



**Universidade Federal de São Carlos**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**

**Programa de Pós- Graduação em Educação**

**Área de Concentração: Estado, Política e Formação Humana**

**Andréa Carolina Lopes de Aguiar**

**Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de  
infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem  
aos sujeitos rurais no município de São Carlos**

**São Carlos**

**2013**



**Universidade Federal de São Carlos**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Área de Concentração: Estado, Política e Formação Humana**

**Andréa Carolina Lopes de Aguiar**

**Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de  
infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem  
aos sujeitos rurais no município de São Carlos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Política, Estado e Formação Humana como requisito à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

**São Carlos**

**2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A283ec

Aguilar, Andréa Carolina Lopes de.

Escola do campo em discussão : estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos / Andréa Carolina Lopes de Aguilar. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

143 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação rural. 2. Educação do campo. 3. Políticas públicas. 4. Escolas urbanas. 5. Escolas rurais. I. Título.

CDD: 370.19346 (20<sup>a</sup>)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Andréa Carolina Lopes de Aguiar  
São Carlos 25/02/2013

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Luiz Bezerra Beto

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela

Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento

“Tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas”.

(Karl Marx - Manifesto Comunista)

## A FALA DA TERRA

A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.

A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos  
se alimentam dos frutos da Terra.

Do que vive, sobrevive, de salário.

Do que não tem casa. Do que só tem o viaduto.

Dos que disputam com os ratos  
os restos das grandes cidades.

Do que é impedido de ir à escola.

Das meninas e meninos de rua.

Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.

Dos que amargam o desemprego.

Dos que recusam a morte do sonho.

A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome:

Reforma Agrária.

Hoje viemos cantar no coração da cidade.

Para que ela ouça nossas canções e cante.

E reacenda nesta noite a estrela de cada um.

E ensine aos organizadores da morte

e ensine aos assalariados da morte

que um povo não se mata

como não se mata o mar

sonho não se mata

como não se mata o mar

a alegria não se mata

como não se mata o mar

a esperança não se mata

como não se mata o mar

e sua dança.

Pedro Tierra

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho tem uma história muito maior que suas páginas, ele nasceu no segundo ano de pedagogia quando pude ter a felicidade de estudar a educação de uma forma que pudesse abranger outras concepções, assim estudando a educação no e do campo.

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, José Carlos Lopes de Aguiar e Leonilda Alves de Aguiar, por me darem a oportunidade de estudar, de pensar em cursar uma faculdade, mesmo diante de tantas dificuldades e que sempre fizeram o necessário para que eu me dedicasse somente ao curso e assim pudesse adentrar nesse mundo complexo, mas instigante da academia.

Agradeço aos meus irmãos João Paulo Lopes de Aguiar, Marcelo Lopes de Aguiar e Cynthia Lopes de Aguiar que sempre me apoiaram durante essa empreitada.

Aproveito a oportunidade para agradecer aos amigos que estiveram comigo muito antes mesmo de começar a trilhar a universidade, mas que me instigaram a prestar o vestibular e estudar e ao longo da faculdade estiveram sempre presente na minha vida. Obrigada também aos muitos amigos e amigas que sempre me estenderam a mão, ouviram minhas lamentações e descobertas, entenderam minhas faltas e comemoraram minha presença, em especial Patrícia, Nathália e Silvana, que sempre ouviam meus desabafos e minhas crises ao longo da pesquisa.

Agradeço as escolas, EE “Péricles Soares”, EEPSG “Adail Malmegrin Gonçalves” e EE “Visconde Bueno”, por me ajudarem na realização dessa pesquisa cedendo o espaço da sala de aula, as entrevistas, as conversas com os alunos, os documentos presentes na escola e tudo que fosse necessário para ajudar na execução da presente dissertação.

Agradeço ao meu orientador Luiz Bezerra Neto, que esteve comigo desde o começo do estudo em torno da educação no e do campo, ainda na época da graduação e me acompanhou por todos esses anos, na Iniciação Científica e no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e agora com a presente dissertação de mestrado, com todo seu conhecimento, experiência e toda sua calma e paciência, para que eu pudesse descobrir meus erros, modificar conceitos e concepções e apreender o valor da oportunidade da classe trabalhadora ter acesso ao ensino superior.

Por fim, agradeço ao PPGE/UFSCar e a CAPES, por terem me concedido a bolsa de mestrado.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga as políticas públicas para educação no e do campo, bem como a infraestrutura disponibilizada nas escolas que tem demandas de sujeitos rurais no município de São Carlos e suas Vilas Rurais: Água Vermelha e Santa Eudóxia. Ao analisar as diferenças infraestruturais existentes nessas escolas das áreas urbanas e rurais do município de São Carlos, discutiu-se como essas diferenças interferem tanto na vida de quem mora nas vilas rurais quanto de quem mora na cidade. Para tanto foi necessário analisar o Projeto Político Pedagógico - PPP e o Plano Gestor - PG implementado nas instituições pesquisadas. Nesse sentido observamos o entorno das instituições localizadas nas vilas rurais e a instituição localizada no centro urbano, tendo como objetivo discutir a infraestrutura dessas escolas e a demanda dos sujeitos rurais. Para tal foi realizado um levantamento utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental, assim escolhemos três escolas do município de São Carlos, duas escolas das vilas rurais e uma escola da área urbana. Foram realizadas visitas nessas escolas, análise documental e entrevistas gravadas com alguns alunos, professores, diretores e coordenadores.

**Palavras Chaves:** Educação do campo, políticas públicas e infraestruturas, escolas urbanas e rurais.

## ABSTRACT

This study sought to investigate the public policy and education in the countryside, as well as the infrastructure available in schools that have rural demands of subjects in São Carlos and its Rural Villages: Água Vermelha e Santa Eudóxia. By analyzing the existing infrastructural differences between these schools in rural villages and schools in urban areas of São Carlos, it was discussed how these differences affect both the lives of those who live in rural villages as well the lives of the people who live in the city. Therefore it was necessary to analyze the Political Pedagogical Project - PPP and Management Plan - MP implemented in the researched institutions, the issues. We seek to understand the environment of the institutions located in rural villages and in the urban area aiming to discuss the infrastructure of these schools and the demand of rural subjects. For such research, it was done survey using bibliographic research, field research and file research as a methodological procedure, so it was chosen three schools of São Carlos, two schools from rural villages and a school in the urban area. Visits were paid in these schools, documents were analyzes and interviews were recorded with some students, teachers, principals and coordinators.

**Key Words:** Education in the countryside, public policy and infrastructure, urban and rural schools.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- APM- Associação de Pais e Mestres
- BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD- Banco Mundial
- BNDES- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CNBB- Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CONDEPHAAT- Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo.
- CONTRAN- Conselho Nacional de Trânsito
- CTB- Código de trânsito Brasileiro
- DOEBEC- Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo
- EJA- Educação de Jovens e Adultos
- EMEB- Escola Municipal de Educação Básica
- ENERA- Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
- FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FUNDESCOLA- Fundo de Fortalecimento da Escola
- FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEIPOT- Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes
- HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEB- Movimento de Educação de Base
- MEC- Ministério da Educação e Cultura
- MOC- Movimento de Organização Comunitária
- MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE-Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PETS- Programa de Educação Trânsito Seguro

PG- Plano Gestor

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNERA- Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto Político Pedagógico

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PROERD- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TER- Transporte Escolar Rural

UFSCar- Universidade Federal De São Carlos

UNB- Universidade de Brasília

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância -

UNESCO- Organização das Nações Unidas para à Educação, a Ciência ea

Cultura

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 Resultados das análises empíricas feita na escola EE “Péricles Soares”.

Tabela 2 Resultados das análises empíricas feita na escola EEPSG “Adail Malmegrin Gonçalves”.

Tabela 3 Resultados das análises empíricas feita na escola EE “Visconde da Cunha Bueno”.

Tabela 4 Dados do Censo Escolar 2011, INEP.

Tabela 5 Perfil dos alunos da escola EE “Péricles Soares”.

Tabela 6 Perfil dos alunos da escola EEPSG “Adail Malmegrin Gonçalves”.

Tabela 7 Perfil dos alunos da escola EE “Visconde da Cunha Bueno”.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa de localização do município de São Carlos.

Figura 2 Mapa de localização da Vila Rural Água Vermelha- Município de São Carlos.

Figura 3 Mapa de localização da Vila Rural de Santa Eudóxia- Município de São Carlos.

Figura 4 Mapa das unidades rurais, Estado a Estado.

Figura 5 O que as escolas rurais não tem –infraestruturas.

Figura 6 Localização da Escola EE “Péricles Soares”- São Carlos

Figura 7 Fachada da escola EE “Péricles Soares”- São Carlos.

Figura 8 Localização da Escola EEPSPG “Adail Malmegrin Gonçalves”-Água Vermelha.

Figura 9 Fachada da escola EEPSPG “Adail Malmegrin Gonçalves”-Água Vermelha.

Figura10 Entrada do refeitório da escola EEPSPG “Adail Malmegrin Gonçalves”-Água Vermelha.

Figura 11 Entrada da escola EE “Visconde da Cunha Bueno”- Santa Eudóxia.

Figura 12 Características de que a escola EE “Visconde da Cunha Bueno” foi uma estação de trem.

Figura 13 Fachada da escola EE “Visconde da Cunha Bueno”- Santa Eudóxia.

Figura14 Entorno da escola EE “Visconde da Cunha Bueno”- Santa Eudóxia.

Figura 15 Mapa de localização da escola EE “Visconde da Cunha Bueno”- Santa Eudóxia.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - O MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS E SUAS VILAS RURAIS – ÁGUA VERMELHA E SANTA EUDÓXIA.....	23
1.1 Educação do Campo: Debates e conceitos.....	29
1.2 Políticas públicas e infraestruturas: Propostas educacionais e movimentos sociais.....	41
CAPÍTULO II- POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO.....	56
2.1 Políticas Públicas: A questão do transporte no município de São Carlos e suas vilas rurais - Água Vermelha e Santa Eudóxia.....	66
2.2 Infraestruturas da escola urbana do município de São Carlos e suas vilas rurais - Água Vermelha e Santa Eudóxia.....	78
CAPÍTULO III- A ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS.....	89
3.1 A escola da vila rural de Água Vermelha.....	95
3.2 A escola da vila rural de Santa Eudóxia.....	99
3.3 Projeto Político Pedagógico, práticas educativas e infraestruturas: Contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.....	112
3.4 O Papel dos educadores na formação do sujeito rural e suas concepções de educação e ensino.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE.....	141

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga as políticas públicas para educação no e do campo, bem como a infraestrutura disponibilizada nas escolas que tem demandas de sujeitos rurais no município de São Carlos e suas vilas rurais: Água Vermelha e Santa Eudóxia. Ao constatar a existência de diferenças infraestruturais, tanto nessas escolas das vilas rurais quanto na escola da área urbana do município de São Carlos, procurou-se discutir como essas diferenças interferem tanto na educação e na vida de quem mora nas vilas rurais quanto de quem mora na cidade.

Para tanto foram analisadas as políticas públicas apresentadas pelos entes federal, estadual e municipal direcionadas para as escolas do município de São Carlos, quer na urbe, quer em suas vilas rurais, tendo em vista a apreensão de como essas escolas que recebem demandas de sujeitos rurais estão estruturadas para tal. Assim, buscou-se analisar as consequências para esses sujeitos que se deslocam das zonas rurais para estudar na cidade ou nas vilas rurais, percebendo assim as diferenças de uma educação local (no campo) e uma educação nas escolas urbanas.

Este tema foi escolhido devido ao nosso contato com a educação no e do campo desde a graduação, na qual estudamos a educação nas áreas rurais tanto na Iniciação Científica quanto no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

O presente trabalho buscou contribuir no sentido de tentarmos refletir em torno das nossas atuais escolas e suas diferenças infraestruturais e, assim para que essa atual educação possa vir a ser efetivamente uma educação digna, de qualidade, gratuita e para todos os sujeitos.

Assim ao se pensar na educação no e do campo, sobretudo no sentido de pensar nos sujeitos a que essa escola e essa educação se destina, é preciso que se trabalhe com a concepção de campo que envolva diretamente os sujeitos do campo, ou seja, que eles pensem como será a construção dessa escola.

Nesse sentido, esta dissertação pretendeu discutir em torno das condições de infraestruturas e políticas públicas oferecidas pelos governos municipal, estadual e federal, para as escolas que tem demandas de sujeitos rurais, seja nas áreas urbanas ou nas vilas rurais.

Esta análise ocorreu a partir dos procedimentos metodológicos de pesquisa documental, pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, realizada nas escolas

previamente delimitadas para a pesquisa no município de São Carlos e suas vilas rurais, Água Vermelha e Santa Eudóxia.

Para a pesquisa de campo foram escolhidas previamente três escolas, duas escolas são situadas nas vilas rurais de Água Vermelha e Santa Eudóxia no município de São Carlos e uma na área urbana do mesmo município, são elas; EEPG “Adail Malmegrin Gonçalves”- (Água Vermelha), EE “Visconde Bueno”- (Santa Eudóxia) e EE “Péricles Soares”- (São Carlos).

É necessário ressaltar que nas escolas escolhidas para a pesquisa houve uma conversa previamente entre a pesquisadora, os gestores, alguns professores e coordenadores, acordando que seriam feitas visitas quinzenais para análise do ambiente escolar, observação de algumas aulas sem intervenção, algumas atividades com os alunos, programadas antecipadamente e com autorização dos pais e as entrevistas que seriam realizadas com gestores, professores e alunos (estes últimos com autorização prévia dos pais).

Assim foram localizadas na área urbana do município de São Carlos duas escolas para a pesquisa, que são: EMEB “Maria Ermantina Tarpani” e EE “Péricles Soares”, por serem essas as escolas das áreas urbanas do município de São Carlos com maior demanda de sujeitos provenientes das áreas rurais.

Nesse sentido a EMEB “Maria Ermantina Tarpani” não se disponibilizou a participar da presente pesquisa, já a EE “Péricles Soares” aceitou participar, desde que fossem feitas somente coleta de dados nos documentos da escola e a observação do ambiente escolar, sem que houvessem entrevistas gravadas ou mesmo informais com a gestora, professores, coordenadores e alunos.

No decorrer da pesquisa o que conseguimos além do que a gestora da escola EE “Péricles Soares” disponibilizou para a pesquisa, foi uma conversa informal e rápida com ela sem que pudéssemos gravá-la. Assim na escola EE “Péricles Soares” somente ocorreu uma conversa informal com a gestora, a coleta de dados nos documentos da escola e a observação do ambiente escolar. Não conseguimos conversar com coordenadores, professores e alunos, pois segundo a gestora e alguns professores a escola ainda estava se adaptando com a nova demanda de sujeitos provenientes das áreas rurais.

É necessário ressaltar que a demanda dos sujeitos das áreas rurais no ano de 2012 na área urbana do município de São Carlos, centralizou-se nas escolas que já

citamos e que foram localizadas para a presente pesquisa, são elas: a EMEB “Maria Ermantina Tarpani” e EE “Péricles Soares”.

Nesse sentido houve a centralização nessas duas escolas, pois algumas das escolas estaduais da área urbana do município de São Carlos, que recebiam demandas de alunos das áreas rurais acabaram passando a ser escolas de período integral, assim devido ao itinerário do transporte que traz e leva essas crianças, não haveria como o transporte levá-las de volta, pois as crianças do período integral saem às 16hrs:00 min. hrs e o transporte na área urbana do município de São Carlos só funciona a partir das 17hrs:30min. Nesse sentido esses alunos foram encaminhados para escolas que ainda não funcionam no sistema de período integral.

Ao longo da presente pesquisa ocorreram as visitas às escolas, essas visitas foram devidamente autorizadas pelos gestores, professores e coordenadores, quase sempre eram visitas quinzenais, também foram feitas entrevistas com os diretores, coordenadores, professores e alunos dessas escolas.

Na escola EE “Péricles Soares” houve somente uma conversa informal com a gestora da mesma. Nas outras cinco visitas feitas à escola fizemos análise documental e observação do ambiente escolar sem entrar nas salas de aula, como veremos na análise sistematizada na tabela a seguir:

**Tabela sobre pesquisa empírica na EE “Péricles Soares”**

Número de alunos	450
Números de pessoas entrevistadas	1
Número de visitas à escola	5
Documentos analisados	2 (PPP e PG)
Número de aulas observadas	0
Número de questionários respondidos	0

**Tabela 1 Fonte: Extraído do PLANO GESTOR da escola.**

Na escola EEPSPG “Adail Malmegrin Gonçalves” da vila Rural do município de São Carlos – Água Vermelha, ocorreu uma conversa gravada com a gestora da escola, uma conversa informal com a coordenadora e com oito professores que atuam nas séries iniciais e um questionário feito com perguntas previamente escolhidas e enviadas para oito professores e a coordenadora, mas somente dois professores responderam. Conversamos informalmente com os alunos, estivemos dentro das salas de aula observando, mas sem intervenção nas aulas e foram analisados os documentos da escola. Foram realizadas aproximadamente vinte (20) visitas agendadas, pois em algumas ocasiões a gestora nos convidava para uma festa ou mesmo realizações de palestras e eventos que ocorriam na vila rural, esses eventos eram feitos entre escola e comunidade. A tabela a seguir mostra os dados citados acima sistematizados em números:

**Tabela sobre pesquisa empírica na EEPG “Adail Malmegrin Gonçalves”**

Número de alunos	580
Números de pessoas entrevistadas	10
Número de visitas à escola	20
Documentos analisados	2 (PPP e PG)
Número de aulas observadas	2
Número de questionários respondidos	2

**Tabela 2 Fonte: Extraído do PLANO GESTOR da Escola.**

Já na escola EE “Visconde Bueno” da vila rural do município de São Carlos - Santa Eudóxia ocorreram entrevistas gravadas com a gestora, a coordenadora e cinco professores da escola que lecionam nas séries iniciais. Foram feitas em torno de vinte e cinco (25) visitas, nessa escola também ocorreram visitas para assistir à eventos realizados pelos alunos, como a inauguração da rádio da escola e festas ocorridas na escola juntamente com a comunidade. Houve também a observação de algumas aulas sem intervenção e as análises documentais.

**Tabela sobre pesquisa empírica na EE “Visconde Bueno”**

Número de alunos	150
Números de pessoas entrevistadas	7
Número de visitas à escola	25
Documentos analisados	2 (PPP e PG)
Número de aulas observadas	5
Número de questionários respondidos	8

**Tabela 3 Fonte: Extraído do PLANO GESTOR da escola.**

É necessário ressaltar que para as entrevistas feitas nas escolas, haviam um roteiro organizado a partir de alguns questionamentos que ocorreram no decorrer da realização da pesquisa e das observações realizadas durante as visitas.

O roteiro das entrevistas seguiu igual para as três escolas. Durante as entrevistas pudemos introduzir outras questões que surgiram a partir da fala de alguns dos entrevistados. Além disso, ocorreu no decorrer das entrevistas uma espontaneidade por parte dos entrevistados, dada a aproximação conquistada pela pesquisadora, devido ao fato desta ter uma frequência quinzenal na escola, havendo assim um espaço para trocas de opiniões, pensamentos e concepções que foram além das questões formais das entrevistas.

Utilizamos questionários (ver apêndice) para os professores em uma das escolas pesquisadas, a EEPG “Adail Malmegrin Gonçalves”, pois os professores preferiram responder aos questionários do que participar das entrevistas gravadas. Entre esses professores nem todos quiseram participar das entrevistas e nem responder aos questionários, então nesse texto foram analisados e utilizados somente os questionários dos professores que se dispuseram espontaneamente a respondê-los, ressaltando que os questionários foram disponibilizados a todos os professores da escola, incluindo gestor e coordenador.

Os questionários foram construídos por meio de um roteiro com dezesseis questões abertas e disponibilizados tanto na escola, quanto via e-mail para oito professores dessa escola, no qual apenas dois professores acabaram retornando com o

questionário respondido. O assunto das perguntas presentes no questionário era relacionado à respeito do trabalho com alunos das zonas rurais, práticas educativas dos professores, metodologias aplicadas em sala de aula, concepções e formação dos professores, coordenadores e direção escolar.

As entrevistas realizadas compõem um importante recurso que complementam a coleta de dados, que se fizeram, partindo das observações e da análise documental. Ao mesmo tempo em que valorizavam a presença do investigador, ofereciam todas as perspectivas possíveis para que o informante alcançasse a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação (BASTOS, 2005, p.15). As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma literal como um subsídio para a pesquisa. A escola EE “Visconde Bueno”- Santa Eudóxia, foi a escola em que todos os funcionários participaram das entrevistas gravadas, já na EEPG “Adail Malmegrin Gonçalves”- Água Vermelha, a única a participar da entrevista gravada foi a gestora, ressaltando que houve a conversa com os professores, alunos e com a coordenadora, mas não foi gravada e na EE “Péricles Soares”- São Carlos, somente a diretora se disponibilizou a conversar, assim, concedendo uma entrevista, mas sem que fosse gravada.

Nas escolas nas quais realizamos a coleta de dados, houve a possibilidade de acesso a documentos pertinentes à pesquisa. Estes foram: o Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, o Plano Gestor - PG, um documento referente aos projetos realizados no interior da escola e algumas atividades realizadas pelas escolas durante a pesquisa. A análise dos dados considerou primeiramente o material obtido no decorrer da pesquisa, através das entrevistas e dos documentos analisados.

A partir das entrevistas e dos materiais obtidos junto as escolas, com apoio da bibliografia disponível, pudemos fazer a análise documental. Com a análise, pudemos apontar alguns pontos que sobressaem. Assim nos baseamos nos documentos das escolas pesquisadas e na observação das práticas educativas e metodologias aplicadas pelos professores durante as aulas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada inicialmente nos acervos da Biblioteca Comunitária: Florestan Fernandes na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e depois, por meio dos trabalhos disponíveis em sites de pesquisas de trabalhos acadêmicos, buscando os textos dos educadores que fundamentam teoricamente a educação e a educação no e do campo, para que assim pudéssemos refletir com mais profundidade sobre o assunto em questão, obtendo um maior embasamento teórico, visando ampliar a compreensão do objeto de estudo em todas as suas dimensões.

Assim a presente dissertação buscou discutir em torno da educação do sujeito do campo, refletindo sobre as políticas públicas para educação no e do campo e como essas se efetivam com relação a infraestrutura, bem como a qualidade do ensino, tanto nas escolas do campo quanto nas escolas das áreas urbanas. Assim questionando se a infraestrutura dessas escolas são a mesma ou não, e no que essa questão pode vir a interferir tanto para quem reside nas áreas rurais quanto para quem mora na cidade.

Outra questão a ser considerada é a que diz respeito à educação oferecida pelas escolas a esses sujeitos, dado que muitas vezes a escola não tem infraestrutura para receber os alunos das zonas rurais e, além disso, no tocante as políticas públicas que temos para educação no e do campo, o que observamos é que muitas escolas ditas rurais não conhecem essas políticas e também não possuem uma concepção do que seja a educação no e do campo, fazendo com que o sujeito que ali está seja mais um entre tantos.

Já nas escolas urbanas que têm demandas de sujeitos rurais, notamos que as crianças das zonas rurais acabam sendo estereotipadas, sofrendo assim alguns tipos de preconceitos, pois muitas delas acabam por terem um déficit de aprendizagem que ocorrem por diversos fatores, tais como o cansaço, a falta de apoio dos pais que não podem ajudar, pois não possuem muita instrução, o acesso às tecnologias que ajudam nas pesquisas, falta de estudo, pois muitas crianças trabalham depois do horário das aulas e a recuperação que nessas escolas são oferecidas enquanto essas crianças já cansadas de um dia todo de aula esperam o ônibus, ou seja, o déficit de aprendizagem engloba diversos fatores e não somente a localização geográfica.

No tocante as entrevistas, estas ocorreram de forma individual em alguns momentos e coletiva em outros, realizadas com os professores, alunos, coordenadores e diretores. Foram realizadas entrevistas gravadas e informais, as entrevistas gravadas que foram transcritas tiveram a autorização dos participantes.

É necessário ressaltar que as entrevistas com os alunos foram feitas em rodas de conversas, momentos em que reunimos os alunos das séries iniciais das escolas das vilas rurais (Água Vermelha e Santa Eudóxia), pois foram as únicas escolas a aceitaram a conversa com os alunos, esses alunos eram em sua maioria residentes na fazenda, mas haviam alunos residentes na área urbana do município de São Carlos, nessa reunião fazíamos uma roda de conversa, na qual eles contavam o lugar no qual eles residiam, o tempo para chegar à escola, como era o ensino, a aprendizagem deles, ou seja, deixávamos que eles contassem um pouco do cotidiano tanto dentro da escola quanto

fora da mesma. Durante as conversas também foram sendo respondidas de forma espontânea as perguntas que eram feitas.

Todas as entrevistas feitas foram devidamente transcritas, embora, os professores, funcionários e coordenação de uma das escolas não quiseram conceder entrevistas, como já citamos anteriormente. Nessa escola só foram feitas as análises documentais, o que compromete a percepção do que os documentos dizem com o que a comunidade escolar pensa. A identidade dos participantes foi preservada, de modo que utilizamos nomes fictícios para designá-los, assim ao longo deste trabalho, serão expostas as falas dos entrevistados transcritas, identificados com nomes fictícios.

Para sistematizar a reflexão proposta nesse texto, a presente dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo busca contextualizar em torno da concepção e conceituação de educação no e do campo, utilizando como embase teórico diversos autores que discutem essa questão bem como apontar as políticas públicas implementadas para educação no e do campo frente às propostas dos movimentos sociais que atuam no campo, analisando assim essas questões no âmbito das escolas pesquisadas e as concepções de educação no e do campo das mesmas.

No segundo capítulo buscamos analisar a questão das políticas públicas para a educação no e do campo e se efetivamente essas políticas se viabilizaram nas escolas pesquisadas, assim discutimos a questão do transporte no município de São Carlos e nas suas vilas rurais, Água Vermelha e Santa Eudóxia, bem como a estrutura física e pedagógica das escolas pesquisadas, e no terceiro capítulo analisamos as metodologias, didáticas, Projeto Político Pedagógico- PPP, Plano Gestor- PG, apendizagens dos educandos, abordando a questão das avaliações, formação, papel dos educadores na formação do sujeito rural e infraestruturas no âmbito da educação no e do campo no município de São Carlos e suas vilas rurais - Água Vermelha e Santa Eudóxia.

Por fim procuramos fazer uma reflexão acerca dos desdobramentos da pesquisa e a necessidade de reconhecer a qualidade do projeto pedagógico dirigido ao campo sem alimentar dicotomias em relação ao rural/urbano. Procurou-se ainda, analisar os documentos das escolas pesquisadas, partindo das entrevistas realizadas com os participantes, assim buscando elementos para subsidiar a compreensão das concepções de educação no e do campo e do ensino oferecido ao sujeito rural.

## CAPÍTULO I

### O MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS E SUAS VILAS RURAIS – ÁGUA VERMELHA E SANTA EUDÓXIA

Para iniciarmos a discussão sobre estas questões é necessário descrever, ainda que de forma sucinta, a história do município de São Carlos e suas vilas rurais (Água Vermelha e Santa Eudóxia), dos quais fazem parte as respectivas escolas em que foram realizadas a coleta de dados para a presente pesquisa. São elas: EEPG “Péricles Soares”, EPSG “Adail Malmegrin Gonçalves”, e a EE “Visconde Bueno”.

O município de São Carlos começou a ser povoado no final do século, sua formação tem início em 1831, com a demarcação da Sesmaria do Pinhal, no dia de sua fundação, 04 de novembro de 1857, haviam somente pequenas casas ao redor da capela e seus moradores eram, em sua maior parte, herdeiros da família Arruda Botelho, primeiros proprietários das terras da Sesmaria do Pinhal.<sup>1</sup>

Assim o município de São Carlos torna-se vila a partir 1865 quando a primeira Câmara Municipal foi empossada, no ano de 1874 a vila contava com 6.897 habitantes e em 1886 já passava de vila à cidade com uma população de 16.104 habitantes, já possuía ampla infraestrutura urbana.

Nesse sentido entre os anos de 1831 à 1857 foram formadas as primeiras fazendas de café da região, marcando o início da primeira atividade econômica de maior expressão em São Carlos, tornando-se o principal produto de exportação do município.

É nesse contexto, da expansão cafeeira, que surgiu o município de São Carlos, assim com a chegada da ferrovia no ano de 1884 desenvolveu com eficiência um sistema para escoar a produção de café impulsionando o desenvolvimento da região. A ferrovia também contribuiu para que a área central da cidade se firmasse como local de destaque político e econômico.

---

<sup>1</sup> Antonio Carlos de Arruda Botelho (Piracicaba, 23 de agosto de 1827 – São Carlos, 11 de março de 1901), primeiro e único Barão, Visconde e Conde do Pinhal, foi um político e empresário brasileiro. Herdeiro de terras na Sesmaria do Pinhal, formou várias fazendas nos municípios de São Carlos e Jaú, tendo prosperado como grande produtor de café, cujos rendimentos possibilitaram a ele investir em outros ramos de negócios. Teve importante participação política no Estado de São Paulo, principalmente no período do Segundo Império no Brasil. Casou-se duas vezes, tendo, ao todo, treze filhos. Sua residência familiar era a Fazenda Pinhal, localizada no município de São Carlos, onde o Conde do Pinhal faleceu, em 1901 (extraído de wikipedia.org/wiki/Antônio Carlos de Arruda Botelho em 10/03/2013).

Nesse sentido nas últimas décadas do século XIX ocorreu o fenômeno social que mais influência deixou na região central do Estado de São Paulo, a imigração, assim São Carlos recebeu imigrantes alemães trazidos pelo Conde do Pinhal em 1876, e de 1880 a 1904, o município foi um dos principais polos atrativos de imigrantes do Estado de São Paulo.

No entanto com a crise cafeeira ocorrida na década de 1920 e que teve seu ápice com a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, acompanhada da política industrial de substituição das importações desencadeada durante a primeira guerra mundial, o que levou os imigrantes a deixarem a atividade rural, passando a trabalhar no centro urbano como operários nas oficinas, no comércio, na prestação de serviços, na fábrica de artefatos de madeira e de cerâmica e na construção civil.

Os lucros obtidos com o café acabou sendo investidos na formação de empresas que alavancaram o desenvolvimento do município de São Carlos, como os, bancos, companhias de luz elétrica, de bondes, telefones, sistemas de água e esgoto, teatro, hospitais e escolas, fortalecendo a infraestrutura urbana e criando condições para a industrialização.

