

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

GEANDRO DE SOUZA ALVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ROSANA-SP**

GEANDRO DE SOUZA ALVES DOS SANTOS

**PARANAVAÍ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ROSANA-SP**

GEANDRO DE SOUZA ALVES DOS SANTOS

**PARANAVAÍ
2016**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

**EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ROSANA-SP**

Dissertação apresentada por Geandro de Souza Alves dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr. ELIAS CANUTO BRANDÃO

PARANAÍ
2016

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca – IFPR, Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranavaí)

S237e	<p>SANTOS, Geandro de Souza Alves dos. 1977 –</p> <p>Educação escolar para os povos do campo no Município de Rosana-SP. / Geandro de Souza Alves dos Santos. – Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Câmpus Paranavaí, 2016.</p> <p>Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA 145 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Elias Canuto Brandão. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA - Câmpus Paranavaí – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Programa de Pós- Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR</p> <p>1. Educação - Formação docente. 2. Educação rural no Brasil. I. Elias Canuto Brandão II. Universidade Estadual do Paraná, Câmpus Paranavaí. III. Título</p> <p>CDD 370.19246</p>
-------	---

Bibliotecária responsável – Zineide Pereira dos Santos CRB 9/1577

GEANDRO DE SOUZA ALVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ROSANA-SP**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão (Orientador) – UNESPAR-Paranavaí

Prof. Dr^a. Marlene Lúcia SiebertSapelli – UNICENTRO – Guarapuava-PR

Prof. Dr. Marcos Gehrke – UNICENTRO – Guarapuava-PR

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo – UNESPAR-Paranavaí

Data de Aprovação:

07 de outubro de 2016.

EPÍGRAFE

Malditas sejam todas as cercas!
Malditas todas as propriedades privadas
Que nos privam de viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis,
Amanhadas por umas poucas mãos
Para ampararem cercas e bois
E fazerem da terra escrava e escravos os seres humanos!

(Pedro Casaldáliga)

AGRADECIMENTOS

A Deus, esperança fecunda de um mundo mais justo;

Aos colegas e companheiros do PPIFOR Unespar, que estiveram presentes nesta caminhada;

Aos Professores, estudantes, pais, gestores e comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Rosana/SP, pelo participação e colaboração para a realização deste trabalho;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elias Canuto Brandão, pelo desprendimento, companheirismo e dedicação com que me acompanhou e incentivou ao longo desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, Seu Liberato (in memorian) e Dona Maria, bem como a minha esposa Ana Paula, pelo companheirismo e incentivo na realização deste trabalho. Dedico também, em especial aos povos do campo do Município de Rosana/SP e a toda comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino.

Santos, Geandro de Souza Alves dos. **Educação Escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Elias Canuto Brandão - Paranavaí, 2016.

RESUMO

Analisa a educação escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP, localizado no extremo oeste do estado de São Paulo, na região do Pontal do Paranapanema, cujos objetivos são: Analisar a realidade da educação para os povos do campo no município de Rosana-SP amparado pelas orientações do sistema nacional de ensino; caracterizar a realidade sociocultural e educacional do campo no município de Rosana-SP, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas, caracterizando-se como Educação do Campo, ou Educação Rural?; Identificar junto a professores, pais, estudantes e gestores e administração pública municipal a perspectiva de cada agente social sobre a importância e as fragilidades do desenvolvimento da Educação do Campo. O referido município traz em seu histórico, as demarcações conflituosas pelas disputas de terra e o avanço do capitalismo nas terras paulistas. É neste processo que surgem os primeiros assentamentos, fruto de disputas entre latifundiários e sem terras, que são organizados a partir dos trabalhadores das Usinas Hidrelétricas e mais adiante pelos movimentos por reforma agrária, algumas das escolas rurais. Estas implicações refletem diretamente na organização social do mesmo e também na educação. A discussão gira em torno das perspectivas educacionais que foram sendo articuladas, ao longo do tempo, desde o ruralismo pedagógico, movimento importante estruturado no estado desde a década de 1930 até o surgimento das concepções demarcadas pelos movimentos sociais sobre a Educação do Campo. A educação rosanense, desde a criação da rede municipal e mais precisamente na década de 1990, período de sua emancipação política, busca adaptar seu modelo educacional às propostas pedagógicas que viabilizem melhorias no ensino, até a implantação do sistema de ensino próprio e adoção de material apostilado de concepção sócio interacionista. A organização para atendimento educacional aos povos do campo, que inicialmente foram ações engendradas pela rede estadual, passou a ser desenvolvida pelo município a partir do processo de municipalização educacional e, assim as escolas rurais municipais se organizaram como extensão de uma escola urbana. A pesquisa discorre sobre documentos e práticas que precarizam a educação no contexto dos assentamentos, como a disparidade de investimentos entre as escolas urbanas e rurais, a adoção de material apostilado, os meios de acesso e transporte, a não consideração das sazonalidades e garantia de direitos e da precarização do trabalho docente.

Palavras Chave: Educação escolar; Povos do campo; Práticas pedagógicas; Ruralismo Pedagógico; Rosana-SP.

ABSTRACT

Analyzes School Education for rural people in the municipality of Rosana – SP, located in the extreme west of the state of São Paulo, in the region of Pontal do Paranapanema, whose objectives are: To analyze the reality of education for the people in the countryside in the municipality of Rosana/SP supported by the guidelines of the national education system; to characterize the socio-cultural and educational reality of the country side in the municipality of Rosana – SP, as well as the pedagogical practices developed, characterizing it self as field Education, or Rural Education?, Identify together with teachers, parents, students and managers and municipal public administration, the perspective of each social agent on the importance and weaknesses of the development of Field Education the mentioned municipality brings in its history, the conflicting demarcations by the land disputes and the advance of the capitalism in the paulistas lands. It is in this process that the first settlements appear, fruits of disputes between landowners and without land, organized from the workers of the Hydroelectric Power Plants and later by the agrarian reform movements. These implications directly reflect on the social organization of the same and also on education. The discussion revolves around the education perspectives that have been articulated, over time, from pedagogical ruralism, an important movement structured in the state from the 1930s until the conceptions demarcated by the social movements on the Field Education. Rosanense education, from the creation of the municipal network and more precisely in the 1990s, a period of political emancipation of the municipality, seeks to adapt its educational model to pedagogical proposals that enable improvements in education, to the implementation of its own education system and adaptation of Corporatist design. The organization for educational assistance to the rural people which were initially actions generated by the state network, began to be developed from the process of educational municipalization and, thus, the municipal rural schools organized themselves as extension of an urban schools, the adoption of apostilled material, the means of access and transportation, the lack of consideration of the seasonalities and guarantee of rights and the precariousness of the teaching work.

Key words: School education; People from the field; Pedagogical practices; Pedagogical rurality; Rosana-SP.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01	Território do Pontal do Paranapanema.....	058
Figura 02	Localização do município de Rosana-SP.....	062
Figura 03	Foto da cidade de Primavera – SP.....	070
Figura 04	Assentamento Gleba XV de Novembro.....	073
Figura 05	Acampamento Sem Terra.....	074
Figura 06	Missa – Assentamento Gleba XV de novembro – 1984	076
Figura 07	Ocupação da fazenda Nova Pontal	079
Figura 08	Loteamento Nova Pontal	080
Figura 09	Ata de reunião assentados – ITESP.....	081
Figura 10	EMEF Antônio Félix Gonçalves – Fachada	090
Figura 11	Biblioteca EMEF Antônio Félix Gonçalves.....	090
Figura 12	Refeitório EMEF Antônio Félix Gonçalves.....	091
Figura 13	Pátio EMEF Antônio Félix Gonçalves.....	092
Figura 14	Área Verde EMEF Antônio Félix Gonçalves.....	092
Figura 15	Transporte de Estudantes.....	093
Figura 16	Apostilas Anglo.....	095
Figura 17	Pátio Escola Nova Pontal.....	098
Figura 18	Escola Nova Pontal.....	099
Figura 19	Biblioteca Nova Pontal.....	099
Figura 20	EMEI Franco Montoro.....	101
Figura 21	Escola Sítio São João	103
Figura 22	Ônibus Biblioteca – Oniteca	104
Figura 23	Educação de Jovens e Adultos.....	105
Figura 24	Transporte Escolar Rural	106
Figura 25	Pauta HTPC.....	119
Figura 26	Modelo de planejamento.....	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01	População urbana/rural	068
-------------------	------------------------------	-----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01	Estudantes Nova Pontal	098
Tabela 02	Estudantes C. E. Franco Montoro	100
Tabela 03	Estudantes Escola Sítio São João	102
Tabela 04	Previsão de receitas 2011/2016	104
Tabela 05	Transporte Escolar Rural (2016)	105
Tabela 06	Carga horária a ser executada, independente do local da escola – 1º Ano	120
Tabela 07	Carga horária a ser executada, independente do local da escola – 2º e 3º Anos	120
Tabela 08	Carga horária a ser executada, independente do local da escola – 4º e 5º anos	120

LISTA DE SIGLAS

- ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CBAR** – Comissão Brasileira Americana de Educação de Populações Rurais
- CESP** – Companhia Energética de São Paulo
- CESPRI** – Centro de Ensino Superior de Primavera
- CNBB** – Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- EMEI** – Escola Municipal de Ensino Infantil
- EMEI** – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- EUA** – Estados Unidos da América
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- HTPC** – Hora De Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – índice de desenvolvimento da educação básica.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- ITESP** – Instituto de Terras do Estado de São Paulo
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAST** – Movimento dos Agricultores Sem Terra
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- ONGs** – Organizações Não Governamentais
- PNAIC** – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROFA** – Programa de Formação de Professores
- PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

UHE – Usina Hidrelétrica

UnB – Universidade Nacional de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF – Fundo Das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	017
1. DO RURALISMO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO.....	022
1.1 Educação do Campo e educação rural: um espaço de disputas	037
1.2 A educação e os sujeitos do campo	049
2. O MUNICÍPIO DE ROSANA/SP – TERRITORIALIDADE E LUTAS	057
2.1 Rosana–SP	065
3. A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ROSANA/SP	083
3.1. A contradição entre o urbano e o rural: As condições da “escola base” e das escolas rurais	089
3.2. As escolas dos assentamentos e a realidade do transporte	105
3.3. A formação de professores	108
3.4. A ação pedagógica em sala e as salas multisseriadas.....	112
3.5. A prática pedagógica nos assentamentos: o planejamento	116
PALAVRAS DERRADEIRAS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE 01	138
APÊNDICE 02	139

INTRODUÇÃO

O ideário de desenvolver uma pesquisa que pudesse analisar a educação para os povos do campo de Rosana-SP, iniciou-se a partir de minhas experiências com estes povos. Não posso me considerar um homem do campo, apesar de interiorano, mas desde cedo, percebi o valor da terra que estava presente nas histórias e no trabalho de meus pais. Estes sim trabalharam desde muito cedo nas diversas atividades relacionadas à agricultura, sobretudo na pesca e na plantação para a subsistência, tendo sempre relacionado o trabalho na roça como meio para a superação das dificuldades e de sobrevivência.

Ambos imigrantes chegaram até o município de Rosana-SP, no decorrer da década de 1960, meu pai Sr. Liberato, como marinheiro fluvial – trabalhador na construção das usinas hidrelétricas e minha mãe Dona Maria, fugindo da fome em busca de melhores condições junto com seus pais e irmãos.

Meu primeiro contato com os movimentos de luta pela terra foi fruto de engajamento na CPT – Comissão Pastoral da Terra, quando pude conhecer e relacionar os espaços de luta e a importância da terra distribuída de forma justa, no combate à miséria e à exploração.

Graduei em pedagogia no ano de 2005 e, desde então, tenho atuado nas diversas séries do no ensino fundamental e infantil. A partir de 2007, como professor universitário, tive a grata satisfação de lecionar a disciplina de Educação do Campo no curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Primavera – CESPRI. A experiência enriquecedora de discussão com os estudantes levou-me a iniciar um processo de pesquisa sobre a Educação do Campo, o que culminou criando o alicerce para um projeto de pesquisa sobre o tema, focalizando especificamente a realidade na qual sou professor de carreira, desde 2011. É preciso ressaltar ainda que, se algo influenciou esta especificidade de pesquisa, foi o fato de estar atuando como professor das escolas rurais da rede municipal de Rosana-SP, objeto deste estudo.

Neste sentido, traçamos os objetivos que delinearão nosso trabalho, quais sejam: analisar a realidade da educação para os povos do campo no município de Rosana/SP, amparado pelas orientações do sistema nacional de ensino, com vistas a identificar os desafios para a implantação de uma educação do campo naquele município; e especificamente caracterizar a realidade sociocultural e educacional do

campo no município de Rosana–SP, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas, caracterizando-se como Educação do Campo, ou Educação Rural?; Identificar junto a professores, pais, estudantes e gestores e administração pública municipal a perspectiva de cada agente social sobre a importância e as fragilidades do desenvolvimento da Educação do Campo no município. Tais objetivos alicerçam-se na perspectiva e na hipótese de que a Educação do Campo, como proposta pedagógica, está presente nos documentos analisados que norteiam a educação naquela realidade.

Neste enlace, analisamos a constituição da educação para os povos do campo no município de Rosana e o processo de implantação das ações de Educação do Campo que estão sendo realizadas pela divisão municipal de educação do referido município. Sendo assim, a pesquisa de campo, com entrevistas aos agentes diretos das escolas no campo do município, pais, professores e estudantes, com referência ao objeto de estudo, traz à tona muito do que está registrado apenas nas experiências e vivências.

Acreditamos ser de fundamental importância esta pesquisa, principalmente para que possa servir de contribuição para análise e reflexão sobre as políticas públicas educacionais, principalmente as que venham a atingir os povos do campo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os estudos de Fernandes, (2002), Frigotto (2010-2012), Brandão (2003), Caldart (2004-2008-2016), dentre outros, para compreender a educação brasileira e as teorias que alicerçam as investigações sobre a Educação do Campo e das políticas que a delineiam como política pública e como elemento que permanece no centro das relações de poder, sobretudo dos interesses do capital e das oligarquias, dando sustentação a uma estrutura social cuja égide é a concentração de riquezas, tanto do modo de produção quanto da terra, o que tem aumentado a desigualdade e a exploração no campo e na cidade.

Neste sentido, a educação para os povos do campo, mais especificamente a educação rural, tem sido objeto de disputa de poder e de sustentação das oligarquias. Assim, abordamos a constituição da educação dos povos do campo desde sua égide, em que no estado de São Paulo encontra alicerce histórico em face da presença marcante durante a década de trinta, do ruralismo pedagógico e também das ideias dos movimentos sociais que apontam a necessidade de conceituar a Educação do Campo como elemento de libertação e de progresso para

os povos do campo, respeitando sua cultura e contribuindo para o desenvolvimento social no país.

Ao propor este universo de pesquisa, a proposta metodológica é centrada no viés exploratório, procurando compreender o fenômeno pesquisado pela análise dos aspectos relevantes do objeto que configura o atendimento escolar ofertado para as populações rurais no município de Rosana-SP, dentro da perspectiva de Educação do Campo, identificando os problemas e desafios enfrentados pelo município ao oferecer esta proposta, utilizando tal denominação e principalmente pelos professores, em que um fenômeno nos chama a atenção: as salas multisseriadas e o uso do sistema de ensino apostilado.

Para atendimento dos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa, permitindo-nos o uso de métodos de investigação tanto qualitativos quanto quantitativos, e a referida exploração do objeto de pesquisa de forma consistente, por meio de entrevistas, prosa, entre outras metodologias, configurando assim, um estudo de caso.

Considerando a importância de investigar as impressões do sujeito para o sujeito, utilizaremos entrevistas e aplicação de questionários, abertos e fechados, que serão aplicados com o corpo discente, docente, comunidade escolar e gestores, como meio analítico de compreender a visão destes atores sobre a complexidade do objeto de estudo. De acordo com Gil,

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2008, p. 27)

Assim, o estudo de caso, nos parece ser o meio analítico melhor aplicado, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 19), o estudo de caso nos permite utilizar diferentes fontes de informação, desde a análise do discurso do sujeito até os “coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”. Ainda assim, o estudo de caso, pode compor o universo da pesquisa exploratória como nos afirma Gil (2008).

