constatou-se que a maioria dos alunos não pretende morar no sítio/campo (59,4%). 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 (médico veterinário obteve 20,3% de citações do total de alunos pesquisados). Outras profissões escolhidas, tipicamente urbanas, parecem ter influência do prestígio social (médicos, arquitetos) ao qual estão vinculadas e a fatores contingenciais ligados à idade (profissões ligadas à área policial). É provável também que a frágil condição econômica da grande maioria dos pais (assentados e trabalhadores rurais assalariados) faz com que a maioria dos filhos interprete o campo como um lugar de poucas alternativas de renda, no qual permanecem como agricultores somente aqueles que não conseguiram outra profissão com melhor remuneração.

3.6 A visão de agentes sociais externos às escolas sobre o ensino ministrado nas instituições de ensino e sobre a proposta da Educação do campo

Para compreender melhor o tipo de ensino ministrado e porque não houve a implantação da Política da Educação do Campo, nas escolas pesquisadas da Microrregião Geográfica de Andradina, na segunda etapa da pesquisa buscamos levantar informações complementares com alguns agentes sociais externos envolvidos direta ou indiretamente com o processo de ensino aprendizagem (pais dos alunos), com a formulação ou gestão da política educacional (secretárias municipais de educação, Diretor da Coapar - Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados e Pequenos Produtores da Região Noroeste do Estado de São Paulo e ITESP - Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo) e com a proposta de criação de uma das escolas (Secretária de Desenvolvimento Agrário de Andradina).

3.6.1 Visão da Diretora Municipal de Educação de Castilho-SP sobre a proposta da Política Nacional da Educação do Campo nas Escolas Rurais.

A Diretora do Departamento de Educação do município de Castilho tem 61 anos, possui como formação Habilitação em Letras, Pedagogia com Administração Escolar e Pós-graduação em Políticas Públicas pela Unicamp, MBA em Gestão da Educação pela UFF e SESI.

De acordo com a Diretora do Departamento de Educação Municipal, as escolas rurais recebem recursos diretamente do Governo Federal, para gastos com o transporte escolar, para as despesas de custeio e para os materiais didáticos (livros e outros).

A visão da diretora do Departamento Municipal de Educação sobre a proposta da Política Nacional de Educação do Campo é que “não há no Departamento uma política restrita a Educação do Campo. Cada unidade escolar da zona rural constrói com seus pares o seu Projeto Político Pedagógico”.

Ao ser questionada sobre quais tem sido as dificuldades e desafios para a implantação da proposta da Educação de Campo no município de Castilho, a Diretora Municipal de Educação declarou que não há no município, para as escolas rurais, uma proposta específica para o campo, e comenta, que em função disso “os desafios são comuns, frequência escolar, presença da família na vida escolar do aluno, por vezes o professor não entende a dificuldade do aluno da zona rural”. Observa-se nesse depoimento, inicialmente, a ideia de que a falta de

uma proposta específica para o campo anularia as diferenças, mas, no final admite-se que há aspectos distintos na perspectiva negativa de que as crianças do campo teriam “dificuldades”, o que não se constatou nos depoimentos da grande maioria das professoras das quatro escolas em que se realizou a pesquisa.

Sobre possíveis dificuldades de implantação da Política Nacional de Educação do Campo, em função de seu caráter crítico do sistema político e econômico vigente e das mudanças que pressupõe na forma de ensinar por parte do (a) professor (a), a Diretora Municipal de Educação relata apenas que: “não acredito que seja uma tarefa fácil, porém não impossível de ser estudada e de ser implementada junto aos pares”.

A Diretora do Departamento Municipal de Educação, ao final, deu a entender de que não teria conhecimento suficiente sobre a proposta da Educação do Campo, ao acrescentar: “gostaria de conhecer e compreender qual é a proposta para a escola do campo. Talvez estaríamos [perdendo] oportunidade de avanços significativos na vida escolar de nossos educandos por desconhecimento”.

3.6.2 Visão da Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Andradina-SP, sobre a proposta da Política Nacional da Educação do Campo.

No primeiro contato com a Secretária de Educação do município de Andradina explicamos a pesquisa que estava sendo realizada nas escolas da Microrregião Geográfica de Andradina. A Secretária, em virtude de sua candidatura para as eleições municipais, teve que se afastar do cargo, repassando o questionário para a Supervisora de Ensino.

A Supervisora Municipal de Ensino não declarou a sua idade, mas nos informou que é formada em Língua Portuguesa e Pedagogia. Tem mestrado em Língua Portuguesa, e relatou que o seu projeto de pesquisa de doutorado será em Educação do Campo, e irá participar do processo seletivo na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Também disse que a Secretaria de Educação do Município de Andradina não recebe recursos dos Governos Estadual e Federal para atender a EMEIEF Educador Paulo Freire; que todos os custos da Escola são de recursos próprios do município, como os salários de professores, funcionários, alimentação, transporte escolar, melhoria da infraestrutura, despesas de custeio, para material didático (livros e outros), formação inicial e continuada dos professores de forma geral, sem especificidades.

Ao ser instigada a relatar sobre a visão da Secretária de Educação sobre a proposta da Educação do Campo, a Supervisora discorre que a Educação do Campo “prioriza e convalida

a importância de se fixar o homem no campo e oferecer as mesmas oportunidades que o aluno teria caso estivesse numa escola localizada na zona urbana”.

Observa-se que há uma visão incompleta do que é a Política Nacional de Educação do Campo, pois esta não prioriza apenas a fixação dos alunos a terra, mas sim uma educação de qualidade, problematizadora e crítica, que conduza à emancipação dos educandos, no sentido preconizado por Freire (2002):

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, e todos com o professor ou a professora (...) assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 2002, p.18)

Em relação às dificuldades e desafios que a Proposta da Educação de Campo enfrenta para ser implantada no município de Andradina, a Supervisora Municipal relata que:

Uma característica peculiar da Rede Municipal de Andradina é o fato de serem alunos oriundos de assentamento e reassentamentos. Há ainda um trajeto longo a ser percorrido entre os assentamentos até chegar à escola, esse percurso é feito de ônibus e muitos alunos precisam acordar muito cedo, o que interfere na aprendizagem, pois acabam sentindo-se cansados. Outro desafio é o fato da comunidade acreditar que se os filhos virem para a cidade estudar serão melhores assistidos (Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Andradina, junho, 2016).

Sobre o longo trajeto percorrido por alguns alunos, o diretor responsável pela Escola Educador Paulo Freire citou que “os alunos que estudam lá acordam às 5:00hs da manhã, e tem alguns que chegam às 2:00hs da tarde” em casa. O atual Secretário Municipal de Educação, em conversa informal, relatou que já propôs para os pais a mudança no horário de atendimento da escola, passando as aulas para o período da tarde, para que os alunos não tenham que acordar muito cedo, mas não conseguiu apoio dos pais, que alegaram que no período da manhã é melhor, pois no início do período da tarde os filhos já estão em casa. Na pretensão de melhorar o atendimento, a Secretária Municipal de Educação, em reunião com os pais, fez outra tentativa para que os pais aceitassem colocar pelo menos as crianças de menor idade, no período da tarde, mas novamente não tiveram êxito.

Também em relação aos pais acreditarem que as escolas da área urbana são melhores quando comparadas com a escola do campo, a Secretaria Municipal, mesmo após a construção da Escola, teve dificuldade de matricular as crianças da área rural nas séries atendidas (Pré II até 5º ano). Segundo o Secretário Municipal tiveram que fazer todo convencimento dos pais, para que estes matriculassem os seus filhos naquela Escola situada no Assentamento Timboré. Com a insistência por parte de alguns pais em matricular os filhos

na cidade, houve por parte da Secretária Municipal da Educação, a não aceitação de matrículas dessas crianças em escolas da área urbana. Mesmo assim houve protestos de alguns pais, que afirmavam ser direito de seus filhos estudarem na área urbana, insistiam na locomoção dos filhos por meio do transporte escolar e alguns pais não convencidos fazem trajetos diários, trazendo os filhos para estudarem em Andradina. De acordo com Casali (2004):

Desde os anos trinta, Monteiro Lobato nos legitimou no sentido de que ser gente do campo, ser camponês, significa ser atrasado, estar fora do mundo. Daí o estudar para deixar de ser camponês, de ser jeca, para sair da roça e servir aos interesses dos ditos urbanizados, das elites (CASALI, 2004, p.4).

No caso da Escola EMEIEF Educador Paulo Freire, foi verificado que a desconfiança dos pais em relação à Escola, não deve ser atribuída apenas à localização geográfica, mas como observado na pesquisa de campo, a Escola funciona em salas multisseriadas, não conta com quadra de esporte para as aulas de educação física, e outras obras de infraestrutura básicas, como sala de informática e de ciência, o que acarreta no prejuízo à qualidade do ensino ministrado naquela Escola (sendo comum também esta situação em outras regiões brasileiras).

A Supervisora Municipal de Ensino acredita que o caráter político e crítico da proposta da Educação do Campo dificulta sua implantação no município de Andradina, pois acredita que “nem sempre os professores demonstram-se engajados politicamente com as propostas da Educação do Campo”.

A Supervisora Municipal de Educação acrescenta:

A Secretária Municipal de Educação de Andradina acredita, e tem realizado ações que visam garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas localizadas na zona rural, oferecendo transporte entre os assentamentos, merenda saudável, equipe gestora específica e exclusiva para o campo, material didático e literário de qualidade, além de formação para os docentes que lá atuam (Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Andradina, junho, 2016).

3.6.3 Visão da Secretária de Educação de Guaraçai-SP sobre a proposta da Política Nacional da Educação do Campo nas Escolas Rurais.

A Secretária Municipal de Educação de Guaraçai tem 44 anos, é formada PEB II (Educação Física), Pedagogia, pós-graduada na área de Educação Física, e é efetiva como funcionária pública do Estado. Afirma que a Secretaria de Educação Municipal ou as escolas rurais não recebem recursos nem do Governo estadual, nem do Governo Federal, a escola é mantida pela Prefeitura de Guaraçai.

Os professores relataram que estão buscando trabalhar nas disciplinas conteúdos articulados com a realidade dos educandos, mesmo com um número pequeno de alunos, eles têm contado com a Secretária Municipal de Educação e com a Prefeitura Municipal, em todos os aspectos solicitados, inclusive em relação à manutenção do funcionamento da EMEIEF Aroeira, no Assentamento. Verificamos, no entanto, que a Escola não atende a todos os princípios preconizados pela Política Nacional de Educação do Campo. Quanto a este aspecto, a Secretária Municipal de Educação relata:

A Secretaria Municipal de Educação tenta da melhor forma possível manter a escola rural de forma adequada, mas para implantar a Política Nacional de Educação do Campo demandaria um certo investimento que o município não possui no momento, pois a proposta é muito abrangente e teríamos que investir tanto na infraestrutura como na formação dos docentes. O governo federal montou um material didático excelente e estamos trabalhando com ele também, o grande problema é que não temos expectativa de aumento de demanda, o que causaria um desperdício de dinheiro público na visão do tribunal de contas (Secretária Municipal de Educação de Guaraçaí, junho, 2016).

Como já mencionado pela Diretora da EMEIEF Aroeira, esta Escola adotou, em 2016, um livro direcionado à Educação do Campo, e os professores estão bastante engajados em trabalhar a realidade dos alunos, mas trabalham com a grade curricular da EMEIEF Valeriano Fonseca, que fica na cidade. Mesmo diante de um quadro tão positivo, não houve por parte da Secretaria Municipal um engajamento na implantação da proposta da Educação de Campo no município de Guaraçaí. A Secretária nos mostra que os maiores problemas estão relacionados, primeiramente, a própria continuidade da Escola no Assentamento Aroeira e, secundariamente, porque o município não possui recursos para realizar a implantação. Nas palavras da Secretária Municipal de Educação: “o grande desafio é manter a escola funcionando com baixo número de alunos e a questão financeira”.

A Secretária Municipal de Educação não explicita se há ou não aceitação dos professores a respeito de trabalhar conforme as diretrizes preconizadas pela proposta da Política Nacional de Educação do Campo. Essa expõe: “pode ser que sim e pode ser que não, pois se investirmos em formação, o professor acaba se adequando, até porque este profissional, no nosso caso, é do meio rural, ou seja, conhece a realidade da comunidade”.