Nesse sentido os imigrantes iniciaram suas atividades no município no setor manufatureiro, consolidando a indústria em São Carlos, que chega à década de 1950 como centro manufatureiro.

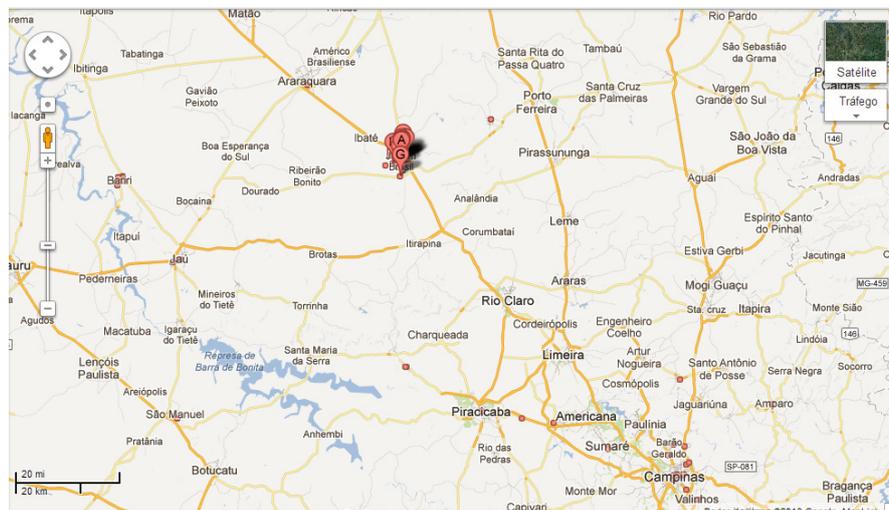
Esse setor industrial fez com que fossem desenvolvidas oficinas que serviam às plantações de café, assim a fabricação de máquinas de beneficiamento, sapatos, adubos, ferragens, móveis, macarrão e charutos, bem como as alfaiatarias, cervejarias, fundições, serrarias, tecelagem, uma indústria de lápis e olarias marcam a economia de São Carlos nos anos 1930. Nesse sentido nos anos de 1950 e 1960 a indústria desenvolve-se com grande rapidez, com a instalação de fábricas de geladeiras, compressores, tratores e uma grande quantidade de empresas pequenas e médias, fornecedoras de produtos e serviços

A partir do século XX, nos anos de 1953 há um desenvolvimento tecnológico com a formação da Escola de Engenharia de São Carlos, vinculada à Universidade de São Paulo (USP), e, na década de 1970, com a criação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Atualmente o município de São Carlos conta com aproximadamente 222 mil habitantes sendo que aproximadamente 8.866 residem na área rural (PREFEITURA

MUNICIPAL DE SÃO CARLOS - <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conheca-sao-carlos/115444-distrito-de-agua-vermelha.html>, acessado em 28/09/2012).

### Mapa da localização do município de São Carlos- SP



**Figura 1** Fonte: Dados cartográfico Google Maps- Maplink, 2013.

Água Vermelha vila rural do município de São Carlos, surgiu no final do século XIX. Sua existência como vila rural de São Carlos data de 24 de dezembro de 1948, segundo a Lei nº 23.233

A vila rural era rota para os viajantes que vinham trabalhar nas fazendas de café, mas com a chegada do ramal ferroviário construído pela companhia Rio Claro Railway em 1892, água vermelha ganhou mais destaque como uma rota comercial, o ramal ferroviário foi desativado em dezembro de 1962 e a estação que existia no local foi transformada em fundição.

No entanto, a tradição comercial de Água Vermelha ainda se mantém com a recuperação do antigo armazém, situado em uma das principais ruas da vila rural. O prédio, que data da década de 1880, recebeu algumas modificações nos anos seguintes.

Em 1912, um imigrante italiano vindo da fazenda Figueira Branca, em Santa Eudóxia, chamado Francisco Pulsinelli adquiriu o prédio e nele montou um armazém de secos e molhados, a Casa Pulsinelli. O armazém deixou de funcionar apenas na década de 1980 e, atualmente, o prédio passa por um processo de recuperação e restauro para que nele seja instalada a Biblioteca de Água Vermelha.

Atualmente a vila rural tem como principal ponto de investimento turístico da região o turismo que nos últimos anos tem atraído muitos visitantes, principalmente pela

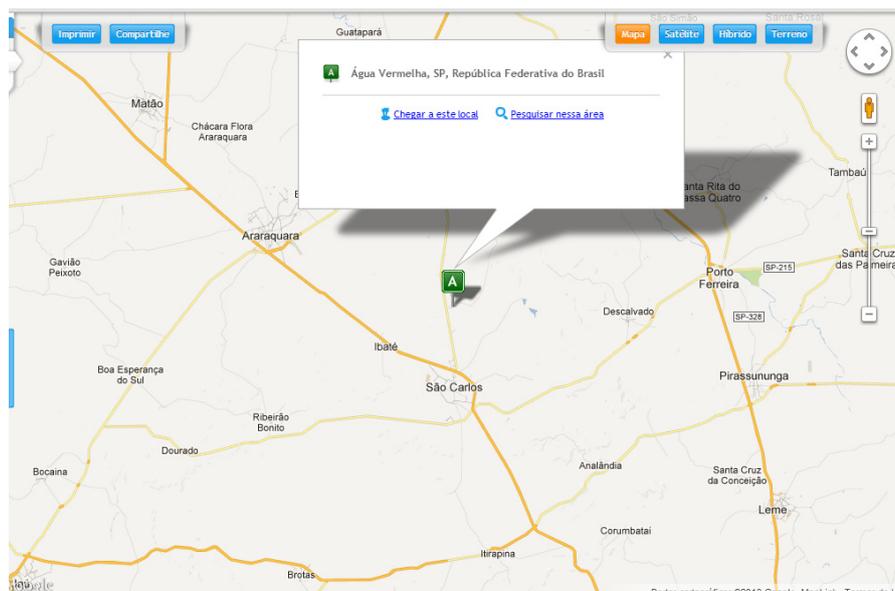
iniciativa da Estância Ecológica Vale do Quilombo que tem como sede uma antiga fazenda de café, a Argentina. O investimento principal deste grupo está nos esportes rurais e passeios ecológicos.

A posição estratégica da vila rural, situada entre o município de São Carlos e a vila rural Santa Eudóxia, ainda garante a passagem de muitos turistas que seguem rumo às fazendas mais ao norte, que atraem por seu potencial histórico.

Confirmando sua boa tradição comercial, Água Vermelha continua sendo muito atraente como entreposto, dentro dos projetos turístico da região. Outro destaque da vila rural é a Festa do Milho, que acontece todos os anos, em abril e atrai não só a população local, mas das regiões vizinhas. A ideia inicial era a de trazer, além de entretenimento, um espaço de exposição para micro e pequenos empresários e grupos de artesanato da região.

Essa situação não é muito diferente dos dias atuais, já que hoje Água Vermelha é reconhecida como um grande polo industrial de seu município, a cidade de São Carlos, na qual muitas empresas estão sendo instaladas na região como a TAM e a Electrolux (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS-  
<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conheca-sao-carlos/115444-distrito-de-agua-vermelha.html>, acessado em 28/09/2012).

### Mapa de localização da Vila Rural Água Vermelha- Município de São Carlos



**Figura 2 Fonte: Dados cartográfico Google Mapas- Maplink, 2013.**

Já a segunda vila rural do município de São Carlos, Santa Eudóxia, começa a existir às margens do córrego Itararé, no qual se estabeleceram indígenas e posseiros que vinham tentar a sorte no interior do país. No centro deste povoado surgiu a capela de São Sebastião, que emprestou o nome ao vilarejo, inicialmente chamado de São Sebastião do Itararé e, depois, São Sebastião do Quilombo, por conta da Sesmaria do Quilombo, da qual as terras da atual vila rural fazem parte. Antes da Vila Rural ter este nome, esta já havia sido um Distrito Policial, em 1889 e Distrito da Paz em 1912, vindo a se transformar em 1933 na Vila Rural, recebendo o atual nome de Santa Eudóxia.

A região cresceu de forma significativa a partir da segunda metade do século XIX com a chegada do café. A fazenda foi adquirida por Francisco da Cunha Bueno e recebeu o nome de Santa Eudóxia em homenagem à memória de sua finada esposa, morta por envenenamento. Em alguns anos, Santa Eudóxia despontou como maior produtora de café da região, entre o final do século XIX e começo do século XX.

O café das fazendas de Santa Eudóxia eram escoados pelo rio Mogi- Guaçu até Porto Ferreira, no qual já havia chegado a ferrovia. Logo depois, a ferrovia também chegou a São Carlos e a produção passou a ser transportada pelo município de São Carlos, em 1892, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro inaugurou o ramal de Santa Eudóxia.

Em meados do século XIX, o povoado da vila rural Santa Eudóxia do município de São Carlos, ganhou um novo impulso com a chegada de famílias de São



## 1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEBATES E CONCEITOS

Há muito tempo, alguns setores da sociedade, sobretudo os setores mais tradicionais, tem reclamado que a educação do campo está ficando na contramão da educação em geral e, fora das agendas políticas por parte dos governos que vêm se sucedendo na administração da sociedade brasileira.

Na tentativa de colocar a problemática da educação do homem do campo na pauta de discussão, de acordo com Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salette Caldart, os movimentos que atuam no campo vêm procurando construir uma educação do campo e não do meio rural, pois eles entendem que a expressão campo tem por objetivo incluir no processo educativo uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que atualmente tentam garantir a sobrevivência deste trabalhador (FERNANDES; CERIOLI e CALDART, 2004, p. 22).

Para estes autores, durante a I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" que aconteceu em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, e teve como principal objetivo "ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país" convencionou-se que,

(...) quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 22).

Já Para Kolling, Néry e Molina (1999, p. 26-29), educação no e do campo é uma educação que deve estar voltada para os trabalhadores do campo, bem como a educação que ocorre no campo, trabalhando a cultura campesina, mas nunca deixando de lado os conhecimentos universais. Daí a afirmação de que

(...) entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 63).

Um fator fundamental que requer atenção, tanto dos movimentos sociais, quanto dos pesquisadores sobre a educação do campo é o formato de escola entendido como aquele que seria capaz de atender a essas tarefas sem deixar de lado a formação que o educando deve ter. Nesse aspecto, deve-se também refletir sobre o desenvolvimento do trabalho do educador para alcançar esse objetivo, ou seja, que se tenham objetivos reais e não apenas objetivos proclamados, o que segundo Caldart (2004, p. 3), seria a possibilidade de avançar na clareza teórica e de projeto, para poder dar um grande salto de qualidade das lutas políticas e nas práticas pedagógicas. Ao refletir sobre esta questão Caldart (2004) afirma que,

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 3).

Nesse sentido os movimentos sociais que atuam no campo e alguns educadores ligados a eles fazem uma proposta na qual se crie possibilidades dos trabalhadores do campo se formarem como sujeitos que tem suas identidades, culturas, seus valores, ou seja, sua consciência do mundo no qual está inserido. Para os defensores desse projeto

Pode-se dizer que a educação básica do campo possui três características fundamentais: é um projeto político-pedagógico da sociedade civil que busca intervir nos fundamentos da educação brasileira. Além disso, é um projeto popular alternativo para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para a realidade campestre. Tais projetos estão estritamente ligados ao projeto de construção de uma política pedagógica vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo. Mas, é preciso ter bem claro que a educação do campo não é um resíduo em processo de extinção como querem alguns. É preciso ter claro, também, que a escola do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da mulher do campo e que esta escola do campo pode vir a contribuir no desenvolvimento de estratégias de um projeto educativo socioeconômico desde que esteja contextualizada (NASCIMENTO, 2009, p. 189).

Este conceito está presente no ideário do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, embora deva ser ressaltado a grande heterogeneidade do campo brasileiro, bem como a consideração de que aqueles que o habitam tem interesses bem distintos. Percebemos esse fator na forma como os movimentos sociais relacionam-se fundamentalmente com os assentados da reforma agrária, porém, no campo há

trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários advindos do processo migratório ao longo dos séculos XIX e XX e outros tantos agricultores que habitam várias regiões brasileiras há muitos anos e não têm relação com os movimentos sociais (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Assim apesar do Brasil ser um país de origem agrária e mesmo tratando-se de um sistema econômico caracteristicamente calcado no colonialismo, no latifúndio e no trabalho escravo, como afirma em Gilberto Freyre, em seu livro *Casa Grande e Senzala*, 1981, quando pensamos na educação do campo, notamos que esta não foi contemplada nas várias reformas educacionais realizadas neste país. Nesse sentido a educação foi se caracterizando por um ensino voltado para as elites, pois o grande objetivo da classe dominante brasileira sempre foi a formação das elites com vistas à dominação.

Assim justifica-se o fato da Constituição de 25 de março de 1824 não trazer a importância da educação popular para o país, mas apenas citou de forma geral tanto a gratuidade da escola primária quanto colégios e faculdades, assim como cita Souza e Faria (2003):

A primeira Constituição do Império, outorgada em 1824, não incluiu, contudo, em seu texto, a proposta de um sistema nacional de educação (existente no anteprojeto inicial), embora já assegurasse a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. É somente em 1827 que o ensino elementar terá a sua primeira lei geral, já apontando para a idéia futura de sistema de ensino (SOUZA; FARIA, 2003, p. 47).

Em que pese o fato de a maior parte da população ser composta de índios ou negros escravizados, os brancos livres, somente teriam acesso à escola se fossem proprietários de terras, daí a afirmação de que não tivemos uma preocupação com a educação popular, no sentido de que não tivemos uma preocupação com o povo. É preciso que se afirme, que de nenhuma forma está se defendendo que devêssemos ter uma educação para o povo, diferente da educação proporcionada à elite.

Já na Constituição de 1891 notamos uma organização escolar que vinha se desenhando desde o Período Colonial até o Período Imperial, mas como afirma Teles (2001), havia uma desresponsabilização da educação que ocorria mais no sentido de questões burocráticas do que políticas. Para Teles (2001) aparece,

o discurso da descentralização das decisões políticas, e é criado o Conselho Superior, com desdobramentos nas províncias através dos Conselhos Escolares centrais ou distritais; a descentralização na ação mais no sentido burocrático e não político, pois os debates entre as elites políticas e intelectuais ainda continuaram fortemente centralizados; estão também presentes nos discursos uma perspectiva

racionalizadora na elaboração de currículos, ênfase nos métodos e técnicas de ensino e insumos pedagógicos, livros didáticos, organização dos tempos e espaços escolares; prioridade para a criação de universidades; permanece a estrutura dual de ensino (TELES, 2001, p. 03).

Foi a partir do século XX que começou a ser pensada uma política de educação popular e a intervenção da União na educação pública, pois começam a ser feitas discussões tanto pelos movimentos sociais quanto pelas camadas populares da sociedade, assim como afirma Paiva (1973),

Na verdade, encontramos nesse período algumas iniciativas concretas em favor da educação popular, que vão mesmo de encontro à interpretação tradicional de inconstitucionalidade do auxílio da União ao desenvolvimento do ensino elementar: a Lei nº 1617, de 30 de dezembro de 1906, autorizava o governo central a ajudar com um quarto dessas despesas os Estados que já dispendessem 10% de suas receitas com o ensino primário. Desta forma, a legislação incorporava um dispositivo cuja ação modificava a interpretação tradicional da lei relativa à descentralização política e administrativa do ensino popular; a decisão de 1906 foi imediatamente incluída no orçamento do ano seguinte. Não havia como discutir a constitucionalidade ou não da decisão, pois a nova lei não preconizava uma decisão conjunta para os Estados, mas facultava às unidades federadas interessadas na difusão do ensino uma ajuda através de acordos isolados (PAIVA, 1973, p. 87).

Assim segundo a autora os índices de atendimento escolar na Primeira República não mudaram em praticamente nada em relação a instrução escolar no Período do Império. Para ela,

Minas, não conseguia oferecer escolas elementares a 25% de sua população escolar; São Paulo mal conseguia abrigar 1/3 de seus habitantes em idade escolar. No Nordeste, em franca decadência econômica, a situação era muito pior; no Rio Grande do Norte, mesmo com certa mobilização contra o analfabetismo através da colaboração do Estado com os Municípios, chegou-se à conclusão de que nem um53 orçamento estadual três vezes maior para a educação, poderia-se solucionar o problema. Em piores condições encontrava-se Pernambuco que passara de um total de 800 escolas elementares nas últimas décadas do século XIX para menos de 200 em 1915, apesar do crescimento de sua população; as escolas pernambucanas atendiam a 10% do ensino elementar (PAIVA, 1973, p. 90-91).

Foi nesse sentido, que segundo Souza e Faria (2003), a Constituição de 1934 delegou a educação popular aos estados por ser considerado uma questão menor. Para eles,

(...) se fez presente na Assembléia Constituinte de 1933 e na Constituição de 1934, expressando a visão das elites dominantes, que consideravam a educação das classes populares uma questão menor e que, portanto, poderia ser entregue à responsabilidade dos Estados. Este relacionamento entre descentralização, omissão e elitização explica assim a ausência, na primeira Constituição Republicana, em 1891, da garantia de gratuidade da instrução primária (SOUZA; FARIA, 2003, p. 48).

Já Ribeiro (1993) ao discutir em torno desse período, o concebe como uma fase instável, sobretudo ao se levar em consideração o governo de Getúlio Vargas e o golpe que instituiu o Estado Novo. Nesse período, ele proclama uma Nova Constituição, a Constituição de 1937, tida como autoritária e centralizadora. De acordo com a autora,

Em consequência do golpe, a 10 de novembro é outorgada uma nova Constituição, em 1937, que difere em essência das anteriores constituições republicanas, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical etc. Em um de seus artigos, o de nº 177 das Disposições Transitórias, que foi prorrogado por duas vezes, permitia ao governo aposentar ou demitir funcionários considerados contrários ao governo (RIBEIRO, 1993, p. 128).

Ainda segundo Ribeiro (1993), havia naquele momento, uma preocupação com o ensino voltado para habilidades pré vocacionais e ensino profissional, dado que era:

(...) obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias, e sobretudo, dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina ‘as classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado (RIBEIRO, 1993, p. 129).

Ou seja, um ensino para qualificar mão de obra para o novo mercado capitalista que se expandia cada vez mais. Assim a Constituição de 1946 iria anteceder a primeira elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Na Constituição de 1946 havia uma demanda maior para a educação, ainda que fosse insuficiente para alcançar um atendimento que pudesse abranger tanto qualidade quanto quantidade.

No entanto, somente treze anos depois é que se promulgaria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, sob o nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961. Nesse sentido a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, serviu como afirma Saviani (1999) de espaço para um grande debate em torno do papel do Estado que deveria ter como tarefa planejar o desenvolvimento do país, com uma

segunda posição que defendia que a iniciativa privada deveria ser a responsável pela formação do caráter do homem. De acordo com Saviani (1999),

na discussão da LDB prevaleceu a segunda tendência que defendia a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação que deseja para seus filhos, considerando que a ação planejada do Estado trazia embutido o risco de totalitarismo. Em decorrência dessa orientação, a idéia de Plano de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. De fato, pretendia-se que o Plano garantisse o acesso das escolas particulares, em especial as católicas, aos recursos públicos destinados à educação (SAVIANI, 1999, p. 127).

Assim após um rápido período de liberdades democráticas, o país passa por um golpe articulado pela burguesia civil e os militares. Instala-se então, uma ferrenha ditadura que vai até a metade da década de 1980. A partir da segunda metade daquela década, tivemos um período marcado pela democratização e reorganização da sociedade civil, com sindicatos e movimentos sociais, no qual foram realizadas inúmeras discussões tanto no campo político quanto educacional, ressaltando que a população começava a participar de debates pela luta e efetivação de uma educação de qualidade.

No entanto, apesar da educação escolar tornar-se foco prioritariamente dos setores da sociedade que compõe as indústrias, os movimentos sociais e sindicais, a população começava a reivindicar uma educação de qualidade, assim a educação do campo começava a aparecer como um problema a ser solucionado.

Nesse sentido, quando pensamos na educação no e do campo, uma das primeiras políticas efetivadas, veio somente no final da década de 1990, com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que foram firmadas a partir de mobilizações sociais e reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra e educação no e do campo, principalmente a partir do momento em que esses movimentos sociais foram percebendo a forma como viviam os habitantes do meio rural, e conseqüentemente o tipo de educação oferecida para os sujeitos dessas áreas. Também foi levado em consideração o grande índice de analfabetismo no campo, pois a grande maioria dos sujeitos rurais, acabava tendo acesso somente até o Ensino Fundamental, desistindo nas etapas subsequentes para poderem trabalhar ou mesmo devido a distância da escola.

A proposta de educação do campo surgiu no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e ganhou força junto a outros movimentos sociais ligados ao campo.

Um importante marco histórico para a discussão do problema foi a Constituição de 1988 que abriu caminhos para a sociedade discutir como seria a escola mais adequada aos interesses dos sujeitos do campo. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei N° 9394/96) abriu a perspectiva de consolidação de um novo modelo, à medida em que, em seu artigo 28, enunciava que

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No âmbito das políticas públicas educacionais, o grande problema a ser resolvido, em relação à educação das populações que viviam fora das cidades decorriam não apenas, mas principalmente da localização geográfica das escolas, o que fazia com houvesse a necessidade das crianças percorrerem grandes distâncias entre casa e escola, possibilitando o atendimento de um número reduzido de alunos, com consequências diretas nos gastos para a manutenção do então denominado ensino rural (MEC, 2007, p. 10).

Nesse sentido é de suma importância compreender as propostas de desenvolvimento de políticas públicas para a educação no e do campo, políticas que possam ir além de educação pública e gratuita, mas que visem que todos os sujeitos possam ter acesso ao conhecimento científico e tecnológico presente em nossa sociedade.

A realização de uma escola pública, democrática e que seja igualitária, gratuita, laica e de boa qualidade para formar toda a sociedade é fundamental, não somente visando os índices quantitativos e deixando às margens a parte de maior importância, a qualidade (MEC, 2007, p. 12).

Entretanto, as escolas denominadas do campo, são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção

econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (MEC, 2007, p. 14).

Partindo das escolas utilizadas na pesquisa, o que analisamos é que são escolas com grandes demandas de sujeitos rurais, mas que o ensino é pautado nas diretrizes que a secretaria estadual propõe tanto para as escolas localizadas nas vilas rurais do município, caracterizadas como escolas rurais, quanto para qualquer outra escola, independente de ser da área urbana ou rural.

Por isso devemos observar que a luta dos movimentos é para que a qualidade seja boa tanto para as escolas rurais quanto para as escolas urbanas. No decorrer da pesquisa também vimos o quanto a comunidade escolar sofre com a falta de infraestrutura, ressaltando que no caso das escolas rurais os alunos também sofrem com as distâncias que têm que percorrer, em média percorrem cerca de 2 horas para chegarem às suas respectivas escolas, o que acaba ocasionando um cansaço maior durante as aulas.

Salientamos assim a importância de que o ensino para os sujeitos do campo, bem como para os sujeitos da cidade, possam abranger o mesmo currículo e conteúdo, mas que a educação em geral seja de qualidade para qualquer que for seu sujeito, e tenha infraestrutura para uma educação e um acolhimento que possibilite que a formação e a aprendizagem desses sujeitos ocorra com êxito e na região na qual residem, para não ficarem durante horas no interior de um ônibus. Se uma criança leva 2 horas para chegar à escola, levará o mesmo tempo para chegar em casa, o que elevará a um período de 4 horas de transporte, contra o mesmo tempo de aula.

As escolas no campo devem ser pensadas como um recurso para os problemas de distâncias enfrentados por quem reside nas fazendas, mas não em uma escola com currículos e conteúdos específicos para o campo, o que deve ser diferenciado para esses sujeitos é a didática. Para Libâneo (2004) a didática vem a ser um instrumento mediador entre professor, aluno e conhecimento, segundo o autor,

É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de

aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Já para Zabala (1998), é de suma importância que sejam reconhecidas as diferentes trajetórias de vida dos educandos, assim contextualizando e recriando o currículo, segundo o autor para que haja a concretização dessa flexibilidade são importantes, diversos questionamentos, como: quem são os meus alunos? Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem? (ZABALA, 1998, p.199).

Entretanto, para Paulo Freire (2000) “Só existe docência se existir discência”, ou seja, o ensino de fato só se efetiva se houver a correspondência com as aprendizagens significativas dos discentes. No entanto é fundamental que o professor saiba como o aluno aprende, assim como reflete Mendéz (2002),

a maneira como o sujeito aprende [passa a ser] mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende [o professor e a professora] descubrem a forma de ajudá-lo (MENDÉZ, 2002, p. 39).

Assim é fundamental que as escolas no campo tenham amparo das políticas públicas, fornecendo os materiais didáticos e os meios pedagógicos para que no interior da sala de aula o docente saiba como utilizar-se da didática para as aprendizagens dos alunos, por isso a necessidade de infraestruturas nas escolas, para atender esses alunos com qualidade, portanto, oferecer infraestrutura aos sujeitos, proporcionando assim o acesso a uma educação digna e igualitária, que contemple os conhecimentos acumulados pela sociedade em todos os âmbitos.

Quando pensamos em educação do campo é necessário realçar que uma das primeiras propostas que temos ocorre por volta de 1920-1930, com o então chamado ruralismo pedagógico, que nada mais era do que uma educação para a volta e/ou fixação do homem no campo, tendo em vista o processo migratório que estava ocorrendo naquela época, o "Ruralismo Pedagógico" pretendia gerar uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era conter essa evasão rural e fixar o homem no campo (MAIA, 1982, p. 27). Entretanto devemos ressaltar que é no final da década de 1990 a efetivação de uma das primeiras políticas públicas para escolas no e do campo, partindo de reivindicações de vários movimentos sindicais.

Nesse sentido percebemos que o ruralismo pedagógico acabou gerando um dos fatores pelo qual a educação rural acaba por não ser olhada nos seus conteúdos e sujeitos, sendo marginalizada pelas legislações, mesmo com as leis que vieram a regulamentar a mesma, por exemplo a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, que continuou negando a existência da diversidade no meio rural brasileiro, pois a escola estava condicionada às intencionalidades capitalistas (NASCIMENTO, 2009, p. 183).

Assim temos a educação no e do campo pensada como um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem no campo, como seu espaço e como seu cotidiano, uma educação que deve ser no e do campo. No, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”. Do, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 30). Percebendo que o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar ou apenas necessitam de uma escolarização precária e aligeirada.

Segundo Machado, não houve uma efetiva adequação da escola para a realidade rural, pois não se levou em consideração que a “educação é ampla multifacetada, variável de conformidade com o ‘espaço’ humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre eles, a educação rural” (MACHADO, 2000, p. 30).

Assim esta concepção entende o campo como o lugar de vida no qual as pessoas produzem conhecimento, mas não podemos deixar de lado a importância das escolas no e do campo terem em seu currículo e em seus conteúdos os conhecimentos universais.

Segundo Veiga, é perceptível a produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, que esses conhecimentos sejam o ponto de partida das práticas pedagógicas nas escolas do campo e nas escolas urbanas que tem demandas de sujeitos rurais. Sendo assim, esta compreensão de campo vai além de uma definição administrativa, configurando-se como um conceito político, ao considerar as especificidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica (VEIGA, 2004, p. 6). Nessa perspectiva temos as discussões e reflexões em torno do campesinato,

da luta pela educação no e do campo e da escola no e do campo, principalmente pelos movimentos sociais criados a partir da década de 1980.

Entretanto, apesar da importância dos movimentos sociais para a luta por uma educação no e do campo para os sujeitos rurais, ainda vemos que muitas das crianças das zonas rurais frequentam escolas longe de suas casas, na cidade ou mesmo escolas nas zonas rurais sem nenhuma estrutura.

Tal preocupação não é de forma alguma desnecessária ou demasiada, principalmente para nosso país, visto o domínio da burguesia agrária e a grande valorização dada aos centros urbanos. O grande problema da educação no e do campo não deve focar somente na localização da escola que as crianças da zona rural irão frequentar, mas principalmente na necessidade de uma escola que tenha uma infraestrutura para acolher e possibilitar que a formação e a aprendizagem sejam de qualidade.

Segundo Horácio Martins de Carvalho “os valores dominantes que orientam as políticas públicas para um pretendo desenvolvimento da agricultura familiar no Brasil acatam como ideal a lógica da grande empresa capitalista no campo” (CARVALHO, 2003. p. 16). Assim o campo com todo esse estereótipo acaba não sendo valorizado, destacando o “desinteresse” pelo tema, como se o rural, tivesse perdido toda consistência histórica e social (WANDERLEY, 1995, p. 92).

Outro ponto que devemos analisar diz respeito aos problemas de acesso, de qualidade e localização das escolas no e do campo, bem como as políticas públicas que oferecem metodologias e provocam o acesso aos sujeitos que ali habitam, refletindo em torno da passagem do livro introdutório que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, vemos a forma como é tratada a escola do campo. De acordo com os PCNs,

(...) as escolas de maior porte, que atendem em média 669,7 alunos estão localizadas majoritariamente nas áreas urbanas, o que resulta do intenso processo de urbanização experimentado pelo país nas últimas décadas (...) Na verdade, essas escolas concentram-se na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento no processo de expansão da rede física (BRASIL, 1999, p. 18).

Assim percebemos que apesar das políticas públicas oferecerem muitas vezes o acesso dos sujeitos rurais à educação e ao ensino escolar, ainda é comum as escolas localizadas no campo serem deixadas de lado, principalmente pelo processo de

urbanização e industrialização constante nas cidades, no qual cada vez mais é exigido que o nível de formação seja maior e que haja qualificação para o trabalho nas indústrias.

O Ministério da Educação e Cultura - MEC e os movimentos que defendem uma escola específica para o campo atribuem os resultados pedagógicos insuficientes, os altos índices de evasão e os grandes números de crianças, jovens e adultos não alfabetizados nas escolas no e do campo à falta de políticas que amparem a educação no e do campo, como notamos na citação a seguir, pelos dados do MEC:

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade (MEC, 2007, p. 9).