Partimos para a coleta de dados junto à divisão Municipal de Educação e secretaria estadual de educação, aferindo os investimentos, projetos e programas

utilizados, além da identificação do perfil dos professores: onde residem, salários, meios de transporte, carreira e da precarização de seu trabalho.

Ao conjecturarmos sobre a história da formação do município e principalmente dos assentamentos, entrevistamos também alguns moradores e professores que atuaram nas redes de ensino estadual e municipal durante a década de 1980 e 1990, que expuseram seu pensamento e conhecimento desta realidade.

O caminho percorrido teve seus percalços que dificultaram o levantamento de dados para o estudo de caso, entre estes, a ausência de fontes documentais que pudessem nos referenciar e na negativa de alguns atores considerados importantes, partícipes diretos das interações educacionais do objeto, em nos conceder informações ou participar da pesquisa.

Visando a atingir nossa proposição, tecemos no primeiro capítulo, uma abordagem histórica da educação rural no Brasil, desde a década de 1930, abordando as questões norteadoras das visões de educação sobre os povos do campo, denominados de rurais, tanto do ponto de vista público educacional, quanto dos movimentos sociais e organizações. Assim, historicizamos a educação para os povos do campo e seu movimento, a partir da década de 1930 no estado de São Paulo, analisando os conceitos aferidos e sua história presente nas produções científicas e nas leis que a sustentaram como modelo educacional. É o período em que a educação para os povos do campo está alicerçada nas concepções da escola nova, utilizando como proposta o chamado ruralismo pedagógico, movimento importante que articula ações educacionais voltadas para estes povos.

No segundo capítulo, tomamos como referência o município de Rosana e sua característica de território de disputas por terra, no embate entre o latifúndio e o processo de reforma agrária, levando em consideração que sua constituição tem raízes no processo de formação do território do Pontal do Paranapanema. Desta forma, discutimos neste capítulo, a ocupação do território do pontal, suas marcas e características delineadas pela expansão do capitalismo rumo ao oeste paulista e pelo processo de ocupação deste território, de lutas e disputas pela posse da terra, do processo de grilagem e exploração até os primeiros movimentos por reforma agrária e a fundação do município objeto de nosso estudo, Rosana-SP.

No terceiro capítulo, de caráter exploratório, buscamos transcender as conjecturas que permitiram a implantação do ensino municipal, desde sua

composição legal até a criação de um sistema próprio de ensino. Colhemos dados que nos permitiram o desenvolvimento da análise educacional, a visão dos professores e agentes da divisão municipal acerca deste processo, das propostas pedagógicas utilizadas e das demandas da educação para os povos do campo.

Foi possível, assim, verificar e comparar as políticas públicas desenvolvidas, que se mostram essencialmente diferentes, principalmente em termos de investimentos, quando se tratam das escolas urbanas e rurais. Considerando, ao final, que a educação para os povos do campo aqui retratada distancia-se substancialmente das perspectivas da proposta de Educação do Campo, conforme o referencial teórico utilizado, mesmo esta estando presente nos documentos oficiais que norteiam a educação do referido município.

1. DO RURALISMO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO

Discutiremos aqui, as implicações históricas da educação brasileira, bem como as relações que políticas e econômicas que formulam e delineiam os modos de ação, articuladas ou não, discutindo como as correntes de pensamento político influenciam o processo histórico desta. Partimos do período republicano, por considerá-lo importante em nossas formulações, já que tratamos de delinear a educação para os povos do campo, desde o ruralismo pedagógico, movimento importante para nossas discussões, até as formulações de base para uma educação do campo.

Ao analisarmos o processo histórico da educação brasileira, é possível dizer que as questões da exclusão e dominação estão presentes desde o período colonial, passando pelo império e república. Da escravidão à “democracia”. Da invasão de Salvador a Rosana. Neste processo praticou-se a negação da identidade dos povos: negros escravizados, índios dizimados e pobres explorados.

Nestes séculos, o que se constata é que os povos do campo não tiveram direitos sociais e trabalhistas reconhecidos. Os interesses predominantes foram das classes dominantes e elites agrárias e, posteriormente, passando ao ensejo burguês da produção, chegando à expropriação da força de trabalho do trabalhador do campo pelo agronegócio.

Neste processo, a questão de classes no meio rural toma uma tônica cruel, em que não há modo de subsistirem, se não pelo confronto e conquista do espaço territorial. As classes que disputam a terra coexistem, uma subtraindo a força de trabalho da outra em constante disputa histórica. Não é um campo comunitário, pacífico, ele é dividido, aleatório e, sobretudo, disputado e discriminante.

É neste contexto que se configura a história dos conflitos agrários no Pontal do Paranapanema, desde o século XIX. No entanto, o século XX inicia para o Brasil com perspectivas que indicam o início de desenvolvimento econômico e social, como a entrada no processo de expansão agrícola e de novos meios de produção. Inicia-se também a história do espaço territorial que se tornou o município de Rosana-SP, objeto deste estudo.

Aquele período, denominado de república velha, foi marcado principalmente pelo domínio de uma política arcaica, centrada nos poderes das elites agrárias, que agora sem o uso de força de trabalho escrava, se consolidam no comando da política e dos rumos da economia.

Antes senhores de engenho e agora coronéis, os grandes latifundiários delimitaram os rumos da inserção do país nos seus diversos campos, econômico, político, social e também educacional (CARVALHO, 2003).

A alternância do poder era delimitada pelo viés político denominado “café com leite”, um nome bem sugestivo, que pressupõe uma mesma linha de pensamento delimitando os rumos da nação brasileira, durante os anos de 1889 a 1930, pois articulava a hegemonia dos governos, de acordo com os interesses da elite agrária de Minas Gerais e São Paulo (FAUSTO, 2013).

De acordo com Nagle (1974), os senhores de escravos, que agora não galgavam mais os títulos da antiga nobreza, passam a ser percebidos como coronéis. Indicavam cargos, elegiam deputados e presidentes e tomavam conta das agendas de importância, sempre segundo seus interesses, dentre eles, a manutenção do poder oligárquico e dos latifúndios como modelo estrutural agrário.

Para Faoro (1998), tal conjectura tem herança no modelo patrimonialista português, que infere ao estado o sentido paternalista e que buscaram na história brasileira abafar os movimentos revolucionários e que só permitiu a chegada da república delineando os interesses de manutenção de poder dos velhos grupos oligárquicos, representados pelos militares.

O republicano histórico Aristides Lobo sente que o 15 de novembro não marca o dia zero da era republicana — será, “talvez nem tanto”, o degrau para o “advento da grande era”. “Por ora,” — lamenta — “a cor do governo é puramente militar e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque a colaboração do elemento civil foi quase nula” [sit]. (FAORO, 1998, p. 638)

Este novo regime de governo, segundo Carvalho (2003), nasceu sem a participação popular. Para ele, a representatividade da nova República identificou o Brasil como sendo “um país sem povo” e, neste sentido, era preciso formá-lo, a fim de que em um período futuro, pudesse haver participação das decisões de conjunturas políticas, sociais, econômicas e no processo de deliberação dos poderes. Nisto se inseriam, os trabalhadores do campo e das cidades, cuja dança

dos poderes, na alternância do café com leite, pressupõe sua serventia, o interesse da configuração de uma identidade nacional de cunho liberal, com a formação de força de trabalho qualificada, talvez uma herança do período escravocrata, que enraizado culturalmente, legava ao Brasil tal situação e aos trabalhadores, a característica de escravo, como nos indica Rodrigues (s/a):

O trabalhador do campo até 1888 era escravo, não recebia salário, era chicoteado e graças a essa lei passou a ser chicoteado e não receber salário. Eis a grande mudança! [...] A vida que passamos na fazenda é trabalhar desde as quatro da madrugada até as sete ou mais da noite. Quando são quatro da manhã toca a sineta, e se não vamos depressa, começam as pancadas na porta com o cabo do chicote. O tronco e o chicote continuam a funcionar. (RODRIGUES, s/a, p. 60)

A substituição do trabalho escravo pelo livre, principalmente de imigrantes europeus, configuram novos modelos de exploração de força de trabalho, para a produção cafeeira e, conforme Alvim (1986), estas relações entre migrantes e grandes proprietários de terra refletiam muitas vezes as denotações patriarcais, ou de relação entre senhor x escravo, situação que se expandiu para a região objeto deste estudo.

Com o advento da nova república e ascensão de Getúlio Vargas ao poder e, mesmo sob forte pressão das oligarquias agrárias, foi aprovada em 1933, uma nova constituição para o Brasil, inserindo nela novas propostas e direitos, dentre estes os referentes à educação como, por exemplo, a criação do ensino primário gratuito e obrigatório.

A promulgação da nova Carta Magna trouxe algumas inovações para a época, como por exemplo, o direito de voto às mulheres e a conquista de alguns direitos das classes trabalhadoras. Possibilitou também a elaboração de um Plano Nacional de Educação e a criação de fundos especiais, além da responsabilidade do Estado no campo educacional, desta vez, voltando-se também para as especificidades da educação no meio rural.

O Brasil [...] sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber -o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária

com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p.160)

As mudanças não param e ocorre gradualmente o processo de substituição da força de trabalho escrava pela livre no Brasil, observando-se os interesses das oligarquias rurais se declinarem à tendência de permanecer com excesso desta, pois é o excesso de força de trabalho que possibilitou tal substituição (ALVIM, 1986) Com o desenvolvimento industrial, mesmo que inicial, no país, durante os primeiros anos da república, a tendência é que as populações residentes no campo começassem a migrar para as cidades, mais ainda influenciadas por campanhas que induziam à migração, processando o denominado êxodo rural.

O caráter político da campanha parece evidente, seja na necessidade explícita de integração econômica, seja na tentativa de esvaziar tensões que a mão-de-obra excedente das grandes propriedades rurais representava em potencial (ESTERCI, 1972) (*sic*). Assim, foram realizadas ações no sentido de prevenir problemas que a migração em grande escala do campo para as cidades, poderia vir a originar, por meio da criação de colônias agrícolas, da construção de estradas, entre outras medidas. Ao mesmo tempo, construiu-se e divulgou-se o discurso ruralista que parecia antes legitimar a escassez de medidas destinadas a resolver os problemas das populações expulsas do campo do que apresentá-las como medidas plausíveis e acessíveis a todos. (ESTERCI, *apud* PRADO, 1995, p. 06)

É neste sentido que a concepção de uma educação voltada para o homem do campo aparece ligada às questões do capital e do mundo do trabalho, em que aparentemente seus objetivos visam barrar o processo de êxodo rural e a consequente necessidade de substituição dos trabalhadores nativos por estrangeiros. Seguindo este pensamento, aponta Ramal que:

Essa proposta de educação que se vincula à realização do trabalho contribuiria para o fim de processo de imigração estrangeira recente no país e combatido pelos ruralistas, pois este seria amenizado ajudando a barrar o êxodo rural e o clima de instabilidade dos camponeses proporcionado pela presença do estrangeiro seria sanado, uma vez que, os primeiros, permaneceriam nas terras a serem cultivadas. (RAMAL, *Apud*, PRADO, 2010, p. 16)

A educação para o meio rural, a exemplo de outros modelos e perspectivas educacionais, nasce, não da demanda dos agentes diretos, ou seja, daqueles que

participam e se inserem nela, mas dos interesses daqueles que demandam o poder e isto é também observado no Pontal do Paranapanema, em São Paulo.

Para Menucci (1946), os interesses dos adeptos da criação de um modelo educacional para os povos do campo – educação rural – também encontravam respaldo nas concepções que buscavam a mudança do cenário educacional nacional. Durante aquele período, tivemos um Brasil que conta com cerca de 90% de sua população analfabeta e a maioria das crianças em idade escolar não tinha acesso à escola.

Vê-se a ambiguidade das questões educacionais para os povos do campo na época, conjecturando de um lado, a necessidade de levar o Brasil a um rol de ações de desenvolvimento e de progresso, utilizando como meio, também a educação. De outro, o interesse de qualificar a força de trabalho camponesa e com isto, atender a demanda do capital e dos interesses latifundiários, evidenciando que a educação brasileira sempre esteve ligada às questões relacionadas à manutenção do poder. É talvez, o modo mais hábil de preservar as condições de direitos da classe dominante, em detrimento daqueles que se encontram excluídos destas deliberações acerca da política e da economia.

Intrinsecamente, as relações educacionais condicionam não só o reconhecimento de direitos por parte dos sujeitos, no caso, os camponeses. Tal pressuposto não está relacionado apenas à questão do acesso à educação, mas na ignorância desta como direito e como parte de seus próprios interesses. É o não reconhecer-se como sujeito de sua própria realidade cultural. A ausência de direitos, não pode ser demarcada em nosso entendimento, como sendo pior que o desconhecimento destes, e mais, o desconhecimento das possibilidades de lutas e de conquistas.

Evidencia-se desta forma que as relações de domínio e poder estão intimamente ligadas ao processo de exclusão escolar no Brasil que advém desde a invasão deste pelos portugueses. Calazans (1993), por exemplo, aponta que a educação, sempre foi desconsiderada como elemento fundamental para a classe trabalhadora.

No decorrer do início do século XX, a república traz a educação para o meio rural nas bases do movimento chamado ruralismo pedagógico¹, que veio referenciar a ação pedagógica para os povos do campo², com propostas que evidenciassem e se adequassem à realidade do campo, com base nos interesses de grupos hegemônicos (RAMAL, 2010).

Neste sentido, este modelo de educação parece muito mais estar ligada às questões mercadológicas e do capital do que com o desenvolvimento do homem do campo como sujeito de direitos. Aponta Neto (2003) que o objetivo central deste era a “fixação do homem no campo por meio da pedagogia”.

Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p. 15)

De acordo com Calazans (1993), as ideias do ruralismo pedagógico estavam articuladas às do Manifesto dos Pioneiros, no qual estão de certa forma, interligadas às questões do nacionalismo e aos objetivos do nacional-desenvolvimentismo.

Para atendimento dos ideais do nacionalismo, era necessário que a escolarização chegasse ao maior número de pessoas possível. Não obstante é preciso dizer que esta maioria residia no campo.

De acordo com Nagle (1997), a educação neste período era vista como possível redentora do Brasil atrasado cultural, social e economicamente, nos moldes capitalistas. Entendemos que tal ótica de Nagle, parte do pressuposto de que aqueles que não são partícipes do que se tem como progresso, estão dissonantes com o ideário de uma sociedade “capaz” de produzir “riquezas” e progredir “socialmente”, como se a produção fosse o único meio de conviver socialmente.

A educação, pelo contrário, deveria ser objeto de transformação da realidade do campo no Brasil, mas o viés econômico falou mais alto, em detrimento das demandas dos trabalhadores da cidade, dos povos ameríndios e dos diferentes

¹ O termo ruralismo pedagógico faz referência à ação pedagógica para os povos do campo, com propostas que evidenciassem e se adequassem à realidade do campo com base nos interesses de grupos hegemônicos e articulado com os preceitos da escola nova – década de 1930. (Nota do autor)

² Ao tratarmos deste período e utilizando o termo educação para os povos do campo, no período e até o fim do século XX, era para o homem rural, trabalhador rural, homem do meio rural.

segmentos sociais subalternizados, que tiveram seus direitos negados ou usurpados. Assim também, os povos do campo enfrentaram as proposituras dos interesses que destoavam de sua realidade. Enfim,

A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado e, [...] contribuiu para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (LEITE, 2002, apud MAIA, 1982, p. 28)

Para Nagle (1974), a educação durante os primeiros anos da república não se mostrou capaz de atender as necessidades de mudanças exigidas pela sociedade e pelos agentes políticos, principalmente quando se trata das questões sobre a quantidade de analfabetos e de indivíduos fora da escola.