A Secretaria de Educação do município de Guaraçaí acrescenta:

Infelizmente a Educação no nosso país fica muito bonita no papel, pois tanto a Educação do campo como a Educação urbana vêm sofrendo com o descaso dos nossos governantes e se não tiver uma mudança brusca no sistema educacional do país ficaremos cada vez mais frustrados, haja vista o PNE que sabemos que se continuar da maneira que esta, será mais uma bela Lei que não sairá do papel por falta de investimento. Em termos de município acredito que nenhum prefeito terá coragem de fechar a escola rural pesquisada, mas como não temos expectativas de

demanda, ela fica cada vez mais inviável, pois quando os alunos terminam o primeiro ciclo também mandamos o transporte escolar, então se colocarmos as despesas na ponta do lápis, está ficando cada vez mais difícil. Mas precisamos pensar na comunidade. Hoje o município já sofre com uma escola rural construída no assentamento Nova Vila, que quando acabou a construção não havia mais demanda de crianças no local, e o prefeito responde ao tribunal de contas como desperdício do dinheiro público (Secretária Municipal Educação de Guaraçai, 2016).

3.6.4 Visão dos pais dos alunos das Escolas em que foi realizada a pesquisa sobre os estudos dos filhos e sobre o conhecimento que possuem sobre as propostas da Educação do Campo.

Foram pesquisados um total de 15 pais das quatro escolas (EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira - 4 pais), EMEIEF Maria Ap. B. Bandeira (4 pais), EMEIEF Educador Paulo Freire (4 pais) e EMEIEF Aroeira (3 pais.)

A idade dos pais ou responsáveis (há um caso de avô e um de bisavô) pesquisados situa-se entre 27 e 60 anos. Dois pais têm 27 anos, quatro estão na faixa dos 30 aos 39 anos, seis pais dos 40 aos 50 anos, um pai tem 56 anos, um avô 58 anos e um bisavô tem 60 anos.

Em relação à escolaridade destes responsáveis dos alunos, dois pais estudaram até a 4ª série (atual 5º ano), um até a 5ª (6º ano), um dos pais até 6ª série (7º ano), um até 8ª série (9º ano), 6 pais concluíram o ensino médio e um dos pais possui curso superior (pedagogia). Do total de pais entrevistados, sete são homens e oito mulheres.

Destes pais pesquisados, uma mãe é professora da EMEIEF Profa. Maria Dauria Bandeira e faz parte do Conselho Deliberativo da Associação de Pais e Mestres (APM); outra, da mesma Escola, trabalha nos serviços gerais e é Diretora de Finanças da APM; uma mãe pesquisada na EMEIEF Maria Ap. B. Bandeira é monitora de alunos do transporte escolar e também Diretora de Finanças da APM; os outros pais não exercem nenhum cargo nas escolas.

Sobre o local de procedência destes pais, verificou-se que um pai mora na Fazenda N. Senhora Aparecida, um pai no Iate Club, dois pais moram na cidade de Castilho, três no Assentamento Timboré, um no Assentamento Josué de Castro (Timborezinho), três no Assentamento N. Sra Aparecida II, um no Assentamento Pendengo e três pais no Assentamento Aroeira.

Em relação ao número de filhos, constatamos que oito pais têm dois filhos nas escolas, e sete pais estão com apenas um filho estudando nestas escolas. Estes alunos estão matriculados em várias etapas de ensino, um no maternal, dois no Pré I, um Pré II, dois alunos no 1º ano, um aluno no 2º ano, três no 3º ano, quatro no 4º ano, cinco no 5º ano.

Percebemos nas respostas que todos os pais acham que a educação dos filhos deve ter qualidade, mas, apenas quatro pais relatam que o ensino que eles querem para os filhos tem que dialogar com a sua realidade local e com a comunidade. Ao opinarem como deve ser a educação dos filhos, tivemos algumas falas que mostram o que os pais desejam:

A educação dos meus filhos deve seguir as regras passadas pelo Ministério da Educação, com todas as matérias do calendário escolar e se possível maior acesso aos projetos escolas da cidade, fazendo que cheguem até as escolas rurais. Também os alunos não poderiam ser reprovados por falta, e sim por avaliações. Também foi importante a volta do Livro didático⁵⁶ (Mãe de dois alunos da EMEIEF Aroeira, julho, 2016).

Tempo de muita informação e pouca formação. Espero que a educação seja rica e precisa em conteúdos básicos importantes na formação de um cidadão. Com métodos, dinâmica, cobranças importantes para absorção do necessário. Observação: com metodologia que converse com sua realidade (Mãe de um aluno da EMEIEF Aroeira, julho, 2016).

Eu acho que tem que ensinar a gostar da terra, porque eles estudam e vão embora e deixam os pais sozinhos no lote. (Mãe de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016).

Eu acho que tem que ser uma educação que tenha conhecimento da questão principal, direito, dever. Tem que qualificar na questão da alimentação que é ruim e deixam as pessoas doentes⁵⁷ (Bisavô de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016).

Ao serem questionados sobre o conteúdo, se deve ser o mesmo da cidade ou ter especificidade do rural, cinco pais relatam que tem que ser igual, sendo que uma mãe relata “que não deve haver diferença, deve ser unificado, que propicie uma aprendizagem a todos”. Vale ressaltar que a proposta da Educação do Campo não busca reduzir ou sintetizar o conteúdo, e sim uma Educação contextualizada, problematizadora e crítica, que traga todas as disciplinas curriculares para dialogarem com a realidade da comunidade local, como preconizado por Paulo Freire. A importância de trabalhar a especificidade local é justamente enriquecer a educação como forma de emancipação destes alunos:

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos (...) Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo, agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras,

⁵⁶ O livro didático foi pedido o ano passado e este ano (2016) a escola recebeu, segundo a diretora relacionado a Educação do campo.

⁵⁷ Quando fala em alimentação ruim ele se refere ao uso indiscriminado de agrotóxicos na produção de alimentos nas plantações.

quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo (HERINQUE *et al.*, 2007, p.09).

Quanto ao conteúdo que é ofertado na escola do campo, cinco pais relatam que deve ser igual ao da cidade, sem ter especificidades do rural. Entre as respostas um pai coloca “Porque não pode ter diferença entre alunos do sítio e cidade; somos todos iguais”, outro pai relata, “eu acho que tem que ser do mesmo jeito, depois eles vão para a cidade, o ensino tem que ser o mesmo”. Mas, a grande maioria dos pais (dez pais) acha que os conteúdos devem trabalhar a especificidades do campo. Nas colocações de alguns pais: “Tem que ter oficinas da área rural, por ser uma escola rural”; “deve ter os dois conteúdos, da cidade, mas que englobe coisa do sítio”; “Acho que tem que explicar um pouco de tudo”. Outros depoimentos são mais detalhados:

Tem coisa que sim, tem coisa que não. Deve ser voltado mais para o campo. Em termos de cultura, aqui é agricultura. A realidade da cidade é outra. Aqui é mais tranquilo, paz. Se for acelerar como na vida da cidade, não acho vantagem não (Pai de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016).

Poderia tratar do mesmo conteúdo, mas, por exemplo, relacionado com o sítio, no alfabeto “A” de abóbora, em vez de “A” de avião (...) produção agroecológica, produção mais saudável, ensinar para capacitar na produção, comercialização, gestão. A agricultura é um aprendizado sem fim (...) deve ensinar as crianças a estudar e a pesquisar (Bisavô de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016).

(...) o que é ensinado na cidade, deve ser ensinado no campo, mas, não podendo deixar de abordar assuntos relacionados a vida e as necessidades do campo (Mãe de dois alunos da EMEIEF Aroeira, julho, 2016).

Em relação à metodologia utilizada no processo ensino/aprendizagem, sete pais responderam que a metodologia deve ser a mesma usada na cidade, dentre as repostas:

(...) está bom do jeito que está. Porque as crianças não querem saber do sítio. Tem dois filhos que vem para passear, não quer saber não. Se eu tivesse um trabalho na cidade eu ia (Pai de duas alunas da EMEIEF Maria A. B. Bandeira, junho, 2016).

Sim, pois são indivíduos em processo de construção e capazes de aprender, pois o aluno do campo X aluno da cidade tem o mesmo direito, diante de um mundo globalizado. Temos que oferecer possibilidades que possa desenvolver cidadãos críticos (Mãe de aluno da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira, junho, 2016).

Oito pais consideram que a metodologia deve diferir daquela adotada na cidade, como se observa nos depoimentos a seguir:

Observando-se que por se tratara de uma escola rural, os alunos também poderiam ter mais algumas matérias relacionadas com a vida do campo (Mãe de dois alunos da EMEIEF Aroeira, julho, 2016).

A metodologia que eu defendo é a de Paulo Freire, na escola eles utilizam a metodologia tradicional (Bisavô de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016).

Tinha que ter convencimento tanto da cidade como do sítio (Mãe de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016).

O processo ensino/aprendizagem no campo deve ser acompanhado de uma metodologia que converse com a realidade do aluno que vive no campo. O mesmo tende a absorver e interagir, isso é resultado positivo e satisfatório (Mãe de um aluno da EMEIEF Aroeira, julho, 2016).

As crianças têm que apresentar coisa do sítio para as crianças valorizar o sítio. Porque o filho saiu, não tem apego ao sítio. E ele disse se ele ficar com o sítio de herança, ele vai vender (Avô de um aluno da EMEIEF Maria Ap. B. Bandeira, junho, 2016).

Em relação ao conhecimento das propostas da Educação do Campo, do total de 15 pais que responderam ao questionário, sete (46,7%) nunca ouviu falar sobre o assunto, cinco pais (33,3%) falaram que já ouviram falar, entre estes um expõe: “uma professora que ajudou a formar alunos para estudar no sítio, pois os pais queriam que eles fossem para a cidade, falou sobre Educação do Campo com os pais dos alunos” (Mãe de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016). Dos pais apenas três sabiam sobre a propostas da Educação do Campo, nas respostas mencionam que se trata de uma educação que busca valorizar a cultura, a terra, sendo que um pai relata: “Eu acho que a Educação do Campo seria o ideal para os alunos, seria uma coisa para o campo (...) temos claro é que tem que batalhar para conquistar tudo que conseguimos para chegar onde a gente quer” (Bisavô de um aluno da EMEIEF Educador Paulo Freire, julho, 2016).

Dentre os pais pesquisados, dois residem na cidade e são funcionários da EMEIEF Profa. Maria Dauria S. de Oliveira, nesses casos acham que a educação tem que continuar a mesma sem ser diferente da cidade, com mesmo conteúdo e método.

As respostas dos pais que querem que os filhos tenham a mesma educação que é dada na área urbana estão muito mais centrada na ideia de que a educação ministrada na área rural é de baixa qualidade, de que estaria ligada ao atraso, ou seja, uma educação menos favorável para os filhos. Sobre este aspecto, Arroyo (2007) e Munarim (2006) relatam que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, em que as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos.

Em relação às propostas da Política Nacional de Educação do Campo, entre os pais pesquisados que a conhecem ou já ouviram falar, estes pais consideram que esta Política se coaduna com o querem para os filhos, uma educação contextualizada, mas, apenas dois pais mencionaram o aspecto de uma educação crítica. A formação da grande maioria pais ocorreu

nos moldes de uma educação conservadora, “bancária” (que ainda é predominante nos tempos atuais); também não tiveram uma formação crítica para ter discernimento a respeito de mudanças estruturais mais profundas na educação e não conseguem mensurar a importância desta proposta de educação na formação emancipadora dos seus filhos.

3.6.5 Visão do Presidente da Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados e Pequenos Produtores da Região Noroeste do Estado de São Paulo- Coapar de Andradina-SP

O Diretor da Coapar tem 44 anos e é formado em Geografia pela Unesp de Presidente Prudente. Conhece a proposta da Política Nacional da Educação do Campo, diz que ela “é fundamentada na terra como lugar de vida, pensa um campo com gente, a Educação do Campo é contrária à educação vigente que se pauta no agronegócio”.

De acordo com o Diretor, uma equipe do MST teve um trabalho intensivo de convencimento, com reunião junto à comunidade e a Secretaria Municipal de Educação (com a presença da Secretária Tamiko, na época - 2012), da importância de terem uma escola no Assentamento Timboré e da implantação das propostas da Política Nacional de Educação do Campo. Buscou-se, também, convencer os pais a matriculem os seus filhos naquela escola (Educador Paulo Freire) no referido Assentamento.