Para promover uma educação no e do campo que possibilite superar a situação precária da educação existente atualmente no campo ocorreu a partir de algumas políticas públicas, a criação de cursos de formação que procuraram desenvolver as competências necessárias para um ensino de qualidade no campo. Esses cursos se deram sobretudo a partir da criação do programa Escola Ativa e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

Para isso, de acordo com os movimentos sociais e os agentes educacionais do Ministério da Educação e Cultura - MEC que atuam na Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, necessitamos de uma formação que supere esse quadro das escolas no e do campo e garantam que a educação seja gratuita, de qualidade e para todos, bem como o ensino de todos os conhecimentos universais também possam ser oferecidos aos sujeitos rurais por essas escolas.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E INFRAESTRUTURAS: PROPOSTAS EDUCACIONAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS

No decorrer da década de 1990 foram sendo criados aos poucos, grupos de reflexão acerca da problemática da escola rural, da escola no e do campo, dado que desde os anos 1960, com as propostas de educação popular, estes setores tiveram alguns avanços na busca por uma melhor conscientização política à respeito da educação oferecida aos trabalhadores rurais. Por isso, precisa-se entender que os movimentos sociais do campo tiveram uma grande importância neste cenário. Estas considerações são importantes à medida que:

Em toda e qualquer sociedade humana histórica sempre se teve processos contra-hegemônicos que resistem a determinadas imposições por parte da classe dominante. A partir da década de 1990 começou-se a se pensar numa resistência concretamente constituída por meio de debates, conferências e fóruns que viessem ser um espaço da sociedade civil em estar trocando experiências e buscando novas alternativas para os problemas mais agravantes do meio rural e a educação a ela inserida. Alguns movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs) estão rompendo com a visão unilateral construída ao longo desses 500 anos. Nos movimentos de resistência cultural os camponeses/as assumem uma outra dimensão. Tornam-se sujeitos históricos de uma nova ordem que se baseia em três princípios básicos: a solidariedade, a partilha e a luta. Tais movimentos ainda sobrevivem diante da avalanche de questionamentos realizados pela mídia e pelo marketing governamental a fim de desqualificá-los. (NASCIMENTO, 2009, p. 185).

Assim um dos movimentos sociais mais conhecidos, mas não o único, na luta pela terra e pela educação do homem do campo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que entende que a luta dos trabalhadores do campo não devem se restringir somente à conquista da terra, embora esta seja fundamental. Nesse sentido, considera-se a educação como importante aliada para a transformação social do sujeito que vive no campo, potencializando a luta por uma escola pública e de boa qualidade, como afirma Arroyo (1999), ao dizer que

(...) os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores (ARROYO, 1999, p. 09).

Como vemos, Miguel Arroyo expressa a posição do movimento que trabalha com a concepção de que educação vai além da escola. É importante realçar que não desconhecemos esta concepção, mas estamos discutindo a partir da educação escolar. Assim sendo, a educação dada pela família, igreja, partido, sindicato, movimento ou qualquer outro meio, não está sendo aqui, discutida ou contraditada. Contudo percebemos que há algumas contradições políticas e pedagógicas em torno das concepções de educação elaboradas pelos detentores do poder do Estado e também dos movimentos sociais.

Para entender melhor esta questão devemos ainda, analisar os problemas de acesso, de qualidade, localização das escolas do campo e as políticas públicas que oportunizam ou não, os direitos dos sujeitos que ali habitam como os transportes. Assim refletindo em torno de uma educação no e do campo, como uma educação que possa vir a abranger os diversos grupos sociais e romper com o paradigma da educação rural, que segundo Molina (2004) essa nova educação que começou a ser concebida pelo movimento “Por uma Educação do Campo” seja,

(...) uma educação do campo como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, rompem com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades (MOLINA, 2004, p. 37).

No entanto, segundo os defensores do movimento “Por uma educação do Campo, há a necessidade de uma discussão acerca das práticas educativas, assim os sujeitos rurais devem reconhecer-se como um sujeito que ao mesmo tempo em que ensina também aprende, superando preconceitos, seus não-saberes e com vontade de enfrentar novos desafios, novas práticas e experiências, sobretudo aquelas ligadas ao seu fazer na escola.

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência (resistência dos movimentos sociais do campo). Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação (CALDART, 2004, p. 17).

É notória a falta de políticas públicas consistentes e condizentes com o cotidiano enfrentado pelos alunos das áreas rurais que precisam do transporte escolar rural. O transporte pode ser considerado um avanço para essas crianças, pela possibilidade do acesso a uma escolarização formal, mas não pode, nem deve ser o suficiente, como afirma Caldart (2002),

Nesse sentido, impõe-se a necessidade da elaboração de políticas públicas efetivas para a garantia não apenas do acesso, mas também da permanência e em condições que garantam a qualidade da educação ofertada a todos os cidadãos brasileiros, quer sejam moradores do campo ou das urbes, independente de sua condição étnica ou de classe social (CALDART, 2002, p.26).

Assim não devemos pensar o campo como um lugar de atraso nem as áreas urbanas como o progresso, ou seja, criar uma dicotomia entre cidade e campo, pois o que necessita é pensar que os dois coexistem, como afirma Bernardo Mançano (2003):

(...) não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa (FERNANDES, 2003, p. 28).

Nesse sentido notamos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, mas devemos defender uma educação no campo com os conteúdos e currículos iguais a qualquer outra escola. Assim não é a defesa em torno de uma educação específica para o campo, pois teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e nos perguntarmos, de que especificidades estamos falando? Partindo desse pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras. Neste caso, somente iríamos trabalhar e pensar nas diversidades e não na importância que tem os conhecimentos universais para todos os sujeitos.

Contudo, é fundamental pensarmos em uma educação que faça com que o sujeito rural que trabalha e vive no campo possa ter acesso à ela, para tal há a necessidade de uma pressão popular e dos movimentos sociais para que os governos tomem como sua responsabilidade as políticas relacionadas à educação e mais especificamente à educação no e do campo.

Na origem dessas iniciativas governamentais em nossa sociedade, é possível identificar diversas articulações e mobilizações da população rural que, através de suas organizações e movimentos sociais, reivindicam novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, fundamentalmente, a construção de uma escola e de uma educação no e do campo, e que essa escola possa transmitir aos seus educandos todos os conhecimentos técnicos e científicos presentes na sociedade.

Assim a educação para as escolas no e do campo deve fazer parte do que propõe a LDB e os PCN's, bem como a proposta educacional do Estado brasileiro para o campo e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo que apresentam muitos avanços, a saber: universalização da educação básica e profissional nas próprias comunidades rurais: flexibilização do calendário e espaços escolares; formação inicial e continuada de professores e diferenciação do custo aluno, mas no tocante a realidade dos sujeitos do campo o que ainda vemos é uma escola que enfatiza a aquisição de habilidades como leitura, escrita, cálculo e preparação para o trabalho no campo, assim o desafio é a construção de uma escola que transmita todos os saberes universais, como já citamos anteriormente, os conhecimentos técnicos e científicos já tornados clássicos em todas as áreas do saber e que se constituem como um direito de todos os educandos, pois no atual modelo educacional, somente o básico é ensinado, o ler, escrever, contar e saberes que muitos desses sujeitos já dominam, como o trabalho no campo.

Nesse sentido no atual modelo educacional brasileiro, a educação escolar constitui-se em um forte espaço de produção e reprodução das classes sociais e de seus conjuntos de ideologias, valores, hábitos, cultura e identidades. E apesar desses diversos mecanismos de reprodução social o que percebemos é que no meio educacional rural, há uma tentativa de homogeneizar a educação ou de tratá-la como um ensino no qual o sujeito só deva aprender a ler, escrever e contar, assim desvalorizando as diferenças históricas e culturais construídas dentro dos processos educativos.

Entretanto ao considerarmos as dimensões que compreendem o ambiente educativo e o que nos traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a respeito de educação e da formação do educando, entendemos que educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse sentido devemos entender que o campo traz intimamente ligado a si, uma ampla gama de culturas, política, valores, significações, lutas e ideologias e assim conseqüentemente práticas

pedagógicas havendo assim uma relação de ensino-aprendizagem, uma experiência educativa e a cada experiência um novo aprendizado.

Ao observamos o campo, não é difícil perceber a falta de infraestrutura nas instituições escolares, principalmente nas escolas das áreas rurais, dados do Censo Escolar 2009, demonstram que além da dificuldade do acesso falta uma infraestrutura que acolha e proporcione uma educação de qualidade, a infraestrutura das escolas pode ser responsável pelo bom ou mal desempenho do aluno no tocante as aprendizagens, como afirma Natália Sátyro e Sergei Soares (2007):

Esses resultados apontam para a necessidade de conhecer melhor a condição atual das escolas do país, em especial as públicas, responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental. A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 7).

Nesse sentido percebemos por meio dos dados do Censo Escolar 2009 as necessidades infraestruturais que têm as escolas. Contudo, o que demonstra o Censo é que 90% das escolas do campo não possuem biblioteca. Pouco mais de 8% têm laboratório de informática. Os laboratórios de ciências estão presentes em menos de 1% dos estabelecimentos de ensino. Além disso, quase 20% não possuem energia elétrica. O mesmo Censo, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), aponta que existem no Brasil mais de 80 mil escolas de educação básica localizadas em áreas rurais.

Apesar de várias políticas públicas implementadas pelo governo terem chegado à essas escolas e melhorado assim a infraestrutura para oferecer uma escolarização com melhores condições, dados de 1997 à 2005 mostram que na maioria das escolas das áreas rurais não havia nem sequer água potável, como vemos a seguir na análise de Sátyro e Sergei Soares (2007):

Apesar do aumento da cobertura destes serviços básicos durante os nove anos analisados, a simples análise exploratória acima deixa claro que a situação das escolas rurais é nitidamente mais precária. Primeiro, pode-se ressaltar que 0,34% (548) das escolas de ensino fundamental brasileiro não tinham nem esgoto, nem água, nem energia, sendo que destas 544 estavam localizadas em área rural. Este quadro dos casos mais graves de falta de infraestrutura básica melhorou expressivamente desde 1997 quando havia 7,79% do total,

ou seja, 15.306 escolas na mesma situação. As 544 escolas rurais que ainda estavam sem cobertura eram multisseriadas, mas atendiam a um número expressivo de alunos: 47,61% atendem até 20 alunos, 36,78% de 21 a 40 alunos e o restante de 41 a 163 alunos, perfazendo total de 13.776 alunos atendidos. Em segundo lugar, pode-se ressaltar ainda que não tinham acesso nem a esgotamento sanitário nem a energia elétrica outros 5,61% (9.125) das escolas; 0,92% (1.500) não possuíam nem abastecimento de água nem de energia elétrica; e 0,48% (787) não possuíam nem esgoto sanitário nem abastecimento de água (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 12).

Se os dados do Censo Escolar de 2009 apontam a existência de mais de 80 mil escolas localizadas em áreas rurais no Brasil, os dados do Censo Escolar 2011, mostram uma diminuição de escolas no campo, conforme os dados do Censo Escolar 2011, há 76 mil escolas no campo de Educação Básica. Já Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), realizada em 2004 pelo Inep e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), demonstrava que apenas 8.679 atendiam a alunos residentes em assentamentos, sejam elas localizadas nos próprios assentamentos ou em seu entorno. A mesma pesquisa, trouxe dados específicos mais recentes sobre a educação em assentamentos, apontando que no Brasil cerca de 980 mil estudantes integravam uma população assentada que ultrapassava 2,5 milhões de pessoas.

Entretanto, dados do Censo Escolar 2011 mostram que nos últimos 5 anos houve o fechamento de 13.691 escolas no campo, nesse sentido é notório que a educação no e do campo ainda não é tratada como deveria ser, pois ao invés do investimento nas escolas no e do campo, torna-se mais fácil fechá-las, transferindo seus alunos para escolas nas áreas urbanas.

Nessa mesma lógica, dados do Censo Escolar 2011 mostram que ainda há um grande desafio para as escolas do campo no tocante às infraestruturas como internet, energia elétrica, água potável e esgoto e sanitário, como veremos no quadro a seguir:

<b>Infra-estrutura</b>	<b>Escola Campo</b>	<b>%</b>
Sem Internet	68.651	90,1%
Sem Energia Elétrica	11.413	15,0%
Sem Água Potável	7.950	10,4%
Sem Esgoto Sanitário	11.214	14,7%

**Tabela 4 Fonte: Extraído do Censo Escolar 2011, BRASIL, INEP.**

Os dados do Censo Escolar também evidenciaram as limitações da oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino nas escolas que atendem aos estudantes assentados: enquanto 84,1% delas oferecem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, apenas 26,9% têm o segundo segmento e 4,3% o Ensino Médio. No que se refere à educação profissional, os índices são ainda mais baixos: 0,2% dessas escolas oferecem Educação Profissional na modalidade de formação inicial e continuada, e 0,3% a educação profissional de nível técnico.

Contudo, dados do Censo Escolar 2011 demonstram um avanço na oferta de atendimento em escolas do campo, sendo que 6,98% oferecem atendimento na Educação Infantil modalidade - Creche, já 66,80% oferecem atendimento na Educação Infantil modalidade Pré- Escola, no Ensino Fundamental o atendimento chega à 91,96%, já o Ensino Fundamental para EJA está muito abaixo da oferta que deveria haver, chegando somente à 4,34% de oferta nas escolas do campo.

O Ensino Médio é uma modalidade que teve um avanço, mas ainda não é o suficiente para os alunos das áreas rurais, sendo que a oferta de atendimento do Ensino Médio no campo é de 18,43% das escolas que oferecem, já o Ensino Médio para EJA tem um oferta ainda menor com 3,10% das escolas que oferecem.

Ou seja, não resta dúvida de que a educação no campo conta com condições materiais muito inferiores à educação nas cidades, estejam ou não estas em zonas metropolitanas. Sendo todos os resultados educacionais na zona rural, muito inferiores aos das zonas urbanas, uma hipótese que estes dados levantam é que parte do atraso educacional nas zonas rurais se deve às condições materiais de ensino precárias. A necessidade de investigação nas relações entre infraestrutura e insumos no campo é o primeiro resultado desta pesquisa (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 35).

No tocante ao acesso à escolarização o Censo Escolar de 2009, mostra que no Brasil 42,5 mil escolas possuem até 30 alunos matriculados, a maioria delas no campo. Nos últimos anos 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 (BRASIL, INEP, 2009)

Nesse sentido percebemos como é importante que as políticas públicas sejam efetivamente realizadas tanto nas escolas rurais quanto nas escolas das áreas urbanas

que também sofrem com a falta de infraestrutura, mas nas escolas no campo ainda há um processo de fechamento das escolas, essas na maioria das vezes são escolas multisseriadas que são fechadas para dar lugar as escolas nucleadas e outras vezes são reunidas várias escolas em uma única.

Assim as políticas públicas para serem concretizadas de fato necessitam da participação da sociedade, como analisa Teixeira (1998),

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade. (...)São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (Leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam um conjunto integrado de ações e decisões articuladas que, normalmente, envolvem aplicações de recursos públicos e afetam positiva e negativamente a população ou alguns setores sociais (TEIXEIRA, 1998, p. 1).

O mapa a seguir nos mostra a quantidade de escolas no campo brasileiro. Assim, podemos perceber que a quantidade de escolas de Educação Básica no campo é grande e em alguns estados parece superar as escolas urbanas, apesar do fechamento de várias escolas. Esse dado serve para incentivar a busca de mais políticas públicas e para as que já são oferecidas pelo governo sejam implementadas nessas escolas.



Figura 4 Fonte: Extraído da Revista Educação- agosto de 2011; <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>, acessado em 29/11/2012

Em muitas escolas a falta de infraestrutura muitas vezes acaba se manifestando nas disciplinas que encontram-se separadas e compartimentadas, ou seja, o tempo das aulas é curto para os conteúdos curriculares que devem ser transmitidos, também há um fluxo maior de professores, na maioria das vezes isso acontece no sistema seriado depois do 5º ano, isso nos faz pensar se o sistema seriado é o melhor para o ensino/aprendizagem de qualquer aluno.

Esse fator nos remete a pensar um pouco nas escolas multisseriadas que tem a mesma lógica da seriação quanto aos conteúdos e planejamentos, mas diferencia-se na prática do trabalho docente, pois o professor que atua nessas escolas têm uma única turma com vários níveis de aprendizagem no mesmo espaço.

As escolas multisseriadas são bastantes discutidas e, para alguns autores têm-se uma visão negativa da seriação, embora outros considerem que essa é a forma digna de escolarização dos povos do campo como defende Arroyo (2004), para quem

as escolas multisseriadas estão inseridas no conjunto da educação brasileira em paradigmas de dominação dos trabalhadores do campo por meio de uma escola caracterizada pela padronização de um modelo que para Arroyo “a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira (ARROYO, 2004, p. 84).

Assim há a questão da necessidade de professores com uma formação adequada para atender as demandas dos educandos do campo, diminuindo a evasão escolar e o analfabetismo que é muito alto no campo. Segundo dados do próprio MEC/INEP - SAEB/2001, existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo e eles representam 15% dos profissionais em exercício no país, em sua grande maioria são os profissionais menos qualificados e os que recebem os menores salários (MEC/INEP - SAEB/2001).

Já o Censo Escolar de 2011 nos mostra que esse número diminuiu nos últimos anos sendo que o número de professores atuando na educação básica do campo caiu para 342.845 professores (BRASIL, 2011, INEP).

Contrastando com dados do MEC/INEP - SAEB 2001 percebemos que atualmente 160.137 professores atuam nas escolas do campo sem ensino superior, sendo 156.190 professores atuando no Ensino Médio e 4.127 atuando no Ensino Fundamental (BRASIL, 2011, INEP).

Assim torna-se necessário que o professor encontre no interior da escola na qual atua uma infraestrutura proveniente do Estado, para que o ensino, a metodologia e a didática oferecida por este profissional possa abranger a todos os alunos que estiverem na sala de aula, para isso é necessário que este professor saiba as mais variadas concepções de educação e os mais diversificados contextos em que vivem seus alunos.

A educação no e do campo deve contribuir para uma formação humana, emancipadora e criativa, assumindo assim a identidade rural. Identidade essa que se expresse não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda, no sentido não só da eliminação da evasão escolar e analfabetismo, mas que seja uma educação de boa qualidade.

Contudo, notamos muitos avanços na educação do campo, tais como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, uma das grandes conquistas

do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, que foi de suma importância para que educação no e do campo fosse discutida pelas entidades governamentais e para que se concretizassem várias outras políticas públicas que oportunizassem o acesso e permanência dos alunos das áreas rurais nas escolas. A realização e concretização dessas políticas públicas e dos programas que atendem as escolas no e do campo, foram em grande parte conquistas dos movimentos sociais e sindicais.

Nesse sentido, as Diretrizes para Educação Básica no Campo, tem sido um instrumento motivador, pois oferece um respaldo legal para implementação de mudanças nas escolas do campo. No entanto, há um caminho muito grande a ser percorrido, embora já iniciado nos Seminários Estaduais, passando pela Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo I e II”, no qual ocorreram, discussões em torno de políticas públicas, para que estas possam sair do âmbito do discurso e sejam efetivadas na educação e nas escolas do campo.

Nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, estão presentes várias discussões e programas de implementação de melhorias nas escolas e na educação no e do campo. A criação da Coordenação Geral de Educação do Campo ligada à SECADI/MEC, foi também um grande avanço em torno das políticas públicas para educação no e do campo, que vem se constituindo como um suporte de grande importância para os movimentos sociais, sindicais e para os educadores em geral que se inserem na luta “Por uma Educação Básica do Campo”.

Desse modo os movimentos políticos do campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância, as pautas de reivindicação do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais, fizeram com que fossem contempladas, no corpo da legislação, referências específicas à Educação do Campo (BRASIL, 2004, p. 26 ).

Entretanto, segundo Machado na década de 1980,

(...) no final do governo Quéricia, é que a escola pública rural vai passar por um processo de reforma, no Estado de São Paulo. Este processo constituiu no agrupamento de escolas isoladas da zona rural em unidades mais facilmente administráveis eliminando-se as classes multisseriadas e obrigando os municípios a fornecerem transportes para as crianças das escolas que haviam sido fechadas (MACHADO, 2000, p. 90).

Em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para implementação de políticas que priorizassem a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. E em seu discurso foi declarado que a reforma agrária, como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a promoção da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa era a opção para ampliação do emprego e segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias (BRASIL, 2004, p.8).

Assim como parte da política de revalorização do campo, a educação também foi entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham e que poderiam colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos e para o desenvolvimento sustentável no âmbito regional e nacional (BRASIL, 2004, p.8).

De acordo com esse pensamento e após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo e, assim divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução — CER nº 1, de 3 de abril de 2002 e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. A análise e o encaminhamento dessas questões passaram necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, podemos considerar como fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas (BRASIL, 2004, p. 8).

No decorrer da pesquisa, notou-se um certo desinteresse por parte de alguns setores do Estado no âmbito das políticas públicas referentes à educação do campo, fato recorrente na história do Brasil. Esse desinteresse se caracteriza pelo preconceito, abandono, estigma de atraso e pelo pouco reconhecimento, valorização dos educadores, isso ocorre devido ao desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos homens e mulheres do campo. Dados estatísticos apresentados nos documentos “Referências para uma política de Educação do Campo: caderno de subsídios”

(RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 14) e “A educação no meio rural do Brasil – revisão da literatura” (BOF; MORAES; SILVA, 2003, p. 56), organizados pelo INEP indicam que na área rural existe apenas oferta de educação para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos. Destes jovens, de 15 a 17 anos, apenas 66% frequentam a escola, 17,3% deles estão matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental (na zona urbana é 5,5%) e 12,9% estão no Ensino Médio, nível adequado a essa faixa etária.

Nesse sentido, vários movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, começaram a fazer discussões e debates em torno da educação no e do campo que ainda continuava às margens das políticas governamentais, entendendo a necessidade pelo governo de um processo de consolidação de uma política educacional para o campo, assim firmou-se por meio de encontros nacionais, estaduais e regionais, dentre os quais pode se destacar: A I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia – GO, em 1998, que foi proposta durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997. Esta Conferência foi promovida pelo MST, UnB, UNESCO, UNICEF e pela CNBB, na qual constituiu-se a Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília, que atualmente contribui com os Cadernos de Formação (nº 1, 2, 3, 4 e 5) com o intuito de consolidar os avanços conquistados nessa caminhada (NASCIMENTO, 2003, 186).

Já a II Conferência Nacional aconteceu no ano de 2004, efetuada no mesmo local que a primeira, reunindo cerca de 1100 pessoas entre educandos e educadores, organizados em movimentos, sindicatos, organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras, povos indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas, pesqueiras, entre outros. Entre 1998 e 2004, algumas reivindicações foram transformadas em políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 19)

Uma das reivindicações transformadas em políticas públicas foi as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) que complementam as poucas referências feitas à Educação Básica para a população rural na LDB (CALDART, 2002, p. 12).

De acordo com a Declaração de 2002, assinada no I Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”: “A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e produzir novos conhecimentos

para permanecer no campo” (CALDART, 2002, p. 12). Como afirmam Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 40), a escola deve proporcionar aos alunos condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar em que desejam viver. Isso significa inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Assim a escola deve proporcionar uma consciência crítica para que o sujeito rural possa pensar visando a atual sociedade na qual está inserido. Assim na educação rural esse objetivo pode ser alcançado por meio da educação formal e da educação não formal.

Nesse sentido são experiências educacionais como a do MAB (Movimento dos Atingidos pelas Barragens), do próprio MST com as escolas de assentamentos e as escolas itinerantes que se fazem presente nos acampamentos, do MOC (Movimento de Organização Comunitária) presentes na Bahia, o MEB (Movimento de Educação de Base) importante nas décadas de 1960 e 1970 que ainda hoje desenvolvem trabalhos junto aos povos da floresta e no sertão nordestino com a proposta de alfabetização de adultos tanto no Norte quanto no Nordeste brasileiro.

Enfim, os próprios movimentos sociais e sindicais do campo que lutam pela posse da terra constroem processos permanentes de educação popular e não escolar por meio de encontros, conferências, debates, fóruns, marchas, romarias e cursos de capacitação para os camponeses.

Esse é um processo contra-hegemônico, um sistema vivo que se faz presente nas comunidades e, de acordo com Nascimento (2003), durante algum tempo sofreu um enorme refluxo das práticas educativas, mas vem ressurgindo com os movimentos sociais do campo que estão construindo a história, a memória e a educação a partir das experiências de lutas e a partir da conscientização<sup>2</sup> (NASCIMENTO, 2003, p. 187).

Por isso, pensar a educação no e do campo significa assumir três compromissos básicos: um compromisso ético/moral com a pessoa humana desumanizada

---

<sup>2</sup> Um processo de refluxo se deu nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que tinham um trabalho de conscientização popular a partir de uma leitura teológica voltada para atender as reais necessidades e urgências das comunidades. Nas CEBs sempre houve a ligação entre fé e vida, vida e fé. Os problemas das comunidades tinham uma resposta a partir do processo prático que se fizesse da teoria bíblica que se aplicava de forma dialética na vida das pessoas. Com a hegemonia neoliberal e o retorno das classes dominantes para dentro da Igreja Católica iniciou-se um processo de irracionalismo e fundamentalismo religioso em busca do transcendente fideísta a partir de práticas que vieram negar todo o processo de luta, de construção de comunidades participantes e se construiu um sentimento de aversão ao político, às experiências de humanização e ao lado das discussões sociais. Neste sentido, pode-se conferir o trabalho de Comblin (1996).

historicamente; um compromisso com a intervenção social e educar, neste sentido, significa intervir para transformar as realidades e, por último, um compromisso com a cultura camponesa.

A Educação Básica do Campo que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST acredita, tem que ter a participação do movimento social. É a partir das pedagogias, dentre elas, a Pedagogia da Alternância, construídas pelo movimento que se compreenderá o fenômeno educativo camponês.

A característica do movimento social é exatamente falar pelos gestos, ou seja, falar por meio da linguagem, das palavras, dos rituais, da mística. Isto pode ser percebido claramente nos encontros e nas ações coletivas (NASCIMENTO, 2003, p. 186).

## **CAPÍTULO II**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO**

Neste capítulo nos propomos a discutir sobre as políticas públicas de educação no e do campo que surgiram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB atual, ressaltando que essas políticas públicas surgiram a partir das organizações da sociedade civil que se iniciaram com a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que ocorreu em Luziânia, Goiás de 27 a 31 de julho de 1998.

Assim as políticas públicas instituídas para Educação no e do campo tem o objetivo de tentar oferecer melhores condições de educação às pessoas residentes nas áreas rurais, com cursos direcionados às atividades do campo (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse sentido foram criados pelo governo federal vários programas educacionais. Um dos primeiros foi o FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola, criado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação- FNDE/MEC, o FUNDESCOLA teve como um dos seus programas o Escola Ativa entre 1997 e 2007, cuja metodologia de educação com classes multisseriadas estava centrada no aluno e em sua realidade local. Entre as ações do FUNDESCOLA, destacaram-se projetos de educação à distância para professores leigos, o Escola Ativa (programa criado nas áreas rurais para combater a repetência e a evasão por meio de classes multisseriadas) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no qual cada escola organiza um debate interno para identificar suas deficiências e preparar um plano de ação.

O FUNDESCOLA era financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial - BIRD, atuando principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O Programa FUNDESCOLA foi criado e instituído pelo Ministério da Educação – MEC e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação em 1995, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação com a função de promover um conjunto de ações visando melhorar a qualidade do Ensino Fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O FUNDESCOLA era um órgão de fomento que financiava, dentre outros, o programa escola ativa. Nessas escolas monitoradas pelo programa escola ativa, o ensino era estruturado em módulos, para que, caso o aluno

tivesse que se ausentar das aulas para ajudar a família na época de safra, ele pudesse retomar os estudos do ponto no qual parou quando retornasse à escola (FURTADO, s/d).

Em uma classe multisseriada “tradicional”, que em geral funciona em escolas rurais isoladas, o professor é responsável por ministrar aulas simultaneamente para alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries do Ensino Fundamental, ressaltando que essa ordem dependerá da demanda da escola, pois em alguns lugares as salas são divididas em 2 ou até 3 séries, já que com a mudança na Lei as escolas de ciclo I passaram a atender crianças a partir de 5 anos, sendo comum os três primeiros em uma sala e os outros dois em outra.

Além disso, os professores são, também, na maior parte das escolas, responsáveis por outros serviços (limpeza, merenda, administração etc). Na maior parte dos casos, o funcionamento dessas escolas é precário devido à ausência de infraestruturas básicas, tais como o abastecimento de água e a instalação elétrica, além da ausência de laboratórios de informática, biblioteca, quadra de esportes, etc.

No âmbito do abastecimento de água, é necessário ressaltar que na última década é considerado como infraestrutura marcante no campo, pois em 1997 mais de 98% das escolas não rurais já eram atendidas, enquanto 80,84% das escolas rurais tinham água. Em 2005, ressalta-se que, das 4.224 escolas sem nenhum tipo de fornecimento de água, 3.912 estavam localizadas em áreas rurais (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 9).

Já a energia elétrica presente nas escolas do campo correspondem, a quase uma em cada três escolas rurais (28,9%) que se encontram sem nenhum tipo de abastecimento, seja pela rede pública, seja por gerador próprio ou energia solar/eólica. Se ponderarmos pelo número de alunos, esse percentual cai para 13,62% de alunos em escolas rurais sem abastecimento (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 10).

O esgoto sanitário nas escolas do campo chega à 84,22% das escolas rurais que possuíam o benefício, mas se colocarmos isso em números percebemos que cerca 14.039 escolas localizadas em áreas rurais não possui esgoto, ou seja, é um índice muito alto de escolas do campo sem esgoto, um direito básico de todo cidadão (SÁTYRO; SOARES, 2007, p.11). A presença de sanitários nas escolas rurais, uma infraestrutura básica dentro ou fora do prédio escolar, em escolas rurais no ano de 1997 era de 77,07% (29.663 sem o benefício).

Vemos a seguir um gráfico que aponta tanto as infraestruturas básicas como esgoto, sanitário, abastecimento de água e energia elétrica quanto o que ainda é precário nas escolas rurais, no tocante as infraestruturas que facilitam às aprendizagens de novos conhecimentos.