É neste contexto, a partir da Constituição de 1934, que foram criados o Ministério da Educação e o INEP³, com objetivo de estabelecer as políticas voltadas ao campo da educação, tanto urbana quanto rural. Para Farias (2014),

Geralmente, os projetos de Educação Rural tinham, como perspectiva, instrumentalizar os povos do campo para atribuir-lhe condições mínimas de alguns conhecimentos necessários para servir de força de trabalho nas indústrias, e até saber minimamente lidar com as máquinas para o trabalho nas grandes propriedades, por exemplo, mas nunca teve a perspectiva de contribuir, por meio da produção do conhecimento; muito pelo contrário, para o campo as “escolinhas rurais” eram suficientes, mas, para as cidades as escolas eram mais estruturadas. Fazemos uma ressalva, pois, a escola para a classe trabalhadora, na cidade, também é precarizada. (FARIAS, 2014, p. 56)

Na Constituição de 1934, fica evidente a criação de escolas normais para a formação de professores ruralistas, no tocante a uma formação voltada para os camponeses. Esta formação não possuía como base a qualidade de ensino ou suas perspectivas desenvolvimentistas, mas sim a indução no desenvolvimento do gosto pelo trabalho no meio rural (LEX apud, LIRA; MELO, s/a):

³ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: criado em 1937 com o objetivo de articular as políticas educacionais brasileiras e internacionais no que se refere à educação. Fonte: Portal Inep - <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>.

A Constituição do Estado Novo tomaria a educação rural como fundamento para organizar a juventude no trabalho, promover disciplina moral e adestramento físico “de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”. (COUTINHO, 2009, p. 41)

Todas estas investidas na educação no meio rural não eram por acaso. O desencadeamento das tensões advindas dos conflitos da segunda guerra mundial buscava na educação as respostas para as adversidades entre campo e cidade e, neste sentido, o ruralismo pedagógico era o objeto utilizado para as necessidades educacionais e sociais no meio rural à época. Ainda neste tocante, o ideário de manutenção dos camponeses no meio rural fazia parte da perspectiva de desenvolvimento. Assim era na região do Pontal do Paranapanema.

Não é possível negar a influência das demandas do capital em meio a estas questões, no entanto, é possível perceber de forma clara o embate entre os interesses das tendências positivistas e nacionalistas das primeiras décadas da República e os ideários liberais.

Estas discussões e análises nos levam a Marx e Engels (2004), quando dizem que o excedente de força de trabalho é o que torna capaz o seu barateamento. Assim, a fixação, ou a saída do homem do campo, serve neste momento histórico como alicerce às perspectivas de desenvolvimento e da produção de riqueza capitalista.

É mister reafirmar, que o jogo do movimento migratório era interdependente aos interesses das classes dominantes que disputam o poder e, no centro dessas articulações estava a educação.

Seguindo esta mesma ótica, criou-se então na década de 1940 a Comissão Brasileira Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR), responsável pela implantação de centros de treinamentos para os trabalhadores rurais entre outras. No aporte concordam o exposto, autores como Calazans (1993), Mendonça (2007/2010), Maia (1982), entre outros.

No pós-guerra, o Brasil, que durante a segunda guerra esteve do lado dos países aliados, sobretudo dos EUA, passou a fazer parte dos países de interesses de desenvolvimento econômico e a criação da CBAR configurou um dos primeiros acordos internacionais com este objetivo (MENDONÇA, 2010).

Neste íterim a educação seria responsável pela qualificação dos trabalhadores, para atendimento da demanda do capital. A exemplo da educação urbana, o desenvolvimento ou a educação para os povos do campo inseriu-se no aspecto, mais econômico do que social.

Para Calazans (1993), o objetivo destes programas era o de levar o progresso a estas populações, com cursos de formação técnica e tecnológica, utilizando para isto a metodologia e o oferecimento de cursos rápidos, voltados para os interesses do mercado.

Denota-se, que o objeto de formação da educação rural, não era o homem em sua totalidade pensante, não era o sábio letrado ou um indivíduo que pudesse interferir em sua realidade, condutor de seus interesses e dos interesses de suas comunidades, mas, que pudesse servir aos anseios nacionais do desenvolvimento capitalista.

Assim, a educação disciplina os homens como coisas, objetos de uma estrutura de poder que desencoraja e aliena, como discutido, pensado e repensado por Freire (2005).

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois serem homens. (FREIRE, 2005, p. 63)

Ainda de acordo com Freire (2005), é neste modelo de educação, não formadora de indivíduos capazes de interferir em sua realidade, corrobora para o alicerce da desigualdade, presente não somente no início e decorrer do século XX, como também no século XXI, termo este também concordado por Borba (2008).

A desigualdade se fortaleceu e se expressou em vários aspectos da sociedade, inclusive, se tomarmos como referência a questão da posse, da divisão, do uso e da utilização de terras na sociedade brasileira, bem como a organização das atividades agrícolas. Esta tem representado um dos maiores impasses para o avanço nas questões democráticas e cidadãs no país. A exclusão passou a fazer parte das características de um grupo de pessoas, o qual representa até hoje a grande maioria da população brasileira, tendo negado seus direitos em várias instâncias como a terra, a moradia, ao trabalho digno, a água, a saúde, e entre tantos a educação. (BORBA, 2008, p. 28)

A não-reflexão sobre sua própria realidade, construído pelo processo educacional, corrobora com a falta de perspectiva e principalmente com o desconhecimento da inserção dos direitos. É direito humano ter acesso à produção do conhecimento construído pela humanidade e dele fazer uso, para o próprio progresso e para a modificação de sua realidade enquanto ser social.

A visão alparca dos direitos humanos no que tange à instrução fundamental, o acesso ao conhecimento humano e à concepção de sujeitos de direitos e de uma sociedade mais justa, precisa ser elucidada e podemos dizer que este papel é legado à escola e seus alicerces. Caso contrário, a visão de mundo restringe-se às questões naturais e os indivíduos sociais não vislumbram ou vislumbrariam outra realidade. Para dar luzes a esta reflexão, vejamos explícita esta questão da percepção do sujeito sobre sua realidade no enxerto de Graciliano Ramos (1991), em *Vidas Secas*, em que o personagem expõe sua visão de mundo educacional.

Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, concertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. Se não calejassem, teriam o fim de seu Tomás da bolandeira. Coitado. Para que lhe servia tanto livro, tanto jornal? Morrera por causa do estômago doente e das pernas fracas. [...] Um dia...sim, quando as secas desaparecessem e tudo andasse direito... Seria que as secas iriam desaparecer e tudo andar certo? Não sabia. Seu Tomás da bolandeira é que devia ter lido isso. Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos. Agora tinham a obrigação de comportar-se como gente da laia deles. (RAMOS, 1991, p. 28)

Após 1945, o mundo pós-guerra dividiu-se em dois blocos que disputaram o comando dos rumos da ordem mundial até quase o fim do século XX. De um lado o socialismo, liderado pela união soviética e do outro, o capitalismo, cujos ditames eram apontados pelos Estados Unidos da América.

É neste contexto que o Brasil passa a engendrar políticas de Estado de cunho desenvolvimentista, marcada principalmente no campo da economia, pelos altos investimentos em bens duráveis, cujo objetivo era a criação de uma economia forte, industrializada e que, para o êxito, necessitava de formação de técnicos e agentes que conduzissem o processo fortemente influenciado pelo capital estrangeiro que passava a delinear os rumos econômicos e sociais no país (MARANHÃO, 1988).

Na década seguinte, em 1955, Juscelino Kubitschek assumiu o governo do Brasil, com a bandeira do desenvolvimentismo, prometendo o crescimento da economia, a geração de empregos, a modernização e a aplicação de um plano de metas que incluía a aceleração do processo de acumulação, aumento da produtividade e investimentos em novas atividades produtoras. Neste plano, incluem-se também os investimentos na produção agrícola e mais uma vez, a necessidade de qualificação do produtor e da força de trabalho do campo (MARANHÃO, 1988). Trata-se da perpetuação das demandas por uma educação que desse cabo às necessidades do estado capitalista, conforme também apontado por Leite:

A educação se desenvolvia com o objetivo de proteção e assistência ao camponês. Na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com preocupações voltadas à formação de técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de educação de base e programas de melhoria de vida, que não discutia efetivamente a origem dos problemas vividos no campo. (LEITE, *apud*, PARANÁ, 2006, p. 18)

Em todo caso, o acento principal do desenvolvimentismo do plano de metas estava arraigado à modernização e industrialização urbana e o fruto da questão, foi a forte migração – êxodo rural – cerca de 24% da população brasileira, nos anos 1950, chegando a 36% no início dos anos 1960, migrando em direção, sobretudo, aos grandes centros (MELLO, NOVAIS, 1998).

O referido plano de metas era composto por trinta metas estipuladas para seu cumprimento até o final da década de 1960. Das trinta metas, uma se destaca para nosso objeto de investigação, a que aponta para a questão educacional, a de número 30:

O plano de metas visa dotar o país de uma infra e superestrutura industrial e modificar sua conjuntura econômica; se não ocorrer interligação deste plano com os demais fenômenos econômicos, sociais e políticos, o plano tornar-se-á falho. A conclusão é simples: a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social. (BRASIL, 1958, p. 95)

Mais uma vez a ótica da educação perpassa a questão das condições do campo e dos povos que nele se inseriam no decorrer da primeira metade do século XX, em função de uma visão que coloca as necessidades do Estado capitalista. No

caso, a modernização da economia e as derivadas formas de dinamizá-la, entre estas, a construção de estradas de ferro e a constituição de novos povoados e cidades, como se deu na região do Pontal do Paranapanema, São Paulo. (GHIRARDELLO, 2002). Ocorre que naquele movimento em que são incutidas novas ideias de modernização da educação, não avançam ao interior do país e, sobretudo, nas zonas rurais da mesma forma como acontece nas áreas urbanas.

Neste contexto, entendemos que a prioridade do país era o desenvolvimento por meio da indústria e, a educação aparentemente se torna a proposta de serventia ao “chão da fábrica”. Como observa Nascimento e Zanlorenzi (2007),

O Estado, nessa época, atrelava a educação às necessidades de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”, ou seja, ao ensino técnico profissionalizante, que não deveria ser apenas no ensino médio, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a educar para o trabalho. (NASCIMENTO; ZANLORENZI, 2007, p. 79)

Diante deste contexto de avanço do capital ao interior do país, a educação para os povos do campo, ou seja, a educação rural, não segue no mesmo patamar. Se discorrermos concordando com o já exposto, de que a prioridade era a qualificação para o “chão das fábricas”, faz todo sentido o exposto por Leite (2002) de que a educação rural no período pós guerra e mesmo durante o desenvolvimentismo, tenha sido colocada em um segundo plano.

Como já observamos, a demanda desenvolvimentista no país esta intimamente interdependente dos investimentos do capital estrangeiro que necessariamente precisa garantir sua eficiência e aplicabilidade e, nestes termos, garantir que a educação faça parte das articulações para a efetivação e concretização dos projetos de desenvolvimento, neste contexto, é articulada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, inaugurando um movimento chamado de missões rurais, cujo objetivo era o desenvolvimento social e econômico no meio rural.

Neste sentido, Barreiro *apud* Rios (2010), aponta para uma educação rural que não descaracterizasse o homem do campo, mas que pudesse transformar sua cultura aproveitando-a ao invés de sufocá-la.

O movimento educacional rural teve sua continuidade durante as décadas seguintes. A demanda de capital estrangeiro como investimento, permitiu não só o

aumento da produção industrial e o desenvolvimento econômico, mas, sobretudo o aumento das desigualdades entre campo e cidade, ou seja, o subdesenvolvimento social e cultural, em especial dos camponeses e daqueles que foram residir nas periferias das cidades.

Destacamos que os investimentos não ocorreram na mesma proporção em relação à educação, tanto urbana, quanto rural, observando-se na década de 1960, um significativo aumento das ações dos movimentos operários e dos movimentos ligados à questão camponesa, que desde os anos 1950 se acentuavam, articulando-se não só na capacidade de reação contra o regime militar, mas também no campo da educação.

Apesar da complexidade do regime e das perseguições e prisões, a partir do final da década de 1960 e decorrer da década de 1970, tivemos resistências e lutas pela reforma de base, pela democracia e seu fortalecimento e pela redução da exploração, bem como da construção de uma sociedade menos desigual (QUEIROZ, 1977).

O aspecto repressor do regime militar legou à educação um momento de formação voltada para a coerção ideológica. Esta demanda alcançou desde o ensino primário, até as universidades, de onde se organizaram vários movimentos de luta contra a repressão e o regime. Assim como outros, os movimentos educacionais também foram objeto de perseguição política, de censura e de sofrimento humano, com desaparecimentos e torturas, tanto de estudantes, como professores. Tais considerações apontaram para a concepção dos eixos geradores da chamada reforma universitária, que priorizava a formação técnica, em detrimento de uma formação universal e humanista que se deu a partir da Lei 5692/71. A sua redação traz o seguinte:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. [...].

Art. 3º - Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade: a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar

a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. (BRASIL, 1971, art. 1 e 3)

A preocupação de inferir uma educação voltada para o trabalho e formação de força-de-trabalho, mais uma vez fazia parte do conjunto ideário da educação brasileira durante o período do regime, que ensejou um modelo educacional capaz de suprir as demandas desenvolvimentistas, que do ponto de vista ideológico, também se caracterizavam pelo viés de uma formação essencialmente técnica.

Leite (2002) afirma que em relação à referida lei não houve modificações que pudessem ser consideradas significativas em relação à educação rural, resignificando apenas o modo elitista de sua existência.

Não obstante, vale destacar, o período ditatorial foi palco de diversas lutas na busca por “outros direitos” e da incessante marcha pela reconquista de cidadania. Neste sentido, também a educação encontra seu nicho de luta e resistência, principalmente no campo de organização dos movimentos sociais.

Neste arcabouço de lutas, desde o final da década de 1970 e as de 1980 e 1990, articularam-se os movimentos camponeses e operários, que buscavam a organização dos trabalhadores. No campo, temos o exemplo da criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade ligada à igreja católica e outras, que se engajam na questão da reforma agrária, político sindical e da educação dos povos do campo a partir da década de 1970, contribuindo com a organização de um dos maiores movimentos social do campo da história do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), marcante atualmente na região do Pontal do Paranapanema, São Paulo.

Os movimentos sociais do campo e das cidades, entre eles o MST, são responsáveis pela organização das lutas pelos sujeitos coletivos, sobretudo nos últimos 30 anos e vão exprimindo neste espaço as possibilidades de modificação estrutural da sociedade a partir das propostas por estes encaminhadas (SADER, 1995). Estas lutas encaminham as necessidades dos povos que buscam representação no processo de desenvolvimento e nos espaços de discussão social e de formação, dentre estes, a educação.

[...] durante o regime militar [...] se fortalece a Educação Popular principalmente através da Pedagogia de Paulo Freire, abrindo

espaços em que a práxis das minorias e dos grupos camponeses, tiveram possibilidades de manifestar-se, com uma postura teórico metodológica totalmente contrária à pedagogia dominante na educação/extensão rural. Há que se considerar que os inúmeros programas ligados à Extensão Rural e às Escolas Rurais, além de deixar em aberto a possibilidade de propostas não formais de educação, também não atingiam os setores sem representatividade nas comunidades como trabalhadores sem-terra, arrendatários, boias-frias e outros que não conseguiam participar das decisões comunitárias. (GHEDINI, 2007, p. 62)

Seguindo os apontamentos desta autora, na década de 1980 a luta pela terra tomou novos formatos e entram em cena movimentos articulados organizados pelos trabalhadores principalmente como o MST e outros que passam a organizar meios de luta e resistência dos trabalhadores do campo (FERNANDES, 1996).

Foi neste espaço de lutas que nasceu uma nova prática educacional, crítica e politizante, como as escolas emergenciais e itinerantes nos acampamentos do MST, a Educação do Campo, com novas perspectivas e propostas políticas educacionais de embate entre os interesses do homem do campo e os interesses da produção capitalista urbana e gestão política educacional.