Sim, fizemos vários eventos no Timboré com os pais, professores, sobre a Proposta de Educação do Campo, durante a época que seria construída a Escola no Timboré. Houve muita resistência do município e dos pais, que olhava como se a escola no campo seria mais atrasada, e viam o transporte escolar como meio de locomoção para os pais virem para o centro urbano. (...) O prefeito atual do PT, e também o INCRA colocou um dinheiro (não sabe valores) para a construção da escola. Conseguimos manter um diálogo sobre a proposta da Educação do Campo com a Secretária Tamiko, mas depois que construiu, eles não conseguiram mais inserção para discutir conteúdo com a Secretaria de Educação, a coordenadora Pedagógica era arredia, o MST queria que as pessoas da comunidade fossem lecionar na escola do Assentamento, mas eles foram contra, alegando que já haviam professores concursados esperando. No final propusemos concurso para professores do Campo, mas não conseguimos chegar a um acordo (Entrevista Diretor da Coapar, junho, 2016).

Na visão do Diretor da Coapar, a Política Nacional de Educação do Campo é necessária para consolidar a reforma agrária, e poder formar outra consciência de campo, que não veja o campo de forma tão mecânica.

Formar o camponês para trabalhar com a agroecologia, ter um conteúdo específico para formar esse camponês, um conteúdo crítico, com importância pedagógica e política, com valorização do próprio campo, que apague a imagem de Zeca Tatu que

foi trabalhado para as pessoas negarem o campo (Entrevista Diretor da Coapar, junho, 2016).

Em relação às dificuldades e desafios que a proposta da Educação de Campo enfrenta para ser implantada no Estado de São Paulo, o Diretor comenta:

Dificuldades e desafios (...) o Brasil ainda tem a dominação dos coronéis⁵⁸, aceitar essas políticas afirmativas. Houve uma abertura do Governo do Estado de São Paulo para se aproximar do Movimento, que aceitou muitas propostas para a educação, mas quando começou a crise política, o Movimento se posicionou com o PT, aí o governo recuou. (...) também conservadorismo de base, a proposta causa estranhamento (...), os pais não querem que os filhos fiquem no campo, querem que os filhos sejam engenheiros, médicos, etc., não querem que tenham uma vida ruim como a deles (Diretor da Coapar, junho, 2016).

Quando relata que o Governo do Estado de São Paulo deu abertura para conversar, o Diretor da Coapar se refere à Comissão conjunta, constituída em 2014, entre as Secretarias da Educação e da Justiça (representado pelo Itesp) do Estado de São Paulo, para discutir a educação no campo e definir um currículo específico. Foi produzido um relatório técnico com sugestões a serem implantadas no estado de São Paulo; essa comissão contou com representante do setor da educação do MST do Estado de São Paulo que participou e relatou todo processo.

O fato da proposta da Política Nacional de Educação do Campo ter um caráter crítico do sistema político e econômico vigente, e exigir mudanças na forma de ensinar por parte do professor, foram aspectos que influenciaram a não implantação da Educação do Campo no município de Andradina, “porque a área conservadora, os coronéis, tentam impedir qualquer implementação de uma formação crítica, não querem que mude as estruturas”.

Em conversa com os pais e professores, verificamos que a grande maioria não sabia, ou só tinha ouvido falar sobre as propostas da Política Nacional de Educação do Campo. Também nas declarações dos pais percebemos um certo desânimo, com o trabalho que vem desempenhando no lote, e muitos disseram que os filhos já saíram do lote e/ou garantem que não vão continuar no campo. Questionamos ao Diretor da Coapar a que ele atribui essa desmotivação, já que o sonho da maioria dos pais envolveu a luta pela terra, para trabalhar e viver com a família; se ele achava que tinha acabado a luta depois que entram no lote e todas as convicções políticas:

Você cria uma consciência crítica nos 3 a 4 anos de acampamentos, em 3 a 4 anos assentados essa consciência já dissolveu, isso acontece quando eles passam a ser comandados pelo Estado, e o Estado passa a ser a referência, a partir do técnico de

⁵⁸ Perguntado ao Diretor do MST sobre a quem ele se referia como “coronéis”, ele responde que fala que no Brasil ainda existe muitos homens com muito dinheiro e poder.

assistência técnica e do fornecedor de crédito (...). Os filhos não querem morar no campo mais por conta da renda, são consumistas, o padrão de consumo é o mesmo da cidade, com a renda do sítio não consegue comprar celular, tênis, etc., vão para a cidade arrumam emprego, e se afirmam na cidade para poder consumir. (...). Precisamos melhorar a renda na área rural (...) Também percebo que os filhos dos assentados quando constituem família, e começam a pagar aluguel, outras despesas e se vêm apertados financeiramente, retornam para o campo (...) O campo precisa de cultura, esporte, tem de valorizar o campo como lugar de vida, as mesmas oportunidades que as pessoas tem na cidade tem que ter no campo. (...) os lotes significam vitória, e acabam sendo derrota da consciência, onde buscamos trabalhar para unir por meio das cooperativas (Diretor Coapar, junho, 2016).

Kudlavicz e Almeida (2008, p. 24) concordam que a educação do campo “precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo, e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos”.

Este processo é descrito com precisão por Paulo Freire:

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam (FREIRE, p. 87, 1987).

Pensamos que a Educação do Campo pode contribuir na formação dos alunos, trabalhando a cultura e a identidade destes alunos (não como doutrina). Nesta perspectiva o “ser” do campo e “ser” da comunidade ganharia maior valorização, de modo que os educandos sentissem como pertencentes ao lugar, e não ter vergonha de residir naquele espaço.

3.6.6 Visão da Secretária da Agricultura do Setor de Desenvolvimento Agrário de Andradina-SP, sobre a EMEIEF Educador Paulo Freire e a Implantação da Educação do Campo.

A atual Secretária da Agricultura é filha de assentados do Assentamento Timboré, moradora local, tem um vínculo bastante grande com a comunidade. A sua posição política e seu compromisso junto com os seus membros da comunidade fez com que ela participasse da mobilização junto com os assentados e a Secretária Municipal de Educação de Andradina para a Implementação da Política Nacional de Educação do Campo no local. Com esse conhecimento, ela nos ajudou a recuperar a história da construção da história da EMEIEF Educador Paulo Freire.

A referida Escola começou a ser construída pela Gestão anterior (2005-2008) ao prefeito atual, com recurso do Governo Federal (INCRA). Como já mencionado, a empresa que ganhou licitação construiu uma escola com uma qualidade muito ruim, sem alicerces e a

comunidade local, verificando a falta de qualidade da obra, conseguiu embargar a obra, mas, esta não teve continuidade, porque não contou com o apoio do prefeito da época.

De acordo com a Secretária, o prefeito atual assumiu o compromisso de dar continuidade à construção da Escola, mas, a empresa contratada, já havia construído parte da obra quando esta foi embargada e parte do recurso tinha sido gasto, assim a Prefeitura de Andradina, para continuar a obra, teve que aumentar sua contrapartida, pois o governo federal (INCRA) não suplementou os recursos, mas “se houvesse muito questionamento poderíamos ‘perder’ a Escola”. O prédio, que havia sido iniciado, teve que ser demolido e a construção começou, novamente, desde os alicerces.

Com a construção da Escola, havia neste momento toda uma empolgação por parte de alguns membros da comunidade em relação à Proposta da Política Nacional de Educação do Campo. Alguns membros do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) fizeram uma mobilização para divulgar essa ideia com os pais, e também conversar com a Secretária da época, que abriu para o Movimento dos Sem Terra discutir a proposta da Educação do Campo, mas a implantação não se efetivou. Ao ser questionada se as características da Educação do Campo influenciaram na efetivação de suas diretrizes na Escola Educador Paulo Freire, a Secretária relata:

Exatamente... a abertura para o "novo" sempre traz receios e uma má vontade! As portas se fecharam para o coletivo de educação... principalmente por sermos comunidade, não tínhamos filhos estudando na época, por exemplo. Dessa forma fica fácil não legitimar nossa proposta pedagógica, "pois a escola seria para os pais dos alunos"! O que a comunidade quer na escola!", era este entendimento. Por parte da Secretaria de Educação de fato a Tamiko contribuiu, mas ficou diversas vezes afastada por motivo de doença, dessa forma quem assumia a sua cadeira era contra nossa proposta, aí tivemos um retrocesso (Entrevista Secretária Municipal Desenvolvimento Agrário de Andradina, julho, 2016).

Segundo Souza e Reis (2009) há vários fatores que levam à rejeição das propostas da Educação do Campo, o que somente pode ser superado pela discussão.

Acreditamos também, que uma fonte de desinformação em conjunção com outros preconceitos, perante a educação do campo, é subjacente na mente de nossa população, a educação do campo deveria ser trazida à tona e discutida claramente para haver superação. Isso só se dará através de pesquisas e debates em torno da questão da reforma agrária e da inclusão da educação do campo no ensino regular no Brasil (SOUZA E REIS, 2009, p.29).

Em conversa informal⁵⁹, com o atual Secretário Municipal de Educação de Andradina⁶⁰ e também em entrevista com o Diretor da Coapar (e liderança do MST), eles

⁵⁹ No dia que fomos buscar o questionário na Secretaria Municipal de Educação de Andradina, o Secretário substituto, em conversa informal, relatou alguns desses fatos.

relataram que tiveram muitas dificuldades para o convencimento dos pais em relação a matricular os filhos na escola Educador Paulo Freire, muitos pais achavam que os filhos estariam em desvantagens em relação à educação oferecida na cidade. A Secretária do Desenvolvimento Agrário explica que a rejeição dos pais não se devia apenas às propostas da Educação do campo, mas tinha fundamentos práticos, relativos à infraestrutura física da escola, com reflexos na qualidade do ensino:

Olha, a afirmação deste assunto ou sua negação tem que ser considerada mais a fundo....Talvez eu não consiga expressar o que vejo, mas vamos lá (...)A questão que se coloca é a seguinte: de fato houve e há uma resistência sim, mas não é pela matrícula, é pelo fato de que as crianças são relativamente desassistidas de muitos aspectos: a escola, sua planta inicial, era de EMEI [escola que iria assistir apenas ao ensino infantil], mas atende a EMEI e EMEF [atende ao ensino infantil e o 1º ciclo do ensino fundamental]; não possui quadra poliesportiva; não possui almoxarifado; não possui aula de informática; não possui computadores; não possui sala de diretor nem de secretaria; não possui biblioteca; não possui parque infantil. No início não havia água. As famílias não podem participar de atividades dentro da escola. Enfim, qual pai ou mãe estaria contente o suficiente para matricular seu filho na escola? Afinal os pais sempre querem o melhor para os filhos e se isso for na cidade, os pais vão até a cidade! (Entrevista Secretária de Desenvolvimento Agrário de Andradina, julho, 2016)

Comentamos com a Secretária de Desenvolvimento Agrário de Andradina que, na pesquisa com os pais e professores de todas as escolas pesquisadas, verificamos que a grande maioria não conhecia as propostas da Política Nacional de Educação do Campo; também percebemos um certo desânimo de alguns pais com o resultado do trabalho que realizam no lote e muitos disseram que os filhos já saíram do lote e/ou garantem que não vão continuar no campo. Diante de tal quadro, perguntamos à Secretária a quais fatores esta atribui a desmotivação, já que o sonho da maioria dos pais envolveu a luta para trabalhar e viver com a família:

Certo... isto é muito relevante. Sem me referir os conceitos e ou ter pretensão de elaborar algo mais profundo, vejo um aceleração do neoliberalismo influenciando diretamente toda a sociedade que sofre reflexos sociais de todas as dimensões. O campo é parte desse processo. A dificuldade do camponês de se recriar impulsiona ele ver o mundo através do imediato: "em busca de oportunidade vendendo sua força de trabalho". Para tanto é necessário construir uma escola inovadora onde as crianças passem a ler, escrever, refletir sobre o mundo (Entrevista Secretária de Desenvolvimento Agrário de Andradina, julho, 2016).

O que podemos verificar que, mesmo havendo um engajamento por parte de membros do MST e algumas pessoas da comunidade, e inicialmente a Secretaria Municipal de Educação de Andradina, abrindo espaço para conversa, não houve por parte da maioria dos

⁶⁰ A Secretária Municipal de Educação de Andradina, Tamiko Inoue, está afastada temporariamente para concorrer às eleições municipais.

pais envolvimento e aceitação em relação à reivindicação da implantação das Propostas da Política Nacional de Educação do Campo. Esse fato pode estar relacionado às deficiências de infraestrutura da Escola, na qual os filhos iriam ter carências de vários aspectos citadas pela Secretária de Desenvolvimento Agrário e também verificado *in loco* pela pesquisadora, além dos filhos terem que assistirem às aulas em salas multisseriadas, situação criticada por uma das mães ao ser questionada sobre como deveria ser a educação dos seus filhos:

Poderia ser melhor, colocar as crianças do 1º e 2º ano na mesma sala é ruim, é ruim para as crianças e para os professores. As crianças ficam confusas com o conteúdo da outra turma, copiam tudo junto fica aquele “trup’e” (Entrevista com mãe de aluno, Assentamento Timboré, junho, 2016).