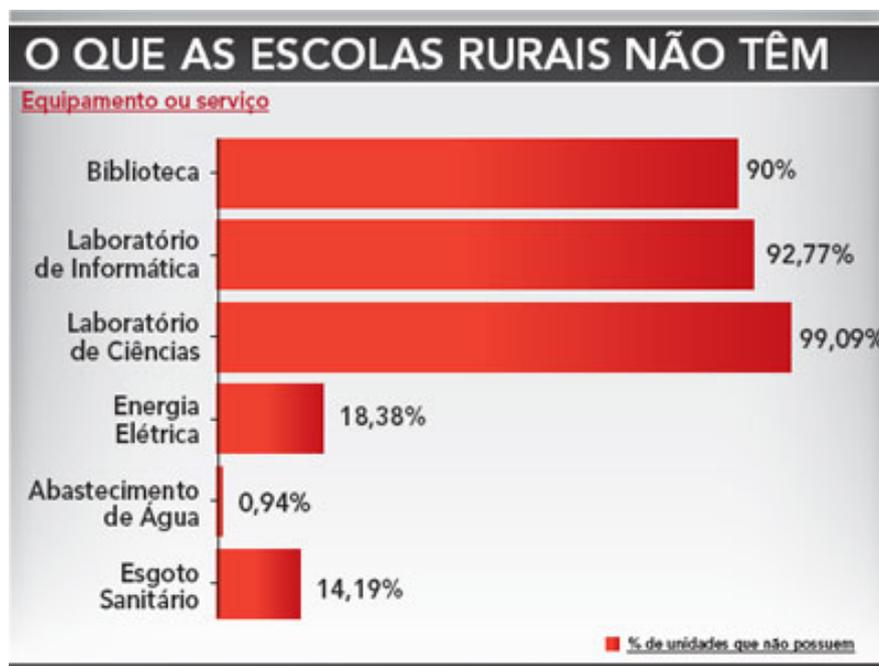


Figura 5 Fonte: Extraído da Revista Educação- agosto de 2011; <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>, acessado em 29/11/2012)

Em alguns municípios, essas escolas foram substituídas por escolas nucleadas. Uma escola nucleada se origina da junção de diversas escolas isoladas e, diferente das escolas rurais isoladas multisseriadas, oferece melhor infraestrutura e escolarização até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Analisando o número de estabelecimentos e o número de matrículas do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª séries das áreas rurais, para o período 1996/2002, observa-se uma tendência de queda nestas variáveis, sugerindo uma melhoria no fluxo escolar ou o resultado da política de nucleação, com o atendimento desses alunos em escolas urbanas com o apoio do transporte escolar.

No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, já é possível observar uma tendência de aumento no número de estabelecimentos com mais de 50 alunos. As matrículas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries nesses tipos de estabelecimentos praticamente dobraram no período 1996/2002, passando de 616.371 alunos para 1.355.586 (BRASIL, 2004, p. 20).

De acordo com o Censo Escolar de 2009, das 83 mil escolas rurais que o país tem 39 mil trabalham com classes multisseriadas e, estudam em classes multisseriadas aproximadamente 1,3 milhão de estudantes do Ensino Fundamental.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que,

têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. Geralmente, estas classes contam com a presença de um único professor (unidocência) que tem a incumbência de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível escolar (INEP, 2007, p. 25).

No entanto, o Programa Escola Ativa que pretendia atender à esses professores que lecionam em escolas multisseriadas encerrou-se em 2011. Entre outras formas, o programa promovia a qualificação para os professores por meio de multiplicadores que faziam o curso e repassavam para os professores, na ponta, ou no chão da escola. Para isso, professores e multiplicadores eram remunerados por meio de bolsas do FUNDESCOLA e posteriormente do FNDE. Além do Programa Escola Ativa havia outras políticas públicas para educação no e do campo implementadas pelo governo.

Dentre as políticas públicas desenvolvidas para a educação, destaca-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras da literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

O Programa Nacional de Biblioteca da Escola - PNBE atende professores e estudantes, ao oferecer obras de referência sobre as especificidades do campo e das comunidades remanescentes de quilombos.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA e foi editada a Portaria/INCRA/nº. 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações.

A regulamentação e implementação dos cursos viabilizados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que é executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, define objetivos, beneficiários e atribui a gestão ao INCRA.

O público do programa compreende jovens e adultos das famílias atendidas pelos projetos de assentamentos realizados pelo INCRA, professores e educadores que atuam no programa, famílias cadastradas e alunos dos cursos de especialização do INCRA. Na atividade de gestão, cabe ao instituto coordenar e gerenciar os projetos, produzir manuais técnicos para as atividades, além de coordenar a comissão pedagógica nacional.

Em 04 de novembro de 2010, o então presidente Luis Inácio Lula da Silva, visando dirimir algumas dúvidas que restavam sobre as responsabilidades do PRONERA assim assinou o Decreto nº 7352/2010 que dispõe sobre a Educação do Campo e o PRONERA.

De acordo com o PRONERA, o decreto Nº. 7.352 DE 04 de novembro de 2010, compreende como sujeitos residentes no campo, uma população composta por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais, destaca-se o respeito à diversidade, nos aspectos, sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

O decreto nº. 7.352 atribui ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, afim de superar a defasagem histórica de acesso, e propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da Educação Básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

Já o Decreto nº 6.755 de 02 janeiro de 2009 instituiu que a formação de professores que lecionam nas escolas rurais deve atender, conforme o artigo quinto, os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Assim também vemos estabelecido que o calendário escolar deve estar de acordo com as particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; o reconhecimento da relevância da escola multisseriadas, que se caracterizam por turmas de alunos de diferentes idades e graus de conhecimento na mesma sala e com um único professor; e a pedagogia da alternância (combina atividades intensivas na sala de aula com práticas na propriedade) estão contemplados no decreto.

Para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, o decreto orienta estados e municípios a incluir a educação no e do campo nos seus planos estaduais e municipais de educação. O governo ainda encaminhará o termo que faz com que as escolas possam vir a aderir o programa, o PNE trará as metas educacionais a serem alcançadas pelo Brasil no período de 2011 a 2020.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica no campo são de suma importância para a educação no e do campo, pois foi umas das primeiras políticas específicas para as escolas no e do campo, também foi bastante significativa para as políticas públicas que já haviam sido criadas para educação no e do campo e para as que mais tarde viriam a ser implementadas pelo governo.

A discussão em torno das Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo começou em meados de 2001 pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e, em 04/12/2001 houve a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, que foi a resolução CNE/CNB 1/2002 com a publicação oficial no Diário da União.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo vieram como uma lei de operacionalização da educação, composta por um conjunto de princípios e de procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo nos diferentes níveis e modalidades às leis nacionais de educação (artigos 1º e 2º). Em sua elaboração não tiveram a contribuição somente do governo, mas foi uma política pública que desde seus primeiros debates teve a participação de diversos movimentos sindicais e sociais que atuam no campo e também por parte distintas.

As Diretrizes reconhecem o modo próprio de vida social no campo, enquanto elemento de constituição da identidade da população e a necessidade de definir estratégias próprias para garantir o acesso a Educação Básica e Profissional.

O programa ProJovem Campo – Saberes da Terra foi implementado em 2005, o programa oferece qualificação para profissional e escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e

Adultos - EJA, integrado à qualificação social e profissional. O Programa surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores/as de diferentes estados e regiões do Brasil: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão e Piauí pela região nordeste. Mato Grosso do Sul no Centro-Oeste. Santa Catarina e Paraná pela região Sul. Da região Sudeste Minas Gerais e do Norte participam Pará, Tocantins e Rondônia.

Esse programa é destinado a agricultores alfabetizados, com idade entre 18 e 29 anos, mas que não tenham concluído o Ensino Fundamental, é um programa com dois anos de duração em regime de alternância no qual há o “Tempo escola” e “Tempo comunidade”. Ao final do programa recebem um certificado de conclusão do Ensino Fundamental com qualificação em agricultura familiar.

A partir de 2010 cerca de 21 estados da Federação já recebiam recursos do governo federal para fazer a qualificação. Dos 65,2 mil agricultores alvo do programa, 31 mil estão fazendo a formação.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, anteriormente chamada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade - SECAD, incluiu em sua sigla a palavra inclusão, por entender que o governo têm trabalhado com a inclusão em suas atuais políticas públicas e programas, ou seja, houve a necessidade de acrescentar a palavra inclusão à sigla SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade ficando SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Nesse sentido em articulação com os sistemas de ensino implementou políticas educacionais nas áreas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.

Outra política pública que abrange a formação de educadores é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, em cumprimento às suas

atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

Esse programa denominado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo oferece graduação à professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente, 31 instituições públicas de Ensino Superior oferecem a licenciatura em educação no campo. Segundo o Censo Escolar 2009, trabalham em escolas rurais 338 mil educadores. Destes, 138 mil têm nível superior. O desafio da União, estados e municípios é oferecer graduação a 196 mil professores que lecionam no campo apenas com formação de nível médio.

As escolas rurais multisseriadas estão incluídas no Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE campo, criado em 2010 com resolução CD/FNDE nº. 28, de 09 de junho de 2011, com ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, conforme matrícula apresentada no Censo Escolar MEC/INEP 2010.

O Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD-Campo, está entre mais uma das políticas públicas lançadas pelo governo, esse programa será implementado a partir de 2013 e pretende atender adequadamente aos alunos das escolas públicas participantes do programa e que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, a Resolução CD FNDE nº 40/2011 instituiu o PNLD-Campo. O Programa pretende distribuir coleções de livros às escolas multisseriadas ou seriadas, que abrangerão os componentes curriculares de alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. De acordo com o governo, mais de três milhões de estudantes receberão material didático relacionado à realidade do campo, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-Campo.

A escolha e a distribuição das coleções, que serão consumíveis, será trienal e integral. Haverá, ainda complementação anual para cobertura das matrículas adicionais. De acordo com a SECADI, os livros serão avaliados e adquiridos no segundo semestre de 2012.

Reconhecendo ser o Brasil um país também rural necessita-se cada vez mais que o poder público e a sociedade busquem a construção de políticas públicas que

promovam o desenvolvimento territorial, incluindo a educação no e do campo, tanto nas escolas dos municípios, quanto nas vilas e comunidades rurais.

Um dos programas mais recentes e que tenta abranger todos esses programas citados anteriormente foi lançado no dia 20 de março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, este programa atenderá escolas rurais e as demais populações do campo, segundo a secretária do governo federal de educação.

No campo, 23,18% da população com mais de 15 anos é analfabeta e 50,95% não concluiu o Ensino Fundamental. De acordo com informações disponibilizadas no sítio da SECADI, O PRONACAMPO baseará suas ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Uma das ações previstas é a educação contextualizada, que promova a interação entre o conhecimento científico e os saberes das comunidades.

O mesmo sítio informa que a formação de professores também receberão atenção especial, com oferta de aperfeiçoamento para professores do campo e de escolas quilombolas. Além disso, o Pronacampo apoiará a oferta de formação inicial, continuada e pós-graduação para professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Básica do campo.

Para reforçar a formação de professores, de acordo com a SECADI, serão oferecidos cursos de licenciatura em educação do campo pelas instituições públicas de Ensino Superior. Nesse caso, o governo prevê que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) expandirá 200 pólos para atender os professores do campo e serão destinados recursos de apoio à manutenção dos pólos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Para desenvolver a educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica, o governo federal pretende expandir a oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo nos institutos federais. De acordo com a SECADI, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Campo apoiará a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo. Para isso, serão dedicadas 120 mil bolsas de estudo do Pronatec Campo.

Outra questão que o Pronacampo pretende ajudar trata da infraestrutura física e tecnológica das escolas. De acordo com o governo, até 2014, o programa apoiará a construção de três mil escolas, obras para melhora nas infraestruturas e a aquisição de oito mil ônibus escolares.

Além da estrutura física, o Pronacampo promoverá a educação digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo e quilombolas. Também está prevista a instalação de recursos digitais em 20 mil escolas até 2014 ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)) (acessado em 10/04/2012 e 29/09/2012).

## **2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: A QUESTÃO DO TRANSPORTE NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS E SUAS VILAS RURAIS - ÁGUA VERMELHA E SANTA EUDÓXIA**

Com relação à questão do transporte, percebeu-se que o município de São Carlos e suas vilas rurais - Água Vermelha e Santa Eudóxia, possuem um convênio da prefeitura com as escolas estaduais para que as crianças das áreas rurais possam ser atendidas pelas escolas estaduais através do transporte escolar rural.

O transporte escolar visa o acesso dos sujeitos das zonas rurais nas escolas dos centros urbanos de São Carlos e das vilas rurais- Água Vermelha e Santa Eudóxia, a escolha das escolas que atenderá cada fazenda, granja ou assentamento é feita por meio das linhas de ônibus, como explica a diretora de Água Vermelha.

São Carlos possui várias escolas que recebem alunos das zonas rurais depende muito do ponto onde está localizado. Eu recebo aqui criança que mora perto de Santa Eudóxia, perto de Santa Eudóxia entre aspas, no meio do caminho entre aqui e Santa Eudóxia, por conta da linha do transporte que ao invés de ir para Santa Eudóxia vem para cá. A mesma coisa acontece com as crianças do assentamento, tem criança que dependendo da linha o transporte passa e leva para uma determinada escola (SUELEN, entrevista realizada 09/12/2011).

Quando questionada à respeito do conhecimento da linha de ônibus que atende a cada fazenda e conseqüentemente as crianças, fomos informados de que é uma escolha da diretoria de ensino, visando a maior facilidade para o itinerário das linhas de ônibus.

Quem escolhe, quem determina isso é o planejamento na diretoria de ensino junto com a prefeitura que administra o transporte rural, qual é a localidade que vai ser atendida por qual escola nós não falamos nada (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Em relação à EEPSG “Adail Malmegrin Gonçalves”, como já falamos anteriormente, a escola conta com 580 alunos sendo que a maioria também é provenientes, das zonas rurais, como explica a gestora da escola.

Com relação ao transporte, nosso aluno, ele vem a grande maioria, vamos dizer que dos 580 alunos que eu tenho incluído nos três períodos, 440 se utilizam do transporte rural. O que acontece no ciclo II principalmente que por conta da carga horária esses alunos tem cinco aulas e existem dias que eles tem seis aulas. Normalmente em uma escola lá no centro dentro da cidade, deu o sinal o aluno que não tem aula pega as coisas e espera os pais irem buscar ou o transporte. Aqui nós não fazemos isso, nós acolhemos nosso aluno, levamos ele para quadra e ele fica ali não em atividade esportiva, mas podendo

conversar, bater papo com um amigo até o horário que o ônibus passa para levar o aluno que é 12:hrs20 min. porque o ônibus vai passar a hora que der o sinal da última aula do dia, porque a rota é feita pela localização dos alunos. Esse aluno fica aqui conosco das 11hrs30min. até 12hrs:20min. por isso que eu falei para você o que é complicado para nós por outro lado é o que nos diferencia, porque os pais tem esse entendimento de que nós estamos cuidando do filho dele mesmo, tem esse conhecimento (SUELEN, entrevistas 09/12/2011).

Contudo, uma questão bastante comentada nas conversas com as crianças, professores e diretores, enfatizou o risco que corre as crianças nesse tipo de transporte, o que vimos é que isso pode ocorrer se não houver pessoas formadas e competentes para estar ao lado das crianças nas situações em que elas adentram o ônibus para ir à escola e quando descem do ônibus para chegar até suas residências na volta da escola, como podemos notar a seguir, na fala das crianças.

Teve um acidente Dona em 2009, a menina morreu atropelada. Eu vi tudo, ela soltou a mão da monitora e saiu correndo, por causa que o irmão dela passou na frente da monitora, a monitora mandou ele esperar, ele passou na frente do ônibus e saiu, o outro ônibus vinha vindo aí a menina soltou da mão da monitora e saiu correndo e o ônibus que vinha pegou ela, do jeito que brecou atropelou ela, até hoje a marca está lá (IGOR e MANUEL - entrevista realizada em 15/12/2012).

Assim o transporte escolar além de manter por muito tempo, a criança no interior de uma condução, prejudicando o seu tempo de permanência na escola, coloca em perigo a vida desses alunos. Nesse sentido, Igor relembra o acidente ocorrido com o transporte das crianças e relata como se deu o acidente que vitimou um estudante. Assim, ele afirma:

O Manuel não viu, eu vi tudo. Minha irmã ficou desesperada que até teve que levar ela para benzer. Ela ficou mal, ela viu tudo, aí o motorista foi lá ver a menina, mas não conseguiu nem vê, tava tudo esbagaçada. O pai dela pegou o carro e ia atrás do motorista. Agora ele está trabalhando lá em Água Vermelha (IGOR, entrevista realizada em 15/12/2011).

O perigo é permanente como podemos constatar nas afirmações de Manuel, em que o motorista trabalhava com um ônibus grande, para Manuel, “Ele tinha um ônibus maior que essa escola” (MANUEL, entrevista realizada 15/12/2011). Ainda com relação ao motorista, Igor afirma que: ele sempre parava atrás do outro ônibus, naquele dia ele não parou, passou direto com tudo (IGOR, entrevista realizada em 15/12/2011). Igor

relembra ainda, que o acidente não foi em 2009 foi ano passado (2010) (IGOR, entrevista realizada em 15/12/2011).

Assim no município de São Carlos e nas escolas das vilas rurais- Água Vermelha e Santa Eudóxia que têm demandas de sujeitos rurais, bem como nas escolas das cidades parecem ainda não terem feito uma reflexão em torno dos problemas que se impõe para esses sujeitos.

O transporte rural, de acordo com diretores, professores, coordenadores pedagógicos e alunos, ajuda muito na vida das crianças que querem frequentar as escolas, mas muitas vezes por morarem nas fazendas tem um desgaste superior aos alunos que possuem escolas perto de suas residências.

Pois, a comunidade escolar vê esse meio de transporte, como uma possibilidade de acesso das crianças das zonas rurais, acesso ao saber, à escolarização e aos conhecimentos universais, mas também é necessário acrescentar que o transporte acaba causando alguns transtornos e prejuízos no cotidiano escolar e na aprendizagem dessas crianças, como vimos ao longo da pesquisa, ao visitar as escolas, observar as aulas e em conversas formais e informais com as crianças e professores e, como refletem as próprias gestoras das escolas pesquisadas nos trechos a seguir:

(...) quando chove, por exemplo dependendo da localização que a criança mora o ônibus não consegue passar. Em épocas que chove muito o índice de frequência diminui porque existem localidades que nem que o ônibus queira ele não consegue ir. Então muitos alunos relatam que as vezes o trator da fazenda precisa ir lá subir com eles até um determinado local para poder dali em diante eles saírem, essa questão do transporte também pelas estradas rurais não serem asfaltadas também atrapalha sim e quando não chove tem o problema da poeira porque a criança não consegue muito ficar respirando a poeira do meio do caminho a incidência de problemas respiratórios é maior, frequência diminui, muitas vezes nós recebemos a criança com febre, embora a gente solicite para que os pais não mandem quando eles estão doentes, mas muitos pais acabam mandando e que tem como a gente dar remédio, aos poucos nós estamos tirando essa cultura dos pais, porque nós não podemos medicar a criança e o máximo que dá para gente fazer em uma emergência com uma criança que chega doente é levar no posto de saúde que é aqui perto (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Assim vemos que o ônibus como meio de transporte que facilita o acesso ocasiona uma série de transtornos que acaba dificultando o acesso e a vida dos alunos que moram nas áreas rurais e dependem deste transporte, no entanto, o governo federal instituiu diversos programas para implementação de meios de transportes que levem os alunos das áreas rurais para as escolas nas áreas urbanas.

Nesse sentido vamos mencionar na presente pesquisa alguns programas governamentais que oferecem transporte para sujeitos das áreas rurais terem acesso às escolas nas áreas urbanas. O Programa Caminho da Escola, que foi criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares e, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes, contribuindo para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na Educação Básica da zona rural e das redes estaduais e municipais. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições.

Consta no programa uma parceria do governo federal, por meio do FNDE com o Inmetro, no qual deve ser oferecido um veículo com especificações exclusivas, próprias para o transporte de estudantes, e adequado às condições de trafegabilidade das vias das zonas rurais e urbanas brasileiras.

O programa consiste na aquisição, por meio de pregão eletrônico para registro de preços realizado pelo FNDE, de veículos padronizados para o transporte escolar. Existem três formas para estados e municípios participarem do Caminho da Escola: com recursos próprios, bastando aderir ao pregão; via convênio firmado com o FNDE; ou por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibiliza linha de crédito especial para a aquisição de ônibus zero quilômetro e de embarcações novas.

Já outra política pública ligada também ao transporte é o programa Bicicleta Escolar, criado em 2007 e, que foi ampliado em 2010, o programa tinha por objetivo oportunizar aos estudantes uma nova alternativa de acesso às escolas públicas: a bicicleta escolar. Esta ação foi concebida após estudos realizados pelo FNDE que mostraram o fato de muitas crianças percorrerem a pé, diariamente, de três a 15 quilômetros para chegar à escola ou ao ponto onde passa o ônibus escolar. A bicicleta segundo o FNDE, pode diminuir o esforço diário desses alunos, possibilitando, ainda, a prática de uma atividade física saudável. Concebida pelo FNDE e testada em laboratório credenciado pelo Inmetro, a bicicleta escolar já está disponível para que estados e municípios possam comprá-la com recursos próprios. Para isso, basta pedir adesão à ata de registro de preços do FNDE e fazer o pedido.

Assim foi realizado em 2010 um pregão eletrônico de registro de preço da bicicleta escolar. As atas de registro de preços foram assinadas em outubro passado (2010) e têm validade até outubro de 2011. O prazo para a entrega do veículo era de

noventa dias, contados a partir da assinatura do contrato pelo fornecedor e pelo contratante. Em 2011, o governo federal divulgou uma nova ação em relação ao Caminho da Escola: a doação, pelo FNDE, de bicicletas para municípios com até 5 mil alunos matriculados na rede pública de Educação Básica. Em maio, foi divulgada a lista dos primeiros 81 municípios beneficiados, num total de 30 mil bicicletas. Até o fim deste ano (2012), o governo espera beneficiar 300 municípios com a doação de 100 mil bicicletas. Para ser selecionado, o município precisa solicitar a doação e cumprir o critério de possuir, no máximo, 5 mil alunos matriculados na rede pública de educação básica. Junto com as bicicletas, o FNDE doa capacetes, para reforçar a segurança dos estudantes.

Discorrendo em torno da questão do transporte, tão questionado pelos professores, gestores, coordenadores e alunos das escolas pesquisadas, o Ministério da Educação, executa ainda mais dois programas voltados ao transporte de estudantes: além do Caminho da Escola, foi criado em 2004 o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - Pnate, que visa atender alunos moradores da zona rural.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do Ensino Fundamental público residentes em áreas rurais, que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios.

Com a publicação da Medida Provisória 455/2009 – transformada na Lei número 11.947, de 16 de junho do mesmo ano –, o programa foi ampliado para toda a Educação Básica, beneficiando também os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Médio residentes em áreas rurais.

O programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da Educação Básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

Os estados podem autorizar o FNDE a efetuar o repasse do valor correspondente aos alunos da rede estadual diretamente aos respectivos municípios.

Para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão. Caso não o façam, terão de executar diretamente os recursos recebidos, ficando impedidos de fazer transferências futuras aos entes municipais.

Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em nove parcelas anuais, de março a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios tem como base o quantitativo de alunos da zona rural transportados e informados no censo escolar do ano anterior (O Programa do governo que tem como nome Transporte Escolar, estabelece critérios e as formas de transferência de recursos financeiros para o PNTA (<http://www.fnde.gov.br/index.php>, acessado em 22/03/2012).

Nesse sentido o governo mantém parcerias e competências em relações às outras políticas públicas que veremos a seguir:

FNDE - órgão responsável pela assistência financeira, normatização, coordenação, acompanhamento, fiscalização, cooperação técnica e avaliação da efetividade da aplicação dos recursos financeiros, diretamente ou por delegação de competência. Ente executor - responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE à conta do Pnate, sendo:

- a) Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal - responsáveis pelo atendimento aos alunos das escolas públicas da educação básica da rede estadual e do Distrito Federal, nos termos da Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003.
- b) Prefeituras municipais - responsáveis pelo atendimento aos alunos das escolas públicas da educação básica da rede municipal, nos termos da Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003.

Assim o FNDE têm a função de fazer as transferências de recursos financeiros para os estados, mas o MEC além de também fazer transferências de recursos financeiros aos estados, faz para o Distrito Federal e para os municípios. Apesar de ser um serviço de responsabilidade do Estado e de estar presente em mais de 80% dos municípios brasileiros (FNDE, 2007a), o Transporte Escolar Rural (TER) ainda é um tema pouco discutido em trabalhos científicos, no Brasil. O estudo feito pelo extinto GEIPOT – Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes (GEIPOT, 1999 e 1999a), discute com profundidade aspectos relevantes do transporte escolar rural no

país. Depois desse estudo, foram realizadas algumas outras pesquisas abordando a quantidade de alunos transportados, o custo do serviço e as características da frota dos veículos utilizados nesse tipo de transporte.

Partindo desse estudo notamos que muitas escolas multisseriadas são fechadas para abrir escolas nucleadas e o que acontecem são que esses alunos acabam transportados para lugares longe dos quais residem.

Dados oficiais, extraídos do Censo Escolar do INEP, revelam no ano de 2009 a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriada no país, as quais atendem um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados. Esse número muito extenso de escolas, associado à dispersão de localização das mesmas e o atendimento reduzido do número de estudantes por escola, têm levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade) (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p. 4).

Assim questionamos se o transporte escolar, como um programa ou política pública, pode se caracterizar como infraestrutura que oferece um ensino de qualidade ou, uma infraestrutura que gera um desgaste que, influencia no ensino- aprendizagem dos alunos que necessitam desse meio de transporte para chegarem as suas respectivas escolas, mesmo percorrendo em média 2 horas ou mais, dependendo a região, dentro de um ônibus.

Dados oficiais do INEP, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006 e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; e que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p.4).

Ou seja, torna-se cada vez mais recorrente o fechamento de escolas no campo, como já citamos anteriormente, segundo dados do Censo Escolar nos últimos cinco anos foram fechadas 13.691 escolas no campo, e nos últimos dez anos, segundo o Censo Escolar foram registradas 37.776 estabelecimentos de ensino rurais fechados nos em todo o país.

Assim o governo cria políticas públicas com o discurso da melhoria na qualidade do ensino desses sujeitos, muitas dessas políticas públicas não são

implementadas como deveriam, e os alunos acabam deslocando para outras escolas, quase sempre longe de suas residências, nas áreas urbanas, isso ocorre pelo custo-benefício em se manter uma escola no campo para poucos, optando assim por um transporte que pode levar muitos alunos.

Contudo, a própria legislação apoia as escolas perto das comunidades na qual residem as crianças, como vemos na afirmação a seguir:

A legislação educacional vigente apresenta parâmetros claros em relação à política de nucleação escolar vinculada ao transporte escolar. A Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, definida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; indica em seu Art. 3º que “*A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças*”; e que “*Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades*” ( § 1º). O parágrafo 2º, desse mesmo artigo, é enfático ao afirmar que “*em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental*”. (TENÓRIO, BARROS, HAGE, 2010, p. 5).

Nesse sentido as crianças só poderão ser transportadas quando não tiver escolas perto de suas moradias, como vemos na resolução a seguir,

Especificamente sobre o transporte escolar, a Resolução estabelece em seu Art. 8º que o mesmo, “quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados”, observando-se “os artigos 137, 138 e 139 do referido Código”, para a efetivação dos contratos ( § 1º) (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p. 6).

Diante do exposto, presume-se que deve ser feita uma reflexão em torno dos sujeitos que são formuladas essas políticas públicas de transporte escolar rural, pois a quantidade de alunos cujo tempo de permanência dentro do transporte rural está muito acima do que deveriam permanecer, e isso possivelmente contribui com os elevados índices de evasão escolar em todo país (FNDE, 2007d). Tal fato acaba por não proporcionar a mesma chance de acesso à escola a todos os estudantes, contrariando a Constituição Federal que, em seu art. 205 afirma: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,*

*visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.*

A polêmica em relação a questão do transporte esteve presente no discurso de todas as escolas pesquisadas, tanto dos alunos, como professores, coordenadores e gestores, de alguma forma se manifestaram em torno dessa política pública e como o transporte influencia de maneira positiva e negativa à vida dos sujeitos rurais.

Pois, muitos alunos podem vir a abandonar a escola devido ao tempo de permanência no veículo em cada cidade brasileira, e isso possivelmente contribuem para elevar o índice de repetência e evasão escolar no Brasil (FNDE, 2007). Por isso, as políticas públicas devem levar em consideração a situação de cada aluno em particular, visando amenizar as dificuldades cotidianas e procurando dar igualdade de condições para o acesso à escola.

Em que pese, o avanço dos parâmetros de referência legal definidos e explicitados, os dados apresentados pelo Censo Escolar do INEP e a realidade vivenciada pelas populações do campo quanto ao processo de escolarização, ainda denunciam o distanciamento entre a intencionalidade, a política e a prática cotidiana que se efetiva nas escolas do meio rural (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p.8)

Nesse sentido quando necessário a utilização do transporte das crianças essa deverá ser feitas com transportes que sigam a resolução do CONTRAN:

O Código Trânsito Brasileiro (CTB), Lei nº 9.503, de 23 de Setembro de 1997, em seu Capítulo XIII, ao tratar especificamente da “Condução de Escolares”, estabelece em seu Artigo 136 que *“Os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: registro como veículo de passageiros; inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; pintura de faixa horizontal na cor amarela, em toda a extensão da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto; equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; lanternas de luz com cores específicas nas extremidades da parte superior dianteira e traseira; cintos de segurança em número igual à lotação; entre outros requisitos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN* (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p. 6).

Assim, as resoluções também coordenam o número de passageiros e regras para o condutor do veículo.

Em seu artigo 137, o CTB indica que a autorização “deverá ser afixada na parte interna do veículo, em local visível, com inscrição da lotação permitida, sendo vedada a condução de escolares em número

superior à capacidade estabelecida pelo fabricante”. O artigo 138 desse mesmo Código estabelece que “o condutor de veículo destinado à condução de escolares deve: ter idade superior a vinte e um anos; ser habilitado na categoria D; não ter cometido nenhuma infração grave ou gravíssima, ou ser reincidente em infrações médias durante os doze últimos meses; e ser aprovado em curso especializado, nos termos da regulamentação do CONTRAN”; não excluindo, em nenhuma hipótese, “a competência municipal de aplicar as exigências previstas em seus regulamentos, para o transporte de escolares” (Art. 139) TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p.6-7).