É diante deste contexto discutido que evidenciamos que a questão educacional do campo está intimamente ligada à luta pela terra e que é histórica no Brasil. Destacamos que no contexto dos movimentos sociais, não só fazemos o apontamento das características da propriedade privada como parte da constituição da desigualdade, mas também como elemento que a constitui. Assim, faz-se necessário, ao fim que se almeja, ou seja, que o campo não seja considerado somente universo de produção agrícola, ou de riquezas, mas também de justiça social, de igualdade, pois, do contrário, só o direito à terra não dará totalidade a este ensejo, pois a mesma, ao tornar-se propriedade incorpora o comportamento individual e capitalista. Esta questão nos leva a Fernandes (1999), quando discute a questão agrária e os conflitos fundiários no Brasil. Observa que a terra sempre foi e continua a ser elemento de causa de domínio e de acepção do poder, situação vivenciada na região estudada, marcada historicamente pelos conflitos agrários.

Ao mesmo tempo, enquanto os trabalhadores fizeram a luta pela terra, os ex-senhores de escravos e fazendeiros grilaram a terra. E para realizarem seus interesses por meio da trama que construiu o domínio das terras, exploraram os camponeses. Estes trabalharam a terra, produziram novos espaços sociais e foram expropriados, expulsos, tornando-se sem-terra. Essa realidade surgiu o posseiro,

aquele que possuindo a terra não tinha o seu domínio. A posse era conseguida pelo trabalho e o domínio pelas armas e poder econômico. Desse modo, o poder do domínio prevaleceu sobre a posse. Evidente que esse processo de apropriação das terras gerava conflitos fundiários, de modo que a resistência e a ocupação eram perenes. Assim, formaram os latifundiários, grilando imensas porções do território brasileiro. Dessa forma, aconteceu, em grande parte, o processo de territorialização da propriedade capitalista no Brasil. (FERNANDES, 1999, p.17)

Neste contexto, a luta pela terra incitou também a luta pelos plenos direitos e pela conscientização dos povos do campo, não somente com a ideia de reforma agrária popular, condições para o exercício da cidadania e fortalecimento dos espaços de lutas. Iniciou-se a discussão por uma educação que considerasse primordial a identidade dos povos do campo e suas demandas.

Para contrapor o modelo liberal é que os movimentos sociais do campo, fortalecidos no decorrer do período democrático, praticam e cobram do Estado, diretrizes e uma nova proposta de educação para os povos do campo: a Educação do Campo, avesso da educação rural.

Esta iniciativa aponta para a articulação entre as lutas e as conquistas sociais que tendem a visar não somente a conquista da terra ou melhorias nos espaços educacionais, mas também propiciar um espaço de discussão sobre a formação do sujeito nos espaços rurais.

1.1 Educação do Campo e educação rural: um espaço de disputas

Tais termos, Educação do Campo e educação rural, necessitam ser discutidos, pois carregam em sua etimologia as considerações sobre as propostas educacionais que os evocam. De um lado a educação rural, constituída para o mundo rural, como elemento político de interesses do estado e do outro a Educação do Campo, fruto das discussões e articulações dos movimentos sociais e da sociedade organizada em prol de uma educação construída pelos sujeitos do campo.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária,

conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999, p. 14)

De acordo com Souza & Reis (2009), quando se trata de educação rural, as políticas públicas, são utilizadas como meio de compensação e sua implantação muitas vezes acontece sem a utilização de um projeto que vise atender suas especificações. É simplesmente a presença da escola no meio rural, presença esta que muitas vezes desconsidera as questões culturais das comunidades em que se inserem, da realidade do educando, dos interesses de desenvolvimento local e das lutas e conquistas no âmbito político e ideológico.

Para Ribeiro (2012) o que caracteriza a educação rural é o fato da mesma, desvincular-se das questões que caracterizam a identidade dos povos do campo, ou seja, é uma escola urbana plantada no meio rural, sem adequar-se às necessidades destes povos e, sobretudo, desconsiderando seu modo de vida e seus meios de produção e de trabalho.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. (RIBEIRO, 2012, p. 296)

Neste sentido, a educação rural ignora os anseios dos sujeitos e de suas identidades, mesmo em se tratando do aspecto produtivo. É, portanto, mais relevante concebê-la como elemento que demarca a presença do estado, denominando assim uma escola NO campo, ideologicamente ligada à produção e aos valores urbanos e do sistema capitalista.

Sobre este aspecto, concordam Oliveira e Campos que,

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a

saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240)

A Educação DO Campo, expressa uma nova concepção educacional com relação ao campo, sua identidade de classe e de local de produção cultural, que tem sido desenvolvida no âmbito dos movimentos sociais do campo. Leva em consideração a identidade e cultura destes povos, valorizando-os como sujeitos em íntima relação com a terra e a natureza em que vivem, assim como sua relação com o trabalho. É como Molina (2006) deixa claro.

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agro negócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. (MOLINA, 2006, p. 11)

Tal concepção vai além das definições e conceitos geográficos, configurando também os elementos políticos e de relação social. Esta ótica de análise da Educação do Campo, de relação cultural com a terra e os indivíduos dela dependentes e seu meio, é dada por Shelling (1991), ao afirmar,

[...] que o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social. (SHELLING, 1991, p. 32)

Em outro aspecto, Molina (2002), propõe que a escola do campo, seja articulada a um projeto que fortaleça o homem do campo e suas lutas e que, mesmo resguardando suas especificidades, garanta o direito de acesso ao conhecimento

universal, compreendendo-o como produto histórico-social, mas que ao mesmo tempo promova a formação para a reflexão crítica destes, o que não deve ficar concentrado apenas nas cidades, em detrimento do campo.

A compreensão da educação em consonância com a identidade camponesa requer a construção de políticas públicas que assegurem o direito à igualdade na qualidade de ensino dentro de sua complexidade. Dentre estes, a formação de professores deve se destacar, considerando que este é um dos sujeitos partícipes do processo de construção de uma prática voltada para as concepções da educação dos povos do campo.

Uma escola que se caracterize como sendo DO campo, expressa sua origem construída pelos sujeitos do campo considerando suas especificidades e seus interesses, é algo edificado localmente, baseado nos conceitos e nas ideias que questionam o modelo educacional tal qual se apresenta, fundamentado nas necessidades do Estado, do capital e na simples compensação histórica NO campo, pois como nos aponta Caldart, “além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos” (2002, p.19).

É uma posição ideológica que relacionada à escola questiona a maneira como a educação NO campo se organiza e se coloca contra o projeto de hegemonia. Segundo Caldart (2002), a Escola do Campo vai além do direito ao acesso à educação, viabilizando também a participação na construção desta, pressupondo a cultura e necessidades dos sujeitos.

Configura-se assim, um dos grandes desafios da educação para estes povos, uma vez que consideramos o corpo docente e sua atuação, um dos elementos de relevante importância nesta proposta.

Há que se pensar uma imagem de identidades para o educador do campo conduzidas pela promoção de espaços de formação e valorização profissionais. Por isso, se os professores não podem ser trabalhadores rurais, que sejam pessoas sensíveis às causas locais. Dizemos isso porque é sabido que em alguns municípios é muito comum que as escolas do campo se destinem os não desejados no meio urbano. (SANTANA, 2006, s/p)

A educação no meio rural, independentemente da abordagem teórica e da ação pedagógica, pressupõe um desafio para os educadores, tanto a respeito de

sua formação e aplicação de sua práxis, como a complexidade e dificuldade do desenvolvimento de ações devido às dificuldades de transporte e acesso às escolas, os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, as condições materiais de trabalho e a própria formação docente (CAPELO, 2000). Este desafio é observado no município objeto desta pesquisa, assim como em toda região do Pontal do Paranapanema-SP.

As cobranças de uma educação politizadora não para o campo e sim do campo, afirma-se em plena década de 1990, década que trouxe novos rumos e perspectivas à educação brasileira, por meio das interferências externas, demandando a implantação de uma nova estrutura econômica que passou a persuadir as ações governamentais e políticas públicas, sob a interferência das demandas das nações unidas intermediadas pela UNESCO e do Banco Mundial. É o neoliberalismo que a seu modo ditava as regras da economia e da educação brasileira, durante o período de transição e após ele, o que não foi capaz de frear o novo olhar que surgia dos movimentos sociais e das universidades públicas, de uma educação que respeitasse as peculiaridades dos povos do campo. O que se presencia é uma educação que aparece como elemento urgente nas pautas dos governos, dos movimentos sociais e da sociedade como um todo. É a Educação do Campo que se afirma a partir de ações concretas, na maioria, iniciativas dos movimentos sociais do campo, Universidades e entidades apoiadoras, como veremos adiante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, em seu artigo 28, explicita o oferecimento da educação para a população rural, não fala do campo, em que deveria haver as adaptações necessárias, conteúdos e metodologias, exigindo assim um modelo de ensino ligado às peculiaridades locais (BRASIL, 1996), embora não se pode dizer que haja a garantia das condições básicas para a aplicação destas ações.

Ao analisarmos a natureza dos artigos, é possível afirmar que a LDB tende a reconhecer a questão da diversidade da educação no meio rural como necessidade e como parâmetro para a sua execução. Mas é possível também dizer que tais implicações direcionam apenas para as questões fundamentais de organização escolar, deixando de lado a questão da ruptura com o modelo ideológico urbanocêntrico, como podemos visualizar.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art. 28)

A Educação do Campo foi forjada no processo de lutas, mas foi pauta central nos eventos importantes, especialmente a partir dos anos de 1990. Em 1997, já em face da nova LDB, aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, no qual teve a parceria e foi organizado por entidades internacionais como: CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF, momento em que se discutiu a formação de um programa de educação no seio das lutas por reforma agrária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ligado ao antigo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), no então, governo de Fernando Henrique Cardoso, perpassando os governos Lula e Dilma, programa este parceria entre o governo federal, Universidades Públicas e movimentos sociais, para melhoria e elevação da escolaridade de jovens e adultos no campo (BRASIL, 2016).

Vale destacar que o PRONERA foi criado principalmente a partir do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o objetivo de articular os trabalhos desenvolvidos no âmbito das universidades e dos movimentos sociais para o enfrentamento das questões educacionais no meio rural, principalmente nos assentamentos, exalta Molina (2003).

Segundo Molina & Rocha (2014) a intenção inicial do programa era de alfabetização dos trabalhadores assentados, além da formação de professores para o trabalho com a Educação do Campo, avançando para o ensino médio, passando pelo ensino técnico e alcançando o ensino superior.

Em todo caso as perspectivas do programa não permaneceram somente no campo do fornecimento da educação. É preciso partir do princípio que a formação do homem do campo deve ser libertadora e formar ali os agentes para atendimento da própria demanda.

A conquista do Pronera, que possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo, são experiências concretas de uma ocupação que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. Nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, coloca-nos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação. (MOLINA, ROCHA, 2014, p. 228)

Como seguimento das discussões e decisões do I ENERA, em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (SOUZA, 2006), enfatizando o debate por uma Educação do Campo articulada por políticas públicas e com a participação dos movimentos sociais, das comunidades onde se articula e das entidades (universidades) para o desenvolvimento de ações de formação.

Neste mesmo ano fora criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, cujo objetivo era o de promover e gerir as ações com relação à Educação do Campo em nível nacional, dando origem às conferências nacionais sobre o tema e o surgimento das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, em 2001, por meio do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2007).

Entendemos o processo de educação básica do campo amplamente discutida em 1998, como meio de articulação para a universalização da educação para os povos do campo, que deveria ser tratada não como políticas de governo, que se modificam conforme os rumos e interesses tomados por este ou aquele, mas como política de Estado, configurando como um direito inalienável.

Aparentemente, a questão de uma educação diferenciada para os povos do campo, cada vez mais se acentua no campo das resoluções, diretrizes e apontamentos governamentais, fortalecendo-se legalmente, mas ainda distante de sua efetivação prática. O parecer 36/2001 e a resolução 01/2002 (BRASIL, 2002), nos quais se assentam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cujo objetivo era o acesso e a permanência dos povos do campo no processo educacional, no espaço territorial e geopolítico onde se encontram, no campo.

Em 2004, em continuidade aos trabalhos da I conferência, tivemos a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, na qual foi possível a ampliação do debate e as definições em face aos questionamentos apontados pelos movimentos sociais:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, Art. 2º, § único)

No embate, a Educação do Campo, como política pública se estabiliza como elemento transformador, embora seja tarefa difícil já que os desafios perpassam pela não aceitação de sua concepção, levando às vezes ao choque entre os interesses que configuram o currículo escolar e a concepção de uma educação capaz de levar os sujeitos a perceber sua realidade.

Neste enfoque, considerando a quantidade de analfabetos, a Educação do Campo delimita que haja uma expansão no ensino, atingindo a população jovem e adulta até então fora da escola e sem o mínimo acesso aos direitos sociais perseguidos pela educação. O Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), por exemplo, trouxe o conceito de que a população jovem e adulta deve ser beneficiada pelos projetos educacionais desenvolvidos nos assentamentos.

Sendo condizente com suas perspectivas, a Educação do Campo poderá levar aos sujeitos do campo as condições necessárias para o seu desenvolvimento, mas faz-se necessário que estas concepções estejam presentes no seio das escolas, ou seja, deixar de serem meramente instrumentos rústicos de compensação, partindo para a prática do repensar as realidades.

Compreendemos que a Educação do Campo busca olhar os sujeitos e considerar as diferenças de acúmulos de cada um/a e nisso consiste perceber que o campo necessita de uma educação que seja pensada olhando para suas especificidades e, portanto, o currículo urbano não dá conta de contemplar, tornando-se incapaz de enxergar esse espaço com suas características e funções específicas, e, nem por isso, menos importante, fazendo dele um apêndice do urbano, como se só existisse produção de conhecimento em um determinado lugar que, neste caso, é na cidade. (FARIAS, 2014, p. 88)

Com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, estabelece-se um campo de lutas por uma educação de qualidade para o meio rural e os movimentos sociais organizados, passaram a pressionar o Estado a inserir a Educação do Campo na proposta de construção de um projeto político-social do governo Federal, como política pública. O Estado brasileiro incorporou, mas no sentido de combater o alto índice de analfabetismo no campo e no atendimento da educação básica, mas não como política pública, podendo sofrer mudança ou descarte em caso de mudança de governo, apesar das leis aprovadas indicarem o reconhecimento da Educação do Campo como política pública.

Pudemos perceber até aqui, que a Educação rural e do Campo não são meros conceitos. São espaços de disputas entre estado e movimentos sociais, resultado de diferentes concepções e princípios.

Um dos aspectos enfáticos da proposta de Educação do Campo é a necessidade de promover a formação omnilateral, elemento importante na formação da consciência de classes e política e de um indivíduo plenamente consciente de seu papel social e dos modos de produção.

Omnilateralidade significa uma formação que considere todas as dimensões da formação humana, conforme Frigoto (2012, p. 267) defende. Para o autor, é “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

A posição marxista sobre a omnilateralidade, é a contraposição à formação unilateral, que apontaria a formação educacional para uma mesma direção sempre, no caso, a formação para os interesses do capitalismo e dos interesses das classes dominantes. Assim, a dicotomia entre a produção material e intelectual, confere à sociedade a manutenção das classes hegemônicas, que ditam o caminho a ser seguido pela sociedade, tanto em relação à economia, quanto à cultura (MARX, ENGELS, 2004). De acordo com Cruz (s/a),

Numa sociedade capitalista fundamentada nos princípios da divisão social do trabalho e da propriedade privada, que relegam o homem à posição de objeto, formar para uma perspectiva omnilateral significa envolver-se na crítica da sociedade; é contrapor-se ao modo capitalista de formação humana; resgatar a dimensão ético - política

do projeto de emancipação humana, enfim, é colocar-se a serviço da libertação e humanização dos homens. (CRUZ, s/a, p. 02)

Para distanciar-se da unilateralidade, o que possibilitaria aos homens se qualificar como seres sociais e na plenitude de seus direitos humanos, é a educação e o trabalho. A este respeito, Saviani (2013) é incisivo ao afirmar que,

Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir, ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2013, p. 07)

A discussão nos leva ao aporte de Marx e Engels sobre a divisão do trabalho. Para eles, tal divisão originou o processo de alienação do homem, que passou a conceber as ideologias que o dominam. Segundo este entendimento, quando o proletariado se une ao capitalista, torna-se escravo de sua própria bem, ou seja, passando a viver e a ter sob sua tutela a perspectiva da riqueza e de sua produção, entregando-se a elas, tornando-se parte e cada vez menos capaz de ver, compreender, traduzir ou mudar sua realidade e agir sobre a mesma.