3.6.7 Visão da Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP sobre a Política Nacional de Educação do Campo

A Analista de Desenvolvimento Agrária do ITESP tem 38 anos e é formada em ciências sociais. Nos levantamentos realizados, verificamos que a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) montou uma Comissão para estudar a Educação do Campo no Estado de São Paulo. Entramos em contato com a analista de Desenvolvimento Agrário que nos informou que foi criada uma Comissão no segundo semestre de 2014, tendo em vista atender às reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O Governo do Estado de São Paulo instituiu um grupo de trabalho sobre Educação do Campo, do qual participaram representantes da Secretaria Estadual de Educação, Fundação ITESP e MST (Resolução Conjunta SE-SJDC-1, de 28 de novembro de 2014).

De acordo com a entrevistada do ITESP, os objetivos específicos desta Comissão foram:

- I - planejar e executar as ações necessárias à implementação da educação do campo, em regime de colaboração com os municípios paulistas;
- II - propor as diretrizes necessárias ao desenvolvimento da educação do campo no Estado de São Paulo ((Entrevista com Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, julho, 2016)

Os principais resultados obtidos, de acordo com a Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, foram:

O grupo de trabalho, após diagnóstico da situação atual da Educação do Campo no Estado de São Paulo, sistematizou relatório orientador para as bases da implementação de um Programa Estadual de Educação do Campo, traçando diretrizes estruturais, de conteúdos e de formação de professores (Entrevista com Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, julho, 2016).

Quanto às iniciativas concretas desencadeadas pelo Relatório da Comissão em termos de implementação da proposta da Educação do Campo no Estado de São Paulo, a analista explica:

Aproximadamente um ano após a entrega do Relatório, o Governo do Estado de São Paulo, novamente provocado pelo MST, decidiu dar continuidade aos trabalhos do Grupo que, desde abril de 2016, voltou a se reunir, com novos representantes das mesmas intuições, porém, sem previsão de recursos financeiros para executar ações. Neste cenário, o grupo conseguiu encaminhar as seguintes ações em curto prazo: publicação de textos informativos sobre Educação do Campo no Boletim Regional da Secretaria de Educação; videoconferência sobre Educação do Campo, por meio da Rede do Saber, a ser exibida no dia 10/08/2016 para professores que trabalham nas escolas localizadas nos assentamentos; aprofundamento do diagnóstico apontado no relatório orientador; planejamento de seminário sobre o tema para professores e gestores (Entrevista com Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, julho, 2016).

A visão sobre a Educação do Campo, da área de Gestão Social do ITESP, é que:

A proposta da Educação do Campo vai ao encontro de nossa proposta de Desenvolvimento dos Assentamentos. Ter uma escola que socialize os conhecimentos socialmente adquiridos pela sociedade, mas que também se volte para as necessidades dos trabalhadores do campo e dialogue com os saberes populares, certamente contribuirá para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, do campo paulista como um todo e com a segurança alimentar do Estado de São Paulo (Entrevista com Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, julho, 2016).

A analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP avalia que as dificuldades e desafios que a proposta de Educação do Campo enfrenta para ser implantada no Estado de São Paulo são muitos:

(...), porém, penso que o maior deles é ideológico, no sentido de visão de mundo mesmo. Nossa sociedade concebe o campo, o rural, como sinônimo de atraso e a cidade como sinônimo de progresso. Isso se reflete totalmente nas políticas sociais e na área de educação não é diferente. Por exemplo, os professores do campo são os menos valorizados, que têm menores salários e os que têm a formação mais precária, os ônibus são os mais velhos e os materiais geralmente mais escassos. (...) se os gestores públicos olharem para o rural como um espaço de oportunidades, um espaço de vivência das comunidades do campo, gerador de alimentos, de renda e conhecimentos, essa precariedade tende a mudar (Entrevista com analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, julho, 2016).

Ao ser indagada se o caráter crítico da proposta da Política Nacional de Educação do Campo (sobre o sistema político e econômico vigente) tem dificultado a sua implantação nos municípios do estado de São Paulo, a analista comenta:

Sim, possivelmente. A educação do campo propõe um espaço rural com gente, agricultura diversificada e agroecológica, priorizando a soberania e segurança alimentar. Certamente isso ameaça muitos interesses, sobretudo num Estado onde se sobressaem as monoculturas de cana-de-açúcar e laranja. No entanto, quando olhamos para o cenário atual de seca, crise hídrica e ambiental como um todo; de

elevação dos preços dos alimentos e de disseminação de doenças causadas por agrotóxicos; como gestores públicos precisamos fazer uma opção (Entrevista com Analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, julho, 2016).

Quanto à contribuição do ITESP nesse processo, a analista avalia que:

O ITESP pode e contribui, de fato, na articulação para levar as políticas sociais para os assentamentos. Contribui justamente na mudança dessa ideologia do campo como atraso, levando aos órgãos públicos os resultados positivos do trabalho dos agricultores assentados paulistas, bem como a necessidade da ampliação das políticas sociais, como uma estratégia para o desenvolvimento da agricultura no Estado (Entrevista com analista de Desenvolvimento Agrário do ITESP, julho, 2016).

Quanto ao documento elaborado pela Comissão, este após definir os conceitos utilizados no documento (“rural”, “campo”, “educação rural”, “educação do campo”, “escola do campo”, etc.), faz um breve diagnóstico da realidade da Educação do Campo em âmbito nacional e no estado de São Paulo, com base nos resultados do PNERA 2005, aborda os principais marcos normativos relativos ao tema e elabora propostas de eixos para a implantação da Educação do Campo no estado de São Paulo. No total são seis eixos: I - Organização curricular; II - Formação de professores; III - Gestão educacional; IV - Educação de jovens e adultos; V - Infraestrutura escolar; VI - Implementação e acompanhamento das políticas. Para cada um dos eixos são explicitados os princípios subjacentes ao tema, os objetivos que se pretende alcançar e o plano de ação, com metas de curto (1 ano), médio (2-3 anos) e longo prazo (mais de 3 a 4 anos). Ao final faz algumas recomendações, tais como: a criação de equipe técnica permanente para a Educação do Campo; melhor identificação das escolas do campo; revisão, aprofundamento e análise de viabilidade das Propostas de planos de ações, apresentadas ao final de cada um dos seis eixos estratégicos propostos; elaboração do Plano Estadual para a Educação do Campo, com a participação da sociedade civil no processo de sua construção, e em consonância com a Política Nacional de Educação do Campo e outras leis vigentes; criação do Conselho Escolar para a Educação do Campo; solicitação ao Conselho Estadual de Educação que oriente as instâncias estaduais e municipais sobre a Educação do Campo no estado de São Paulo; e, finalmente, regulamentação da política de atendimento educacional para o público-alvo da Educação do Campo na rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2015). No entanto, como mencionou a analista de Desenvolvimento Agrário do Itesp entrevistada, a Comissão não dispunha de dotação de recursos e suas atividades ficaram completamente paralisadas durante quase um ano (maio de 2015 a abril de 2016), portanto, quase nenhuma das propostas contidas no documento estão em fase de implementação.

Palomo (2016), ao analisar como foi concebida e implementada a proposta curricular do Estado de São Paulo, afirma que:

Constatou-se que a proposta curricular do Estado de São Paulo não considerou a participação dos atores escolares na sua elaboração. Foram consideradas as boas práticas de algumas escolas de alto rendimento, impondo às demais escolas um alvo a ser atingido (com objetivo de elevar índices nas avaliações externas), não considerando o conhecimento agregado para cada realidade/particularidade escolar. Essas implicações ecoam, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da instituição, que devem garantir que seus pressupostos estejam atrelados aos da proposta curricular e aos ideais da política educacional do governo do Estado (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira) (PALOMO, 2016, p.112-113).

As reformas educacionais, de acordo com Palomo (2016), para serem implantadas, necessitam de um diálogo efetivo com as equipes escolares, sobretudo, com os professores, que lidam diretamente com o ato de ensinar. E não só, mas também com especialistas, autoridades diversas, pais de alunos, trazendo para a discussão membros da sociedade civil.

Ghedin (2012) afirma que:

As políticas públicas para a educação vêm propondo um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel do educador como sujeito nessa mudança. Creio que nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo. (...). Ao querer interferir no processo de cima para baixo, as políticas públicas têm feito que os educadores modifiquem seus discursos interpretativos da realidade, mas efetivamente a própria realidade. Isto porque as próprias políticas não têm ultrapassado o campo do discurso nesse momento de reformas (GHEDIN, 2012, p.29-30)

A Educação do Campo, como proposta inovadora, também precisa ser discutida com todos os atores sociais envolvidos na educação (professores, pais e gestores públicos), assim como deve ser acompanhada dos meios materiais para a sua execução, pois como vimos neste trabalho, a recusa dos pais em relação a manter seus filhos em escolas situadas na área rural, ainda se relaciona com as deficiências dessas escolas em termos de infraestrutura e de recursos humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi realizado um levantamento das principais políticas educacionais brasileiras direcionadas a área rural, dando ênfase à Política Nacional de Educação do Campo, pois foi esta política que buscamos analisar, em termos de suas bases teóricas e também de sua implantação nas escolas rurais da Microrregião Geográfica de Andradina.

Por meio da análise histórica podemos afirmar que 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), dificultam a disseminação mais ampla das propostas da Educação do Campo nas instituições de ensino, como pode-se constatar na MRG de Andradina.

Também ocorreram casos de desconfiança em relação à proposta temática da pesquisa. A única escola estadual situada na área rural na MRG de Andradina não autorizou a pesquisa, pois exigiu aprovação prévia das perguntas dos questionários e entrevistas (o que não foi aceito pela pesquisadora). O Departamento de Educação de Castilho, mesmo após ter dado autorização preliminar (quando o projeto foi elaborado) para a pesquisa, fez posteriormente várias exigências e questionamentos (pediram seguro de vida, exigiram estimativas sobre tempo de pesquisa em cada escola e quiseram analisar novamente o projeto de pesquisa). A permissão foi concedida após cerca de 30 dias, o que causou certo atraso no trabalho de campo.

Por ser uma política que se originou de demandas dos movimentos sociais e foi proposta a partir da esfera do governo federal, há uma tendência de rejeição da mesma em alguns estados da federação (e possivelmente em municípios) não alinhados com estes setores; mas, o perfil conservador que limita sua implantação parece não depender apenas da vinculação partidária na MRG de Andradina.

No caso dos municípios pesquisados, a filiação partidária não os distingue: em Castilho, o prefeito atual é do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), em Andradina a prefeitura é ocupada por integrante do PT (Partido dos Trabalhadores) e em Guaraçai pelo PR (Partido da República). Somente nesse último município, o relato das duas professoras que trabalham na EMEIEF Aroeira e da Diretora indicam que a administração municipal tem

dado maior apoio à qualificação das docentes, com a liberação e financiamento para que as mesmas participassem de cursos de extensão ligados à temática da educação do campo. Na escola do município de Andradina (EMEIEF Educador Paulo Freire), mesmo o governo municipal sendo do PT, a tentativa de implantação da Educação do Campo em uma escola do Assentamento Timboré, obteve apoio de alguns pais, de militantes do MST e da Secretária Municipal de Educação, mas, quando esta teve de afastar-se por motivos de saúde, a proposta não teve continuidade, pois não obteve aprovação da maioria dos pais, professores e da coordenação pedagógica da Secretária Municipal de Educação (da época). Em Castilho, uma das Escolas já se cadastrou como Escola do Campo (EMEIEF Profa. Maria Dauria da Silva Oliveira) e a outra Escola (EMEIEF Maria Aparecida Buzachero Bandeira) também começou a receber os livros específicos dirigidos ao ensino para alunos do campo, mas não se constatou nenhuma iniciativa da administração municipal para a formação dos professores sobre as propostas, os conteúdos e os métodos da Educação do Campo.

Em três das quatro escolas em que se realizou a pesquisa, verificou-se que as propostas da Educação do Campo não haviam sido discutidas com os professores (pela direção e/ou secretaria/departamento de educação municipal), e, como consequência quase todos os professores não tinham ideia do que tratava essa política educacional. Somente na EMEIEF Aroeira, os professores relatam que fizeram algum tipo de qualificação em relação à Educação do Campo (mas, a Escola não possui Projeto Político Pedagógico próprio, condizente com as propostas de Educação do Campo) e buscam trabalhar sempre com elementos da realidade rural dos educandos. Uma das professoras mora com sua família há muitos anos no Assentamento São José II, conhece muito bem a realidade da comunidade local e procurava fazer adaptações no conteúdo repassado pelo Departamento de Educação de Guaraçai, no sentido de aproximá-lo das diretrizes da referida política.