Nos ônibus dos municípios costuma-se possuir um monitor que ajuda o condutor com os passageiros que ali estão, em questões como segurança ou em alguma eventualidade que possa ocorrer com algum passageiro. No município de São Carlos, que foi o município utilizado para a realização da presente dissertação, os monitores e motoristas, no total 60 pessoas recebem capacitação da Prefeitura de São Carlos para realizar o transporte escolar de alunos da zona rural. Coordenado pelo Programa de Educação Trânsito Seguro (PETS) da Secretaria Municipal de Transporte e Trânsito os capacitados recebem orientações sobre o recolhimento e identificação da carteirinha do estudante, compreensão de que o transporte é oferecido único e exclusivamente aos alunos devidamente matriculados e como organizar os alunos, que devem ficar sentados e afivelados ao cinto de segurança, além de outras orientações ( PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS- <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2012/161437-transporte-seguro.html>, acessado em 23/11/2012).

Os monitores, por exemplo, recebem orientação sobre a proibição de caronas e para que os alunos da Educação Infantil sejam entregues na porta da escola ao profissional responsável. O monitor deve descer na frente dos alunos para garantir a segurança.

É importante saber que a autorização para o transporte é feita pela Secretaria Municipal de Educação e pela Delegacia de Ensino. A Secretaria de Transporte e Trânsito é responsável pela gestão e cadastramento do serviço. A Prefeitura oferece o transporte para 1.800 alunos, distribuídos em 48 rotas diárias, sendo 16 no período da manhã, 22 à tarde e 10 à noite” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS- <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2012/161437-transporte-seguro.html>).

Mas em relação à questão do transporte, observamos até mesmo pela fala dos próprios alunos, não ser totalmente seguro, com baixa qualidade e apesar de atender os sujeitos das zonas rurais ainda não é ideal em termos de acesso à educação e ao saber.

Além disso, o transporte escolar com todas as suas resoluções e normas podem vir a apresentar custos elevados, assim poderiam ser pensadas e repensadas outras políticas públicas que pudessem vir a facilitar a vida, o cotidiano e a aprendizagem desses sujeitos, com muito mais qualidade, evitando o cansaço e a questão do deslocamento, talvez assim poderíamos ter um número menor de evasão e analfabetismo no campo, segundo os dados do Inep e Censo 2009 e 2011 já vistos anteriormente.

Um princípio para a melhoria do transporte escolar rural é a busca do entendimento do problema, uma vez que somente dessa forma será possível avaliar e propor soluções viáveis que contribuam para mudanças positivas no serviço. Os PCNs destacam que,

(...) as adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequarem objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no país (BRASIL, 2001, p. 96).

Nas pesquisas realizadas nas escolas das vilas rurais -Água Vermelha e Santa Eudóxia, os alunos nos apontam que apesar do transporte muitas vezes representar um risco e trazer o cansaço, torna-se benéfico, pois é um meio de transporte que os levam para as escolas. Os próprios alunos, quando começamos a falar em torno do transporte rural, entende que ele é benéfico, pois traz a possibilidade dessas crianças terem o acesso a escolarização, mesmo permanecendo muito tempo dentro desse transporte, como podemos afirmar na fala de uma das crianças entrevistadas no decorrer da pesquisa, que diz sair de casa por volta das 9hrs:00min. da manhã, para chegar 12hrs:30min. (LETICIA, entrevista realizada 15/12/2011).

Entretanto podemos notar como a vida dessas crianças poderia ser facilitada se a escola fosse mais perto ou mesmo se essa escola tivesse toda a infraestrutura para recebê-las de forma a tornar o acesso a todos os conhecimentos acumulados pela humanidade nesse espaço, com qualidade, mas o que percebemos quando analisamos os dados do IBGE é que a população rural acaba evadindo da escola depois do Ensino Fundamental, e a distância e o deslocamento é uma das causas dessa evasão.

A necessidade de considerar os retratos de realidade, de vida e de educação das populações do campo aqui compartilhada como desafios para reconfiguração das políticas públicas a serem direcionadas às escolas do campo, incluindo a nucleação e o transporte escolar, que devem se submeter a um tratamento mais público, dialógico e de negociação entre os atores envolvidos; impondo-nos o desafio da

produção de novos saberes e práticas de gestão em educação, capazes de articular diferentes dimensões do conhecimento e das políticas vigentes com a vida dos sujeitos do campo, de forma planejada e cooperada, aliados a um novo caminho pela garantia dos direitos que deve ser a forte intervenção do Estado baseada na materialidade dos direitos sociais (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p. 13).

É preciso que a sociedade tenha clareza da educação que quer e com a qualidade que tem direito, e nunca se emaranhar em políticas que muitas vezes são assistencialista e não as políticas públicas à que esses sujeitos tem direito.

## **2.2 INFRAESTRUTURAS DA ESCOLA URBANA DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS E SUAS VILAS RURAIS - ÁGUA VERMELHA E SANTA EUDÓXIA**

Atualmente tivemos um avanço no sentido de políticas públicas para os povos do campo que em muito beneficiaram esses sujeitos, mas a grande maioria das escolas localizadas no campo se configuram como escolas multisseriadas com uma infraestrutura precária.

Embora a questão de classe seja uma problemática no processo histórico de formação das sociedades e que essa formação ocasionou as relações de produção e trabalho entre as classes, fazendo com que as classes dominantes se apoderassem da riqueza material enquanto que as classes dominadas fossem o meio para que essas riquezas se objetivassem, como afirma Saviani e Duarte (2010), baseando-se na leitura de Marx :

Mas, no longo período da história social marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz (SAVIANI e DUARTE, 2010, p.426)

Essa alienação também se fez clara na educação das classes populares sempre marginalizadas e com programas que muitas vezes eram muito mais assistencialistas e não como um direito. A educação renegada historicamente para as classes populares pode servir de subsídio para ajudar no processo de transformação e conscientização do sujeito, para que assim este possa lutar por seus direitos, percebendo então a educação como um meio e não um fim. Nessa perspectiva é atribuída para a escola uma função de suma importância, a função de escolarizar e a formação de um sujeito que possa ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Entretanto, a instituição escola deve ser um espaço que proporcione ao aluno o acesso aos saberes universais, um espaço democrático, ou seja, de toda comunidade,

mas o que notamos muitas vezes é que a escola acaba se desvinculando da comunidade e a própria comunidade não vê esse espaço como um espaço público e, portanto, seu.

Nas escolas pesquisadas vimos esse fator de forma bem clara, ao observamos o prédio escolar, sempre fechado, com grades, portões eletrônicos, altos e com os interfones, notamos essa questão também na fala da gestora, que nos fez perceber esse distanciamento que os pais têm da escola. Assim a comunidade não se sente como parte da escola, não a vê como um espaço seu, outro fator é a distância da escola, por ser a escola longe da residência da maioria dos alunos das áreas rurais, os pais acabam não frequentando a escola dos seus filhos, podemos notar essa reflexão durante a entrevista com a gestora, quando esta comenta em torno da reunião de pais, da falta de participação deles e como ela está tentando transformar essa realidade e a postura desses pais:

Não no ciclo I a participação é maior, a participação dos pais na reunião do ciclo I é maior. Do ciclo II cai e no ensino médio praticamente inexistente, os pais dos meus alunos do ensino médio eles acham por ser a noite que eles não precisam vir mais nas reuniões. Nós estamos tentando desde quando foi colocado a professora mediadora na escola reverter essa situação pelo menos em relação a questão da preocupação dos pais com a aprendizagem do aluno, então nós temos ficado assim com a ajuda da mediadora em contato permanente com aqueles alunos que não estão trazendo material, com os pais daqueles alunos que não estão fazendo as atividades em sala de aula, a mediadora veio nessa parte, ela tem nos ajudado muito, porque eu falo que é quase um tratamento de escola particular, porque a gente está ali em cima, cobrando deles, aula, o aluno não fez nada hoje nas cinco aulas o aluno e ainda não aproveitou a sexta aula que é livre dele, então ele não vai para o pátio, ele vai ficar aqui com a mediadora fazendo o que ele não tinha feito no horário que ele tinha que fazer (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

A partir da exposição de Suelen, podemos perceber que as instâncias colegiadas são os espaços de representação dos segmentos da escola, tanto dos discentes quanto dos docentes, dos pais e da comunidade em geral. É pela utilização desses espaços, fruto da conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar. Isso depende, como já mencionamos, das relações que se estabelecem entre os segmentos presentes na escola e sua gestão. Segundo Veiga (1998) podemos,

considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. (...) Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional da escola,

geralmente composta por conselho Escolar e pelos conselhos de Classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade (VEIGA, 1998, p. 113).

No entanto, o gestor continua sendo a autoridade responsável pela escola, mas este pode influenciar os pais a participarem de forma efetiva dentro da escola como, opinar em torno do que está bom na escola e do que falta nela.

No caso das escolas pesquisadas, a gestora sente muita falta da participação dos pais, pois nem nas reuniões para discutir sobre as dificuldades de seus filhos eles comparecem, como ela explicita em sua fala,

Isso acaba sendo um tranco que a gente dá neles e eu percebi que melhorou em muitos aspectos isso. No começo quando a gente chamava os pais, os pais rateavam muito “ai não posso, não sei o quê”, ai eu comecei assim “pai mais eu estou aqui tal a tal hora”, se você não pode vir no horário que eu coloquei, você me liga e marca outro, quando eu não estou tem a vice que também estará por dentro do acontecido, você pode ligar e marcar para falar com ela, quando não tem a mediadora. Então não é porque você trabalha de manhã a tarde que você não pode vir conversar com a gente, porque a escola funciona das 7hrs00min. às 23hrs00min. da noite, será possível que nesse horário todo você não tem um tempo para falar sobre seu filho, porque é seu (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Contudo, não é falta de interesse dos pais na vida de seus filhos, mas muitas vezes esses pais trabalham o dia todo e percorrer uma distância grande, como é a distância de suas residências até a escola, acaba tornando-se oneroso. Desse modo, a gestora têm tentado alternativas que venham de encontro a permitir que esses pais escolham a melhor forma de participar das reuniões, mesmo que seja com um telefonema, ou em datas diferentes às estipuladas para as reuniões, como ela mesma afirma ao relatar em torno das falas de alguns pais,

- Ai eu não posso ir 8hrs:00min. porque estou trabalhando, não posso ir às 14hrs:00min. porque estou trabalhando, mas depois eu saio às 17hrs:00min, das 17hrs:00min. às 23hrs:00min. tem tempo.

- Ah mais eu não tenho como vir, o senhor faz assim, então me liga e a gente conversa por telefone (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Então eles começaram a ficar meio sem desculpa e daqueles alunos que dão muito trabalho eu tenho colocado para os pais “pais, olha não é perseguição, por que se fosse seria uma vez, um professor, mas os alunos dá trabalho com o professor A, B, C, então o aluno dá trabalho e ele dá trabalho para mim aqui na escola, tem coisas que eu não consigo resolver sem a sua ajuda. Só que o menino é meu aluno um ano, dez anos, doze anos, que é o tempo que ele fica na escola, seu ele

é o resto da vida, então se você não me ajudar a melhorar ele um dia ele deixa de ser meu aqui na escola, mas ele nunca vai deixar de ser seu na vida, você quem sabe. Então os pais olham para mim com umas caras de “nossaaa” não tinha pensado nisso, aos poucos a gente tem conseguido alguns pais que eram mais desligados dos alunos, achavam “ai vou vir na escola só para escutar reclamação”, eles estão aos poucos comparecendo mais, sendo mais presentes, ligando de vez em quando para perguntar “e o fulano de tal continua dando trabalho, melhorou” (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Assim é fundamental a postura do gestor dialogando com a comunidade, abrindo a escola para opiniões, discussões, fazendo dela uma parte da comunidade, daquele entorno, assim esse espaço será efetivamente democratizado, e a comunidade escolar irá se sentir como parte dele. Pois, a partir do momento que os pais sentirem a escola como um espaço seu, eles irão refletir em como transformar esse espaço e, eles vão querer estar ali, participar e modificar esse espaço.

O constante diálogo, tendo em vista o compromisso coletivo com a qualidade da escola pública, permite rediscutir os caminhos, analisar as experiências vividas, os desafios, os avanços e criar novas possibilidades. Esse trabalho terá mais êxito quando indivíduos politizados tomarem realmente o destino da escola nas mãos.

Para isso, precisamos combater as causas que impedem sua participação, realizando um trabalho de politização e conscientização que envolva a comunidade no processo de reflexão e ação. O trabalho é árduo, mas só por meio da participação consciente, da compreensão, da representatividade e do compromisso responsável de toda a comunidade com o bem comum é que conquistaremos a efetiva gestão democrática.

É necessário que a escola com todas as infraestruturas necessárias para acesso aos saberes e as tecnologias atuais possam representar muito mais na vida desses educandos e de suas famílias, do que somente escolas e por vezes as escolas tão longe deles, de suas localidades, assim se mostrando como um espaço isolado, um espaço que não é deles, pois é lugar no qual eles não tem vínculos e muitas vezes nem acesso.

No entanto, sabemos que no interior da escola há vários sujeitos com suas determinadas culturas, valores, identidades, experiências e cotidiano distintos, a valorização de cada um desses sujeitos é fundamental na constituição da escola como um espaço democrático. Nesse sentido percebemos que essa diversidade está presente em todas as escolas, mesmo as que tem demandas de sujeitos das zonas rurais, por isso

a necessidade de buscar um eixo comum, pensando no sujeito que essas escolas estão formando.

Torna-se assim de suma importância a necessidade da organização do Projeto Político Pedagógico e do Plano Gestor, bem como adequar os projetos implementados pelas secretarias para a realidade da escola.

Na escola pesquisada no perímetro urbano do município de São Carlos e as outras duas nas vilas rurais - Água Vermelha e Santa Eudóxia, percebemos que a demanda de sujeitos das zonas rurais é bastante significativa, principalmente nas vilas rurais, na qual quase que a totalidade dos alunos são provenientes de fazendas, granjas e do assentamento Santa Helena, localizado na represa do 29, município de São Carlos, nesse assentamento vivem 14 famílias que, residem como assentados nessa área produzindo hortaliças, frutas e cereais.

Entretanto, notamos que a população que vive no campo brasileiro ainda possui grandes desafios na busca por uma educação que não só escolarize, mas possa formar para transformar e conscientizar. Segundo Claudemiro Godoy Nascimento (2009) a população rural é vista apenas como dados do IBGE. Para ele:

(...) é uma população condenada ao esquecimento. Com o avanço do capitalismo no campo, subordinadas à lógica do capital, criaram-se três problemas para os camponeses: um desenvolvimento desigual, um processo excludente que veio se caracterizar no êxodo rural e, por fim, um modelo de agricultura que produz relações sociais ora atrasadas ora modernas (NASCIMENTO, 2009, p. 111).

Ter acesso à uma educação pública e de qualidade tem sido um desafio para nossa sociedade atual, mas muitos dos sujeitos que vivem no campo não possuem acesso nem a educação quanto mais de qualidade, entretanto, quando conseguem algum tipo de educação na maioria das vezes essa está vinculada ao básico que pode oferecer a escolarização, sem almejar que além do acesso à escolarização e a educação eles possam vir a ter uma formação que caminhe em direção à um ensino integral, combinando teoria e prática.

No entanto, segundo Nascimento (2009), o que ocorre atualmente no campo brasileiro é:

(...) A perspectiva dos pequenos, ao qual chamo de “condenados da terra”, pode estar vinculada à agricultura camponesa familiar a partir da criação de alternativas como é o caso das experiências das cooperativas. As cooperativas são uma contribuição especial para o projeto alternativo, pois pode gerar empregos, barateando os alimentos e liberando venda para outros setores da economia, além de melhorar

as condições de vida do povo. Para que isso se efetive, é necessária uma inversão política por parte das políticas públicas referentes aos projetos agrários. Neste sentido, é preciso ver: os camponeses como sujeitos históricos deste projeto de desenvolvimento que buscam na agricultura familiar a base de suas lutas; políticas voltadas para a segurança alimentar; efetivação da reforma agrária e eliminação dos latifúndios; os estímulos a pequenos e médios agricultores para que recuperem a terra; a valorização da agricultura familiar quebrando, conseqüentemente, o monopólio privado das agroindústrias; políticas agrícolas voltadas à agricultura familiar; e o desenvolvimento de um amplo programa de educação para as escolas do campo (NASCIMENTO, 2009, p. 102).

Em uma análise bastante interessante Nascimento (2009) discute a questão da promulgação do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que discorre em torno da promoção do ensino com as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, no qual citamos anteriormente, o artigo na íntegra. Nascimento (2009) na citação a seguir faz uma crítica no tocante ao que realmente mudou com esse artigo. Vejamos a seguir:

- **Primeiro**, a oferta da educação básica destinada à população rural ainda se limita a turmas multisseriadas, com professores espoliados em sua formação docente e em suas condições de trabalho.

- **Segundo**, em raros casos, os sistemas de ensino promoveram adaptações para se adequarem à realidade da vida rural; aliás, em muitos casos, ocorre a velada lógica do descaso público para com os filhos e filhas de camponeses que estudam em verdadeira “taperas”, em comunidades isoladas onde a escola deveria ser o elo entre as pessoas da comunidade.

- **Terceiro**, os conteúdos curriculares e as metodologias não levam em consideração os interesses dos alunos porque estes são vistos como aqueles que nada sabem e que devem aprender com o que vem de “fora”. Aqui, a humanização é um grande mal-entendido, pois não emancipa os seres humanos, pelo contrário, escraviza e acorrenta os meninos e meninas da roça como sendo os que se encontram na condição de “animalidade” e que por meio dos conteúdos e metodologias conservadoras encontrarão a “humanidade” como se ela estivesse adormecida. Particularmente, é o que sinto e vejo diante das pesquisas já realizadas com escolas rurais no campo sem nenhuma pedagogia apropriada que confirme a existência naquele espaço de uma real e verdadeira “Escola do Campo”.

- **Quarto**, a organização escolar não existe. As escolas isoladas com classes multisseriadas possuem um ou no máximo dois professores sem formação superior, em regime de contrato temporário. As escolas são espaços onde se aprende a ler e a escrever de forma inadequada. Não há discussão com as comunidades. Em raros casos, aonde se chegou a responsabilidade pública e onde existem gestores realmente comprometidos com o saber é que há diferenças. Mas, de forma geral, as práticas continuam sendo as mesmas, de descaso público. Adequar o calendário escolar é inadmissível. Os secretários de educação dos municípios e dos Estados também não entendem que é a partir dessa afirmação da legislação que podemos comprovar a validade da Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, 2005 e 2007).

- **Em quinto lugar**, a questão do relacionamento do processo de ensino-aprendizagem com a categoria trabalho. Temos a nítida impressão de que as escolas rurais não fornecem este dispositivo da lei enquanto prática fundante, pois os professores são malformados, trabalham em caráter temporário já que não interessa ao gestor público a realização de concursos. Portanto, como pudemos perceber existem muitos desafios que nos indica um longo caminho ainda a percorrer na construção de políticas públicas em educação do campo que se tornem realmente emancipatórias (NASCIMENTO, 2009, p.102-103).

Essa crítica nos leva a perceber o quanto a educação no e do campo e seus sujeitos ainda permanecem relegados a uma educação sucinta e à uma escola sem infraestrutura para fornecer bens que sirvam como meio para alcançar todos os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas é necessário também reconhecer os avanços que temos no âmbito de políticas públicas de educação para o campo, sabendo que ainda se faz necessário uma efetiva implementação dessas políticas públicas e uma necessária valorização do pequeno agricultor, que é um dos grandes responsáveis por boa parte do abastecimento do mercado interno, abrindo espaço para os grandes produtores exportarem.

Assim a educação no e do campo deve ser pensada não como uma educação específica para determinados sujeitos, mas como uma educação que possibilite a inserção dos sujeitos oriundos dos mais diversos setores do campo, a fim de que estes possam ter acesso a todos os conhecimentos científicos e tecnológicos.

Desse modo, tentamos na presente dissertação analisar a educação dos sujeitos das áreas rurais, a fim de pensar e refletir sobre a educação no e do campo e a educação desses sujeitos, bem como as infraestruturas, partindo assim da coleta de dados feitos

nos documentos das escolas, nas observações feitas em sala de aula, nas entrevistas gravadas e nas visitas.

A presente pesquisa foi desenvolvida em três escolas sendo que uma situa-se no município de São Carlos e as duas subsequentes em suas vilas rurais - Água Vermelha e Santa Eudóxia, foram feitas análises nos documentos, esta foi realizada durante as visitas às escolas, no decorrer da pesquisa e das visitas nas escolas pudemos ter contato com os documentos públicos que todas as escolas estaduais devem ter, o mais completo desses documentos foi o Plano Gestor- PG, este é realizado entre gestores juntamente com os professores e possui desde a quantidade de alunos e quem são esses alunos, até a caracterização da comunidade e a realidade do entorno no qual a escola está localizada.

O Projeto Político Pedagógico - PPP nas escolas estaduais pesquisadas servem mais como uma extensão do Plano Gestor - PG, ou seja, eles são contemplados no Plano Gestor, não encontram-se separados do Plano Gestor, contendo quase que todos os tópicos que o Plano Gestor possui, mas o Plano Gestor é o documento que especifica de forma mais detalhada a maneira que os professores irão atuar na sua prática pedagógica frente aos conteúdos programados para os alunos. Não há no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas especificidades em como atuar no ensino dos conteúdos programados para cada série/ano.

No entanto o que acaba complementando esses documentos, quando olhamos para os processos de ensino/aprendizagem dos educandos são os projetos que as escolas desenvolvem.

A partir desses projetos é que há a possibilidade de ensinar aos alunos em torno da comunidade, da história do município e das vilas rurais, da comunidade escolar, e do saberes dos próprios educandos.

Assim partindo dos programas enviados para a diretoria de ensino do município pela secretaria estadual, esses programas são repassados para as escolas e as escolas adaptam esses programas ao currículo, a metodologia e a didática que melhor se encaixe à realidade da escola.

O Plano Gestor serve para que o diretor juntamente com toda comunidade escolar adequar esse programa, e nos anexos subsequentes ele pode comentar a respeito do que melhorou, do que piorou, como tiveram que adequar os currículos, metodologias e a didática, assim analisando o rendimento da escola e dos seus alunos.

Em entrevista com as gestoras das escolas pesquisadas, percebemos que há efetivamente a necessidade de adaptar o que os programas aconselham com a realidade da escola e dos alunos, mas nada que seja específico por ser escola rural ou não, como vemos na fala de uma das gestoras das escolas das vilas rurais.

Não temos um currículo e nem metodologias específicas para os alunos das zonas rurais. Existem determinadas escolas que tem um tratamento diferenciado. Aqui os nossos alunos tem uma rotatividade muito grande, porque eles vem para a safra e vão embora quando a safra acaba, então a gente passa o ano inteiro recebendo aluno e perdendo aluno, por conta da questão da safra da cana (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Nesse sentido muito se discute em relação à um currículo específico para as populações do campo, um currículo que não seja urbanizado, podemos concordar que deveriam haver materiais que atribuisse maior importância às áreas rurais e que valorizassem os sujeitos das zonas rurais, assim como o que eles produzem, mas não para criar uma dicotomia entre rural-urbano, pois os problemas da educação estão presentes atualmente tanto em escolas rurais quanto nas escolas urbanas, pois como afirma Trevizan (2006) não adianta pensar em currículos que foquem muito mais as relações produtivas do que aprender conteúdos universais, isso só traria de volta a dicotomia entre rural-urbano, dado que,

as novas abordagens propõem para o rural currículos diferenciados que levem em consideração a realidade rural, particularmente as relações sociais, os aspectos produtivos e culturais, tentando corrigir a dominação do urbano sobre o rural. De certa forma, tal perspectiva educacional, traz de volta a dicotomia rural-urbano, na medida em que se pensa em políticas e programas específicos para uma realidade e outra (TREVIZAN, 2006, p. 8).

No entanto, segundo o autor o que deve ser fundamental é o ensino-aprendizagem. Assim procedendo, não faz mais sentido falar de educação rural e de educação urbana, pois é a dinâmica do ecossistema que passa a ser,

objeto imediato do processo ensino-aprendizagem. Se o ponto de partida do currículo escolar está no sistema de produção e de consumo, tanto quem reside nos espaços urbanos, quanto quem reside nos espaços rurais deverá percorrer a mesma trajetória do conhecimento de ir e vir, orientados por uma série de questionamentos relativos ao sistema de produção e de consumo. Afinal, todo ser humano produz algum bem ou serviço, consome algum bem ou serviço (TREVIZAN, 2006, p.10-11).

Ou seja, a escola deve pensar no currículo partindo da localidade na qual está localizada e, em quem são seus sujeitos. Na fala da gestora de uma das escolas pesquisadas o que determina o currículo é o que vem das instâncias superiores:

Sim, existe um currículo que a secretaria estadual da educação montou e encaminhou para as escolas seguirem, dentro desse currículo alguns temas a gente consegue fazer um viés com eles e buscar a questão do conhecimento que a criança tem por estar localizada na zona rural, outros já não tem essa finalidade, então dizer que existe um preparo específico para atendê-los aqui por ser eles moradores de zona rural não tem, mesmo porque como eu falei para você, esses alunos eles vem por conta da safra, eles não se fixam por muito tempo aqui. Eu tenho aluno aqui que começou o ano em outra escola até em outro Estado e não são poucos, são muitos, veio por volta de abril de outra escola. Então antes de abril ele estava em outro Estado em outra escola, veio por conta da safra, ficou conosco setembro/outubro e foi embora de novo entendeu. Embora o nosso contingente maior seja de alunos que moram na zona rural essa rotatividade faz com que a gente acabe adequando o currículo o mais genérico mesmo sem tanta interferência porque quem acaba ficando conosco mesmo são os alunos que moram aqui na zona rural, mas que não tem contato direto com o trabalho na fazenda, são poucos os que tem esse contato direto (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/201).

Segundo Trevizan (2006) o que deveria valer para o currículo de cada escola é onde ela está localizada, como funciona esse ecossistema e quem são seus sujeitos. Nesta perspectiva, a essência dos currículos escolares seria definida pelas características do ecossistema, entendido este como a dinâmica entre um complexo de fatores naturais e humanos em constante interação, constituindo-se em unidade territorial socioambiental. Os conteúdos programáticos manteriam homogeneidade dentro do mesmo ecossistema (TREVIZAN, 2006, p.11).

Nesse sentido o currículo seria pensado para o local e seus sujeitos e não em diferenciá-los entre rural e urbano, como afirma Trevizan (2006) quando diz que a escola seria interdisciplinar e conseguiria atingir todos os seus sujeitos,

A escola situada em área rural não teria que se preocupar em preparar o estudante para o trabalho agrícola, assim com a escola urbana não tem que se preocupar em treinar mão de obra para trabalhos tipicamente urbanos. A escola trabalharia treinando mão de obra para a cadeia produtiva ou cluster que se realiza no ecossistema. Como todo ecossistema é uma unidade não totalmente fechada, com alguma abertura para um ecossistema maior, ao se falar em cadeia produtiva, forçosamente, é preciso, em algum momento, ultrapassar o ecossistema local/regional, quando produtos nele produzidos são consumidos fora dele, ou quando nele consumidos, são produzidos em outro ecossistema. A educação atuaria, assim, numa visão totalizante e interdisciplinar, onde os conceitos de município, de rural/urbano se diluem (TREVIZAN, 2006, p. 11).

Em relação à discussão feita nas reuniões de HTPC presenciadas durante a pesquisa, essas não foram em torno de uma concepção de educação, nem a respeito da educação no e do campo em nenhuma das vezes, mas mesmo não havendo presenciado essa discussão, sentimos a necessidade de perguntar a gestora se elas chegaram a discutir a educação no e do campo, considerando a demanda de sujeitos rurais que a escola possui, o que ela nos informou é que nas reuniões eram enfatizados os problemas em torno dos processos de ensino/aprendizagem.



16hrs:00min. horas e nesse horário não havia linhas de ônibus para leva-las até suas casas, localizadas nas áreas rurais. Assim esses alunos se transferiram para escolas que ainda não funcionam em período integral, nesse sentido, a escola que mais recebeu esses alunos provenientes das áreas rurais, foi a escola EE “Péricles Soares”, localizada na área urbana do município de São Carlos e escolhida para a pesquisa de campo na presente dissertação.

A seguir veremos uma foto da fachada da escola.



**Figura 7 Fonte: Extraída do site da Prefeitura Municipal de São Carlos-SP.**

Nas escolas pesquisadas o ônibus para os alunos servem como o transporte rural oferecido pela Prefeitura Municipal, mas nem os alunos e nem mesmo as escolas têm controle sobre as linhas e itinerários, isso vêm de instâncias superiores, que no caso são os gabinetes e secretárias, são feitas análises de quais linhas vão compensar financeiramente e assim é organizada as linhas e o local em que elas passarão, sem pensar nas localidades no qual reside cada criança.

A escola EE “Péricles Soares”, possui 450 alunos sendo que aproximadamente 220 alunos são da zona rural, e a outra parte é de bairros que ficam no entorno da escola como o Monte Carlo, Jd. Gonzaga, Vila Conceição, Jd. Pacaembu, Cidade Araci e CDHU, não sabemos o número específico de alunos residentes nas áreas rurais, pois segundo a diretora, esta ainda não conseguiu determinar esse número e em conversa informal disse também não achar importante saber quem é ou quem não é da zona rural, pois o ensino é o mesmo para todas as crianças.

Esses 450 alunos se dividem em dois períodos manhã e tarde. A escola possui 15 salas, sendo: 01 sala de leitura, 01 sala de informática, 09 salas de aula, 01 quadra

coberta, 01 refeitório e recursos didáticos (sala de livros) e tecnológicos (sala de computadores). Uma das metas da escola é melhorar a infraestrutura principalmente agora com essa maior demanda de alunos, que no caso, são os oriundos das zonas rurais.