Não se trata de idealizar um mundo humano irreal, sem conflitos, nem de imaginar um homem completo com uma existência plena, mas de reconhecer e reafirmar a crença de que cabe unicamente aos homens a tarefa de conduzir seu destino individual e coletivo de forma consciente, o que só será possível por meio de uma práxis consciente. E é nesse contexto que a educação é chamada a contribuir para a formação omnilateral do homem, para que possa exercer seu papel de protagonista de uma história mais justa, fraterna e solidária. (CRUZ, s/a, p. 4)

Neste sentido, uma formação omnilateral, é aquela que proporciona condições aos indivíduos de compreenderem o significado de seu trabalho, de sua função social a partir das ferramentas oferecidas pela educação, como por exemplo, a compreensão dos direitos e dos deveres sociais, o estudo da realidade social, política, econômica, cultural e ou ambiental.

Ao homem que assume uma posição educacional unilateral, cabe apenas, segundo Marx e Engels, o limite imposto pelo trabalho alienado. É aí que está

racionalizado seu valor. Em contraposição, a omnilateralidade permite a compreensão de sua ação social como um processo total, capaz de romper as estruturas do capitalismo e de suas amarras (MARX; ENGELS, 2004).

Entende também, que a formação do professor, enquanto mecanismo de reprodução do conhecimento humano reproduz também a ideologia do sistema. Sendo assim, através de uma formação omnilateral, o homem poderia superar os campos meramente técnicos e tecnológicos (MARX; ENGELS, 2004).

Para Frigotto (2012), tanto o desenvolvimento da educação, quanto do homem, devem permear um projeto de sociedade capaz de libertar seus objetos e razões das amarras da sociedade capitalista. É pelo fim da alienação e na busca de uma formação humana integral, que Manacorda (2010) chama este processo de desenvolvimento e satisfação material e espiritual, entendendo o homem não só como objeto de força de produção, mas também dotado de uma consciência, de interesses, sentimentos e vontades.

Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile ao hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. (MARX; ENGELS, 2003, p. 148)

Para Neves (2004), a educação omnilateral objetiva o homem completo enquanto ser produtivo, o que é impossível no modelo de formação vigente, de qualificação essencialmente para o trabalho e emprego. É preciso um processo de construção de uma educação que desaliena o homem. Uma educação que oportunize o conhecimento histórico dos saberes humanos e das práticas sociais.

Ressaltamos que no entendimento de Marx (1978), a atividade histórica humana inicia-se com o trabalho, ou seja, “a vida começa com o trabalho”. Desta forma, sistematicamente inserido nos meios de produção, o homem constrói história e, com o advento do capitalismo burguês, a educação passa a ser instrumento para a formação da força-de-trabalho de acordo com os interesses do capital, formando homens como se formam máquinas, para depois extrair-lhes o trabalho e explorá-los no processo de *mais-valia*.

Contra-pondo-se a isto advêm as propostas de reforma agrária e da Educação do Campo, apontando a formação omnilateral como instrumento para rompimento sistemático da alienação e da servidão. O

[...] homem, portanto, possui todas as condições objetivas e subjetivas para atuar com vontade própria e conscientemente, pois é esse caráter voluntário e universal da atividade humana que se contrapõe ao domínio da naturalidade e da casualidade. Mas, as relações sociais de produção assentadas na propriedade privada dos meios de produção alienam o próprio homem da sua capacidade de agir conscientemente; e, por conseguinte, esse mesmo homem passa a não mais dominar as relações sociais necessárias ao seu desenvolvimento material e espiritual, mas a ser dominado - não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera, e vive, numa palavra, no reino da necessidade, e não no da liberdade. (FERREIRA JR e BITTAR, 2008, p. 05)

Ao abandonar a concepção unilateral do desenvolvimento humano, a educação poderia ser instrumento chave para a égide de uma sociedade mais justa. Assim, o desenvolvimento não seria entendido como elemento individual, destacado pela meritocracia ou qualquer outra forma de progresso em que cada um somente é responsável pelos seus interesses, mas seria resultado do coletivo, como descrito por Frigotto (2012):

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (FRIGOTTO, 2012, p. 268)

Neste sentido, a concepção de uma educação omnilateral incita a possibilidade do desenvolvimento humano em face de uma sociedade, na qual os meios de produção e do conhecimento fossem acessíveis a todos e os trabalhadores se apropriassem da ciência, da tecnologia da produção cultural e dos saberes humanos.

É nesta ótica, que a concepção de omnilateralidade converge com as propostas da Educação do Campo dos movimentos sociais do campo, universidades e ONGs que veem o campo como sujeito histórico de mudança, visando um novo

modelo das relações escolares e das práticas pedagógicas, valorizando os saberes e a cultura do homem do campo, levando à consciência de classes e dos aspectos de sua luta, como ser social que produz e transforma.

1.2 A educação e os sujeitos do campo

A Educação do Campo é proposta dos movimentos sociais do campo, sobretudo o MST, como adiantado no decorrer do ponto anterior, desde a década de 1990 e, para que chegasse ao que é, os trabalhadores acamparam, ocuparam terras ociosas, se organizaram e exigiram reforma agrária que suprisse as demandas do campo e dos camponeses e uma educação que valorizasse e respeitasse as características essenciais do homem do campo e, nunca se contrapôs ao acesso ao conhecimento humano e a participação no processo civilizatório.

Ao tratar do homem do campo, é impossível não recorrer a alguns autores que estudam e descrevem o homem do campo como aquele que produz os alimentos que ricos e pobres consomem diariamente, homem este que, para o capitalista é rude, caipira, atrasado...

Caldart (2008), por exemplo, evidencia ser preciso um olhar diferente sobre o homem do campo, visto que a vida camponesa não é alheia às novas tecnologias, ao desenvolvimento, à ciência e à produção do conhecimento humano. Como alerta ela, o campo trata é da política pública acontecendo no campo.

Para Silva (2006, p. 86-89) os sujeitos do campo ao se articularem pela Educação do Campo, constroem saberes e práticas que apontam a uma práxis transformadora:

Os movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos, ao entenderem que a luta pela terra, pela água, pela floresta, pela soberania alimentar vem articulada ao direito à saúde, à moradia, à segurança, à proteção da infância, ao meio ambiente, à vida e à educação. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano. Os movimentos como sujeitos coletivos apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos, pois a participação dos movimentos em conselhos e outros espaços institucionais de interlocução entre Estado e Sociedade, formulando e realizando o controle social das políticas, provoca a renovação do sistema político (regras, normas e procedimentos), possibilitando a construção de

novas institucionalidades para a gestão social das políticas públicas, e colocando o desafio de articular a participação nestes espaços com as outras ações dos movimentos, com o seu processo organizativo, com sua capacidade mobilizadora e formativa. Essas ações, intervenções e visão de mundo produzem uma política cultural, a partir da construção de novos valores e sentidos para mudar a realidade existente, sobretudo ao expor socialmente as desigualdades que se originam e se sustentam nas relações sociais. Os movimentos como sujeitos coletivos disputam projetos de desenvolvimento, ao tecerem no imediato da ação e no mediato do pedagógico e das políticas culturais, um projeto político alternativo ao projeto neoliberal que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento e de inclusão social e política. Essas estratégias se constituem como um processo de formação de base importante porque ajudam na construção de referenciais que levam as pessoas a lutarem contra a subalternidade, e têm contribuído para se repensar o papel da educação escolar e não escolar dentro da nossa sociedade na construção do desenvolvimento sustentável, inclusive inovando na legislação que pela primeira vez faz referência aos movimentos sociais como fundamentais para a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo. Os movimentos sociais como sujeitos coletivos desenvolvem concepções e práticas pedagógicas, que recriam as relações educativas e a própria ideia do que seja a educação e o educativo. Nessas concepções e práticas se redimensionam as relações entre educador e educando, ao incorporar na escola uma prática libertadora, estimuladora da reflexão, da ação dos educandos na realidade, na construção de sua autonomia e independência; nelas se estabelece uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade, em que o mundo escolar não se dissocia do mundo dos fatos, da vida, das lutas, da discriminação e das crises cotidianas. (SILVA, 2006, p. 86)

Observamos que as três últimas décadas trouxeram mais fortemente ao campo das discussões políticas as questões das lutas, dos direitos e dos espaços de articulação por demandas sociais. É neste contexto que em 1984, nasce formalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para Medeiros (2009), o referido movimento tem representado “uma novidade política na cena brasileira” (p. 04) e, foi construído a partir das experiências de lutas e das relações conflitantes entre os interesses patronais e dos trabalhadores do campo.

Um dos principais desafios da Educação do Campo é a formação política dos sujeitos que fazem parte dessas histórias de luta e de consciência social. Para darmos sentido a um passado comum vivido em ambientes distintos é necessário o envolvimento coletivo em torno do conhecimento histórico e dos embates teóricos com educadores e educandos. Significa pensar no cotidiano das crianças,

dos jovens e adultos, que vivem realidades heterogêneas e o direito de ser diferente. (SANTOS, 2014, p. 01)

Com a organização do MST a educação passa a ser um elemento fundamental no universo de lutas do Movimento, fortalecendo os laços sociais dos acampados e assentados, de forma a estudar, discutir, analisar e interagir com igualdade as concepções de direitos frente ao capitalismo e sua representatividade (SERRA, SOBRINHO, 2013).

Assim, mesmo diante das dificuldades de um acampamento, a escola tem seu valor fundamental e primordial. De um lado a produção como meta e a educação por base e de outro, o Estado e o sistema capitalista como empecilhos.

A demanda por escolas nos acampamentos fora uma necessidade por conta do tempo de espera que os acampados passavam a fim de atingir seus objetivos: a posse de um lote.

Não obstante, o processo de escolarização das crianças nos acampamentos e assentamentos deu origem às escolas emergenciais e itinerantes, assim como a uma proposta pedagógica que possuía características próprias, viabilizando a ampliação do atendimento, a formação de professores, a escolarização técnica e a educação de jovens e adultos (SAPELLI, 2008).

As práticas educativas do MST levam à concepção que valoriza e reforça as características culturais e sociais do homem do campo, permitindo o desenvolvimento humano alicerçados no conhecimento e na perspectiva de que é possível desenvolver e crescer, sem estar ligado à cultura do trabalho alienante e do embrutecimento, contrapondo-se à escola tradicional que por natureza é reprodutora da sociedade e de seus interesses, o que reproduziria os interesses das classes dominantes, representantes das antigas e novas oligarquias rurais e da elite urbana, que buscam a todo custo retransmitirem os seus valores e ideologias, norteando as escolas, os educadores e os educandos, excluindo os pequenos camponeses, assentados, índios, quilombolas, pescadores e outros grupos que por razões etiológicas têm suas raízes no campo. Neste sentido, nos aponta Severino (1986) que:

[...] a educação escolarizada, é a responsável principal pela inculcação da ideologia dominante em todos os sujeitos das sociedades capitalistas e, conseqüentemente, pela reprodução das

relações de exploração que caracterizam essas sociedades. (SEVERINO, 1986, p. 47)

Contrário a estas concepções alienantes, manipuladoras e controladoras, o MST praticou a educação na luta e na resistência, procurando formar atores críticos que questionavam o futuro no presente. É como descreve Serra e Sobrinho (2013):

O MST entende e passa para frente, para toda a sociedade, que a reforma agrária não se restringe à conquista de um pedaço de terra. É muito mais do que terra, assistência técnica, financiamento, moradia e estradas. É também educação, um poderoso e indispensável suporte para a reconquista da cidadania perdida no doloroso processo de exclusão social de que, indistintamente, todos os sem terra foram vítimas. Uma educação que, no caso dos acampados e assentados do MST, ao se direcionar ao saber, e ao mesmo entendimento dos motivos da exclusão, acaba sendo interessante à clientela do Movimento, mas necessariamente nem tanto por parte dos outros estudantes, ocorrendo o mesmo em sentido contrário. (SERRA, SOBRINHO, 2013, p. 149-150)

Para Oliveira (2006), no processo educacional da Educação do Campo, o educando precisa ser partícipe, ativo em seu aprendizado na conjuntura “prática x teoria x prática”, em que o mesmo tem plena consciência dos objetivos e princípios de seu aprendizado, até por que é impossível construir uma identidade camponesa sem a participação direta do camponês e sem demonstrar a necessidade da educação como meio para o desenvolvimento do campo.

Aponta Caldart que “não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo” (2004, p. 64), evidenciando-se que a Educação do Campo, provém das experiências de luta do movimento e das escolas, articuladas nos acampamentos e assentamentos, configurando um processo histórico, dando origem à proposta de Educação do Campo (MUNARIN, 2008).

A Educação do Campo configura-se num desafio, pois leva em conta as possibilidades de trabalho com base nas referências culturais de cada povo, interagindo entre a perspectiva de modernidade e a preservação de sua cultura e seu modo de ser. Na Educação do Campo como proposta pedagógica, para um bom atendimento ao estudante, inclui-se a questão da formação dos professores, entendendo que não basta o educador se formar em uma universidade e trabalhar

em uma escola do campo. Quando isto ocorre, o educador torna-se um mero reprodutor de conteúdos, extensão do que se ensina nas escolas urbanas.

O professor precisa ter consciência do que seja Educação do Campo, ter noção da realidade sócio-geográfica, de relações sociais, de movimentos sociais, de classes e conflitos sociais. Do contrário, não trabalhará Educação do Campo e sim educação rural e será mais um a inserir-se no processo alienante. Assim, formar sujeitos do campo requer do educador a consciência de que, a partir da educação, sejam construídas em seu meio, as condições para a permanência e vida com dignidade do homem no campo.

A Educação do Campo em seu aspecto mais crítico aponta para possibilidades de ações concretas que vão além dos espaços escolares, cuja atuação deve considerar todo o meio em que o sujeito vive e produz. É a educação ajudando a construir democraticamente os pressupostos contraditórios do campo, ou seja, o estar no campo, o viver do campo e o refazer historicamente o contexto do campo. É como Carvalho se manifesta ao afirmar que,

Historicamente, a Educação do Campo tem criticado as políticas de formação, principalmente os programas de formação, cujos planos metodológicos, não consideram os processos de formação para além da escola e de tempos/espaços, específicos aos educadores(as) do campo; de currículos formadores que não incorporam a especificidade da realidade e da vida dos povos do campo, sempre alheios com a diversidade dos coletivos sociais. (CARVALHO, 2011, p. 76)

A proposta de Educação do Campo procura mostrar e discutir que estudar em escola no ou do campo, assim como nas escolas urbanas, o objetivo é o desenvolvimento do conhecimento educacional, social e político.

Outra questão importante a discutir em relação à Educação do Campo é a acusação de que ela nega o conhecimento humano ou científico e, propositadamente, estas concepções alienantes e preconceituosas de visão urbanocêntrica, desrespeitam e desvalorizam o homem do campo.

Pensada para a formação de uma consciência de classes, a Educação do Campo procura abordar a perspectiva da emancipação do indivíduo e de sua atuação no meio em que vive, na sua comunidade, no seu meio.

Esse modo concreto de entender a educação pode ser construído através do entendimento da concepção de homem reflexivo, conhecendo sua história e as raízes de seus problemas econômicos e sociais.