Os professores das outras três escolas pesquisadas (EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva de Oliveira, EMEIEF Maria B. Bandeira, EMEIEF Educador Paulo Freire) não fizeram curso de qualificação em relação à Educação do Campo (não foi ofertado o curso) e não são cobrados quanto à metodologia e aos conteúdos específicos pelos respectivos Departamentos/Secretarias de Educação dos municípios ao qual cada escola pertence. 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 de um 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.

Todos os docentes utilizam livros pedagógicos do PNLD que são escolhidos pelo conjunto de professores de cada escola, mas, não eram específicos das escolas do campo até 2015. Em três escolas, os novos livros adotados, em 2016, já são específicos para aquelas escolas que atendem alunos do campo (apenas a EMEIEF Educador Paulo Freire continuava a utilizar, em 2016, o mesmo material didático utilizado pela Escola Polo - urbana - ao qual está vinculada).

Antes disso, em 2015, observou-se que alguns professores, às vezes em suas aulas, já faziam a inserção de alguns conteúdos mais próximos da realidade dos alunos (temas ligados à cultura do campo e à agropecuária, por exemplo, introduzidos por meio de recursos didáticos variados, como jogos, músicas e textos). Oliveira e Boiago (2006, p.11) também constataram que “na prática o que temos visto é a adaptação dos recursos utilizados nas escolas da zona urbana para o campo, que, na maioria das vezes, não alcança as expectativas ou não condiz com a realidade camponesa”.

Alguns motivos da falta de informação sobre as propostas da Educação do Campo podem estar relacionados ao fato de que a quase totalidade dos professores é residente na área urbana, parte desses não são concursados e, mesmo quando são estáveis, a condição de lecionarem em escola rural decorre, na maioria dos casos, da menor pontuação que obtiveram em relação aos demais professores e não por escolha (ou seja, a área rural é escolhida como última opção). Também contribui para não preferirem as escolas do campo, o fato de implicar em viagens diárias até a escola, e em função de que os governos municipais não pagam adicional e nem cobrem os custos do trajeto diário dos professores (exceto em Andradina é pago um adicional para os professores das escolas de difícil acesso).

Casali (2004) destaca que o discurso passado por autoridades, em relação à educação na área rural, está centrado na dificuldade de resolver questões estruturais do ponto de vista físico e humano, o que acaba escamoteando a questão principal que é a necessidade de mudanças deste modelo educacional que reproduz uma visão alienada das relações sociais presentes no campo, pois não se aborda as contradições presentes entre os que se afirmam donos das terras e os explorados nas relações capital-trabalho.

Para que a implementação política da Educação do campo seja viável em todas as escolas rurais (estaduais e municipais) é necessário, antes de tudo, que haja vontade política e perseverança, pois como afirma Paulo Freire (1996, p.23), “mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram

quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”.

Em relação ao comportamento dos alunos, um número pequeno de professores avaliou que não difere muito dos estudantes da área urbana, mas, a grande maioria dos educadores os classifica como alunos diferenciados (carinhosos, mais calmos, educados, entre outros termos utilizados). Esse comportamento, citado pelos professores, tem relação com valores característicos das famílias rurais, em que o respeito e a obediência às regras são, de maneira geral, enfatizados pelos pais e, em geral, aceitos pelos filhos.

Henriques *et al.* (2007, p.13) relatam a importância da política educacional da Educação do Campo que “ao contrário da pretensa superioridade do urbano sobre o rural, a teorização da Educação do Campo considera e respeita a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, admitindo diferentes modelos de organização da educação”.

Dentre as quatro escolas estudadas, apenas uma escola atende ao segundo ciclo do ensino fundamental (6º aos 9º anos), as outras abrangem do ensino infantil ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1º aos 5º anos). Duas escolas (EMEIEF Educador Paulo Freire e EMEIEF Aroeira) atendem os alunos em salas multisseriadas. Trata-se de condição comum em outras regiões do país e conhecida pelos especialistas em Educação, como Molina (2012):

Verificou-se, também, que apenas a EMEIEF Profa. Maria Dauria S. Oliveira possuía uma biblioteca com bibliotecário, laboratório de informática (mas, com difícil acesso à internet e sinal precário de telefone), enquanto as outras 03 (três) escolas não possuem laboratório de informática/nem de ciências, quadra de esporte, sendo que em duas escolas há uma biblioteca adaptada e em uma não existe esta infraestrutura. Também em 02 (duas) escolas (Educador Paulo Freire e Aroeira) não há sinal de internet e nem para telefones celulares, no caso da EMEIEF Aroeira, apenas em um ponto da escola (janela da sala de aula), a professora relatou conseguir sinal para o seu celular. A falta de infraestrutura física não é a realidade apenas nas escolas pesquisadas, pois como mostra Molina (2012, p.01), o “Brasil possui 76,2 mil escolas rurais, de acordo com dados do Censo Escolar 2011. (...), quase 15% ainda não possuem energia elétrica, 89% não têm biblioteca e 81% não contam com laboratório de informática”.

Todas as escolas pesquisadas atendem um público que é predominantemente (60,8%) originário dos assentamentos rurais da região, 23,8% de um reassentamento rural, em enquanto 15,4% dos alunos são de bairros rurais e fazendas. Estas escolas estão ainda situadas na área rural em função da pressão das famílias (re)assentadas que trouxe para o campo maior

dinamismo social, devido ao número grande de pessoas que retornaram para o campo, se instalando de forma definitiva no seu pedaço de terra. Há grande pertinência na questão destas escolas implantarem de forma definitiva os princípios e orientações preconizados pela Política Nacional da Educação do Campo, pois como adverte Fernandes (2006, p.31) “(...) moradias, produção de mercadorias, culturas, infraestrutura social (...), são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (...), a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses”.

Quanto ao perfil e percepção dos alunos pesquisados nas quatro escolas rurais da Microrregião Geográfica de Andradina, observou-se que, nas primeiras séries pesquisadas (4º e 5º anos), há pequena defasagem idade/série e maior defasagem no caso da 7ª e 8ª série; há um equilíbrio entre os gêneros. A maioria dos alunos não viveu em outras localidades e considera que estudam em uma escola em boas condições, com professores e nível de ensino no mínimo satisfatórios. Do total de alunos pesquisados, 87,4% disseram utilizar algum dos conhecimentos que adquirem na escola na unidade familiar, sendo mais comum citarem algum projeto ligado às atividades agrícolas desenvolvido na escola (como a horta da EMEIEF Profa. Maria Dauria Silva Oliveira). Acreditam que seus objetivos na escola estão ligados a aprender/estudar e à capacitação para exercer uma profissão (as mais citadas ligadas à agropecuária), mas, a maioria não pretende morar no campo quando se tornar adultos. Entre outros fatores, as condições econômicas ainda precárias da maioria dos pais (assentados e trabalhadores rurais assalariados), com muito trabalho e/ou baixa remuneração do que produzem, induz a percepção, também na maioria dos filhos, de que o campo não é o lugar adequado para construir seu futuro, embora gostem da vida que hoje possuem no estabelecimento rural.

Ao final desse trabalho, caberia perguntar se a implantação da Educação do Campo no estado de São Paulo, um dos mais urbanizados do país, continuaria a ter sentido, na medida em que esta proposta destaca a contextualização das especificidades do campo e se evidencia é que o modo de vida urbano se difunde também para o campo, e que campo e cidade se aproximam cada vez mais.

Se, é um fato que rural e urbano não podem ser divididos, como se fossem duas realidades isoladas entre si e independentes, pois são partes integrantes de um todo e tais partes constantemente mantêm relações entre si; todavia, o fato de apresentarem aspectos que os tornam comuns, não os transformam em um todo homogêneo (LOCATEL, 2013).

Na verdade, as propostas da Educação do Campo como entendida nesse trabalho, não se limita à contextualização da realidade dos educandos, mas também introduz, gradativamente, uma visão crítica da sociedade e do processo educacional (de acordo com

estágio cognitivo dos alunos). Também não se limita a uma visão estrutural das relações capitalistas, mas apregoa que é necessário considerar as particularidades dos grupos sociais e dos espaços sociais em que são construídos os processos de territorialização.

Consideramos 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 outras minorias. A questão principal é contemplar a diversidade e não as anular em função de um suposto processo de homogeneização social.

Por outro lado, a valorização da cultura e dos saberes dos trabalhadores e produtores familiares que vivem e labutam no campo não significa adesão às práticas autoritárias e discriminatórias que estão presentes no campo (mesmo entre as classes exploradas), devido ao processo de imposição da ideologia dominante. Daí a importância da perspectiva crítica que permite desvelar esses processos. Esta postura crítica na educação, ainda que assentada no reconhecimento de classes sociais antagônicas, não é doutrinação ideológica, no sentido de adesão a um alinhamento político específico (partidário ou de correntes políticas específicas), mas, uma perspectiva que visa contribuir para que o educando adquira instrumentos e métodos para pensar de forma crítica e autônoma a realidade e a sociedade na qual está inserido.

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

- ALENCAR, M. F. S. **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo**: discurso e prática. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidad Del Mar (Udelmar), Chile, 2011.
- ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.
- ANDRÉ, M. BRZEZINSKI, I. LÜDKE, M. ROLDÃO, M. C. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 152-159, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/25/1>>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- 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.
- ARROYO, M. G. 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., Palestra “Educação básica e movimentos sociais”. **Caderno de Textos do Seminário Trabalhadores do Campo e Educação no Brasil**. Contagem: Cedefes, p.10-21, 2001.
- 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). 66 p.
- BATTESTIN, S. **Ser jovem e ser agricultor**: a agricultura familiar como perspectiva e projeto de vida para filhas e filhos de agricultores do município de Anchieta-ES. 2009. 206 f. Dissertação (*Magister Scientiae*) - Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal Viçosa, Viçosa, 2009.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003. 96 p.

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 12 out 2016.

BECKER, H. Problemas de inferência e prova na observação participante. In: _____ (Org.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 47-64.

BENCINI, R. Como atrair os pais para a escola. **Nova Escola**, 2003. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/como-atrair-pais-escola-423311.shtml>>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

BINI, D. C. Do meio de vida caingangue à ocupação da cultura cafeeira na atual região de Araçatuba (SP). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 4 / SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 5, 2009, Niterói. **Anais...** Niterói, 2009. Cd-rom.

BOLOGNINI, D. S. **Biografia Antonio Joaquim de Moura Andrade**. Disponível em: <<http://www.fazendeiro.com.br/mmap/andrade.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 86 p.

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

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640>. Acesso em: 18 mai. 2016.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA. **Brasil Agroecológico** – Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. Brasília, 2013.

Disponível em: <

http://www.mda.gov.br/portalmda/sites/default/files/user_arquivos_195/Brasil%20Agroecol%C3%B3gico%2027-11-13%20Artigo%20Bianchini%20e%20Jean%20Pierre.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI.

Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA. Pronatec. <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso 12 nov. 2012. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Pronatec**. <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso 12 nov. 2012.

BRASIL. Decreto, nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em:

<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument> Acesso em: 13 jan. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em 20 jul 2015

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 fev. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. v.7, n.1, Rio de Janeiro, Mar./Jun., 2009. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003> Acesso em 25 ago. 2015.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M., et al.; SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Inca; MDA, 2008. 109 p.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. 2007. Disponível em <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html>. Acesso: 10 ago. 2010.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do campo. **Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004.

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

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4.

CALIARI, R. Contextos campestres: qual educação? In: SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; FOERSTE, E.; CALIARI, R. (Orgs.). **Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 77-82.

CANUTO, A. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **NERA**, Presidente Prudente, v. 7, n. 5, p 1-12, 2004.

CASALI, D. Caminhos para uma educação no Campo. **Adital - Brasil Arte e Cultura /PapoPan**, 2004. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=13211>> Acesso em 10 set. 2015.

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

CASTRO, E. G. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. 444 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL. **CEPAM**. Disponível em: <<http://www.cepam.org/municipios/municipiospaulistas/guaracai.aspx#ad-image-0>>. Acesso em: 18 out. 2015.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143 – 159, 1988.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade**. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006a. p. 27-39.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. **Revista NERA**, Presidente Prudente, 2006b, p. 1-57. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/Desenvolvimento_territorial.pdf>. Acesso em 20 jan.2015.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. REVISTA NERA – ANO 8, N. 6, Jan./Jun. 2005.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo**. 1994. 208 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, B. M.; ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, vol. 2. Brasília, 1999. 66 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. p. 39-66.