A proposta pedagógica que consta no Plano Gestor- PG e no Projeto Político Pedagógico- PPP é a construção de uma gestão democrática, mas essa atual gestão que diz ser de suma importância a construção de uma gestão democrática dentro da escola, não autorizou que a presente pesquisa fosse feita para além das análises dos documentos públicos da escola, ficando restritas as análises do Plano Gestor- PG, anexos, Projeto Político Pedagógico - PPP e a uma conversa informal com a gestora, além disso a proposta pedagógica também busca oferecer ensino de qualidade e a participação da comunidade, uma escola aberta a novos conhecimentos, uma equipe dinâmica e comprometida, buscando assim soluções inovadoras, valorizando a capacidade que o aluno possui de criar, descobrir, transformar e oferecer aos alunos a formação necessária para desenvolver suas potencialidades, sendo um espaço de construção do conhecimento, essas propostas aqui descritas foram retiradas das análises feitas no Plano Gestor da escola. Os problemas enfrentados pela escola no sentido do ensino aprendizagem dos alunos, segundo o Plano Gestor da escola é a recuperação, que como afirma o Plano Gestor- PG deve se tornar eficaz, paralela e frequentada.

A recuperação na maioria das escolas do município de São Carlos é realizada em horários opostos, mas não é possível fazer isso com as crianças das áreas rurais, pois elas não teriam transporte para vir até escola em um horário oposto ao horário normal das aulas, nesse caso a recuperação acaba por ser realizada durante as aulas ou mesmo enquanto esses alunos esperam o transporte rural para voltar às suas respectivas residências na áreas rurais.

Em análise nos documentos das escolas pesquisadas, percebemos que cursos, projetos e programas são praticamente iguais, pois estes vêm da secretaria estadual.

Os cursos, projetos e programas que existem na escola são os que são anualmente oferecidos pela secretaria estadual e visam:

- 1- Formação da criança e pré-adolescente, desenvolvimento de suas potencialidades;
- 2- Desenvolvimento da capacidade de aprender, domínio pleno da leitura, escrita e cálculo;

3- Compreensão do ambiente cultural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade;

4- Fortalecimento dos vínculos da família, laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca;

5- Tornar o aluno crítico para melhor exercer cidadania de forma consciente e participativa (PLANO GESTOR, 2011, p. 9).

Nesse sentido os recursos financeiros que a escola possui são mandados pela secretária estadual e há também uma verba anual por parte da prefeitura municipal.

O Projeto de recuperação e reforço oferecido pelo Estado para as escolas estaduais, buscam que as escolas que tenham notas baixas em avaliações como Saresp, Saeb e Idesp, alcancem melhores resultados nas avaliações futuras, assim é analisado quais alunos têm maiores dificuldades e, partindo dessa análise, esses alunos passam a ter o acompanhamento de um profissional na disciplina de maior dificuldade.

Desse modo, esse projeto de recuperação é enviado pelo Estado juntamente com outros projetos e cabe as escolas verem e analisarem quais desses projetos se adequam a realidade e à dificuldade da escola no momento, as escolas têm em torno de cinco projetos, além do projeto de recuperação temos: o Projeto Família, o Proerd: pela polícia militar para evitar o uso de drogas e Hinos.

O Projeto Família proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes (PLANO GESTOR, 2011, p. 14-15).

Já o PROERD- (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) é realizado pela polícia militar para evitar o uso de drogas, o programa possui como material didático o Livro do Estudante, o Livro dos Pais e o Manual do Instrutor, auxiliando aos respectivos alunos e policiais PROERD no desenvolvimento das lições (PLANO GESTOR, 2011, p.15).

O programa consiste em uma ação conjunta entre as policiais militares, escolas e famílias, no sentido de prevenir o abuso de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências diárias que contribuem ao uso de drogas e à prática de violência, desenvolvendo habilidades para resisti-las (PLANO GESTOR, 2011, p. 15-16).

O PROERD é mais um fator de proteção desenvolvido pela Polícia Militar para a valorização da vida, buscando a construção de uma sociedade mais saudável e feliz (PLANO GESTOR 2011, p. 16).

O PROERD é um dos programas que praticamente todas as escolas estaduais participam, pois os problemas com drogas vêm aumentando e esse programa é uma forma de trabalhar juntamente com a escola, polícia militar e família (PLANO GESTOR 2011, p. 16).

O Projeto Hinos, é um projeto para fazer com que as crianças saibam tanto o hino do Brasil como o hino do município no qual mora, as crianças trabalham com a música, letras e cantam o hinos toda semana (PLANO GESTOR, 2011, p. 16-17)

Segundo o Plano Gestor o programa Cultura é Currículo integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual (PLANO GESTOR, 2011, p. 17). Três objetivos específicos norteiam o projeto:

- A democratização do acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social;
- O fortalecimento do ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens;
- Desenvolvimento da aprendizagem por meio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular (PLANO GESTOR, 2011, p.17).

O Plano Gestor da escola EE “Péricles Soares” se pauta com maior foco no Projeto Recuperação e Reforço, pois existem muitos problemas de aprendizagem na escola. Essa recuperação deve se tornar eficaz, paralela e frequentada. Isso acontece em decorrência da recuperação na escola não ser algo que alunos queiram participar e por isso acabam não frequentando as aulas de reforço, paralela é um pensamento entre gestor, coordenador e professores, de fazer com que o reforço faça sentido com as aprendizagens dos alunos em sala de aula e eficaz para que os problemas de aprendizagens dos alunos escalados para o reforço deem resultados positivos, por isso a escola está tentando realizar a recuperação em horários que os alunos possam frequentar, esses horários seriam os horários opostos aos das aulas normais.

Nesse sentido alguns professores encontram dificuldades na hora do reforço, pois segundo eles a formação que é realizada pela secretária não tem o viés de ajudar na dificuldades desses alunos, mas somente discute a necessidade da alfabetização.

Assim os professores tem uma visão de que estão limitados e moldados por essas formações que a secretaria realiza, pois não podem opinar sobre os problemas da sua escola, da comunidade na qual lecionam ou mesmo do que sentem falta em relação a sala de aula, didática, currículo, metodologias, materiais didáticos e infraestruturas.

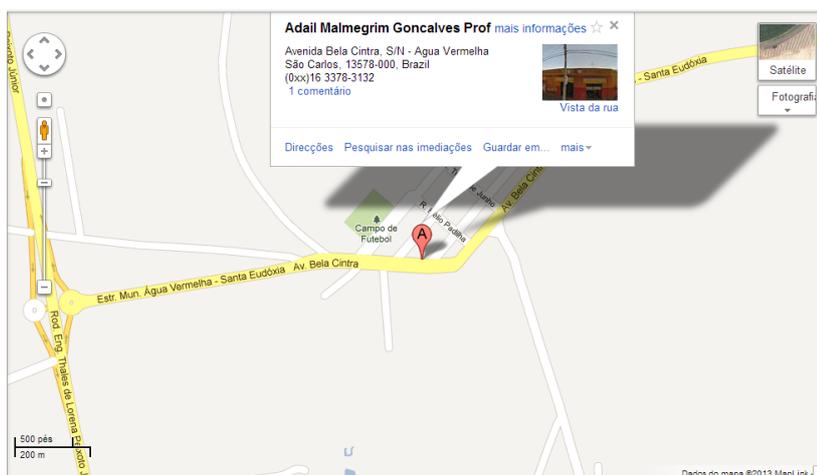
Desse modo ,os professores, coordenadores e gestores avaliam que as matérias em sala de aula dariam maior resultado se partissem de temas geradores como: a história de seu município, no caso das vilas rurais, falar do município e da vila rural na qual moram, bem como água, ética e assim tentando envolver todos os alunos (Em conversa informal com a gestora).

No entanto o currículo tem que ser pautado no que vem do governo federal, se as escolas quiserem continuar recebendo as verbas destinadas pelo governo para os projetos, mas se ocorrer alguma eventualidade na escola que necessite de recursos financeiros da escola, nesse caso são utilizadas as verbas da APM- Associação de Pais e Mestres, de festas organizadas pelos alunos e toda comunidade escolar, rifas, entre outras.

### 3.1 A ESCOLA DA VILA RURAL DE ÁGUA VERMELHA

A escola EEPSG “Adail Malmegrin Gonçalves” possui cerca de 580 alunos, sendo que a grande maioria reside em áreas rurais. A escola se localiza na Vila Rural do município de São Carlos como veremos no mapa a seguir:

**Mapa de localização da Escola EEPSG “Adail Malmegrin Gonçalves”-Vila Rural de Água Vermelha- Município de São Carlos.**



**Figura 8** Fonte: Extraído Dados Cartográfico Google Mapas- Maplink, 2013.

A escola conta com um espaço físico, que segunda a diretora possui:

A quadra [que] é utilizada pelos alunos nas aulas de Educação Física e pela turma de ACD, que é a turma de treino que a escola mantém, fora esse horários algumas atividades são realizadas na quadra através da programação que o professor da própria sala realizou, então alguma atividade lúdica que queira ser feita na quadra no horário que ela não está sendo utilizada pelo professor de Educação Física, o pátio também muitas vezes é utilizado nas nossas apresentações normalmente acontecem aqui no pátio, a sala de informática ela é utilizada pelo professor mediante agendamento, para os alunos eles tem possibilidades de usar a sala no período contrário ao de aula desde que a sala não esteja sendo utilizada pelos professores (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

A seguir algumas fotos da escola mostrando um pouco de suas características.



**Figura 9** Fonte: Tiradas pela pesquisadora.

Esta foto é da fachada da escola, a escola se localiza na entrada da Vila Rural Água Vermelha.



**Figura 10 Fonte: Tiradas pela pesquisadora.**

Esta foto compreende o refeitório que fica na entrada da escola e no qual foram feitas as entrevistas e rodas de conversas com os alunos.

Quanto as tecnologias que facilitam o saber como internet, biblioteca, sala de vídeos e de informática, a gestora afirma que possui, mas que ainda há muito por fazer em termos de infraestruturas, como podemos ver no trecho de uma das entrevistas com a gestora.

Sim temos acesso a internet e temos a sala, a nossa sala é chamado como sala do acesso escola, então ela tem essa abertura de receber o aluno fora do horário de aula dele para fazer pesquisas também, mas assim é muito difícil que eles venham até aqui fazer pesquisa fora do horário de aula deles porque eles precisariam ter o transporte, então é mais utilizado pelos alunos da vila e pelos alunos do noturno que chegam às 18hrs:00min. então até às 19hrs:00min. eles tem essa sala aqui para que eles possam utilizar. Eu não tenho uma sala de vídeo adequada, não tenho laboratório, biblioteca, tenho uma sala de leitura, mas não tenho pessoas responsáveis especificamente para a sala de leitura, ela é utilizada mais pelo ciclo I com o professor da sala, então a gente tem um esquema de agendamento de horário semanal, cada sala tem o seu dia e horário de vir os alunos com o professor na sala de leitura para devolver e retirar livros. Para o ciclo II e ensino médio como eu não tenho professor para fazer isso fica um pouco mais complicado, porque ele teria que dispor de um horário para o dia da sua aula daquela disciplina, a gente faz com o auxílio da professora coordenadora e da professora mediadora, então elas também tem um agendamento quinzenal, só que aí para eles é quinzenal a devolução e retirada de livro de literatura assim, material para pesquisa mais

aprofundado dentro dessa sala de leitura nós não temos muito (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Em relação aos passeios, excursões e visitas, a escola possui um convênio que possibilita a viabilidade das crianças estarem indo à algum evento cultural, mas que seja na região. Segundo a diretora da escola esse programa chama-se Escola é Currículo e havendo um planejamento os professores podem levar os alunos há eventos que venham a aprimorar a aprendizagem. De acordo com a gestora,

A escola optou esse ano pelo programa do Estado que é o Cultura e Currículo e esse programa exatamente oferece excursões a eventos ou locais para aprimorar a aprendizagem, então existe a previsão no Sesc de uma apresentação de pintura ou de uma apresentação de teatro ou de uma apresentação de fotos relacionadas a temas que podem ser utilizados pela escola a própria diretoria de ensino tem uma pessoa responsável para isso, ela tem uma organização mensal desses passeios e como a gente aderiu ao programa vem para nós estipulado que aquela determinada atividade vai acontecer no dia tal, para faixa etária tal, dá para levar quantos alunos, mas eles tem sim excursões bancadas pelo governo do Estado (SUELEN, entrevista realizada em 09/12/2011).

Segundo o Plano Gestor- PG 2011, o Programa Cultura é Currículo integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos. Em acordo com os parâmetros pedagógicos da atual gestão, pauta-se por princípios estabelecidos para a organização curricular: (PLANO GESTOR, 2011, p. 15).

Currículo que tem como prioridade a competência escritora e leitora. Nesse contexto, a definição do Programa orientou-se por três objetivos básicos a serem alcançados:

- Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.

- Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.

- Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular.

O Programa Cultura é Currículo é composto por três projetos: Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola, Escola em Cena e O Cinema Vai à Escola (PLANO GESTOR, 2011, p.15).

Na escola têm ocorrido diversas atividades culturais que tem ajudado bastante os alunos na compreensão de várias disciplinas, entre essas atividades encontram-se assistir cinema no Sesc e as visitas que foram realizadas à Embrapa e ao Parque ecológico do município de São Carlos.

### 3.2 A ESCOLA DA VILA RURAL DE SANTA EUDÓXIA

A Escola Estadual EE “Visconde Bueno” situada na Vila Rural de Santa Eudóxia foi criada em um espaço que anteriormente era uma estação, seu prédio traz vestígios da antiga estação de trem que recebia os imigrantes e fazia o escoamento do café do município.

A seguir algumas foto mostrando um pouco da localização da escola, seu entorno e suas características.



**Figura 11** Fonte: Tiradas pela pesquisadora.

A foto acima mostra a entrada da escola.



**Figura 12** Fonte: Tiradas pela pesquisadora.

Esta foto mostra que a escola ainda mantém características da época em que era uma estação de trem.



**Figura 13** Fonte: Tiradas pela pesquisadora.

Esta é a fachada da escola também com características da época em que a escola era uma estação de trem.



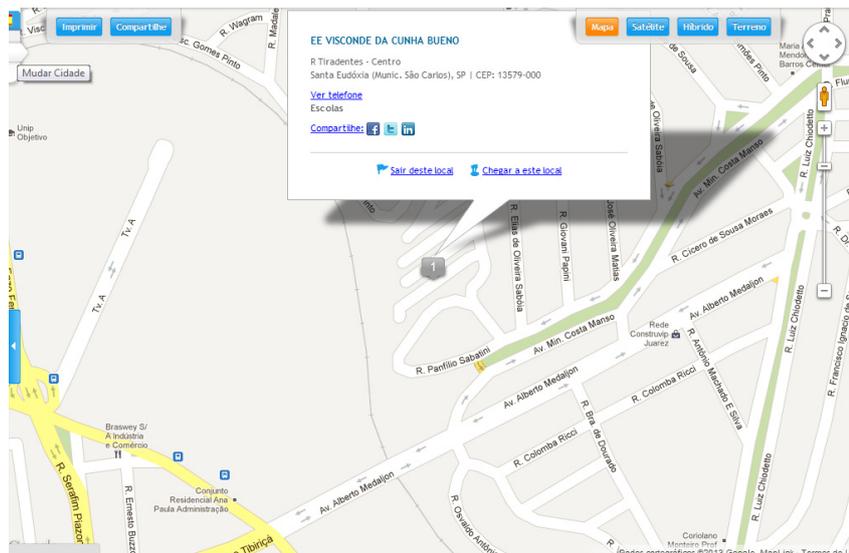
A foto acima mostra um pouco de como se constitui a escola rural no seu entorno.



**Figura 14 Fonte: Tiradas pela pesquisadora.**

Nesta foto percebemos um pouco das características da Vila Rural e de seu entorno. No mapa a seguir veremos a localização da escola de Santa Eudóxia.

**Localização da escola EE “Visconde da Cunha Bueno- Santa Eudóxia- Município de São Carlos.**



**Figura 15 Fonte: Extraído Dados Cartográfico Google Mapas- Maplink, 2013.**

Nessa escola há aproximadamente 150 alunos, sendo em sua grande maioria alunos das áreas rurais. O nível de escolaridade dos pais da maioria dos alunos é de 1º e 2º graus.

A escola conta com quatro salas de aula atendendo o Ensino Fundamental – Ciclo I, ou seja, de 1ª a 5ª série e Ensino Fundamental I de nove anos - do 1º ano ao 5º ano. No ano de 2013 será necessário a construção de mais uma sala de aula para a demanda de 1º ano.

**Perfil dos alunos da escola EE “Visconde Bueno.”**

Serie	Matrícula	Transferência	Promoção	Retenção	Evasão
1º ano	21	4	100%	0	0
2º ano	33	7	100%	0	0
3º ano	45	8	100%	0	0
4º ano	48	3	100%	0	0
4ª serie	39	11	100%	0	0

**Tabela 7 Fonte: Extraído do Plano Gestor da escola “EE Visconde Bueno”-Santa Eudóxia.**

A escola possui 01 Quadra de esportes, 01 SAI (sala de informática), 01 conjugado de sala de leitura, pátio, refeitório e jardim.

Segundo a diretora da escola, o prédio no qual se localiza a escola é adaptado e com necessidade de melhorar a infraestrutura para receber uma demanda maior de alunos, como pode vir a acontecer em 2013. Para ela,

Sempre é bem vindo políticas públicas que destaque o fator infraestrutura e necessita-se também uma estrutura melhor.

A nossa estrutura atende e, todas as necessidades básicas nós atendemos aqui e também junto à comunidade nas atividades curriculares, nas promoções da APM e as festas, então a gente também convoca a comunidade para participar, por exemplo: tem uma necessidade, já usamos os recursos do governo do Estado, governo Federal, o que nós enquanto comunidade podemos fazer para ajudar a melhorar o espaço físico, então há colaboração da comunidade através dessas atividades curriculares que a gente promove para gerar recursos, no nosso caso aqui é uma vez por ano que é a festa junina e a gente faz alguma melhoria, mas a gente está sempre precisando (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).

Nesse sentido percebemos a necessidade de políticas públicas que sejam concretizadas nessas escolas, é importante o papel da comunidade ajudando a escola, mas não se pode pegar a responsabilidade que é do Estado e transferir para a comunidade, desresponsabilizando os Estados dos seus deveres, o que a comunidade pode fazer é estar dentro da escola conservando a escola, opinando sobre metodologias de aula e dificuldades dos alunos, ajudando em eventos feitos para a comunidade.

No nosso caso aqui, o espaço é pequeno e então adaptado, mas nós gostaríamos de ter uma escola de tempo integral, aí a gente precisaria mesmo de investimento na parte física para poder atender integralmente esses alunos, é um desejo que a gente enquanto equipe gestora, equipe docente, equipe de apoio sente, lógico que é uma coisa que a comunidade abraçaria de muito bom grado, seria muito bom para eles uma escola de tempo integral (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).”

Nesse trecho da fala da gestora percebemos que falta uma infraestrutura que acolha melhor os alunos para uma ensino de qualidade, que a presença da comunidade dentro da escola não é algo comum, torna-se um trabalho pautado mais no desejo da gestora e coordenadora do que um desejo da comunidade, pois ela não é informada do que a escola pretende. Assim quanto maior a escola se distancia da comunidade, a comunidade não a vê como um patrimônio seu, como um espaço democrático, no qual

pode-se dar opiniões, sugestões, ideias e estar presente, primordial para que se faça uma escola democrática.

A escola possui o grêmio estudantil, que são formados pelos representantes de classes e a rádio da escola, no qual todos os alunos ajudam na realização dos programas.

A escola busca como foco para o educando que:

Amplie suas habilidades; cognitiva, física, afetiva e ética. Essas habilidades que a escola propõe ampliar está presente nos PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais e na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tem ideia de que a formação do sujeito perspassa além do conhecimento as fases cognitivas, afetivas e éticas para sua formação integral (PLANO GESTOR, 2011, p. 12).

Assim que os alunos possam ter acesso a esses conteúdos, dominem a língua materna e saia do Ciclo I plenamente letrado, estando habilitado para em processo de educação permanente adequar-se as constantes modificações da sociedade e do mundo do trabalho, alcancem sua identidade pessoal, conheçam e construam valores para a participação na sociedade, que possuam uma atuação ética, crítica e participativa na sociedade, no âmbito cultural, social e político, conheçam e busquem manutenção da cultura de sua comunidade e da cultura brasileira, se efetivando a aquisição e desenvolvimento de habilidades inerentes a sua inserção social, ou seja, que esse cidadão possa participar da sociedade, sabendo seus direitos e seus deveres (PLANO GESTOR, 2011, p. 12).

Com relação ao professor, o Plano Gestor indica que, espera-se que ele ajude a promover uma aprendizagem significativa; que, promova a aquisição de conhecimentos e, percebendo que envolve um complexo de reorganização e construção mental. Que reconheça as diferenças individuais e respeite-as, que possibilite a proposição de problemas, desafios, que ouça e valorize o que ouviu do aluno e que busquem conhecer o aluno, sua história, seus conhecimentos.

Nesse sentido a escola busca conversar com os professores formalmente nas reuniões ou mesmo informalmente quando eles têm alguma dúvida. A coordenadora pedagógica se coloca sempre a disposição dos professores para as possíveis dificuldades, tanto em relação as aprendizagens dos alunos quanto a dificuldades deles com materiais didáticos, planejamento, currículo, metodologia e didática (Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

Em relação aos conteúdos, o Plano gestor especifica a procura em fazer com que estes tragam: conceitos e vivências de situações relacionadas a cada área do saber,

em relação aos procedimentos básicos de estudo, produção de conhecimento ao saber, ajuda na realização do Plano Gestor- PG, nos seguintes itens: organizar o trabalho, realizar a pesquisa, revisar o texto antes de entregá-lo, construindo argumentação para os tópicos a serem explicitados no Plano Gestor.

No entanto, segundo os professores eles tentam fazer com que conteúdos explicitados no Plano Gestor se adequem ao cotidiano do aluno, ou seja, em determinada disciplina os professores se utilizam de exemplos reais e que os alunos vivenciam no dia a dia. Os conteúdos continuam os mesmos, mas a metodologia aplicada para o ensino- aprendizagem dos alunos é baseado no cotidiano ( Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

Desse modo enfatizam os valores e atitudes presentes não só nos conteúdos escolares, mas também nas relações entre pessoas no convívio escolar. A aquisição de valores e atitudes que estão presentes nos conteúdos apresentados pelos professores aos alunos também são evidenciados no dia a dia deles, como a construção da rádio da escola, todos participaram, se organizaram e foi delegado uma responsabilidade para cada um (Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

Em relação à avaliação, segundo o Plano Gestor espera-se que não somente tenha o domínio do conteúdo, mas que busque a mediação ao desenvolvimento da habilidade, um detector de aprendizagem, de indicação à prática docente e, dos ajustes necessários ao processo educativo. Explorando e valorizando os diferentes pontos de partida entre os alunos, assim servindo de elemento mediador das dificuldades dos alunos, trabalhando de forma diferenciada, contínua e diversificada.

Nessa perspectiva é realizada a avaliação formal, mas segundo a gestora esse não é o único medidor de aprendizagens dos alunos, pois pode ocorrer de haver uma dificuldade em um aspecto, mas o aluno saber todos os outros conceitos, ou seja, segundo a gestora, coordenadora e professores eles utilizam várias formas de explorar e ensinar os alunos, para melhorar a didática deles e superar as dificuldades dos alunos (Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

Em relação à gestão de pessoas, afirma-se que a comunidade escolar é parcialmente participativa, mas que professores e funcionários são mais envolvidos com projetos pedagógicos. Alunos e pais ainda precisam de um envolvimento maior (Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

De acordo com o Plano Gestor vigente na escola e conversas informais com a gestora, os pais da APM e do Conselho de Escola são mais participativos e entre os

alunos mais participativos estão os que fazem parte do Grêmio Estudantil e os representantes de classes ( Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

Os regimentos escolares são discutidos com os envolvidos, como nos mostra o Plano Gestor – PG. Na **Gestão participativa**: ainda há a necessidade de ser conquistada, os pais embora participem das instituições auxiliares da gestão escolar ainda não se sentem a vontade para atuar efetivamente na construção da proposta pedagógica da escola. (PLANO GESTOR, 2011, p. 15).

Assim a escola promove alguns eventos alé de chamar os pais para apresentações de seus filhos, mas isso acontece muito pouco, de acordo com a gestora a presença dos pais na escola acontece mais em dia de reuniões de pais, nos eventos organizados pela escola e apresentações das crianças, é difícil que os pais compareçam, principalmente devido a distância e falta de transporte que os levem (Conversa durante a entrevista com a gsetora realizada 09/03/2012).

Já a **Gestão Pedagógica** é realizada na escola, busca um trabalho comprometido envolvendo todos os elementos que constituem a comunidade escolar (PLANO GESTOR, 2011, p. 15).

A coordenadora pedagógica juntamente com a gestora sempre busca saber a dificuldades tanto dos professores quanto dos alunos, tentando alcançar resultados positivos com essa parceria professor, coordenador, gestor e aluno e é algo que segundo a gestora tem dado resultados positivos (Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

A questão da **Gestão de recursos financeiros e físicos**, é realizada com a colaboração de todos os órgãos auxiliares da administração escolar: Associação de Pais e Mestres- APM, Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, funcionários, professores da unidade escolar (PLANO GESTOR, 2011, p.15)

Apesar da escola receber recursos financeiros do governo estadual, quando ocorre algum tipo de imprevisto e já não há mais verba a escola recorre ao dinheiro da APM-Associação de Pais e Mestres, eventos organizados por alunos, professores, coordenadora e gestora, o grêmio estudantil que a escola possui, entre outros (Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012).

A manutenção do prédio e equipamentos tem convênios como APM, FDE - Fundação para Desenvolvimento da Educação, MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento para educação – FNDE, a verba do Programa Dinheiro Direto na

Escola, uma vez por ano (PDDE) para uso de materiais de consumo e permanentes (PLANO GESTOR, 2011, p. 18).

Receberam ainda da Seção de Finanças da diretoria de Ensino, verbas de despesas miúdas de Pronto Pagamento – PMPP e a verba da prefeitura que a escola recebe há dois anos (PLANO GESTOR, 2011, p. 18).

A escola EE “Visconde Bueno” conta com a participação dos alunos, mas nem tanto com a participação dos pais pela distância entre escola e zona rural, a escola possui o grêmio estudantil, representantes de classes e a rádio da escola, o que faz com que os alunos opinem sobre algumas questões, permitindo uma maior autonomia por parte desses alunos no espaço escolar.

Um dos tópicos do Plano Gestor e que é bastante destacado durante todo o documento é o que a escola busca em relação a aprendizagem do educando, que ocorre com uma parceria entre professores, coordenadora, gestora e alunos, procurando apoiá-los tanto nas dificuldades dos professores quanto nas dificuldades dos alunos, proporcionando autonomia na busca pelo aprendizado e, que este aluno possa sentir-se à vontade para falar sobre suas dificuldades (Conversa durante a entrevista com a gestora realizada 09/03/2012)

Contudo, o que percebemos durante a pesquisa é que além dessa chamada “autonomia” dos alunos, o foco da escola é sanar as dificuldades em relação a leitura, escrita e as operações matemáticas.

No tocante as práticas pedagógicas do professor, espera-se por parte dele que estimule os alunos, a partir de atividades diversificadas. Os conteúdos devem perpassar conceitos e vivências de situações relacionadas a cada área do saber.

Nesse sentido para melhor aquisição dos conteúdos são necessários procedimentos básicos de estudo, produção de conhecimento ao saber fazer.

Entretanto, ficou bastante evidente ao longo da pesquisa, a preocupação da escola (gestores e coordenadores) com as avaliações externas, principalmente as provas do SARESP e IDESP, que como afirma Luckesi (2000) a avaliação está na vida de todos nós de determinadas formas.

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas (LUCKESI, 2000, p.6).

Segundo Luckesi (2000) não podemos confundir avaliação com exames para medir conhecimento, nem prática pedagógica, a avaliação deve ser subsídio para o professor juntamente com o aluno construir novas formas de conhecimento.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p.6).

Nesse sentido avaliação na escola não pode ser somente pautada pelo domínio do conteúdo, mas buscando a mediação juntamente ao desenvolvimento de todas as habilidades, servindo como um detector de aprendizagem, ou seja, deve-se ter em mente o que se quer avaliar e como vai ser essa avaliação.

Entretanto, segundo Paro (2001, p.40), faz-se necessário focalizar a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Assim, a avaliação deve ser focalizada como um processo orientador e interativo que deve ser "a reflexão transformada em ação". Ação essa que nos impulse a novas reflexões.

Vitor Paro (2001, p.62) afirma que o professor que deseja ser um profissional competente, responsável e seguro de sua prática docente, que orienta as atividades de aprendizagem dos alunos colaborando com eles na construção/reconstrução do conhecimento, tenderá a encarar a avaliação como um processo orientador e interativo, como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente.

Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, ajuda o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica e a escola a reconstruir seu projeto pedagógico (PARO, 2001, p.64).

Contudo, segundo Luckesi (2000), para uma avaliação que faça sentido é necessário que sejam coletados os dados do que o professor deseja avaliar, assim tendo um objeto como pauta de sua avaliação.

Os dados coletados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados e não outros; e, assim, de qualquer outra área do conhecimento. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que foram traduzidos em práticas educativas nas aulas (LUCKESI, 2000, p.9).

Desse modo, torna-se perceptível a necessidade da avaliação servir como um agente de mudanças nas práticas docentes, fazendo assim os ajustes necessários ao processo educativo. Nesse sentido a avaliação deve servir com método para explorar e valorizar os diferentes pontos de partida entre os alunos.

Outro ponto fundamental é avaliação como um elemento mediador das dificuldades dos alunos trabalhando-as de forma diferenciadas. Assim ela deve ser contínua e diversificada, como afirma Luckesi (2000) devemos ter os instrumentos corretos para a avaliação,

os instrumentos de avaliação da aprendizagem, também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas (LUCKESI, 2000, p. 9-10).

A avaliação também torna-se um instrumento importante na visão dos gestores, coordenadores, professores, pois faz com que a escola seja reconhecida pelos órgãos federais e então receba mais verbas, mas é necessário perceber a avaliação como um instrumento que faça com que professores, gestores e coordenadores possam, a partir da

avaliação rever suas prática educativa e, olhem para o educando, no sentido de incluí-lo e não no sentido da exclusão como afirma Luckesi,

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor (LUCKESI, 2000, p. 11).

Assim a avaliação deve ser a busca de uma nova construção de conhecimento entre escola e educando e não um ponto de exclusão, que sirva somente para dizer quem é “melhor” ou quem é “pior”.