Ao tratarmos da Educação do Campo é necessário apontar que esta deve levar em conta a capacidade de atuação nos diferentes modos e tipificações deste modelo educacional, no aporte da cultura, da formação técnica, das experiências sociais, da política, conhecendo sua realidade e compreendendo que sua concepção parte das experiências comunitárias e possuem neste sentido, necessidades específicas, como elencadas em programas de formação específica para a atuação na Educação do Campo, por meio de iniciativas do Ministério da Educação, a exemplo do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), por meio do decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que é um,

[...] conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação de professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, MEC, 2010, s/p)

Educar na concepção da Educação do Campo muitas vezes pode parecer um contra-senso pedagógico, confundido com má qualidade de ensino, com o descaso e com o “achismo” preconceituoso de que o campo é um espaço retrógrado, elemento que também é reproduzido pelos professores, cuja formação para a educação hegemônica perfaz a perpetuação das desigualdades e do preconceito para com os povos do campo. De acordo com Souza e Fontana,

Na trajetória da educação brasileira, as políticas para a formação dos professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas hegemônicas com os interesses economicistas da classe dirigente do país. Os professores aprenderam nos cursos de formação e reproduziram os princípios, objetivos, conteúdos e métodos da “educação interessada, ou ideológica”, desarticulados as reais condições da escola pública e necessidades emancipatórias dos seus estudantes, colaborando para a manutenção do sistema de desigualdade social. (SOUZA & FONTANA, 2013, p. 17)

Ao reproduzirem os processos hegemônicos de educação, o educador de escola do campo foge aos conceitos históricos da luta por uma Educação do Campo, indo na contramão do que a demanda do campo implica: formação para a

consciência de classes e como sujeito. De acordo com Frigotto, para que isto não aconteça, é necessário:

[...] desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencente à classe, mas a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes. (FRIGOTTO, 2010, p. 40)

Para este e outros autores, a partir de uma formação que poderia ser feita no seio das universidades, por exemplo, é que os educadores poderiam despertar a capacidade de leitura para a realidade do campo e de seus pressupostos históricos e culturais nas escolas que estão no campo ou que trabalham com filhos de trabalhadores do campo, discutindo, analisando e compreendendo as características da ação pedagógica frente aos interesses e demandas sociais do meio rural, podendo ocorrer ações de transformação social, político e educacional a partir dos métodos, currículos e conteúdos que respeitem as peculiaridades do campo e dos camponeses. Tais ações podem resultar em estudantes conscientes, críticos e criativos. De acordo com Souza e Fontana,

Acredita-se que ação coletiva de professores e pedagogos, o domínio dos conteúdos historicizados e dos métodos de ensino, mediados pela atividade de pesquisa sobre a prática educativa e a construção do conhecimento pedagógico, pode efetivar currículos mais democráticos e mais fecundos, que assegurem uma formação crítica, criativa e humanizadora. (SOUZA, FONTANA, 2013, p. 18)

A formação crítica, criativa e humanizadora que a Educação do Campo permeia enquanto política pública ou de governo, não coaduna com a prática nas escolas, apesar da teoria registrada nos documentos elaborados, como analisamos no último capítulo. É como disse Freire:

Nem sempre, infelizmente muitos de nós, educadores e educadoras que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que muitas vezes as nossas palavras inflamadas, contraditas, porém, por prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro – os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos. (FREIRE, 1989, p. 16)

Diante do discutido, fica evidente que a contradição da Educação do Campo, mesmo observando um distanciamento com a prática no objeto pesquisado, está no rompimento com a educação tradicional centrada no aspecto burguês de produção capitalista, em que a formação humana se dá em virtude da produção de riqueza e de bens de consumo. Por isto a preocupação dos governos atuais em uma educação alienante, que forme para o trabalho e não para a emancipação.

Para melhor compreender o exposto, trilharemos na próxima seção uma discussão sobre o território do Paranapanema e a grilagem de terras, o que tem resultado em conflitos imensuráveis.

2. O MUNICÍPIO DE ROSANA/SP – TERRITORIALIDADE E LUTAS

Analisar o município de Rosana implica primeiramente conhecer o Pontal do Paranapanema. Este é conhecido como uma região marcada por conflitos de terra, de desigualdades, lutas e resistências. As disputas por território no Pontal demarcam o processo de produção capitalista na região desde o início dos conflitos agrários, no século XIX e seguem com o processo de construção das usinas hidrelétricas e as implantações das indústrias e agroindústrias na região (LEITE, 1981).

Assim, considerando os apontamentos conflituosos, principalmente sobre o viés econômico, definirmos os conceitos de territorialidade, o que fazemos dentro de uma abordagem materialista, uma vez que este é um espaço de lutas e disputas por território. Por que definimos território? Pelo fato da região do Pontal do Paranapanema e o município de Rosana-SP, objeto de nosso estudo, terem sido e continuarem sendo palco de disputas territoriais, com confrontos sociais e políticos constantes.

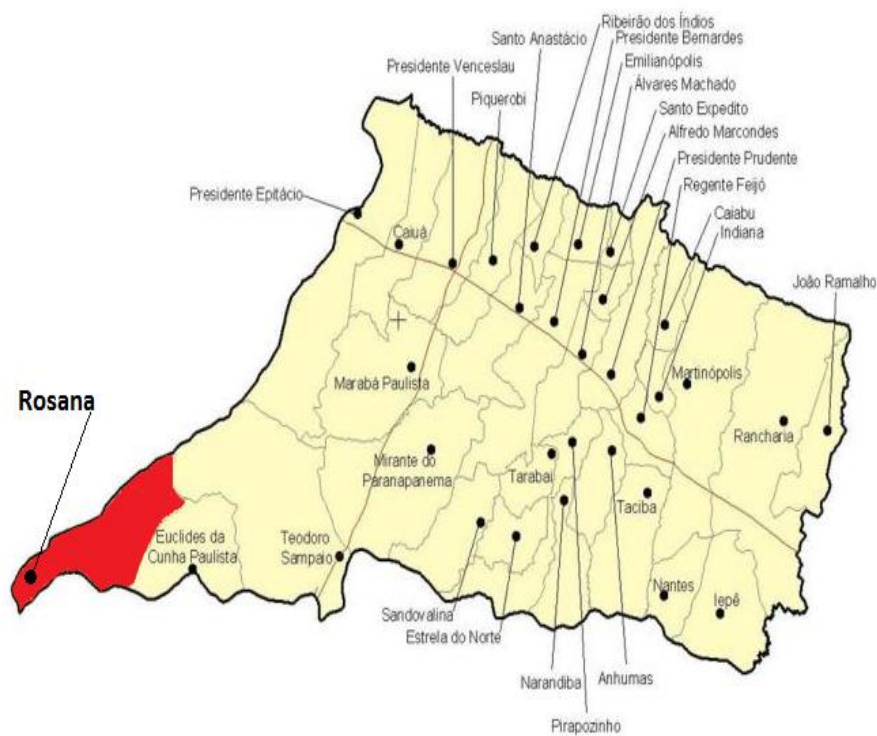
Neste viés, não é só a questão da posse ou delimitação geográfica que está em jogo, mas as conjunturas econômicas e políticas. Um exemplo que nos fundamenta a discussão é o exposto por Teixeira (2008), ao analisar o campo de luta em diferentes partes do Brasil e, aqui, ao falarmos em disputas de terras e delimitação de espaços de produção.

[...] um campo de lutas no qual se posicionam as respectivas forças sociais em confronto. Tais são os exemplos dados pelas centenas de assentamentos e ocupações urbanas de “sem-tetos” que, igualmente, territorializam amplos espaços de inúmeras cidades em todo mundo; pelas áreas indígenas constantemente violentamente assediadas por pecuaristas e produtores agroindustriais na região norte do país; pelos assentamentos rurais também assediados pelas usinas canavieiras do sudeste brasileiro, que oferecem “vantagens competitivas” para assentados que optam por produzir cana-de-açúcar em seus lotes. (TEIXEIRA, 2008, p. 247)

Dantas e Morais (2008, p. 7), ao definirem território, utilizam a vertente econômica, focalizando “o espaço como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais; e na relação capital-trabalho, como produto da divisão territorial do trabalho”.

Molina (2006) aponta que as definições de território são um conceito novo e que vem sendo construído com base na análise dos interesses contidos nos espaços. “A construção conceitual vem sendo realizada com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias” (p. 31). Não podemos inferir que a disputa territorial e da produção ligam-se etiológicamente ao campo da educação, como elemento de base de formação ideológica e de conflitos entre os diferentes interesses em disputa.

Figura 01 – Território do Pontal do Paranapanema



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário - 2015

O Pontal do Paranapanema está localizado no extremo Sudoeste do Estado de São Paulo, entre as confluências dos rios Paraná e Paranapanema, formando uma espécie de mesopotâmia, com fronteiras com os estados do Mato Grosso do Sul e Paraná (HESPANHOL, 1985).

A conjuntura histórica da região demarca um processo conflituoso que envolve interesses do Estado, de posseiros e de grileiros, desde o início do séc. XIX, gerando uma situação de violência e disputas.

Este processo levou os governos federal e estadual à promoção de expedições exploratórias de reconhecimento territorial, resultando no modelo hoje conhecido no Pontal, de latifúndios concebidos a partir de terras *sob iudice* e devolutas. Dentre estes movimentos destaca-se a chamada frente pioneira, cujo conceito aponta para a apropriação capitalista por meio de frentes de expansão territorial e exploração de terras (MONBERG, 1984).

De fato, esse processo incessante e intenso que avançou oeste a dentro foi um divisor de águas na história e, sobretudo, na economia do estado de São Paulo, não somente por inflá-la, movimentá-la e enriquecê-la, mas também por incorporar novos espaços e sujeitos na máquina produtiva. (FILHO, 2013, p. 52)

Estas incorporações ocorreram à custa de violência contra os povos nativos que aqui residiam e que foram alvo de intensos massacres, frutos das expedições bandeirantes e de frentes de expansão pioneira, que acabaram por dizimá-los. De acordo com Sampaio (1890), aqui viviam as tribos Coroados, Cayuás e Chavantes que pereceram diante das crueldades e dos interesses sobre estas terras, a exemplo do que fora feito em outras regiões de São Paulo e do país, como aponta Simonetti:

Se o conflito entre índios e a frente de expansão significou perdas para os índios, com o avanço da frente pioneira eles foram destruídos, expulsos ou incorporados à sociedade 'civilizada' pois, nessas áreas, a perspectiva de altos ganhos com a alta fertilidade aumentou a demanda por novas terras. Nesse processo entraram não só grandes fazendeiros que procuravam expandir seus cafezais e negócios, como também médios e pequenos proprietários em busca de oportunidades de ampliar suas propriedades e expandir suas plantações de café. Surgiu também, de forma expressiva, a figura do especulador e das companhias colonizadoras que lotearam as terras para revendê-las a pequenos proprietários. (SIMONETTI, 1999, p. 21)

Estes acontecimentos históricos e que para a população atual parece não ter ocorrido, como se a região do Pontal e do município de Rosana-SP sempre tivesse sido assim, aliena crianças, jovens e adultos, inclusive os que vivenciaram parte daquela história quase esquecida, vez que a versão da história que hoje se conhece, é a versão criada pelo processo de expansão da produção capitalista engendrada pelo estado e reproduzida nos livros didáticos e paradidáticos.

A frente pioneira permanece como história e as demais personalidades, grupos ou etnias, migrantes de outras regiões ou nativos, foram esquecidos propositalmente pelo agressor. No entanto permitiram a ação de outros grupos, que olhavam as terras do Pontal com objetivos próprios, às grilagens.

Tendo eliminado e expulso os nativos, a posse de grandes extensões de terra no modelo agrário na região do Pontal, passou a ser fruto da modernização da economia no modelo capitalista da primeira República que tinha como base o poder, status e riqueza, por isto controlavam o poder político, o Estado e grilavam terras.

A propriedade (terra) tomou sentido de valor maior, único, em relação às vidas e às pessoas e, a terra como elemento econômico privado, passou a servir a interesses cada vez mais distintos daqueles que detinham meios de capitalizá-la e explorá-la e de manter suas posses.

A questão agrária e da terra, como elemento de poder e disputa, são dilemas antigos do Brasil e, como exemplo, o Pontal do Paranapanema, que teve suas raízes nas primeiras fases da colonização portuguesa. Aponta Feliciano que:

A confusão dominial estabelecido hoje no Pontal do Paranapanema remonta antes mesmo da Lei de Terras de 1850, quando o regime territorial que predominava no Brasil foi a concessão de sesmarias pela Coroa Imperial, para quem tivesse condições de cultivá-las. Porém a partir da lei de terras o Estado com a finalidade de tornar a terra também mercadoria, apresentou tentativas de regularizar propriedades que eram regidas por meio da posse. O acordo criado pela elite agrária era de continuar com a monocultura agroexportadora no país. Para isso era necessário readequar o problema da mão-de-obra surgida com a extinção do tráfico negreiro. Convenientemente (sic) a Lei de Terras foi implantada no país no mesmo ano do fim do tráfico negreiro. Sua finalidade era em primeira instância incentivar a imigração espontânea. Esta lei pretendia que as pessoas que tivessem com posses ou sesmarias regularizassem suas áreas, realizando seu registro. Com essa alteração, as terras passariam a domínios particulares, e conseqüentemente o Estado saberia que as terras que sobrassem seriam suas, ou seja, as terras devolutas. A partir daí essas terras em domínio do Estado seriam vendidas em pequenos lotes para imigrantes que desejassem se estabelecer no país como pequenos agricultores. (FELICIANO, 2007, p. 50)

Neste sentido, estas terras do Pontal (“terras de ninguém”, como diziam), passaram a ser objeto de ação dos grileiros, que se utilizavam de falsos registros e documentos, para comprovarem a posse ou propriedade anterior, valendo-se dos

prescritos da chamada Lei de Terras de 1850, conjecturando que estavam de posse do local, desde antes de sua publicação.

(A Lei de Terras) lançou as bases para o surgimento da questão agrária no Brasil, à medida que a propriedade da terra, ao invés de ser usada para viabilizar o livre fluxo e a reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário da terra. Assim como tornou-se um instrumento de criação de um exército industrial de reserva necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e a acumulação. (MARTINS, 1995, p. 23)

Segundo Fernandes (2002), os primeiros grileiros a darem início a este processo foram Antônio José de Gouveia e José Teodoro de Sousa, que iniciaram um conflito judicial na região do Pontal do Paranapanema, que permanece até os dias de hoje, loteando e vendendo estas terras. Os registros foram realizados junto à Paróquia de São João Batista do Rio Verde – Itaporanga-SP, no ano de 1856, numa área denominada “Fazenda Pirapó-Santo Anastácio”, cujo registro foi feito pelo Frei, em que Antônio Gouveia dizia ser o ocupante daquelas terras desde o ano de 1848. Tais datas são consideradas conflitantes com a da publicação da lei de terras de 1850. Observa-se que o registro é posterior a esta e daí vem a lide.

Outro registro importante que toca o processo é o de José Teodoro de Souza, que junto à paróquia de Botucatu-SP, com o crivo do vigário Modesto Marques, registrou no ano de 1856, a posse das terras da Fazenda Rio do Peixe ou Boa Esperança do Aguapehy, as quais delimitavam o território na mesma área de outras propriedades. Ambos os registros eram conflitantes quanto a delimitação das terras em que as demarcações por vezes investiam em um mesmo território (FERNANDES, 2002).

A fim de garantir a posse e objetivando sua possível legitimidade, buscaram formas de produção e de ocupação destas, iniciando um processo de migração de famílias vindas de outras regiões e estados brasileiros que passariam a trabalhar como meeiros e arrendatários. Sobre este processo, expõe Antônio que,

Nas apropriações indevidas, os grileiros para legitimarem as suas posses tiveram que derrubar a mata e cultivar as terras, tornando-as produtivas, e o fizeram trazendo pessoas [...]. Num segundo momento, já com muitos casos de grilagem, trouxeram migrantes, geralmente do nordeste brasileiro, contratados como arrendatários. (ANTÔNIO, 1990, p. 12)

Segundo Leite (1981), no Pontal do Paranapanema, havia pequenos posseiros que disputavam com os grandes grileiros a posse pela terra. A disputa era muitas vezes resolvida em conflitos armados, com a utilização de jagunços e muitas vezes famílias inteiras tinham que abandonar seus lares e plantações, buscando outras terras que pudessem explorar.

Por certo, a ocupação do Pontal do Paranapanema, delineou um processo de lutas intensas desde o início, que envolveu o derramamento de sangue, a falsificação de documentos e o conflito entre os interesses de diversos grupos, entre eles o Estado, deixando marcas que avançaram no contexto temporal. Além disso, houve articulações que objetivavam a manutenção das posses e em consequência o poder e a influência regional, com constantes confrontos. Estava em disputa a riqueza de terras e as possibilidades de produção. Ambas atraíam imigrantes de outras partes do país e até mesmo estrangeiros (FERNANDES, 1996).