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. 2013.

FERNANDES, E. Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa? **Nova Escola**, 2013b. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/escola-campo-alunos-estudam-tao-longe-casa-educacao-rural-722726.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

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.

FOOTE-WHYTE. W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. São Paulo: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975. p. 76-86.

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.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 107 p.

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.

GADOTTI, M. **Educação brasileira contemporânea**: desafios do ensino básico. Centro de referência Paulo Freire. Disponível em < http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3393/1/FPF_PTPF_01_0416.pdf>. Acessado em: 20 jul. 2015

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000. 217 p. (Série Brasil cidadão).

GHEDIN, E. **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 448 p.

GHELLER, F. C. A educação do campo na legislação brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 17, n. 129, 2014.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. 198 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GODOY, C. M. T.; PÉREZ, F. I. C.; WIZNIEWSKY, J. G.; MORAES, C. S.; FRREIRA, A. G. O papel da pluriatividade no fortalecimento da agricultura familiar do município de Santa Rosa/RS. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL – SOBER, 48, 2010, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2010. p. 1-20.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 396 p. Disponível em; <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>> Acesso em 20 out. 2016.

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.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HEIDRICH, A. L. Fundamentos da Formação do Território Moderno. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 23, p. 9 – 22, 1998. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38378>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

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.

HESPANHOL, A. N.; COSTA, V. M. H. M.; SANTO, C. R. E. Os assentamentos e os reassentamentos rurais na região de Andradina-SP. In: BERGAMASCO, S. M. P. P.; AUBRÉE, M.; FERRANTE, V. L. S. B. (Orgs.) **Dinâmicas familiar, produtiva e cultural nos assentamentos rurais de São Paulo**. Campinas: Feagri/ UNICAMP; UNIARA/ INCRA, p.105-124, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/pesquisas/ca/default.asp?o=2&i=P#13>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Diretoria de Pesquisas - Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS**, 2013.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 3º Trimestre de 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 39p.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **Assentamentos do Brasil**. Disponível em: <<http://www.INCRA.gov.br/assentamento>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

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

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **Relação de Projetos de Reforma Agrária**, 2012. Disponível em: <<http://www.INCRA.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-INCRA/relacao-de-projetos-de-reforma-agraria/file/1115-relacao-de-projetos-de-reforma-agraria>> Acesso em: 06 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Manual de Operações.**
INCRA. N.282, 2004, 129p. Disponível em:

<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>
Acesso em 10 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo.** Brasília, 2007. Disponível em:
<<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

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.

KUDLAVICZ, M.; ALMEIDA, R. A. Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os
saberes do homem e da mulher do campo. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (Org.).
Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2008.

JESUS, J. G.; FORESTE, E. **Educação do campo no Brasil:** uma aproximação. Disponível
em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_06.html>.
Acesso em: 10 fev. 2011.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
120 p.

LEX, A. **Biologia Educacional:** para uso em escolas normais, institutos de educação e
faculdades de educação. 19. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

LOCATEL, C. D. Da Dicotomia Rural-Urbano à Urbanização do Território no Brasil.
Revista Mercator, Fortaleza, v. 12, n. especial 2., p. 85-102, set. 2013.

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.

LOPES, E., D. **A questão agrária e as formas de resistência camponesa nos municípios de
Andradina/SP e Castilho/SP.** 2012, 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

MAHL, M. L. **Ecologias em terra paulista (1894-1950):** as relações entre o homem e o meio
ambiente durante a expansão agrícola do Estado de São Paulo. 2007, 215 f. Tese (Doutorado
em História) -Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho, Assis, 2007. Disponível em: [ecologias em terra paulista \(1894-1950\) mahl
pdf](#)>. Acesso em: 28 out. 2015.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa
Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2005. 494p.

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

MARTINS, J. S. A educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 49, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

MARRE, J. A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Cascavel: Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná, 1991. (Digitado).

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

MAY, T. Observação participante: perspectiva e prática. **Pesquisa Social: questões e métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares, 3ª ed. Porto Alegre: Atmed, 2004.

MELO, R. A. **Formação continuada de professores e a Educação do Campo para a convivência com o Semiárido**: desafios e perspectivas. Disponível em <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna/611/formacao-continuada-de-professores-e-a-educacao-do-campo-para-a-convivencia-com-o-semiarido-desafios-e-perspectivas.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**. Portaria Nº 86, de 1º 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 E CULTURA – MEC. **Programa Escola Ativa**. Nota Técnica Nº 002 SGEN/SECADI/MEC, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Pronera>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2003. 40 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Relatório do Parecer CNE/CEB Nº 17/2001** – Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Programa Nacional da Educação do Campo-Pronacampo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18720>>. Acesso em: 8 out. 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MOLINA, M. C. A Educação Do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015.

MOLINA, M. C. A Educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. **Nova escola**, Dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-monica-molina-especialista-educacao-campo-732775.shtml?page=1>> Acesso em: 05 jan. 2016.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 19-31.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Hucitec-Polis, 1984. 392p.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M. O Lugar como uma Construção Social. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 2, n. 14, p. 48-60, 2007.

MUNARIM, A. **Educação do Campo Identidade em construção**. FETAEMG/ STRs/ CONTAG. 2 ed., 2011. 28p. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2013.

MUNARIM, 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, abr. 2011.

MUNARIN, A.; LOCKS, G. A. Educação do Campo: contexto e desafios desta Política Pública. **Olhar do professor**, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666>> Acesso em: 07 ago. 2015.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1975. 400 p.

OLIVEIRA, C. M.; BOIAGO, D. L. Bases Legais para uma Educação do e no Campo e as Experiências Educativas de uma Escola de Agroecologia na Região Norte do Paraná. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul. 2012.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 527 p.

- PALOMO, V. S. **O currículo oficial da educação básica do estado de São Paulo: determinantes para o ensino da Geografia Ambiental**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.
- PERUCHI, R. *Arte 4 e 5 anos*. 2 ed. São Paulo: Global, 2014. 160 p.
- PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009. 176 p.
- PRADO, A. A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, 1995, p. 5-27. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso 20 out. 2016.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.
- RAMAL, C. T. O Ruralismo Pedagógico no Brasil: Revisitando a História da Educação rural. In: JORNADA DO HISTEDBR, 10, 2011, Bahia. **Anais...** Bahia, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- REIS, E. S. Entrelaçando saberes para a construção do desenvolvimento local sustentável. In: SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; FOERSTE, E.; CALIARI, R. (Orgs.). **Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 135-138.
- REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013. 387p. Disponível em <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/ditadura%20militar.pdf>>. Acesso 23 mai. 2016.
- RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v.11, n.1, p. 189 – 195, mai. 1999.
- RODRIGUES, C. **Pedagogia de alternância na Educação rural: a Pedagogia de alternância intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo para diminuir a evasão escolar em áreas rurais**. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>>. Acesso em: 24 out. 2016.
- 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, A. L. Estratégias dos agricultores familiares: entre a moldagem da intensificação produtiva e a construção de formas diferenciadas de comercialização. **Retratos de Assentamentos**, v.14, p.283 - 304, 2011.
- 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.

SANT'ANA, D. Z.; SANT'ANA, A. L. Características e percepções dos alunos de uma escola rural, em Selvíria (MS), sobre a vida no campo e o futuro. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 30, n. 3, p. 55-69, 2012.

SANT'ANNA, P. A. MARQUES, L. C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015.

SANTOS, L. R. Mobral: A Representação Ideológica do Regime Militar nas Entrelinhas da Alfabetização de Adultos. **Revista Crítica Histórica**, ano V, n. 10, p. 304–317, 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996. 392 p.

SANTOS, R. J. Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.11, n. 21/22, p. 111–125, 1999.

SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - **SARESP**. 2016. <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE. **Informação dos municípios paulistas**. 2016. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Diretoria de Ensino da Região de Andradina**. Disponível em: <http://deandradina.edunet.sp.gov.br/escolas_estadual.html>. Acesso em: 27 out. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Relatório Orientador do Grupo de Trabalho Sobre a Educação do Campo no Estado de São Paulo**. 2015. 35 p.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Pesquisa de escolas**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

SAQUET, M. A. Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. **Geosul**, Florianópolis, v.22, n.43, 2007.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 5, 2008, São Paulo. Conferência de abertura, São Paulo: Uninove, 2008.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico Crítica na Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos: GEPEC HISTEDBR/UFScar, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=my6GZYKtIXg>>. Acesso em: 16 mai. 2014.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.p. 1-29.

SILVA, A. S. O caminho da terra: revisitando a história do MST no Pontal do Paranapanema/ SP – desde uma ótica psicopolítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 137-149, jan./mar. 2010.

SILVA, M. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em 20 mai. 2016.

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. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-461, 2007.

SOUZA, M.A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006. 135 p.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do Campo Prática Pedagógica**. 2009. 57 p. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História) - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale, Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esap, Umuarama, 2009.

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).

SPANVELLO, R. M. Jovens rurais, identidade social e reprodução geracional. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 43, 2005. Ribeirão Preto - São Paulo. **Anais...** Ribeirão Preto (SP), 2005. CD-ROM.

TCHÉCHOV, A. P. **Um homem extraordinário e outras histórias**. Tradução e apresentação de Tatiana Belinky. Porto Alegre: L&PM, 2007. 176 p.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980. 270 p. (Coleção Teoria e História 6).

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 383 p.

TURRA NETO, N. **Pesquisa qualitativa em Geografia I**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Necio_Turra_Neto/publication/236848335_Pesquisa_Qualitativa_em_Geografia/links/0046351962898014ff000000.pdf>. Acesso em: 15 abr.2014.

VALEC ENGENHARIA, CONSTRUÇÕES E FERROVIAS S.A. **Relatório Final Memória Justificativa Volume 2.5-Estudos Socioeconômicos**. Disponível em: <<http://www.valec.gov.br/download/GEPROG/EVTEA/2011-2012/EVTEA-FerroviadoPantanal-EstrelaDoeste-PortoMurtinho/Volume2-MemoriaJustificativa/2.5-EstudosSocioeconomicos.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VOMERO, F. M. A voz do campo. **Revista Educação**, São Paulo, ed. 207, jul. 2014. Disponível em:<<http://revistaeducacao.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

WANDERLEY, M. N. B. **Meio rural**: um lugar de vida e de trabalho. Entrevista Fórum Desenvolvimento Rural Sustentável, do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA. 2013. Disponível em: <<http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/2169821555.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2001, p. 31–44.

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.

APÊNDICE A

Questionário padronizado aplicados aos alunos do 4º e 5º anos das quatro escolas

Nº do questionário: _____ Data do levantamento: ____/____/____

1. Idade: _____ 2. Série: _____

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Local atual de moradia: _____

4.1 Já moraram em outros locais, além do atual? () Não () Sim, quais? _____

5. Qual profissão você pretende exercer quando crescer? _____

6. Onde você pretende morar quando crescer? _____

7. O que você:

7.1 Mais gosta da vida no campo? _____

7.2 E da cidade, o que você mais gosta? _____

8. Do que você:

8.1 **Não** gosta da vida no campo? _____

8.2 **Não** gosta da vida nas cidades? _____

9. O que você acha da sua escola:

9.1 Em relação ao prédio (espaço físico): _____

9.2 Em termos de ensino: _____

9.3 Em relação aos professores: _____

9.4 Em relação à coordenadora pedagógica e ao diretor? _____

10 Você tem utilizado o que aprende na escola no seu dia a dia no sítio / lote?

() Sim. O quê? _____

() Não, por quê? _____

11. Por que você vem na escola (qual o seu objetivo)? _____

**Questionário padronizado aplicados aos alunos da 7ª e 8ª séries da EMEIEF Profa.
Maria Dauria Silva de Oliveira, Castilho-SP**

Nº do questionário: _____ Data do levantamento: ____/____/____

(Alunos 7ª e 8ª séries)

1. Idade: _____ 2. Série: _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Local atual de moradia: _____
- 4.1 Já moraram em outros locais, além do atual? () Não () Sim, quais? _____

5. Qual profissão você pretende exercer no futuro? _____

6. Onde você pretende morar quando for adulto? _____
7. O que você:
 - 7.1 Mais gosta da vida no campo? _____

 - 7.2 E da cidade, o que você mais gosta? _____

8. Do que você:
 - 8.1 **Não** gosta da vida no campo? _____

 - 8.2 **Não** gosta da vida nas cidades? _____
9. O que você acha da sua escola:
 - 9.1 Em relação ao prédio (espaço físico): _____
 - 9.2 Em termos de ensino: _____
 - 9.3 Em relação aos professores: _____

9.4 Em relação à coordenadora pedagógica e ao diretor? _____

10 Você tem utilizado o que aprende na escola no seu dia a dia no sítio / lote?

() Sim. O quê? _____

() Não, por quê? _____

11. Por que você vem na escola (qual o seu objetivo)? _____

Apêndice B

Questionário padronizado aplicado aos diretores.