Desse modo, a avaliação pressupõe uma ruptura da velha lógica, que somente enfatiza a questão da aprovação ou reprovação. Nesse sentido, construindo nova concepção de avaliação fundamental na aprendizagem. O que não significa aprovação automática. A aprendizagem exige presença física, emocional e intelectual do aluno. Exige muito esforço e dedicação (PARO, 2001, pag 111).

## **2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E INFRAESTRUTURAS: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Sabemos que para a escola cumprir sua função é necessário que ela considere nossa sociedade, nos âmbitos social, político, econômico e culturais. Neste sentido é de suma importância que além de oferecer os conhecimentos universais, esta conheça e reflita em torno das expectativas da comunidade, seu cotidiano, sua forma de organização e seus costumes e valores, assim auxiliando os gestores, coordenadores, professores e os próprios educandos a ampliar sua compreensão para criar uma consciência crítica de transformação social.

Para tanto é necessário a clareza de homem e de sociedade que se pretende formar, por isso a importância da realização nas escolas da reflexão em torno das práticas educativas e pedagógicas, da realização de uma didática que alcance o público que faz parte espaço escolar, e de um Projeto Político Pedagógico-PPP pensado nas suas mais variadas dimensões, com metodologias comprometidas, essencial em um país de contrastes como é o nosso, no qual convivemos com grandes desigualdades sociais e a educação tem feito parte desse quadro.

A teoria e a prática na organização do trabalho pedagógico da escola deve considerar a especificidade da escola enquanto instituição de ensino, analisando como já falamos suas práticas pedagógicas e compreendendo o papel primordial da gestão democrática na escola, em uma concepção que legitime os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido a comunidade deve fazer parte dessa escola, pois realizar uma gestão democrática significa acreditar que todos juntos têm mais chance de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade, a partir da atuação e do compromisso que tem a escola, tanto com a comunidade escolar em si, quanto com toda a comunidade que faz parte de seus arredores.

Assim é fundamental que a escola estabeleça relações flexíveis entre os membros da comunidade, os gestores, coordenadores, professores e alunos.

Sabemos que as práticas educativas e pedagógicas realizadas na escola não são de forma alguma práticas neutras, estas são revestidas de papéis sociais, políticos e econômicos, que fazem parte do funcionamento da nossa atual sociedade capitalista.

Assim as políticas públicas tornam-se um elo entre escola e Estado, dando-nos a oportunidade de refletir e construir a partir dela novos paradigmas que possibilite uma educação voltada para a classe trabalhadora.

Outra questão de grande importância é a compreensão sobre o papel do educador, do coordenador e do gestor, pois são eles que trabalham na construção do Projeto Político Pedagógico e do Plano Gestor, que são instrumentos que descrevem o espaço escolar, as práticas educativas, conteúdos que estarão na escola e atividades culturais realizadas na escola.

Considerando a especificidade do trabalho pedagógico no âmbito da escola pública e as demandas cotidianas inerentes a sua organização, é preciso discutir as relações sociais entre sociedade, educação e trabalho, fazendo uma análise reflexiva e fortalecendo as ações articuladoras deste processo, considerando a perspectiva do papel do diretor e do pedagogo dentro das escolas públicas. Desse modo, essa análise deve ser feita fundamentalmente pela gestão da escola juntamente com toda comunidade escolar.

Embora, possamos entender melhor a concepção de gestão a luz dos pensamentos de Saviani (1996) quando afirma:

(...) a gestão do mundo globalizado e a gestão educacional devem se alicerçar em ideais que necessitam ser firmados, explicitados, compreendidos e partilhados nas tomadas de decisões sobre a formação dos cidadãos, que estejam atuantes a dirigir o mundo e as instituições. Compreendendo a educação como uma mediação que se realiza num contexto social que se faz a partir das determinações da contemporaneidade e a partir do ser que aprende, necessário se faz a estes dois “mundos” para cumprir com a responsabilidade de educador em formar mentes e corações (SAVIANI, 1996, p. 120-122).

No entanto, Gadotti (1998) afirma que a prática educativa têm muito mais do que a intenção de preparar o indivíduo para a sociedade, mas para ampliar os conhecimentos desse indivíduo,

a prática educativa não é apenas exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornam preparados para atuar no meio social e transformá-lo em função de suas necessidades sejam elas, econômicas, sociais ou políticas (GADOTTI, 1998, p. 36).

A escola tem a função de universalizar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, sendo assim, deve ser um espaço de mediação entre o sujeito que ali está para adquirir esses conhecimentos e a sociedade na qual este

indivíduo está inserido, assim o conhecimento torna-se a fonte fundamental do processo transformação e conscientização desse indivíduo.

Contudo, o papel político da escola deve estar ligado ao seu papel pedagógico, as práticas educativas, as didáticas e as metodologias, por isso a necessidade de discussão e reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico e do Plano Gestor, buscando a aprendizagem integral do sujeito que está sendo formado nesse espaço, a escola.

Assim um Projeto Político Pedagógico, o PPP como chamaremos, é demasiado importante, pois deixa claro o que a escola pretende fazer no tocante as práticas educativas e pedagógicas, currículo, conteúdo, metodologias e didática, por isso deve ser realizado por todos da comunidade escolar e da comunidade que frequenta a escola e faz parte do seu entorno, isso dá a possibilidade de criar, inovar e até mesmo gerar as rupturas necessárias.

Outro fator relacionado ao desenvolvimento do conhecimento é o currículo, mas o que percebemos é que este tem sido deixado de lado por nossa atual escola, pois esta tem que reproduzir a ideologia do capital e ao mesmo tempo formar sujeito críticos, assim com todas essas contradições, torna-se necessário um olhar mais específico para o currículo da escola que deve refletir as diversas dimensões do que é a escola e de quem são seus sujeitos.

Segundo Saviani (1985, p. 15) “o currículo deve expressar um caminho pelo qual teoricamente todos deveriam percorrer rumo ao projeto social, passando a ser entendido como forma de contestação do poder”.

Por ser o sistema escolar um espaço de múltiplas culturas, identidades, valores, vivências e concepções, deve-se construir um currículo no qual as práticas pedagógicas, as metodologias e a didática estejam presentes de forma intrínseca. Assim faz-se necessário que o currículo contenha um conjunto de objetivos que possam fazer com que o educando adquira uma consciência e participação na vida social.

Nesse contexto podemos situar também as escolas pesquisadas que realizam o PPP e o Plano Gestor em consonância com os educandos, professores, coordenadores e comunidade em geral.

A participação da comunidade, segundo as gestoras e os professores é limitada, pois como a maioria dos pais dos alunos são de áreas rurais fica mais difícil um transporte que os levem para a vila em dias de discussão de PPP e do Plano Gestor, já a participação dos alunos na escola EE “Visconde Bueno” (Santa Eudóxia), como já

falamos anteriormente, é mais ativa, pois os alunos possuem o grêmio que faz com que eles tenham uma certa autonomia para tomada de decisões em relação à alguns projetos dentro da escola, também há o rádio que é um instrumento de comunicação deles com os outros alunos e com toda a comunidade escolar.

Já nas outras duas escolas pesquisadas EE “Péricles Soares” (município de São Carlos) e EEPG “Adail Malmegrin Gonçalves” (vila rural de Água Vermelha) a participação dos alunos é quase inexistente, pois segundo a diretora da escolas a rotatividade dos alunos é muito grande.

Entretanto as gestoras afirmaram fazer a discussão do PPP da escola, como podemos ver no trecho a seguir:

Nós fazemos, mas o Plano Gestor é o qual possui todas as informações da escola, o Projeto Político Pedagógico da escola a gente não separa, embora a gente procure ver as necessidades de cada ciclo, mas não é separado por exemplo “ no ciclo I eu preciso disso. Para o ciclo II isso...”. Aparece todas as necessidades como trabalhar, o que pretendemos alcançar, mas sem que seja dividido para cada série (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).

Nesse sentido o PPP tenta abranger todos os ciclos juntos, não há uma separação, mas é determinado o que será trabalhado com cada ciclo, sem que se especifique de que forma cada conteúdo será trabalhado, como é possível perceber no trecho da entrevista:

Esse ano nós começamos a discussão do PPP já no ano passado, já no replanejamento do meio do ano começamos e estendemos durante os HTPCs do ano passado, no começo de 2011 nós analisamos alguns pontos que faltavam fechar tá juntos com os professores e aí eu comecei a fazer a redação dele, aí depois que eu tinha feito um esboço da redação eu voltei para os professores, vimos o que precisava ser corrigido (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).

Assim o PPP após a discussão é redigido pela gestora e ela repassa para professores e coordenadores para uma análise, depois dessa análise eles fornecem o parecer deles, o que falta, o que precisa ser explicitado melhor, ou seja, colocam o que eles acham que falta em comum acordo.

A gente sempre discute mais a questão pedagógica, embora a gente não esquece quando a gente tá pensando no pedagógico da escola que nosso aluno é um aluno de zona rural. O que a gente faz é utilizar programas específicos para atender este aluno da zona rural, mas a gente nunca perde de vista que nós temos aqui uma clientela que a maioria é oriunda da zona rural, que tem uma cultura diferente, que tem saberes próprios, que precisa ser trabalhado de forma

diversificada para poder atender as necessidades dele, entendeu, o que não existe é um programa específico para esses alunos (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).

No entanto, nas escolas pesquisadas o que eles tentam transformar, já que os conteúdos acabam sendo os que vem pronto da secretária estadual, é a didática, pois os professores acabam partindo dos alunos que têm em sala, da realidade, da escola, da comunidade e do entorno para planejar suas aulas e colocá-las em prática dentro de sala de aula, e como afirma Libâneo (2001), é a didática quem pode direcionar os alunos a um melhor aproveitamento escolar.

Os alunos mais velhos comentam entre si: “Gosto dessa professora porque ela tem didática”. Os mais novos costumam dizer que com aquela professora eles gostam de aprender. Provavelmente, o que os alunos querem dizer é que essas professoras têm um modo acertado de dar aula, que ensinam bem, que com eles, de fato, aprendem. Então, o que é ter didática? A didática pode ajudar os alunos a melhorarem seu aproveitamento escolar? O que uma professora precisa conhecer de didática, para que possa melhorar o seu trabalho docente? (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

Assim a didática é de suma importância, pois tem a finalidade de fazer com que os docentes se apropriem da situação real na qual exercem sua prática pedagógica, assim refletindo em torno de sua prática, pois segundo Pimenta e Anastasiau (2002):

(...) a pedagogia possibilita aos profissionais se apropriarem criticamente da cultura pedagógica para compreender e alargar sua visão da situação concreta, nas quais realizam seu trabalho, a fim de transformar a realidade, incluindo a atividade de ensinar que é a didática (PIMENTA; ANASTASIAU, 2002, p. 66).

Segundo Libâneo (2001) a didática cria condições de garantir uma aprendizagem significativa, direcionado o professor para alcançar o ensino-aprendizagem, assim,

(...) estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criaras condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

Nesse sentido alargar a visão é fundamental para transformar a realidade, pois sabemos que a educação vem sendo construída por meio de diversas concepções, isso acaba implicando em diversas didáticas, nas práticas pedagógicas e nas metodologias.

Por isso é importante para o professor saber quais objetivos ele pretende atingir e a finalidade desses objetivos na vida de seus educandos, como analisa Libâneo (2001).

A didática, portanto, trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sóciopolíticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente. Por isso, o planejamento do ensino deve começar com propósitos claros sobre as finalidades do ensino na preparação dos alunos para a vida social: que objetivos mais amplos queremos atingir com o nosso trabalho, qual o significado social da matéria que ensinamos, o que pretendemos fazer para que meus alunos reais e concretos possam tirar proveito da escola etc. As finalidades ou objetivos gerais que o professor deseja atingir vão orientar a seleção e organização de conteúdos e métodos e das atividades propostas aos alunos. Essa função orientadora dos objetivos vai aparecer a cada aula, perpassando todo o ano letivo (LIBÂNEO, 2001, p. 2-3).

Ou seja, o próprio funcionamento da instituição escolar torna-se fundamental ao traçar os objetivos, mas no caso das escolas do campo, podemos perceber a importância da construção de uma concepção histórico-crítica, pois esta valoriza a tão discutida, pensada e refletida ação pedagógica.

Desse modo valoriza a ação pedagógica, pois está inserida na prática social concreta, entendendo a escola como mediação entre o individual, o social e suas práticas escolares, exercendo a articulação entre transmissão dos conteúdos e assimilação ativa por parte do aluno concreto, ou seja, se inserindo em um contexto de relações sociais, resultando na articulação do saber crítico. Dentro desta linha de pensamento destacamos vários estudiosos como: Makarenko, B. Charlot, Manacorda, Snyders, Dermeval Saviani e tantos outros, que concebem os conteúdos como culturais e autônomos, incorporados pela humanidade.

Assim temos o desafio de tornar a escolarização acessível, garantindo a qualidade e uma escola que não sirva apenas como reprodutora de um sistema excludente, mas que perceba a realidade social para alcançar a transformação social.

Nesse sentido os professores das escolas pesquisadas tentam adequar sua ação pedagógica à realidade, muitas vezes sem nem saber como fazer, sem uma orientação que os faça olhar somente para aquele sujeito, no caso do sujeito rural perceber este e suas dificuldades.

Ao longo da pesquisas, durante as entrevistas, percebemos essas dificuldades por parte dos educadores, mas também a tentativa de adequar o programa pronto da

secretaria tanto nas escolas como para os alunos, vejamos a seguir alguns trechos das entrevistas com os educadores que nos mostram essa dificuldade no tocante à ação pedagógica.

O que a gente percebe bastante é que o material didático vem com atividades que não é adequada para a realidade deles, para nossa criança da fazenda e aí nós acabamos tendo que fazer essa contextualização (EDIVALDO, entrevista realizada em 07/03/2012).

Na análise do professor ele acaba culpando o material didático, mas para Libâneo (2001) o núcleo da aprendizagem é o professor, é ele quem direciona os objetivos que ele quer que seus alunos atinjam,

Dissemos que a didática cuida dos objetivos, condições e modos de realização do processo de ensino. Em que consiste o processo de ensino e aprendizagem? O princípio básico que define esse processo é o seguinte: o núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo, sob a direção do professor. O processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa. O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2001, p. 3)

Solange, por sua vez, faz considerações em torno de como o cotidiano dos alunos das áreas rurais ajudam os professores em suas didáticas de ensino.

Esse mundo, essa vivência são eles que trazem para a gente, então dentro do contexto que estamos trabalhando, até mesmo nas brincadeiras que busca trazer uma teoria sem tirar o aprendizado deles, a gente aprende com eles “Como você brinca?” (SOLANGE, entrevista realizada em 07/03/2012).

A gestora ressalta que, a partir do que os educandos trazem de casa, do cotidiano, eles utilizam nas práticas educativas e nas didáticas.

Porque nós não conhecemos muito essa realidade, somos da cidade não do campo, então eles que nos ensina. De vez em quando surge algum assunto que eles nos trazem se não não temos embasamento teórico para trabalhar. E quando surge algum assunto aí a gente conversa que nem hoje que estava um cheiro estranho na minha sala e eu “criançada é esterco”, mais quem pisou, quem pisou e eu ninguém pisou, é alguém que tá plantando, aí um falou “deve ser minha mãe

porque hoje ela ia mexer com a horta”, aí nós começamos a conversar que o esterco enriquece mais a terra e acaba sendo tudo muito sucinto (SOLANGE, entrevista realizada em 07/03/2012).

Nesse sentido os alunos mostram ao professor seus conhecimentos, cabe ao professor utilizá-los na hora de aplicar os conteúdos, mas é primordial que o professor não se limite somente ao que o aluno sabe, mas o faça pensar, tornar-se um indivíduo crítico.

Edivaldo, ao retomar a discussão, em torno dos conteúdos e das práticas educativas presentes na proposta pedagógica da escola afirma:

Eu procuro nas minhas aulas pegar o conteúdo que está na proposta pedagógica da escola e tento contextualizar com que eles vivem, com a situação que eles vivem na fazenda. Um exemplo na situação de problemas de matemática, como tirar o perímetro para construir uma cerca para poder apartar o gado, então a gente traz muito essas situações para contextualizar o conteúdo, que é o conteúdo do programa curricular do Estado, e tento adequar a fazenda, o contexto de vida deles, o conteúdo embasado na teoria e depois saber como vai usar, para quem vai usar e quem for usar ter uma opção de vida para usar, aonde quiser, se quiser usar na fazenda ou ele tem que saber o que vai fazer com esse conteúdo, a nossa orientação é para que seja contextualizado, a nossa equipe trabalha dessa forma, até porque não temos alunos aqui só da fazenda, temos alunos da cidade, que apesar de ser uma vila rural ela tem uma realidade diferente mesmo dos alunos que moram nas colônias das fazendas. Então você tem que saber contextualizar todos esses conteúdos para ver se atende todas as necessidades desses alunos, se eu falar só de fazenda os outros que não conhecem podem ficar até enjoados (EDIVALDO, entrevista realizada em 07/03/2012).

Assim o professor tenta contextualizar o cotidiano dos educandos com os conteúdos que eles tem que aprender, sem se limitar a só falar da fazenda, mas fazendo com que eles vejam os conteúdos a partir de outros conceitos. É bastante importante essa metodologia em sala de aula, pois faz com que a educação em sala seja democrática e ao mesmo tempo crítica, os educandos irão raciocinar para além do seu cotidiano, pois é necessário que a escola forme sujeitos pensantes, principalmente em uma escola pública e rural.

Junto a isso, no intento de uma educação crítica e democrática, cumpre recuperar as possibilidades do pensamento dialético no plano epistêmico em função de formar não apenas um sujeito com raciocínio autônomo mas também crítico. Trata-se, pois, de pensar em experiências de aprendizagem que mobilizem o aluno a pensar por conceitos, lidar praticamente com conceitos, argumentar, raciocinar logicamente, concatenar idéias, pensar sobre o que aprende. Todavia, a reflexão pretende ir mais longe: associar o movimento do ensino do

pensar, as estratégias cognitivas, aprender a aprender, aprendizagem significativa, ao processo de reflexão dialética de cunho crítico (crítica como forma lógicoepistemológica). Tem-se como premissa que pensar é mais que explicar e para isso a formação escolar precisa formar sujeitos pensantes (LIBÂNEO, 2001, p.8).

Quando a escola possui docentes que sabem ensinar, possui uma boa didática, ela pode estar no lugar que for, o aluno vai querer estar dentro nela, o aluno é crítico e sabe a necessidade de ter uma boa formação, o que acontece quando o aluno desvaloriza a escola é porque a escola desvaloriza ele primeiro.

O ano passado eu tive aluno da fazenda que mudaram para São Carlos, mas os pais não quiseram tirar eles aqui da escola, para a criança não perder conteúdos, porque gostaram do jeito que a gente ensina, nossa metodologia (EDIVALDO, entrevista realizada em 07/03/2012).

Solange entende que o conteúdo deve partir da realidade da criança, ao afirmar que a escola respeita a condição do aluno, que a escola deve entender a vivência do aluno, isso é sim importante, mas a função da escola também é fazer com que esse aluno aprenda novos conceitos, pense, possa criticar, tenha argumentos em relação as diversas questões da nossa atualidade, essa formação é a escola quem tem que oferecer e para isso não precisa somente entender a condição do aluno, a escola tem que ensinar o aluno, formar o aluno, fazer com que ele aproprie-se dos conhecimentos universais e com este aluno torne-se autônomo:

Eu sou professora em São Carlos e aqui também, mas o que eu vejo é que a escola aqui acolhe, de respeitar a condição de cada um, também a parte de alimentação, de higiene, todo aprendizado de primeiro mundo, isso mostra pelos dados do Saresp aqui da nossa escola, diferente da escola na qual sou professora na cidade, nesse sentido eu acho importante, lógico falta toda essa parte, mas a gente tem que ter cuidado de tá entendendo a vivência dessa criança, o mundo dessa criança, cobrando quando tem que cobrar, sabendo trabalhar essa dificuldade de transporte, alimentação, do que envolve a vida dessa criança também, a parte humana (SOLANGE, entrevista realizada em 07/03/2012).

Assim o educador deve manter seu profissionalismo pedagógico, mas buscando sempre dialogar com a certeza de que seus alunos são distintos, reconhecer seus valores, ter compromisso com esses sujeitos, dando possibilidades de alçarem voos mais altos, superar preconceitos e discriminação.

O compromisso é olhar de modo crítico a educação e suas variadas concepções, o compromisso é dar espaço as novas construções de práticas pedagógicas quando se fizer necessário, é perceber o cotidiano, o entorno, percebendo que toda ação didático-pedagógica está sempre vinculada ao aluno e a aprendizagem dos conhecimentos universais, que possibilitem a transformação, quem sabe dessa sociedade.

Quando perguntadas sobre a metodologia e didática para algumas das gestoras algumas se esquivaram da resposta, mas no geral elas disseram que adequam o programa da secretaria à sua escola, mas sem mudar esse programa.

Exige metodologia e didática diferenciada, mas a gente não foge a proposta curricular do Estado e nem dos parâmetros nacionais, a gente contextualiza o programa a seguir, é aquele vamos contextualizar com a nossa realidade que é o entorno rural (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).

Entretanto, as vezes as escolas ficam presas em propostas pedagógicas que não estão dando certo, mas como argumenta a coordenadora as reuniões ajudam nessa conversa do que está ou não dando certo.

toda escola tem uma proposta pedagógica e a nossa proposta fundamenta de acordo com as nossas reuniões e a visão da nossa comunidade, do entorno da escola, isso modifica de acordo com a vivência dessas crianças da comunidade em si (ROSA, entrevista realizada em 09/03/2012).

Contudo, deixam claro que não são cobradas, “mas nada nos é cobrado disso, a secretaria não cobra nada da escola disso, nenhuma esfera cobra isso, mas nós enquanto comunidade, enquanto escola, nós temos que perceber isso, temos que fazer a adequação, acho que qualquer escola tem que fazer adequação à comunidade que atende, então é nesse sentido.”

A dificuldade na aprendizagem é vista em qualquer escola então em uma escola no contexto rural, aqui o que a gente orienta, a gente estuda junto, conversa, a gente se forma através da prática, cada aluno é um aluno, cada um aprende de uma forma, então as orientações que nós procuramos dar para os professores e tratar junto ao HTPC, mesmo nas reuniões de planejamento e replanejamento, reuniões pedagógicas é para que ele com metodologias diferenciadas e diversificadas atendam as necessidades de cada aluno fazendo com que ele supere as dificuldades em determinados conteúdos, em uma determinada área, em um determinado método. Então a metodologia, prática docente ela tem que ser redirecionada cotidianamente, porque o professor tem que enxergar, ver como o aluno pensa, tem que sentir como o aluno age diante de um conteúdo que tá sendo ensinado para

ele poder ensinar de acordo com o que o aluno tá apresentando para ele, ele então ter uma metodologia específica, diferenciada, diversificada para ajudar esse aluno a ampliar seu conhecimento e superar uma dificuldade e entrar em uma zona de desenvolvimento, passar de um pré- conhecimento para um conhecimento novo (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).

Assim a escola deve ser entendida como elo que leve o conhecimento para a emancipação humana e transformação social, para tal há a necessidade do papel político e pedagógico da escola.

Nesse sentido o papel do gestor e da comunidade escolar é ser democrático, ou seja, ser flexível a ouvir outras vozes, como a dos professores, coordenadores, alunos e toda comunidade que é atendida pela escola, pois gestão democrática significa tomada de decisões das políticas públicas educacionais, comprometidas com a formação da cidadania. Efetivando desta forma uma prática democrática voltada aos interesses e expectativas da comunidade local (Libâneo, 2001, p.13).

Dessa maneira a didática aparece como uma possibilidade de se realizar dentro da escola condições que favoreçam o ensino-aprendizagem. O currículo é entendido como um caminho pelo qual teoricamente todos deveriam percorrer rumo ao projeto social, passando a ser entendido como um percurso, que deve ser realizado durante as práticas pedagógicas e o plano de ação de cada estabelecimento de ensino no qual cada sujeito do processo educativo tem suas funções específicas, porém, o planejamento e a implementação das ações partem sempre do coletivo (Libâneo, 2001, pag.15).

Assim fica bem evidenciado que a instituição escolar não pode se fechar diante de um programa, mas deve a partir desse programa construir práticas pedagógicas que tenham compromisso político, pedagógico e com a aprendizagem do educando nas suas mais variadas dimensões.

### **3.4 O PAPEL DOS EDUCADORES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO RURAL E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ENSINO**

No Brasil o Ensino Fundamental, corresponde a um período de nove anos de escola iniciando-se a partir dos seis anos de idade, obrigatório para a formação básica de todo cidadão. De modo que a LDB, no Art. 32, das Secções I, II III e IV, afirmam que tal formação deve significar o domínio básico da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão dos ambientes natural e social, das tecnologias e das artes.

Desse modo, a chamada Educação Fundamental, baseava-se em um sistema seriado, no qual os resultados são avaliados em um espaço de tempo curto, apenas um ano, tornando-se um obstáculo para a aprendizagem, já que o aluno poderia ficar estagnado em um ponto sem que se avaliassem suas reais competências, uma vez que o fator nota acabava por ser o único determinante para o egresso na próxima série.

Hoje o sistema organizado em ciclos promoveu uma enorme mudança na flexibilização do tempo de aprendizagem do aluno, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN`s, definem que os ciclos devem ser divididos de modo a possibilitar um tempo maior para a efetivação da aprendizagem correspondente a cada um deles tentando assim diminuir o índice de evasão e repetência.

O Banco Mundial tem exercido grande influência no atual cenário educacional, pois através dele, ocorre o agenciamento de medidas educacionais em todos os países subdesenvolvidos, permitindo reforçar as tendências do modelo capitalista, portanto esses acordos acabam por interferir nos setores educacionais, entre outras intervenções na educação brasileira, desconsiderando outros campos educativos, tais como a família, comunidade e o próprio educando, fazendo com que as propostas de ensino sejam desiguais e de má qualidade.

Contudo, fator que na década de 1990 avultou de maneira muito significativa foi a presença dos órgãos internacionais, distinguindo-se os órgãos multilaterais de financiamento como as agências do Banco Mundial (do tipo BID e BIRD), dos órgãos voltados para a cooperação técnica (do tipo UNICEF e UNESCO). Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos  $\frac{3}{4}$  investimento que é dívida a pagar  $\frac{3}{4}$  foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas (CURY, 2002, p.17).

Nesse sentido notamos muitas dessas interferências nas formas como os alunos são avaliados. A diferenciação entre os bons e os maus alunos, ou da competência dos professores vem em formas de avaliações como o SAEB, IDESP, IDEB e o SARESP, essas avaliações também foram realizadas nas escolas que foram pesquisadas para a presente dissertação, o intuito dessas avaliações é verificar o que os alunos aprendem e o que lhes são ensinado. Entretanto essas avaliações acabam surtindo um efeito de “cursinho na escola”, no qual preocupa-se mais em passar os conteúdos próprios para a prova do SARESP, deixando de lado assuntos que poderiam e deveriam ser trabalhados.

Assim sabemos a importância que tem as verbas que as escolas recebem, mas a escola não precisa se limitar a esses provões e passar uma imagem de uma escola que não é real.

Se no decorrer do ano letivo os professores trabalharem com os seus educandos a partir de uma didática que permeie todo conhecimento, se a escola fizer a discussão juntamente com a comunidade do que está ou não sendo positivo na escola, se o professor fizer com que o aluno consiga alcançar o conhecimento de forma a pensar e criticar, não será necessário nenhuma preparação para esses provas que avaliam as instituições.

Desse modo, a escola assume uma postura mecânica, da qual o processo de socialização no seu cerne é deixado de lado em função de responder aos órgãos públicos, assim o que eles querem ouvir é que o aluno está progredindo nos processos de ensino e aprendizagem. Mas esse progresso limita-se até que ponto? Ora, conhecimento só pode ser entendido como significativo, quando o sujeito consegue relacioná-lo a prática, de modo a interrogá-lo, justificá-lo e defender seu ponto de vista. Mas talvez no exame, essa criança está progredindo, e isso é o que importa e o que as escolas precisam para continuarem a receber as verbas do governo.

Como percebemos a seguir na fala dos professores em uma das entrevistas realizadas: “Agora que nós acabamos o SARESP e fomos bem, a escola vai ser olhada com outros olhos.” (ANGÉLICA, Entrevista realizada em 07/03/2012).

Solange, ao discutir esta questão afirma:

Eu sou professora em São Carlos e aqui também, mas o que eu vejo é que a escola aqui acolhe, de respeitar a condição de cada um, também a parte de alimentação, de higiene, todo aprendizado de primeiro mundo, isso mostra pelos dados do SARESP aqui da nossa escola, diferente da escola na qual sou professora na cidade, nesse sentido eu acho importante, lógico falta toda essa parte, mas a gente tem que ter cuidado de tá entendendo a vivência dessa criança, o mundo dessa

criança, cobrando quando tem que cobrar, sabendo trabalhar essa dificuldade de transporte, alimentação, do que envolve a vida dessa criança também, a parte humana (SOLANGE, entrevista 07/03/2012).

E mesmo o modo como gestores, professores e coordenadores preocupam-se com os resultados por preocupar-se com os financiamentos que a escola pode vir a ter diante do progressivo rendimento. Essa preocupação também ficou bastante evidenciada em entrevista com a gestora de uma das escolas das vilas rurais pesquisadas, como podemos ver no seguinte trecho:

Sim, financiamento do governo do Estado e Federal, eles tem as parcerias e a escola recebe gradativamente, existe um programa tanto do governo estadual quanto do governo federal de atender aquelas escolas cujo rendimento do IDEB, IDESP, tem mais necessidade, aquelas escolas que avançam menos na aprendizagem, tem mais necessidade, aonde que o poder público socorre mais rápido, como nós aqui, devido a um trabalho que a gente vem fazendo desde 2005, todas as nossas metas tanto em relação aos resultados estaduais quanto federais nós estamos subindo, nós nunca regredimos, graças a Deus é o trabalho que a gente desenvolve, então para nós os recursos chega sempre depois, então primeiro o atendimento para escolas, o que eu acho correto, para escolas que estão precisando mais de apoio, mais aqui não deixa de chegar, chega sim, mas a gente sempre tem necessidade, ansiedade de ter mais, sempre (GISLAINE, entrevista realizada em 09/03/2012).