Nesta constante, a terra como objeto de acumulação de riquezas passou a fazer parte do conceito de valorização e acumulação do capitalista, da qual se subtrai e expropria a riqueza e encaixa na dinâmica das intenções de posse das terras do pontal, monopolizando a terra.

O monopólio da propriedade fundiária, erigida em barreira ao capital é a condição da renda, pois sem esse monopólio, o lucro suplementar não se converteria em renda, [...] mais particularmente da mais-valia das mercadorias, a qual em vez de caber à classe capitalista que a tirou dos trabalhadores, pertence aos proprietários que a extraíram dos capitalistas. (MARX, 2008, p. 998)

Uma das estratégias dos fazendeiros que ocupavam o extremo Oeste Paulista era tentar impedir o acesso dos imigrantes a essas terras, visto que poderiam disputar ou adquirir terras na região. Tal intento não se efetivou. Assim, dentro desse contexto de ocupação da região e da dinâmica populacional, não houve apenas a migração interna, mas também a chegada de imigrantes: alemães, espanhóis, japoneses, italianos (LEITE, 1981).

Os conflitos e disputas não eram por acaso. As terras haviam sido declaradas devolutas pelo estado de São Paulo desde a década de 1930, pois o estado considerou nulo o processo divisório de uma das fazendas, com a alegação de que foram conseguidas a partir da falsificação de documentos.

Com o intuito de coibir o processo de aquisição destas terras e a consequente degradação ambiental, causadas tanto pelo processo de desbravação por parte de fazendeiros quanto pela frente pioneira, na década de 1940, foram criadas três importantes reservas florestais na região: Morro do Diabo, Grande Reserva do Pontal e Lagoa São Paulo. Destacamos que estas ações nunca foram suficientes para conter, nem o processo de desmatamento e degradação ambiental, nem a grilagem. Para Leite (1998), o alicerce destas distorções ocorreu, tanto pela conjuntura coronelista praticada na região, quanto pela inércia de um governo corrupto. Alerta a autora que,

O que deve ser observado é a incompetência e até a complacência dos governos em relação à destruição do meio ambiente natural, caracterizados pelo não fornecimento dos meios materiais e humanos aos seus próprios órgãos, militares ou civis, para protegê-lo. É a ambição desmedida dos indivíduos pela posse de terra, fonte de seu poder político e econômico. (LEITE, 1998, p.16)

Em todo caso, é inegável o interesse do estado no desbravamento e ocupação da região. De acordo com Leite (1981), um dos marcos desta ocupação foi a construção da estrada de ferro da Alta Sorocabana, balizando a constituição de pequenas vilas e acampamentos ao longo da referida estrada, dando origem – mais tarde – às pequenas cidades e municípios, formando os primeiros povoados do Pontal, por meio dos assentamentos de novos imigrantes, de produtores, negociantes e, resultando nos primeiros indicativos da presença do estado brasileiro de forma oficial na região.

Quando se trata das primeiras vilas e povoados, destacamos que estas tem seu registro desde os anos de 1917. Na área onde hoje se localiza o município de Presidente Prudente, maior cidade da região, primeiramente foram erigidas as Vilas de Goulart e Marcondes.

Seguindo esta mesma dinâmica, outros agrupamentos também foram originando novos municípios: Perobal e Santo Anastácio, Guaruaia, Porto Tibiriça, São João, Piquerobi, Palmital, Areia Dourada, Babaquá, Engenheiro Teodoro Sampaio, Nova América, Celeste Vendramini, Dragão Coronel Albino Alves e os distritos de Rosana e Caiporé (FILHO, 2001).

Os nomes elencados são os antigos nomes destes agrupamentos e vilas que, ao tomarem corpo de pequenas cidades, foram recebendo os títulos de distritos e

mais tarde de municípios. Registre-se que a maioria sofreu alteração no nome. Destarte o período em relevância, muitos receberam nomes de ex-presidentes brasileiros. Perobal, por exemplo, passou a denominar-se Presidente Venceslau; Guaruaia, denominou-se Presidente Bernardes; Porto Tibiriça, Presidente Eptácio; São João, Pirapozinho; Palmital, Mirante do Paranapanema; Areia Dourada, Marabá Paulista; Babaquá, Sandovalina; Nova América, Tarabai; Celeste Vendramini, Narendiba; Coronel Albino Alves, Estrela do Norte e, Caiporé, Porto Euclides da Cunha (FILHO, 2001).

As práticas na região do Pontal do Paranapanema nos levam a Oliveira (1986) quando afirma que,

No capitalismo, a terra, transformada também em mercadoria, tem um preço, mas não tem valor, porque não é produto criado pelo trabalho humano. A propriedade capitalista da terra é renda capitalizada; é direito de se apoderar de uma renda, que é uma fração da mais-valia social e, portanto, pagamento subtraído da sociedade em geral. (OLIVEIRA, 1986, p. 79)

Lembramos que o objetivo do estado era interligar a região sorocabana e assim, estes trilhos passavam por Botucatu e seguiram até o desemboque no Rio Paraná, mais precisamente até o porto de Presidente Eptácio, passando por Manduri, Salto Grande e Presidente Prudente (LEITE, 1981).

Este efeito possibilitou o aumento da migração para a região e os imigrantes vinham principalmente em busca de terras férteis para o cultivo de café e algodão.

A construção da estrada de ferro intensificou a degradação ambiental na região, pois o avanço capitalista necessitava tanto de áreas para cultivo, quanto de madeira para a construção das casas e também de dormentes para os trilhos da ferrovia e de outras construções em solo brasileiro. É neste avanço do desmatamento e da grilagem que as inserções do capital iniciam o processo que levou ao desbravamento das terras de interesse da estrada de ferro “Ramal Dourados” e conseqüentemente ao processo especulativo que deu origem ao município de Rosana, objeto de nossa pesquisa e que vem recheado das implicações da questão agrária, das ocupações, da posse da terra e das perspectivas de produção capitalista e seu meio de apropriação da terra daquele período. O movimento destas intenções interage com o trabalho, com a produção de

riquezas e com a educação, como veremos no decorrer desta investigação (HESPANHOL, 1985).

2.1 Rosana – SP

Localizado no extremo oeste do estado de São Paulo, região conhecida como Pontal do Paranapanema, o município de Rosana⁴ é um dos mais novos da região e fora criado pela Lei Estadual nº 6645, de 9 de janeiro de 1990.

Outrora, foi território de Presidente Epitácio (até 1965), quando passa a compor o município de Teodoro Sampaio, como distrito, e sua constituição acontece de forma diferente dos demais, uma vez que as terras que abrangem sua localização foram alvo de especulação imobiliária, principalmente por conta da possibilidade da chegada de um dos ramais da ferrovia sorocabana. Como demonstra o mapa (Figura 2), este município é o mais distante da capital paulista e faz divisa com os estados do Mato Grosso do Sul e Paraná.

Segundo Hespanhol (1985), a cidade tem sua origem ligada ao projeto de colonização realizado pela empresa Colonizadora Camargo Corrêa Ribeiro S/A, estrategicamente planejado como estrutura para os trilhos da Ramal Dourados, devido a sua proximidade com o estado do Mato Grosso do Sul. Fruto da especulação imobiliária, pois a Construtora Camargo Corrêa, aparentemente tendo as informações necessárias sobre os rumos da estrada de ferro, percebeu ali a possibilidade de ganhos e lucros através da venda de lotes, às margens das terras que seriam utilizadas pela ferrovia e antecipou-se, criando o povoado que mais tarde tornou-se a cidade e município (HESPANHOL, 1985).

A ferrovia traria neste sentido, não só a possibilidade de interligação entre estes estados, como meio de escoar a produção, mas também traria o progresso ao pequeno povoado que ali surgia. Tal feito da estrada de ferro não sucedeu, pois o Ramal Dourados, nunca passou de Euclides da Cunha Paulista e por aquele município também logo cessou suas atividades⁵, atualmente inutilizada.

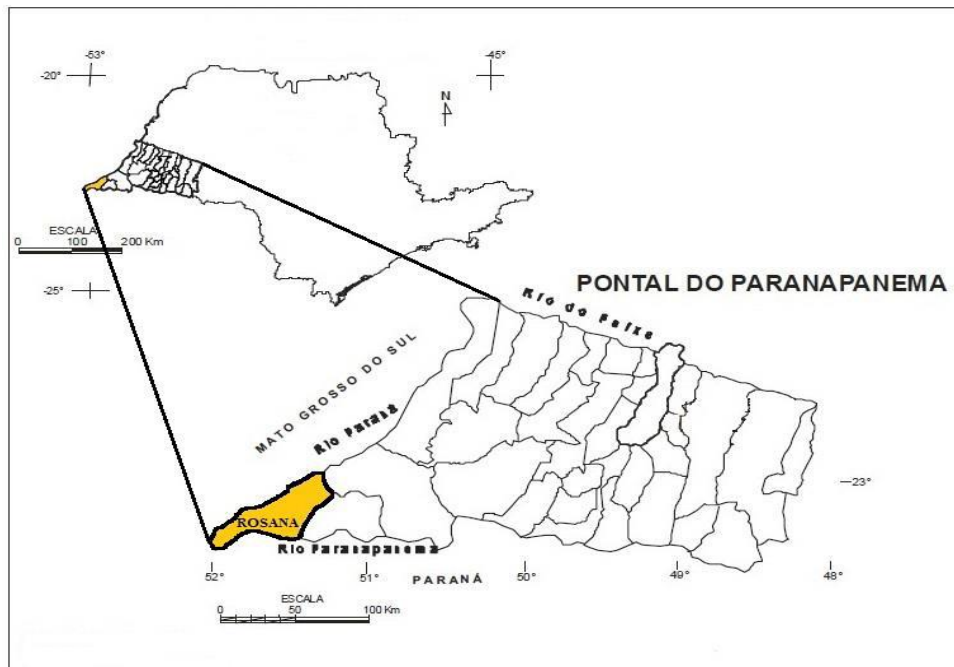
⁴ Rosana é o nome dado à cidade, em homenagem a uma das filhas do então presidente da Companhia Colonizadora Camargo Corrêa.

⁵ A fonte destas informações é do blog – Estações Ferroviárias do Brasil. Disponível em: <<http://www.estacoesferroviarias.com.br/e/euccunha.htm>>. Acesso em: agosto de 2016.

Apesar da estagnação econômica trazida pela não concretização do Ramal Dourados, a cidade manteve sua sustentabilidade com a produção agrícola e a pesca.

Acrescentemos que muitos “rosanenses” à margem das possibilidades econômicas sonhadas com a estrada de ferro que não se concretizou, com dificuldades de sobrevivência, tiveram que vender seus lotes e encontraram meio de subsistência nas ilhas do Rio Paraná, situação acompanhada por este pesquisador que reside na cidade objeto de estudo desde 1980.

Figura 02 - Localização do município de Rosana-SP



Fonte: Thomaz Jr, A..

Da rea total que seria para o povoamento de Rosana/SP, a empresa Camargo Correia reservou uma parte para as pequenas propriedades que serviriam de apoio e sustentariam o núcleo urbano com a produção agrícola (HESPANHOL, 1985).

Quando de sua criação, o município assim ficou dividido: perímetro urbano com 1.116 lotes com 500m² cada um; área rural no entorno do núcleo urbano, com 273 propriedades rurais, estas variando em 144 chácaras de 5 a 10 hectares, 133 sítios de 20 a 55 hectares e 16 propriedades maiores, próximas à margem do rio Paranapanema (HESPANHOL, 1985).

Com a divisão da área, a Camargo Correia iniciou a venda dos lotes, com a utilização de propagandas intensa nas emissoras de rádio do estado para atraírem as pessoas para a compra (HESPANHOL, 1985).

As propriedades foram modificadas à medida que eram vendidas para fazendeiros e, grande parte foi transformada em propriedades maiores (latifúndios), normalmente para o cultivo de gado, ficando evidente ter ocorrido uma articulação contrária aos interesses da colonizadora que subdividiu em pequenos lotes justamente para barrar o crescimento da criação de bovinos e de grandes propriedades (HESPANHOL, 1985).

De acordo com informações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, as primeiras escolas de Rosana-SP, pertenciam à rede estadual e atendiam precariamente os estudantes do ensino fundamental e médio. De início, fora implantado somente o grupo escolar do centro (1964) e posteriormente fundada a escola do bairro Vila Áurea (1982), antigamente chamado de “Sapolândia”, localizada próxima dos varjões⁶.

É possível dizer que as primeiras experiências de educação rural no município de Rosana foram das ilhas, por volta do ano de 1957 e do bairro 68⁷, por volta do ano de 1952.

As professoras que atendiam as ilhas e os sítios eram contratadas pelo Estado de São Paulo e dentre as suas dificuldades estavam os meios de locomoção, para os sítios. Algumas iam a cavalo ou carroça. Para o atendimento nas ilhas, as professoras utilizavam caronas com barqueiros da CESP e ribeirinhos, que as conduziam algumas vezes por semana. Hoje em dia a educação para os ilhéus é realizada nas escolas da cidade e os estudantes são transportados por barco escola⁸.

Segundo relatos de uma das entrevistadas (já aposentada), as salas eram tipicamente multisseriadas e as aulas aconteciam muitas vezes em locais improvisados. No caso do bairro 68, fora construída uma pequena sala de madeira e

⁶ Varjão é a denominação dada a um conjunto de várzeas – estas conforme referidas aqui, estão muito presentes na geografia do município de Rosana-SP.

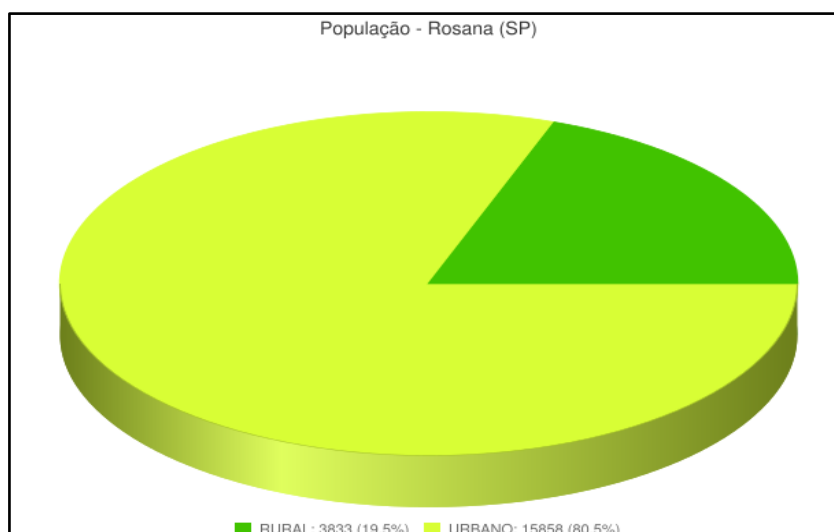
⁷ O bairro 68 fora construído à margem dos antigos trilhos da ferrovia e é composto tipicamente por sítios. 68 é provavelmente uma referência a um dos quilômetros da estrada de ferro, Ramal Dourados.

⁸ Estas informações são fruto de entrevistas com antigas professoras que atuaram na educação nas ilhas, no município de Rosana-SP.

a entrevistada lecionava para salas que iam da primeira à quarta série do ensino primário.

Atualmente, Rosana–SP conta com uma população urbana e rural de 19.691 habitantes, residentes na cidade de Rosana, no distrito de Primavera e nos assentamentos da reforma agrária, tendo sua economia baseada tipicamente no comércio, agricultura, pecuária e produção de energia elétrica das Usinas Hidrelétricas⁹. Segundo dados do IBGE, do último Censo realizado (2010), a população rural conta com 3.833 habitantes e a população urbana 15.858.