Nº do questionário: _____ Data do levantamento: ____/____/____

1. IDENTIFICAÇÃO DA DIREÇÃO

1.1 Nome do(a) diretor(a): _____

1.2 Endereço: _____ **Telefone:** _____

1.3 Estado civil: _____ **1.4 Idade:** _____

1.5 Há quanto tempo trabalha como diretor (a)? _____ E nessa Escola? _____

1.6 Já exerceu ou exerce outra profissão? (...) Não () Sim , qual? _____

1.7 Formação acadêmica: _____

2. DADOS DA ESCOLA

2.1 Relate como ocorreu a formação da Escola (nome).

2.2 Desde quando foi inaugurada a Escola (nome/município). Quais as principais mudanças e/ou ampliações que ocorreram?

2.3 Relate o cotidiano da escola. (Horário de entrada/intervalo/ saída, duração de cada aula, períodos que a escola funciona, frequência de reunião dos professores para planejamento, entre outros) _____

2.4 Nº total de alunos de 2015: _____ Nº total dos professores de 2015: _____

2.5 Séries existentes e número de turmas no ano de 2015: _____

2.6 Demais funcionários da Escola: () Vice-Diretora () Coordenadora Pedagógica

() Inspetores de alunos () Serventes () Merendeira

() Outros (especificar): _____

2.7 Qual é a procedência dos alunos? () Assentamentos () Fazendas () Sítios

Outros: _____

2.8 Quais meios de locomoção os alunos utilizam para vir até a Escola?

() ônibus () Van () carro () bicicletas () a pé () outros: _____

2.9 As crianças vêm para a escola acompanhadas pelos pais?

() sim: _____% () não: _____% (estimar em relação ao total)

2.10 Até qual é idade é mais comum os pais acompanharem os filhos? _____ anos

2.11 Qual é a distância (média) entre a Escola e o local da residência dos alunos?

2.12 A Escola possui: () Biblioteca () Laboratório de informática
 () Sala de vídeo () Quadra de esporte () Horta
 () Outro equipamento: _____

2.13 Como você avalia os alunos da Escola (nome), quanto a:

- Comportamento: _____
- Responsabilidade: _____
- Capacidade de aprendizagem: _____

2.14 Com que frequência são realizadas as reuniões com os pais dos alunos? _____

2.15 Os pais participam no processo de formação dos filhos?

(...) Sim. Como? _____

(...) Não. Por quê? _____

2.17 No caso da merenda ser preparada na cozinha da Escola, os alunos (pais) contribuem com alimentos para compor as refeições? Em caso afirmativo, com quais produtos? Com qual frequência? _____

2.18 Qual é a principal dificuldade de trabalhar como diretor(a) na Escola (nome)?

2.19 Qual é o principal aspecto positivo do trabalhar como diretor(a) na Escola (nome)?

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO

Autorizo a Universidade Estadual Paulista – Unesp “Júlio Mesquita Filho” Câmpus de Presidente Prudente – SP, a publicar, sem ressarcimento dos direitos autorais, as informações de minha autoria contidas neste questionário referente à pesquisa “*As escolas rurais da Microrregião Geográfica de Andradina e as diretrizes básicas da Educação do Campo*”, registradas pela mestrandia Divanir Zaffani Sant’Ana do Curso de Mestrado em Geografia na Unesp. Câmpus de Presidente Prudente – SP.

Andradina ____/____/____

Nome: _____

Assinatura: _____

Questionário padronizado aplicado à Coordenadora Pedagógica

Nº do questionário: _____ Data do levantamento: ____/____/____

1. IDENTIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1 Nome do(a) coordenador(a): _____

1.2 Endereço: _____ Telefone: _____

1.3 Estado civil: _____ 1.4 Idade: _____

1.5 Há quanto tempo trabalha como coordenadora pedagógica nessa escola? _____

1.6 Já exerceu outras atividades (quais e onde)? _____

1.7 Como você se tornou Coordenador Pedagógico desta escola?

1.8 Prefere atuar como professor, Coordenador Pedagógico ou outra função? Por quê?

1.9 Que semelhanças e/ou diferenças você vê entre as funções de professor e Coordenador Pedagógico?

1.10 Já exerceu ou exerce outra profissão? () Não () Sim , qual? _____

1.11 Formação acadêmica: _____

2. DADOS DA ESCOLA (NOME)

2.1 Atualmente, exerce a coordenação de qual (is) nível (is) de ensino nessa Escola:

() Educação Infantil Período: () manhã () tarde () noite

(...) Fundamental 1 (1ª ao 5º ano) Período: () manhã () tarde () noite

() Fundamental 2 (6º ao 9º ano) Período: () manhã () tarde () noite

() Ensino Médio Período: () manhã () tarde () noite

() Educação de Adultos/ EJA Período: () manhã () tarde () noite

2.2 Qual é a relação que você estabelece entre seu trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores?

2.3 Quem planeja a formação de professores na sua escola? Quais instâncias (exemplo: Secretarias, Diretorias de Ensino, Núcleos, você mesmo etc.). Se for você mesmo, explique sua atuação e os critérios utilizados: _____

2.4 Qual é sua participação nesse planejamento (se é feito por outras instâncias)?

2.5 Quais metodologias de ensino são utilizadas pelos professores em sala de aula?

2.6 Há um Projeto Político-Pedagógico específico para os estudantes que corresponde à perspectiva da Educação do Campo? () Sim () Não

Comentário: _____

2.7 Os professores fizeram curso de qualificação relacionado à Educação do Campo?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Com qual frequência esses cursos são ministrados?

2.8 (Caso Sim) Os cursos foram ministrados por qual instituição? () Prefeitura

() Secretaria da Educação Estadual () Outra instituição:

2.9 **Na sua avaliação**, os professores que fizeram os cursos sobre Educação do Campo estão colocando em prática o que aprenderam?

(...) sim. Como percebe isso? _____

() Não. Por quê? _____

2.10 Como, em geral, classificaria a rotatividade de professores nesta escola:

() É um quadro instável; o tempo todo, temos mudanças (alta rotatividade)

Motivos principais: _____

(...). É um quadro de professores que tem mudanças, embora não sejam frequentes

Motivos principais: _____

() É um quadro estável (baixa rotatividade)

Motivos principais: _____

2.11 Como você avalia os alunos da Escola (nome). Quanto a:

Comportamento: _____

- Responsabilidade: _____

- Capacidade de aprendizagem: _____

2.12. Qual é a principal dificuldade de trabalhar como coordenadora pedagógica na Escola (nome)?

2.13 Qual é o principal ponto positivo de trabalhar como coordenadora pedagógica na Escola (nome)?

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO

Autorizo a Universidade Estadual Paulista – Unesp “Júlio Mesquita Filho” Câmpus de Presidente Prudente – SP, a publicar, sem ressarcimento dos direitos autorais, as informações de minha autoria contidas neste questionário referente à pesquisa “*As escolas rurais da Microrregião Geográfica de Andradina e as diretrizes básicas da Educação do Campo*”, registradas pela mestranda Divanir Zaffani Sant’Ana do Curso de Mestrado em Geografia na Unesp. Câmpus de Presidente Prudente – SP.

Castilho ____/____/_____

Nome: _____

Assinatura: _____

Questionário padronizado aplicado aos Professores.

Nº do questionário: _____ Data do levantamento: ____/____/____

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1.1 Nome do professor: _____

1.2 Endereço: _____ Telefone: _____

1.3 Estado civil: _____ 1.4 Idade: _____

1.5 Há quanto tempo trabalha como professor? _____ E nessa Escola? _____

1.6 Já exerceu ou exerce outra profissão? () Não () Sim , qual? _____

1.7 Formação acadêmica: _____

1.8 Leciona para quais séries? _____ Disciplina(s): _____

2. O TRABALHO NA ESCOLA (NOME)

2.1 Como foi que você começou a dar aulas aqui na Escola (nome/município)?

2.2 Você conhece as propostas da Educação do Campo? () Não

() Sim: Como soube? _____

2.3 Você participou de cursos de qualificação relacionados a Educação do Campo?

() Não. Por quê? _____ (**continua no item 2.5**)

() Sim. Quem ofertou o curso? _____

2.4 (Caso fez cursos) E qual sua opinião sobre esses cursos?

2.5 Você está conseguindo colocar em prática as propostas pedagógicas e metodológicas preconizadas pela Educação do Campo? () Sim. O que você faz? _____

() Não. Por quê? _____

2.6 Quais metodologias de ensino você utiliza em sala de aula em relação ao material pedagógico (livros, revista, jogos, entre outros)? _____

2.7 Como você avalia os alunos da Escola (nome)? (se for o caso, comparar com alunos de outras escolas em que já ministrou aulas) _____

2.8 Você desloca-se todo dia de sua casa para a Escola (nome)?

() Sim. Qual é o percurso: _____

() Não. Como faz? _____

2.9 Como você desloca-se para a Escola? _____

2.10 Como você se vê como educador (a) do campo? Ou educador?

2.11 Qual é a principal dificuldade de trabalhar como professor (a) na Escola (nome)?

2.12 Qual é o principal aspecto positivo de trabalhar como professor (a) na Escola (nome)?

3. Sabemos que o salário do professor em geral no Brasil ainda é um assunto bastante polêmico e você como vê essa questão? _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO

Autorizo a Universidade Estadual Paulista – Unesp “Júlio Mesquita Filho” Câmpus de Presidente Prudente – SP, a publicar, sem ressarcimento dos direitos autorais, as informações de minha autoria contidas neste questionário referente à pesquisa “*As escolas rurais da Microrregião Geográfica de Andradina e as diretrizes básicas da Educação do Campo*”, registradas pela mestrandia Divanir Zaffani Sant’Ana do Curso de Mestrado em Geografia na Unesp. Câmpus de Presidente Prudente – SP. Andradina ____/____/_____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C

Questionário padronizado enviado às Secretárias Municipais da Educação

1 IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.1 Nome: _____ 1.2 Telefone: _____

1.3 Idade: _____ 1.4 Formação acadêmica:

1.5 Cargo atual: _____

2. O Departamento de Educação Municipal ou as escolas rurais diretamente recebem recursos do:

() Governo estadual

() Governo Federal

() Outras fontes. Quais? _____

3 (Caso receba) Para quais finalidades são utilizados os recursos?

() melhoria da infraestrutura

() transporte escolar

() para despesas de custeios

() para materiais didáticos (livros e outros)

(...) formação inicial e continuada dos professores

() formação para professores que atuam nas escolas rurais.

4 Qual a visão do Departamento Municipal de Educação sobre a proposta da Política Nacional de Educação do Campo?

5 Quais as dificuldades e desafios que a proposta da Educação de Campo enfrenta para ser implantada no município?

6 A proposta da Política Nacional de Educação do Campo tem um caráter crítico do sistema político e econômico vigente, e exige mudanças na forma de ensinar por parte do(a) professor(a). Acredita que estes fatos dificultam a implantação da Educação do Campo no município?

7 O Departamento/ou Secretaria de Educação (município) do tem algo mais para acrescentar?

APÊNDICE D**Questionário padronizado aplicado aos Pais dos alunos das quatro escolas****1 IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

1.1 Nome: _____ 1.2 Telefone: _____

1.3 Idade: _____ 1.4 Escolaridade _____

1.5 Exerce algum cargo na escola _____

1.6 Local de moradia _____

2 Quantos filhos estão estudando na Escola? _____

3 Séries que estão estudando? _____

4 Como você acha que deve ser a educação dos seus filhos?

5 O sr (a) acha que os mesmos assuntos (conteúdo), que são ensinados na cidade, devem ser tratados nas escolas do campo, sem ter alguma especificidade?

() Sim. Por quê?

6 Em relação aos métodos de ensino (metodologias), que são utilizados no processo de ensino/aprendizagem dos seus filhos, as metodologias devem ser iguais para todos alunos tanto da cidade, como dos campo?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê? _____

7 O (a) senhor (a) conhece a proposta da educação do campo?

() Não

() já ouviu falar, mas não lembra do que se trata

() Conhece a proposta. Qual a sua opinião?