No entanto, problemas como a falta de preparo dos professores e da própria comunidade escolar para lidar com determinados temas, determinados alunos e determinados locais nos quais esses alunos residem ficam em segundo plano. Como constatamos na presente pesquisa. Visto que, trabalhar um determinado conteúdo envolve um processo do qual ele mesmo deve sentir-se resolvido e ter conhecimento a respeito do assunto, para então poder discutir com os alunos de forma significativa.

Nesse sentido o educador acaba fazendo essa relação a partir das suas experiências e da sua formação, entretanto, essas experiências estão acarretadas de valores impregnados, mas lógico que esses valores, essas impressões e essas experiências podem mudar em confronto com outras ideias, com outras concepções e com outras experiências.

Contudo, é necessário uma reflexão acerca do currículo nas séries iniciais visando, além da aquisição e domínio de saberes próprios da vida humana, também os saberes acumulados historicamente e que estes sejam direitos de todos os educandos independente do lugar no qual moram, de sua cultura, valores e identidade, na qual a

curiosidade deve estimular o senso crítico e a autonomia, para que continuem a aprender ao longo de toda a vida. Assim define GÓMES, é importante que mostre ao indivíduo a aprender a se socializar e ter consciência, já que esse tipo de instituição exerce influência direta na interiorização de valores, ideias e normas da sociedade:

Os alunos aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequências da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (GOMES, 1998, p. 17).

Nessa perspectiva a lógica de influência mútua entre o professor e o aluno é outro ponto de extrema importância para a constituição do conhecimento, já que essa interação revela aspectos essenciais sobre a participação do aluno, o que tende a estabelecer uma relação de interioridade com o conhecimento, propiciando no aluno a autoconfiança para o desenvolvimento de aprendizagens posteriores tanto no âmbito escolar como no trabalho e do cotidiano. Desta maneira, a escola deve procurar se ater não apenas em políticas de educação que envolva o conteúdo explícito, mas também na realidade desse aluno e nas relações que se definem cotidianamente, através de posturas e concepções.

Assim o processo de socialização escolar, de aprendizagem de concepções, autonomia, senso crítico e consciência histórica deve produzir um indivíduo com consciência da sociedade na qual está inserido, uma vez que os conteúdos são memorizados pensando-se apenas no êxito do aluno perante as avaliações, enquanto os valores dessa interação estendem-se para a vida toda, justamente porque a escola não é um órgão isolado da sociedade e esta ligada diretamente ao sistema social que sempre procura adotar uma postura de controle.

De acordo com os comportamentos que pretendem desenvolver no educando, como a formação de um sujeito que possa intervir na vida pública, com a finalidade de prepará-lo para um mundo governado por leis e regras, obedecendo a uma hierarquia, no qual o principal objetivo da socialização escolar é incorporar o aluno ao mundo do trabalho, pois a lógica do status se faz muito mais presente do que a lógica da razão ou mesmo da legitimação, na qual Gómez afirma:

A escola deve prepará-los para que incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana (GOMEZ, 1998, p. 15).

Essa questão pode ser vista diariamente no ambiente escolar, no qual o ato de formar filas, de pedir silêncio ou mesmo a maneira como são aplicados e corrigidos os exames são formas de promover e manter uma determinada conduta dos alunos, já que o conhecimento se transmite nas práticas do dia-a-dia, seja por livros ou mesmo por simples palavras ou olhares.

Partindo dessas observações podemos notar que, sendo as séries iniciais uma das primeiras etapas da Educação Básica ou mesmo a primeira para aqueles que não frequentaram a Educação Infantil seu papel torna-se extremamente amplo na formação integral do indivíduo, pois os processos educativos nos ambientes escolares especialmente nas séries iniciais, visam à formação do cidadão para a dinâmica da vida adulta, a formação do sujeito social, contribuindo para o desenvolvimento total do indivíduo, tanto através dos conhecimentos próprios da história humana como para aqueles que envolvem as relações sociais as quais nos submetemos, ou seja, levando em consideração o intelecto, a criticidade e a responsabilidade, para que dessa forma o indivíduo possa se integrar à sociedade, com liberdade de pensamento, compreendendo a importância de desenvolver uma consciência crítica e possuir os saberes universais essencial para uma educação de qualidade, laica, gratuita e para todos.

Contudo, para que haja uma valorização da cultura do homem e da mulher do campo e que estes possam ser reconhecidos por sua identidade, seus valores, sua cultura e seu cotidiano, pois o campo é sim uma opção de vida digna, faz-se necessário a valorização do trabalho profissional docente, ou seja, dos educadores que lecionam nestas escolas, assim como garantir condições dignas de trabalho e de formação, para que as opções pedagógicas adotadas possam, como salienta Caldart (2001, p. 20), ajudar a enraizar e a cultivar essas utopias.

No exercício de sua profissão, o professor encontra inúmeras dificuldades para por esses princípios e objetivos em prática, principalmente para articular os conteúdos necessários para garantir essa melhoria de vida, humanizar e emancipar os sujeitos do campo. As dificuldades também podem surgir na utilização de tempos e espaços alternativos, na seleção e domínio dos conteúdos, no trabalho coletivo, no aprender com os outros, na transformação do conhecimento em ação e ação em conhecimento, no despreendimento de preconceitos, dentre outros (MOLINA, 2002, p. 05).

Nesse sentido o estímulo a reflexão da educação do campo, partindo das práticas pedagógicas já existentes e projetando essas ações educativas para que

contribuam na formação dos sujeitos do campo, que incluindo professores, alunos, direção, coordenação pedagógica, funcionários e comunidade que trabalham no campo.

Embora o papel da escola seja condicionado ao papel da gestão na escola, essa gestão deve ser democrática fazendo com que a escola seja um espaço público e comunitário, com participação de toda a comunidade escolar em suas mais diversas dimensões, desde a infraestrutura até a discussão das propostas pedagógicas.

Desse modo a escola necessita da presença de uma gestão democrática que se concretize com a participação da sociedade, só assim essa sociedade de classes pode ser transformada e a classe trabalhadora ter direito a uma escola efetivamente de qualidade, como afirma Cury (2002) somente se os indivíduos tiverem consciência e que podemos causar a transformação da base econômica de produção.

O passo fundamental, porém, é a consciência da importância da educação básica por parte dos cidadãos. Essa consciência vem crescendo, de um lado, por causa transformação da base econômica de produção. E quando isso acontece, ela altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material  $\frac{3}{4}$  que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa  $\frac{3}{4}$  das condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito... (Marx, 1983, p. 25). E no tomar consciência deste conflito os cidadãos brasileiros começam a perceber a insuficiência dos chamados "padrões mínimos" disto ou daquilo. O padrão mínimo é um limite entre o caráter humano da vida e de suas condições e o terreno da animalidade. A recuperação da liberdade humana, capaz de fazer opções, e o avanço pela igualdade, patamar maior da cidadania, são hoje aspirações que fluem das várias camadas sociais, especialmente das que foram excluídas da participação dos bens sociais. Quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização da educação básica (CURY, 2002, p.21).

Desse modo, só alcançaremos de fato, a universalização e democratização da educação, se criticarmos e discutirmos os alicerces de nossa atual educação, assim exigindo dos governos que se realizem escolas com infraestruturas de qualidade para o acolhimento e aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa foi possível conhecer melhor a educação para sujeitos rurais no município de São Carlos e suas respectivas vilas rurais, Água Vermelha e Santa Eudóxia, a partir das análises feitas no Plano Gestor – PG e no Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas pesquisadas. A análise feita nessas escolas possibilitou ainda, verificar a formação dos docentes, bem como a forma como os conhecimentos vêm sendo construídos e implementados para esses sujeitos e como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem e a formação dos alunos das áreas rurais que as escolas analisadas atendem.

A discussão por uma educação de qualidade, laica, gratuita e pública, no qual os conhecimentos científicos e tecnológicos sirvam de subsídio para a formação dos sujeitos rurais deve ser constante e avançar cada vez mais, para que as políticas públicas se efetivem nas escolas no e do campo e não permaneçam soemente no campo do discurso.

Assim é necessário reconhecer o papel fundamental que a escola tem na vida e na formação desses sujeitos, mas sabemos que para os sujeitos rurais a busca por essa educação tem sido historicamente mais difícil, assim como afirma Luiz Bezerra Neto (2003), quando discute a respeito da luta pela escola pública ser uma constante na história e que muitas das propostas que surgiram tinham a intenção de fixar o homem no campo.

A luta pelo acesso à escola pública tem sido uma constante na história do Brasil. Essa luta tem sido mais árdua para aqueles que, por razões variadas, destinaram-se ao campo para trabalhar e viver. Ao longo do tempo, muitas foram as propostas que surgiram, com vistas à eliminação do analfabetismo dos trabalhadores rurais, quase todas voltadas para a defesa de uma educação que, de alguma maneira, buscasse a fixação do trabalhador rural no campo (BEZERRA NETO, 2003, p. 260).

No entanto, ao longo desta dissertação discutiu-se a questão da educação no e do campo como um eixo para a transformação do papel da escola, visando o sujeito que faz parte dessa instituição, que tem como função social formar sujeitos conscientes para nossa atual sociedade. Assim salientamos a necessidade de uma educação, partindo do olhar, do cotidiano, do lugar no qual moram esses sujeitos, assim como discutem os autores, Bezerra Neto (2003) e Fernandes (2002).

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 97).

A escolarização e a educação para esses sujeitos deve ser a mesma que ocorre em qualquer outra escola, independente da localização geográfica. Nessa perspectiva tornou-se importante, discutir nesse texto, se é recomendável ou mesmo desejável que tenhamos uma escola voltada exclusivamente para o homem do meio rural, dada a abrangência do conhecimento hoje disponível na sociedade.

O saber construído por toda a sociedade deve estar acessível a todos os povos, embora, ao mesmo tempo, exista um saber específico que poderá auxiliar no desenvolvimento de algumas práticas, que poderiam beneficiar aqueles setores sociais que a eles se dedicam, tanto no plano econômico como em qualquer outro setor social. (BEZERRA NETO, 2003, pag. 208). Para tanto investigamos como era a educação do campo nas escolas das vilas rurais do município de São Carlos, que compreendem Água Vermelha e Santa Eudóxia e na escola urbana localizada em São Carlos e que tem grande demanda de sujeitos oriundos das zonas rurais, contrastando com as dicotomias da chamada “educação do campo” e confrontando-as com a “educação urbana”.

Baseado na investigação e análises feitas no decorrer da pesquisa com as entrevistas, observações, análises dos documentos, entendemos que as escolas, tanto das vilas rurais quanto a escola do município de São Carlos tentam adequar os programas das secretarias às necessidades desses alunos, buscando em sala, uma didática e uma metodologia que alcance esses alunos e suas realidades, ou seja, que se encaixe nos alunos que as escolas possuem e na realidade do entorno dessas escolas.

Desse modo, cabe destacar que partindo das escolas pesquisadas e nas leituras feitas, analisamos a infraestrutura e as políticas públicas para educação no e do campo. Percebe-se que estamos avançando no âmbito das políticas públicas que visam a educação no e do campo e seus sujeitos, mas ainda é um desafio a efetivação dessas políticas em muitas de nossas escolas rurais.

Em muitos lugares do Brasil as escolas rurais não possuem infraestrutura necessária para acolher os alunos com qualidade e oferecer o acesso aos conhecimentos teóricos e tecnológicos, isso também acontece em muitas escolas urbanas, ou seja, há uma necessidade primordial que se pense muito mais na qualidade da educação oferecida nas escolas do que somente na escolarização.

Nessa mesma lógica e, no caso das escolas pesquisadas, os alunos para frequentarem as escolas das vilas rurais têm que se deslocar de suas casas em um ônibus que prioriza mais os aspectos burocráticos, como a manutenção, o convênio prefeitura/Estado. Em contraposição temos os aspectos humanos relacionados à esse transporte rural, no qual esses alunos permanecem muitas vezes por mais de duas horas nesse transporte para chegar até suas respectivas escolas, vemos que não têm sido pensado os aspectos problemáticos e os transtornos que esse meio de transporte causa na vida dos alunos das áreas rurais.

Embora, a infraestrutura física dessas escolas permitam o acolhimento dos alunos, não acontece o mesmo com a infraestrutura que oferecem acesso à tecnologias que facilitariam o conhecimento, por causa da distância física das escolas na quais estudam esses alunos e do transporte, pois nas escolas pesquisadas, o acesso a internet e também aos programas de reforço, acontecem em horários contrários aos de aula, mas eles não podem frequentar, tanto a salas de acesso à internet quanto os reforços por não terem transporte que os levem em horários opostos.

Nessa perspectiva vemos que os alunos acabam olhando para escola como um espaço desconhecido, muitas vezes não sentem prazer em estar nesse espaço e sim necessidade, pois a escola está distante do lugar no qual moram. Assim esses alunos podem apresentar déficits educacionais, pois eles já chegam cansados na escola, tornando difícil a concentração durante as aulas.

O Estado deve assumir a responsabilidade de políticas públicas para educação, mas a escola deve ter a autonomia de gerir essas políticas feitas em torno dos educandos que dela faz parte, no caso da educação no e do campo, há a necessidade de se assumir um projeto de educação que promova a formação desses sujeitos com acesso a todos os conhecimentos disponíveis na sociedade.

Outro ponto que deve ser analisado é a formação do educador, dado que na maioria das vezes este não tem uma formação adequada ao local no qual leciona. Como vimos no decorrer do texto, dados do Censo Escolar demonstram que uma grande parcela dos professores das áreas rurais não tem Ensino Superior.

Os educadores que trabalham com crianças das zonas rurais acabam, de certa forma distante da realidade desses sujeitos, mas tentam adequar o conteúdo à realidade, melhorando assim sua didática e sua metodologia de aula, como notamos nas entrevistas com os educadores das escolas utilizadas nessa pesquisa.

Os entrevistados no decorrer da pesquisa afirmaram tomar como referência a proposta pedagógica e adapta-la à realidade, como é o caso de Edivaldo, quando durante a entrevista argumentou que em suas aulas, acaba partindo da realidade dos educandos, contextualizando com os novos conceitos que devem ser apreendidos por eles.

Na educação do campo, a formação docente é ainda um desafio a ser alcançado, pois as muitas escolas do campo tem em sala um professor, algumas vezes sem uma formação adequada para lecionar em qualquer sistema de ensino, pois a educação oferecida nas áreas rurais em alguns lugares do Brasil ainda se configura com escolas que tem como professores, profissionais leigos, e a única aprendizagem que podem passar aos seus alunos é o ler, escrever e contar. No tocante as escolas pesquisadas o que pudemos perceber através dos projetos, documentos públicos analisados, formações feitas pela secretaria de ensino e nas entrevistas, é que a formação do professor ainda está relegada como já citamos, a questão da alfabetização.

A educação no e do campo é uma questão, no mínimo, controvertida e não interpretada na formação docente urbanizada no que conhecemos em sua “mística” de vida. Essa mística, na compreensão de Arroyo, proporciona (re)pensar que o conhecimento das “[...] experiências de formação de educadores, incorporando a riqueza teórico-prática da educação produzida no campo (...) (Arroyo, 1999, p. 10).

Nesta perspectiva, o projeto educacional que abrange a formação de educadores do campo foge à lógica formal do mercado do capital, mascarando práticas coletivas. Assim a educação no e do campo, bem como os educadores que trabalham em escolas no e do campo foram historicamente e ainda hoje estão sendo desvalorizados, ainda há uma valorização maior para os profissionais docentes dos centros urbanos, isso aconteceu por acreditar-se que os educadores da cidade tinham um saber mais sistematizado do que os educadores do campo, segundo Bezerra Neto, (2003) o professor rural era considerado inferior ao professor urbano até mesmo em termos de salários.

Mesmo que se reivindicasse educação diferenciada, a educação rural era tratada com certo desprezo, sendo o professor rural visto como um nômade à espera da oportunidade de se firmar na profissão e obter um lugarzinho na primeira cidade que o acolhesse. Nos textos do INEP,

publicado nos anos de 1950, podemos constatar que a posição de um professor rural era considerada inferior ao do professor urbano visto que, segundo tal concepção, os professores rurais eram ambiciosos e desejam transferir-se para a cidade, mesmo quando eram nascidos no interior.

Além disso, havia uma enorme diferença de salário entre em favor do professor urbano, cujo trabalho era considerado mais difícil, dado que ao trabalho de um professor na zona rural era, via de regra, considerado uma “moleza”, porque a maior parte do que eles ensinavam aos seus alunos era de conhecimento de todos, mesmo do trabalhador rural (BEZERRA NETO, 2003, p. 92).

É também perceptível a necessidade dos educadores terem acesso a uma formação completa que possa vir a abranger conceitos e concepções, no caso dos educadores do campo que estes possam adquirir conhecimentos que os trabalhadores rurais não possuem, criando assim possibilidades para que esses alunos das áreas rurais possam ter acesso aos conteúdos universais de nossa sociedade.

Assim torna-se de grande importância a reformulação dos programas dados às escolas pelas secretarias, muito mais que alfabetizar esses sujeitos eles devem perceber uma educação que vá além do essencial da escolarização, assim gestores, coordenadores e professores necessitam rever esses programas, refletindo em torno de sua prática, melhorando sua metodologia e didática e, formulando um Projeto Político Pedagógico e Plano Gestor que visem a formação completa do educando que ali está e que este tenha acesso a toda infraestrutura necessária para facilitar e aumentar seu conhecimento. Para tal, há necessidade de uma formação dos docentes condizente com essa realidade. Nesta dissertação tentamos demonstrar a partir da coleta de dados feitas com os docentes das escolas pesquisadas e das entrevistas, que estes não tinham conhecimento, do que era educação no e do campo, ou seja, em escolas do campo, escolas multisseriadas no campo e que ao mesmo tempo eles têm nessas escolas uma enorme demanda de sujeitos das zonas rurais, ou seja, a comunidade escolar não tem uma concepção do que seja a discussão que já está sendo feita há algum tempo sobre a educação no e do campo, e mesmo das políticas públicas que já existem para essa educação e essas escolas.

Ao concluir este trabalho, gostaria de explicitar que o universo escolar gera uma extraordinária riqueza que possibilita diversos outros estudos que complementem e desenvolvam o entendimento sobre as qualidades e peculiaridades da educação nas escolas de vilas rurais, a educação de sujeitos rurais em escolas urbanas, demandas de sujeitos rurais em escolas urbanas e educação do campo, bem como toda a educação em

geral. Desse modo, muitas escolas públicas estão sem infraestruturas nenhuma para oferecer conhecimento, a expansão do ensino foi um grande avanço, mas chegou a hora de olharmos para a qualidade e nos sujeitos que estão sendo formados nessas escolas.

Com esta modesta contribuição espero ter deixado claro que é preciso reconhecer as qualidades do projeto pedagógico dirigido ao campo, o que não deve, sob nenhuma hipótese, gerar hierarquizações ou alimentar dicotomias na relação rural/urbano.

## REFERÊNCIAS

- 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. Vol. 2. (Col. por uma Educação Básica do Campo).
- ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; Por uma educação do campo. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G.; A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BASTOS, V. A.; A luta pela terra e na terra: a organização da produção nos assentamentos de trabalhadores rurais de Araraquara-SP. 2001. Monografia. (Bacharelado em Ciências Econômicas) - Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.
- BASTOS, V. A.; Educação do campo e formação continuada dos(as) professores(as): as contribuições do projeto político-pedagógico. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- BENJAMIN, C.; CALDART, R. S.; Projeto Popular e escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo. 2000. Coleção por uma educação básica no campo, nº 3.
- BEZERRA NETO, L.; Sem Terra Aprende e Ensina: Um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST- Campinas, autores associados, 1999.
- BEZERRA NETO, L.; Educação do campo ou educação no campo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 150- 168, junho de 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>.
- BOF, A.; MORAIS, T. C.; SILVA, L. H.; A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. Brasília: INEP/SEIF-MEC, 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2002.
- BRASIL.; Censo Escolar 2009 e 2011, INEP, Disponível em (<<http://www.inep.gov.br/>>).
- BRASIL.; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2005.
- BRASIL.; Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, Transporte Escolar, Brasília: FNDE 2011.
- BRASIL.; Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Panorama da educação no campo. Brasília/INEP, 2007.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. MEC. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios. Brasília. 2004.

BRASIL.; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2004.

BRASIL.; Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios, 2003, Brasília, DF.

BRASIL.; Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios, 2004, Brasília, DF.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. Site Secretarias Estaduais de Educação, Brasília, 28 jul. Disponível em: <[http://www.cform.unb.br/paginas/area\\_tema/instituicoes/secretarias/estadual/](http://www.cform.unb.br/paginas/area_tema/instituicoes/secretarias/estadual/)> Acesso em: 29 jul. 2007.

CALDART, R. S.; Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.180.

CALDART, R. S.; A escola do campo em movimento in \_\_\_\_\_ *Contexto e Educação*. Ijuí: 2000. Vol. 15, p. 43-75.

CALDART, R. S.; Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S.; Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.; Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CARVALHO, H. M.; O camponês no capitalismo atual; Texto publicado na Revista Sem Terra, Ano V nº 19, abril/junho 2003, p.16-19.

COMBLIN, J.; Pastoral Urbana: O Dinamismo na Evangelização, 3 ed.; Petrópolis e Vozes, 1999.

CURY, C. A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, set. 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S010173302002008000010&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302002008000010&lng=es&nrm=iso&tlng=pt).

EGAMI, Y. C.; Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural, Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes – CEFTRU- Universidade de Brasília – UnB, 2006.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.; Primeira Conferência Nacional; Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

FREIRE, P.; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, P.; Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.
- FREYRE, G.; Casa-grande e senzala; Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. [1933]. 21. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981.
- GADOTTI, M.; Histórias das ideias Pedagógicas, São Paulo, Ática, 2001.
- GOHN, M. G.; Movimentos Sociais e Educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GÓMEZ, A. L. P.; As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G. e GOMEZ, A. L. P. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998, p. 13-26.
- GONÇALVES, G. B. B.; Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- LEITE, S. C.; Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, C. J.; O Essencial da Didática e o Trabalho de Professor – Em Busca de Novos Caminhos, Goiania, 2001. Disponível no site (<[http://site\\_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf](http://site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf)>).
- LIBÂNEO, C. J.; A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov, Goiás, 2004, n. 27.
- LUCKESI, C. C.; O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?.Pátio, Porto Alegre, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.
- KOLLING, E. J.; (org.). Por uma educação básica no campo. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; In: MOLINA, M. C.; (orgs). Por uma educação básica do campo. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C.; (Orgs.). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.; (orgs). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: NEAD, 2002.
- MACHADO, V.; Estudantes em assentamentos: um estudo de aspirações por educação, 2000. 198 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.
- MAIA, E.M.; Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em Aberto, Brasília, Inep, 1 (9), 1982.
- MARTINS, S. J.; Como é que faz para andar na frente?Aspectos para a Construção de uma Política Nacional de Educação Do Campo, 2004, Amazonas.
- MARX, K.; Terceiro manuscritos. [Propriedade privada e trabalho]. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MEC.; Parâmetros Curriculares Nacionais. Versão preliminar para discussão nacional, 1998, Brasília.
- MEC/INEP.; Plano Nacional de Educação. Proposta do Executivo ao Congresso,

1998. Brasília.

MELLO, R. R.; Tornar-se ao ser professor: as contribuições da literatura. In: MELLO, R. R. Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico, 1998, Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos.

MÉNDEZ, A. M. J.; Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.

MENEZES, A. M. F.; A autonomia e os recursos tributários municipais no Brasil: uma análise à luz das Constituições Republicanas. Bahia Análise e Dados. Salvador, v. 13, n. 3, p. 801-812, dez. 2003. Disponível em: [http://www.sei.ba.gov.br/publicacoes/bahia\\_analise/analise\\_dados/pdf/retros2003/pag\\_801.pdf](http://www.sei.ba.gov.br/publicacoes/bahia_analise/analise_dados/pdf/retros2003/pag_801.pdf). Acesso em 21/01/05.

MOLINA, M. C.; A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A.; Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

NASCIMENTO, C.G.; Educação, cidadania e políticas sociais: A luta pela educação básica do campo em Goiás, Universidade Estadual de Goiás (UNG), 2003.

NASCIMENTO, C.G.; Educação do campo e Políticas públicas para além do capital: Hegemonias em Disputa. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Goiás (UNG), 2009.

PAIVA, V. P.; Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARO, H. V.; Reprovação escolar: renúncia à educação, 2 ed. São Paulo, Xamã, 2001.

PARO, H. V.; Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade, Universidade de São Paulo (USP), R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIAU.C. G. L.; Docência no ensino superior, São Paulo: Cortez, 2002.

PLANO GESTOR. EE Péricles Soares, São Carlos-SP.

PLANO GESTOR. EEPG Adail Malmegrin Gonçalves, Água Vermelha- São Carlos-SP.

PLANO GESTOR. EE Visconde da Cunha Bueno, Santa Eudóxia- São Carlos-SP.

RAMOS, M. N.; MOREIRA; T. M.; SANTOS, C. A.; (Coord.). Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, S.L.M.; História da educação brasileira: a organização escolar. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SACRISTAN, J. G.; Âmbitos do plano. In: SACRISTAN, J. G. e GOMEZ, A. L. P. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998, p. 233-293.

- SACRISTAN, J. G.; Avaliação no Ensino. In: SACRISTAN, J. G. e GOMEZ, A. L. P. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998, p. 295-351.
- SAVIANI, D.; Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo. In: Revista Ande, São Paulo, nº 9, 1985.
- SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D.; Sistemas de Ensino e Planos de Educação; O âmbito dos municípios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n.69, 1999, Disponível em: [HTTP://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173301999000400006&Ing=pt&nrm=iso](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000400006&Ing=pt&nrm=iso) > acessado em 29/11/2012.
- SOARES, S.; SÁTYRO, N.; A Infraestrutura das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental: Um Estudo com Base nos Censos Escolares De 1997 a 2005, Brasília, 2007.
- SOUZA, B. D.; FARIA, C. L.; (orgs.). Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TELES, M. R.; O Papel dos Conselhos de Educação na Formação dos Sistemas Educacionais Brasileiros. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (24: 2001: Minas Gerais) Minas Gerais, 2001.
- TENORIO, M. E.; BARROS, F. O.; HAGE, M. S.; Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia, 2010, Amazônia, MA.
- TREVIZAN, M.S.; O que é Rural? O que é Urbano? E a Educação?, Conferencia Estadual do FEEC e RESAB na Bahia. Ilheus, 27.09.2003. Texto revisado em fevereiro de 2006.
- TRIVIÑOS, A. N. S.; Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, J. E.; O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. In: Estudos Avançados. V. 15, N. 43, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.
- VEIGA, J. E.; Destinos da ruralidade no processo de globalização. Estudos Avançados, 18 ed, 2004.
- VEIGA, Z. P. A.; As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P.; RESENDE, L.M.G.; (orgs). Escola: Espaço do projeto político – pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.
- WANDERLEY, M. N. B.; Trajetória social e projeto de autonomia; os produtores familiares de algodão na região de Campinas, São Paulo. Campinas, UNICAMP, 1988. 166 p (Cadernos do IFCH, 19).
- WANDERLEY, M. de N. B.; Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: CARVALHO, H. M.; O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.
- WANDERLEY, M. N. B.; A agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção. 1995. Mimeo.
- WHITAKER, D. C. A.; Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras A Margem, 2002.

WHITAKER, D. C. A.; O rural-urbano e a escola brasileira. In Revista do Migrante, Ano V, Nº 12, 1992.

ZABALA, A.; A Avaliação. In: ZABALA, A.; A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>, acessado em 29/11/2012.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816) acessado em 10/04/2012.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816) acessado em 10/04/2012

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816) acessado em 10/04/2012

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816) acessado em 10/04/2012

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816) acessado em 10/04/2012.

<http://www.fnde.gov.br/index.php>, acessado em 22/03/2012

<http://www.fnde.gov.br/index.php/ce-apresentacao> (FNDE, 2007). ACESSADO EM 22/03/2012-

<http://www.fnde.gov.br/index.php/ce-apresentacao>, acessado em 22/03/2012.

<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>, acessado em 10/04/2011.  
<http://www.edocampo.unimontes.br>.

<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conheca-sao-carlos/115444-distrito-de-agua-vermelha.html>, acessado em 28/09/2012.

<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conheca-sao-carlos/115445-distrito-de-santa-eudoxia.html>, acessado em 28/09/2012.

<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/historia-da-cidade/115269-historia-de-sao-carlos.html>, acessado em 04/04/2012.

<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2012/161437-transporte-seguro.html>, acessado em 23/11/2012).

<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2012/161437-transporte-seguro.html>.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>. ACESSADO EM 29/11/2012

MASSARÃO. Leila Maria, Historiadora da Fundação Pró-Memória -  
<http://www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br/?conteudo&id=91> acessado em  
04/04/2012.

## APÊNDICE

### **Questionário feito para os professores das escolas rurais de Água Vermelha e Santa Eudóxia- (São Carlos-SP).**

Há atividades que contemplem os alunos das áreas rurais?

Há uma metodologia específica contemplando os alunos das áreas rurais?

Existe um currículo pensado para esses alunos?

Há algum material ou mesmo documentos utilizados pelos professores que os levam a pensar na educação do campo (alunos de áreas rurais)?

É realizada alguma discussão em torno deste assunto pela escola, pela secretária ou mesmo entre vocês (professores)?

Como é o rendimento desses alunos em sala de aula e durante todo ano letivo?

Os alunos das áreas rurais falam do ambiente no qual vive? Interação bem?

Qual o relacionamento deles com o professor e com os colegas de sala?

Quais os principais problemas apresentados por eles durante o ano seja de aprendizagem, familiar, disciplinar ou outros?

Os professores se sentem preparados para ministrar aulas alunos das áreas rurais, por esses alunos terem um cotidiano e experiências que são diferentes do alunos da cidade?

O professor vê o material didático/pedagógico que utiliza de que maneira? Bom tanto para a área urbana quanto para área rural? Ou deveria ser um material melhor adaptado a área rural?

Como você professor vê os alunos da área rural? Percebendo suas diferenças ou ele é como qualquer outro aluno?

Obrigada por responderem ao questionário e percebo o quanto é a grande nossa responsabilidade como educador, por isso devemos levar adiante nossa luta por melhores salários, condições de trabalho e uma educação verdadeiramente de qualidade, laica e gratuita.

Andréa Carolina Lopes de Aguiar