APÊNDICE E

Questionário padronizado aplicado ao Diretor da Coapar

1 IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.1 Nome: _____ 1.2 Telefone: _____

1.3 Idade: _____ 1.4 Escolaridade: _____

1.5 Cargo(s) atual(is): _____

2. O senhor conhece a proposta da Educação do Campo? (caso sim) Qual a sua opinião sobre a mesma?

3 O MST ou outra organização social a qual o senhor atua propôs alguma reunião ou ação com as Secretarias (ou Departamentos) de Educação no âmbito municipal, territorial, estadual ou federal sobre o tema da Educação do Campo?

Sim, qual a finalidade?

Não, por que não propôs?

4 O MST ou outra organização social a qual o senhor atua participou de alguma reunião ou ação com as Secretarias (ou Departamentos) de Educação no âmbito municipal, territorial, estadual ou federal sobre o tema da Educação do Campo?

Sim, qual a finalidade?

Não, por quê?

5 Qual a visão do senhor sobre a Política Nacional de Educação do Campo?

6 Quais as dificuldades e desafios que a proposta da Educação de Campo enfrenta para ser implantada no Estado de São Paulo?

7 A Política Nacional de Educação do Campo tem um caráter crítico do sistema político e econômico vigente, e exige mudanças na forma de ensinar por parte do(a) professor(a). Acredita que estes fatos influenciam a implantação da Educação do Campo no município de Andradina?

8 Em conversa com os pais e professores, verificamos que a grande maioria não sabia do que tratava a Política Nacional de Educação do Campo; também percebemos um certo desânimo de alguns pais com o trabalho que vem desempenhando no lote, e muitos disseram que os filhos já saíram do lote e/ou garantem que não vão continuar no campo. A quais fatores o senhor atribui essa desmotivação, já que o sonho da maioria dos pais era lutar para ter a terra para trabalhar e viver com a família? (Perguntas complementares, dependendo da resposta: Acabou a luta depois que entram no lote? Acabaram todas convicções políticas? Ou na sua opinião a maioria destes pais não eram politizados, desde os tempos do acampamento?)

7 O senhor tem algo mais para acrescentar?

Questionário padronizado aplicado à Analista do Desenvolvimento Agrário do Itesp

1 IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.1 Nome: _____ 1.2 Telefone: _____

1.3 Idade: _____ 1.4 Formação acadêmica:

1.5 Cargo atual: _____

2 A COMISSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tivemos informação de que foi montada uma Comissão para estudar a Educação do Campo no Estado de São Paulo. A respeito da referida Comissão:

2.1 Quais instituições e organizações participaram dessa Comissão?

2.2 Quais foram os objetivos específicos desta Comissão?

2.3 Quais foram os principais resultados obtidos?

2.4 Os resultados obtidos por essa Comissão desencadeou alguma iniciativa concreta em relação à implementação da proposta da Educação do Campo no Estado de São Paulo?

3 O ITESP E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 Qual a visão da área de Gestão Social do Itesp sobre a proposta da Educação do Campo?

3.2 Na visão da área de Gestão Social do Itesp, quais dificuldades e desafios que a proposta de Educação do Campo enfrenta para ser implantada no Estado de São Paulo?

3.3 A proposta da Política Pública de Educação do Campo tem um caráter crítico do sistema político e econômico vigente. Acredita que este fato tem dificultado a implantação da Educação do Campo nos municípios do estado de São Paulo?

3.4 Como a área de Gestão Social avalia que o Itesp pode contribuir nesse processo?

**Questionário padronizado enviado à Secretária do Desenvolvimento Agrário de
Andradina-SP**

1) - Antes no mesmo espaço da Escola EMEIEF Educador Paulo Freire havia uma escola que foi construída, mas tinha sérios problemas estruturais. Esta escola chegou a funcionar? (Caso sim) Em qual período (anos)?

2)- Em entrevista com o Diretor da Coapar, este nos relatou que construção da escola atual no Assentamento Timboré só conseguiu avançar por causa do prefeito atual. O diretor também disse que a Secretária Tamiko deu abertura para discutir a Proposta da Educação do Campo, mas depois que a escola foi construída não houve por parte da Secretária de Educação maior abertura para conversas sobre a implantação, principalmente com a coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação, que não abriu mais espaço para o Movimento dos Trabalhadores Rurais. Você pode comentar esses episódios?

3) - Também em conversa com o Secretário da Educação e com o Diretor da Coapar, ambos relataram as dificuldades para o convencimento dos pais em relação a matricular os filhos na escola Educador Paulo Freire. Segundo eles, muitos pais achavam que os filhos estariam em desvantagens em relação à educação oferecida na área urbana. Comente.

4) - A proposta da Política Nacional de Educação do Campo tem um caráter crítico do sistema político e econômico vigente, e exige mudanças na forma de ensinar por parte do professor. Acredita que estes fatos dificultam a implantação da Educação do Campo no município de Andradina?

5) Em conversa com os pais e professores de todas as escolas pesquisadas, verificamos que a grande maioria não sabia do que se tratava a Política Nacional de Educação do Campo; também percebemos um certo desânimo de alguns pais com o trabalho que executam no lote, e muitos disseram que os filhos já saíram do lote e/ou garantem que não vão continuar no campo. A quais fatores você atribui essa desmotivação, já que o sonho da maioria dos pais era lutar para ter a terra para trabalhar e viver com a família?

APÊNDICE F

Roteiro de Entrevista Semiestruturado com Diretor da EMEIEF Profa Maria Dauria Silva Oliveira, município de Castilho-SP

- 1) Contar a história da Escola.
- 2) Tinha outras escolas nas redondezas que foi fechada e os alunos vieram para cá?
- 3) Como é feita as atribuições das aulas aos professores?
- 4) Como tem sido feita a escolha do livro didático?
- 5) Se você tivesse pleno poder de mudança, qual seria sua prioridade de mudança nessa Escola?
- 6) Se você se aposentasse este ano, o que gostaria que permanecesse nessa Escola?
- 7) Por favor, fale-me sobre a horta:
 - i) área da horta; quando e como iniciou;
 - ii) quais culturas foram implantadas;
 - iii) quem orientava o manejo das culturas;
 - iv) quais atividades pedagógicas eram realizadas na horta - professores/disciplinas/turmas que utilizavam aquele espaço;
 - v) e qual a sua avaliação do papel da horta para as atividades de ensino-aprendizagem).
- 8) A equipe desta Escola trabalha com um público que é proveniente na sua grande parte do meio rural, os professores, coordenadora e direção tiveram alguma orientação para atender de forma diferenciada esses alunos?
 - i) (Caso sim) Quais foram as orientações principais? Concorda ou discorda dessas orientações?
 - ii) (Caso não) Concorda com a inclusão de aspectos específicos da realidade rural para o ensino dos alunos, ou acha que os alunos do campo devem ter o mesmo conteúdo programático de uma escola situada no meio urbano?
- 9) Os professores ou a coordenação tiveram curso específico sobre a Política Pública de Educação do Campo?
- 10) O Projeto Político Pedagógico é direcionado às particularidades dos alunos do meio rural?
- 11) Gostaria de acrescentar algum comentário?

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Diretora da EMEIEF Maria Aparecida
Buzachero Bandeira, município de Castilho-SP**

- 1) Contar a história da escola como ela se formou, como era antigamente.
- 2) Quando foi criada?
- 3) Quem construiu?
- 4) A escola passou por uma reforma, você sabe me dizer quando? Quem fez a reforma?
- 5) Quando a Escola se desvinculou da Escola Mauro Roberto Manoel?
- 6) Você exerce dupla função de diretora da Escola e Coordenadora Pedagógica, você recebe adicional para exercer estas funções?
- 7) Além dessa escola haviam outras escolas que funcionavam para atender aos alunos do sítio?
- 8) Quantas salas? Alguma sala é multisseriadas?
- 9) Por que a escola não atende alunos do 2º ciclo do ensino fundamental?
- 10) As atribuições de aula ainda continua sendo por atribuição pelo departamento de Educação?
- 11) Houve concurso público para professor no último ano?
- 12) Alguns dos professores que estão na escola são contratados temporariamente ou são todos concursados?
- 13) Os professores que estão na escola este ano são os mesmo do ano passado?
- 14) O número de alunos este ano aumento ou diminuiu?
- 15) O livro didático este ano, tem um conteúdo que tem um enfoque maior na educação do campo?
- 16) Se você tivesse plena decisão aqui na escola, o que você mudaria aqui na escola? Se você pudesse contar com a secretária da Educação, da Prefeitura?
- 17) Quando você aposentar o que você pretendia que ficasse aqui na escola?
- 18) Você teve alguma orientação a respeito das propostas da Educação do Campo pelo Departamento de Educação?
- 19) Desde da última vez que vim aqui não foi oferecido curso de qualificação aos professores em relação as propostas da Educação do Campo?
- 20) Os pais dos alunos não opinam sobre o que eles querem que os filhos deles aprendam na escola?
- 21) Projeto Político Pedagógico, ou outro documento da escola?
- 22) Porque você acha que não foi implantado a Educação do Campo nesta Escola?

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o Diretor da EMEIEF Educador Paulo
Freire Andradina-SP**

- 1) Contar a história da escola como ela se formou, como era antigamente.
- 2) Quando foi criada?
- 3) Quem construiu?
- 4) A escola passou por uma reforma, você sabe me dizer quando? Quem fez a reforma?
- 5) Você exerce dupla função de diretora da Escola e Coordenadora Pedagógica, você recebe adicional para exercer estas funções?
- 6) Além destas escolas haviam outras escolas que funcionavam para atender aos alunos do sítio?
- 7) Quantas salas? Salas são multisseriadas?
- 8) Porque a escola não atende alunos do 2º ciclo do ensino fundamental?
- 9) As atribuições de aula ainda continuam sendo por atribuição pelo departamento de Educação?
- 10) Houve concurso público para professor no último ano?
- 11) Alguns dos professores que estão na escola são contratados temporariamente ou são todos concursados?
- 12) Os professores que estão na escola este ano são os mesmo do ano passado?
- 13) O número de alunos este ano aumento ou diminuiu?
- 14) O livro didático este ano, tem um conteúdo que tem um enfoque maior na educação do campo?
- 15) Se você tivesse plena decisão aqui na escola, o que você mudaria aqui na escola? Se você pudesse contar com a secretária da Educação, da Prefeitura?
- 16) Quando você aposentar o que você pretendia que ficasse aqui na escola?
- 17) Você teve alguma orientação a respeito das propostas da Educação do Campo pelo Departamento de Educação?
- 18) Desde da última vez que vim aqui não foi oferecido curso de qualificação aos professores em relação as propostas da Educação do Campo?
- 19) Os pais dos alunos não opinam sobre o que eles querem que os filhos deles aprendam na escola?
- 20) Projeto Político Pedagógico, ou outro documento da escola?
- 21) Porque você acha que não foi implantado a Educação do Campo nesta Escola?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Diretora da EMEIEF Aroeira Guaraçá

- 1) Contar a história da escola como ela se formou, como era antigamente.
- 2) Quando foi criada?
- 3) Quem construiu?
- 4) A escola passou por uma reforma, você sabe me dizer quando? Quem fez a reforma?
- 5) A primeira escola da Fazenda Perez começou a funcionar em que ano?
- 6) Além dessas escolas haviam outras escolas que funcionavam para atender aos alunos do sítio?
- 7) Porque a escola não atende alunos do 2º ciclo do ensino fundamental?
- 8) As duas professoras continuam na Escola?
- 9) Houve concurso público para professor no último ano no município?
- 10) O número de alunos este ano aumento ou diminuiu?
- 11) O livro didático este ano, tem um conteúdo que tem um enfoque maior na educação do campo?
- 12) Se você tivesse plena decisão na escola Aroeira, o que você mudaria? Se você pudesse contar com a secretária da Educação, da Prefeitura?
- 13) Quando você aposentar o que você pretendia que ficasse na escola Aroeira?
- 14) Você teve alguma orientação a respeito das propostas da Educação do Campo pelo Departamento de Educação?
- 15) Desde da última vez que vim aqui (outubro), não foi oferecido curso de qualificação aos professores em relação as propostas da Educação do Campo?
- 16) Os pais dos alunos não opinam sobre o que eles querem que os filhos deles aprendam na escola?
- 17) Projeto Político Pedagógico, ou outro documento da escola?
- 18) Porque você acha que não foi implantado a Educação do Campo na Escola Aroeira?