Gráfico 01 – População urbana/rural



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Uma característica marcante do município de Rosana-SP é a situação geográfica composta por três distintas realidades: a sede (Rosana), o núcleo onde residiam os trabalhadores da UHE Engenheiro Sergio Motta¹⁰ (Primavera) e os Assentamentos. É preciso especificar que estas diferenças se consolidam não só no elemento geográfico, mas também nas implicações culturais e dos interesses dos grupos econômicos (RAMIRO, 2008).

O distrito de Primavera foi erigido com o objetivo de constituir um núcleo de moradias e estrutura social para os trabalhadores da UHE Sergio Motta (UHE Porto Primavera) e, a partir dos anos 1960, passou a receber trabalhadores migrantes de várias regiões do país. Para comportar este contingente e manter estes

⁹ São duas usinas hidrelétricas em funcionamento no município. A UHE de Rosana e a UHE Engenheiro Sergio Motta/UHE Porto Primavera.

¹⁰ UHE – Usinas Hidroelétricas.

trabalhadores com o mínimo de condições de saúde, moradia e escolas, foi construída toda uma estrutura de cidade nas terras de uma das fazendas da região, no, então, município de Teorodo Sampaio. Inicialmente o objetivo da CESP¹¹, empresa responsável pela construção e manutenção da cidade, deveria ser em caráter provisório, no entanto, com a demora para a conclusão dos trabalhos da usina, foi necessária a modificação desta política e a cidade foi ganhando moldes e estrutura para a permanência dos trabalhadores e suas famílias, que passaram a construir uma história e a alicerçar-se no local (Sr. Laercio - CESP)¹².

A vinda destes trabalhadores e a construção da cidade trouxeram benfeitorias e desenvolvimento à região, pois esta era extremamente carente de estruturas como, por exemplo, hospitais que não existiam. Em Rosana, por exemplo, o atendimento médico era feito apenas em um posto de saúde de condições precárias, quando se tinha um médico e, situações mais urgentes tinham que ser atendidas em cidades da região, como Nova Londrina-PR, Loanda ou Presidente Prudente-SP (Sr. Laercio - CESP).

Neste processo também tem início uma situação conflitante. Primavera é uma cidade planejada, em forma de barco, com infraestrutura, onde até o final da década de 1990 a água por exemplo era fornecida e tratada de forma gratuita pela CESP. Já Rosana, a cidade cede, carecia de infraestrutura e só começou a ter o mínimo desta, após sua emancipação. Vale explicar, que esta realidade compõem um município com características bem distintas, pois, o mesmo é composto por três realidades: a cidade de Rosana (sede), a cidade de Primavera (distrito) e os assentamentos rurais.

Este período também foi marcado pela disputa de poder na prefeitura municipal, que por conta das UHEs, possui uma receita invejável. O município na atualidade é marcado pela corrupção e as más administrações, fazendo com que o município se estagnasse economicamente e, apesar da vasta receita para uma população considerada pequena. Rosana não tem realizado grandes investimentos para resolução das necessidades sociais de sua população (CASA, 2004).

¹¹ CESP – Companhia Energética de São Paulo. Empresa estatal responsável pela construção e manutenção das Usinas Hidrelétricas no estado de São Paulo.

¹² Entrevista concedida ao pesquisador em 25/02/2016 – Sr. Laercio é funcionário contratado pela empresa CESP e responsável pelo setor de visitas da empresa. Por ser encarregado de receber visitantes e fornecer-lhes informações pertinentes à construção e funcionamento da mesma, é grande conhecedor da história da constituição do município e da UHE.

Figura 03 - Foto da cidade de Primavera – SP



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Como pode ser visto na foto acima, a cidade de Primavera-SP, foi planejada nos mínimos detalhes desde o início. Possui extensas faixas de áreas verdes, restantes da mata atlântica que cobria toda a região. É preciso constar que esta, talvez por suas peculiaridades de cidade planejada afim de acolher os trabalhadores da usina, trouxe demarcada para a região a diferenciação dos trabalhadores por níveis de postos de trabalho, ou seja, cada tipo de trabalhador era classificado com um nível. Esta classificação demarcava o tipo de moradia, a localização das casas, os lugares sociais que poderia ou não frequentar, os dias em que cada grupo social poderia fazer suas compras e até mesmo as escolas em que seus filhos iriam estudar. Poderíamos chamar isto de o *'apartheid Primaveraense'*. Diz o relato de uma entrevistada que também foi professora à época:

mesmo que aceitassem as matrículas de estudantes mais pobres, eram separados nas salas. Como não havia ainda a escola particular, todos os estudantes de todos os níveis iam estudar lá na escola Primavera, mas lá já sabia que as classes melhores eram separadas e os filhos dos nível 5 (cinco) ficavam sempre com aquelas professoras melhores. (ENTREVISTADO 1¹³)

*certa vez [...] foi marcada uma reunião no REC (**Rosana Esporte Clube – somente para os níveis 5 e 6**) para discutir a formação de uma escola particular, daí quando um pessoal chegou lá, foi barrado pelo guarda, avisaram o gerente que estava vindo somente para a*

¹³ Entrevista concedida ao pesquisador em 14/11/2016.

reunião da escola e ele pediu a um dos gerentes da obra que respondeu: nível quatro aqui não entra. (ENTREVISTADO 2¹⁴)

Não queremos aqui realizar uma abordagem sobre o que permaneceu deste modelo no cerne da sociedade de Rosana e Primavera, até porque não é objeto de nossa pesquisa, mas se considerarmos que a construção de uma sociedade perpassa pela noção do sujeito, tipificando sua história, é possível inferir que estas marcas devem ter permanecido.

Se concebemos o viés discriminatório existente entre os próprios trabalhadores das UHEs e seus níveis/cargos, podemos conjecturar o que passaram as famílias de assentados e estudantes oriundos dos assentamentos que, não encontrando no campo todas as condições necessárias para suas necessidades, tinham que buscar no núcleo, as escolas, os mercados e outras formas de atendimento às necessidades sociais, econômicas, religiosas, políticas e culturais. Assim diz um antigo assentado, que viveu este período e que estudou nas escolas públicas urbanas:

[...] a gente tinha que ouvir o tempo todo que eramos da gleba. Escutei num ônibus uma vez que o povo da gleba tinha um cheiro de fumaça porque não tomava banho ou por causa do sabão de soda. Era bruto rapaz, a gente era o burro da sala! Tinha até um jargão, não sei se você lembra, que dizia: -cê é doido ou vei da gleba? (ENTREVISTADO 3¹⁵)

Neste viés, é o olhar e o sentimento do sujeito que nos contam a história, como elemento participante e agente. Não conhecemos o que fica ao sujeito, até ouvir de sua própria boca sobre suas sensações.

Em outro cenário temos o aparecimento das demandas sociais que vão dar origem aos assentamentos rurais no Pontal, e especificamente também no município, compondo neste sentido mais uma realidade no processo de construção deste território.

Em o livro *Vozes da Terra* (IOKOI et al., 2005), toma-se conhecimento que desde os anos 1970, a política do estado de geração de energia, embrenhou o pontal do Paranapanema numa conjuntura de desenvolvimento de matriz energética, que modificou o cenário social e econômico da região. Com seu advento, as

¹⁴ Entrevista concedida ao pesquisador em 15/11/2015.

¹⁵ Entrevista concedida ao pesquisador em 19/11/2015.

construções de várias barragens trouxeram milhares de trabalhadores migrantes de outras regiões do país e na região encontraram campos de trabalho na construção civil e nas hidrelétricas. Com a demora e dificuldades na conclusão das obras, o processo de construção estagnaram-se, mas muitas concluíram suas obras, entre elas as barragens de Rosana-SP e de Teodoro Sampaio-SP.

Outro elemento primordial estava se consolidando. Com a aproximação do fim das obras da barragem de Porto Primavera (UHE – ENGENHEIRO SERGIO MOTA) e de Rosana-SP, aproximava-se o alagamento. Era o advento de um grande problema social, gerado não só pelo fim do emprego em massa na região, mas também pelo enchimento dos lagos das UHEs, que ocupariam uma imensa faixa de terra, desde Porto Primavera até Presidente Epitácio. Terras margeadas nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraná foram inundadas. Além do desemprego, um grande número de posseiros e pequenos agricultores e fazendeiros, perderam tudo ou parte de suas terras (RAMIRO, 2008).

A expulsão do homem do campo, somada à situação sócio-econômica do país e das famílias, contribuíram para que no dia 15 de Novembro de 1983, cerca de 800 trabalhadores, vindos em sua maioria dos municípios de Rosana, Euclides da Cunha Paulista, Teodoro Sampaio, Mirante do Paranapanema e de outros municípios de São Paulo e do Paraná, a realizarem a primeira ocupação organizada de terras no Pontal do Paranapanema. Ocuparam as fazendas Tucano e Rosanela, localizadas em Teodoro Sampaio, próximo de Rosana, reivindicando a desapropriação para reforma agrária (IOKOI et al., 2005).

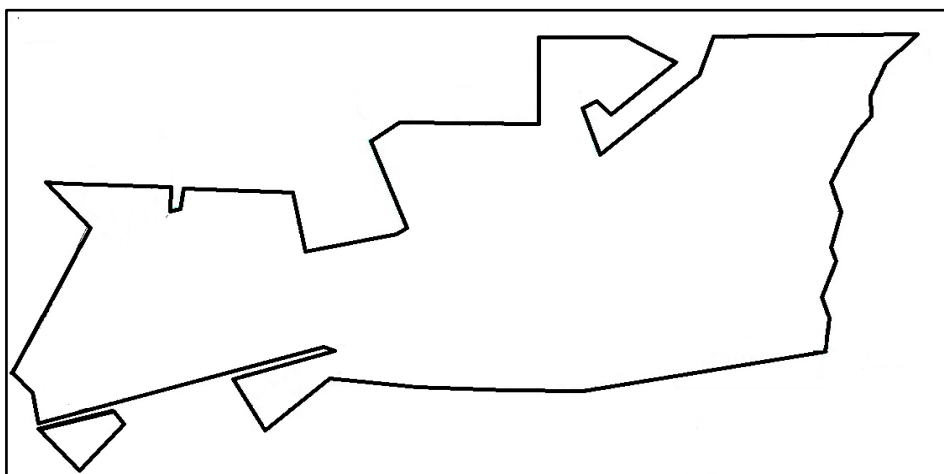
De acordo com Casa (2005), boa parte destes indivíduos, pertenciam ao grupo que configurava a força-de-trabalho migrante, que perderam seus empregos na construção da barragem, além de boias-frias que trabalhavam nas fazendas da região e ribeirinhos, que perderiam seu campo de trabalho com o enchimento do lago. Aponta Ramiro (2008), que 92,98% destes trabalhadores tinham experiência anterior em atividades agrícolas.

O represamento por parte das hidrelétricas, mais a ocupação realizada pelos trabalhadores em Teodoro Sampaio impulsionou o governo de São Paulo a desapropriar por interesse social, em 1984, uma faixa de terra que compunha 17 fazendas, num total de 15.000 hectares (RAMIRO, 2008).

O ato, por meio do Decreto nº 22.034/84, deu origem ao assentamento denominado Gleba XV de Novembro, no município de Teodoro Sampaio e Distrito de

Rosana-SP, no qual foram assentadas 500 famílias. Entende-se que o ato foi para evitar que, com o término das obras das UHEs, um clima de tensão acontecesse no Pontal por conta do desemprego e do baixo índice de desenvolvimento humano. O território do assentamento Gleba XV de Novembro é demonstrado no mapa (Figura 4) e é onde se assentam duas importantes escolas rurais objetos de nossos estudos.

Figura 04 – Assentamento Gleba XV de Novembro



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

O processo da desapropriação e assentamento não foi tão fácil ou favorável quanto parece. Apesar do entendimento do estado em montar o assentamento, por objetivos sociais e econômicos, este também foi fruto de um processo de lutas e resistências.

De um lado, os fazendeiros que se interessavam pela manutenção de posses destas terras, de outro, os acampados, que permaneceram na beira da rodovia (SP-613), próximo ao distrito de Euclides da Cunha Paulista, enquanto aguardavam a desapropriação das terras. Famílias inteiras se espremiavam em barracas montadas com bambu, lonas e outros materiais, como meio de pressão ao estado e como demarcação de espaço.

Figura 05 – Acampamento Sem Terra



Fonte: Autor desconhecido.

A presença de crianças como parte do movimento marcava a história, desde sua égide, pois, acompanhavam os pais e viviam sob as mesmas condições sociais, muitas sem acesso às escolas. Devido a proximidade com Euclides da Cunha Paulista-SP, muitas eram atendidas por escolas localizadas naquela cidade (ENTREVISTADO 2).

Segundo informações dos assentados, haviam nos acampamentos pequenas salas de aula que atendiam as crianças até a 4ª série (3º ano atual), numa espécie de educação não formal, mas que atendia a demanda naquele momento de dificuldades, o entrevistado 3 afirma que:

Eram os próprios assentados que se prontificavam a ensinar. A presença do estado demorava e as crianças não podiam ficar sem aula, fazia o que dava, até por que tinha professora que não era professora, mas que sabia algumas coisas e então ensinava os meninos. (ENTREVISTADO 3¹⁶)

Na época da ocupação e desapropriação, este assentamento tinha seu território como parte do, então, município de Teodoro Sampaio, passando a integrar os municípios de Rosana e Euclides da Cunha Paulista, a partir da emancipação destes no decorrer dos anos 1992 e 1993, no entanto, a maior parte do assentamento está localizada no município de Rosana-SP, no qual o autor deste estudo trabalha como educador (RAMIRO, 2008).

¹⁶ Entrevista concedida ao pesquisador em 19/11/2015.

Vale destacar que a critério de compensação, o assentamento recebeu financiamentos e projetos da Companhia Energética de São Paulo (CESP) e, por intermédio desta foram construídas algumas estruturas básicas para atendimento da população, como postos de saúde, barracões e escolas (Entrevistado 2¹⁷).

Ressaltamos que apesar do assentamento em questão ser formado a partir das lutas por reforma agrária e por interesse do estado, não houve participação direta ou indireta na época dos movimentos por reforma agrária organizados, como o MST e outros. Os primeiros acampamentos foram organizados pelos sindicatos rurais e autoridades políticas da época (IOKOI, 2005).

Quanto ao MST, este chegou ao Pontal por volta dos anos 1990 com novas ocupações e acampamentos, reivindicando outras terras propícias à reforma agrária. Um dos primeiros assentamentos conquistados a partir destas lutas do MST foi o da fazenda Nova Pontal, também localizado no município de Rosana-SP, também neste referido ano (RAMIRO, 2008).

Em se tratando do assentamento Gleba XV de Novembro, sua égide, menos conflituosa, não indica que o espaço de reforma agrária constituído fora reservado das lutas e resistências, tanto pela demora na fundação do assentamento, quanto pelas dificuldades encontradas pelos primeiros assentados na constituição de suas demandas sociais e econômicas. Marca este assentamento a participação ativa dos agricultores na formação cultural e educacional desenvolvida nele.

Destaca-se também a presença da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da diocese de Presidente Prudente-SP, que supriram necessidades iniciais nos acampamentos e assentamentos, tanto no aspecto religioso, animação para a continuarem a luta e suporte às dificuldades, como organizando campanhas de alimentos e auxílio às famílias.

¹⁷ Entrevista concedida ao pesquisador em 19/11/2015.

Figura 06 – Missa – Assentamento Gleba XV de novembro – 1984. (início do assentamento)



Fonte: Autor desconhecido.

Com a égide do assentamento na região, era preciso fortalecer as dimensões das questões sociais e, neste sentido, as pequenas escolas servidas nos acampamentos passaram a ser substituídas por salas de aulas fixas com o assentamento. A primeira delas conhecida popularmente como “escolinha preta” devido ao seu feitiço rústico, atendia o ensino fundamental de 1º a 4º séries a educação infantil (1987).

Segundo uma entrevistada, os professores que atuavam nestas escolas, estavam a serviço do estado de São Paulo e residiam nas cidades da região, mas permaneciam “acampados” durante a semana no assentamento, em containers fornecidos pelo estado, onde dormiam, isto quando não residiam na própria escola. *“A professor era professora, faxineira, merendeira, as vezes enfermeira” (ENTREVISTADO 4¹⁸).*

Aos poucos, estas escolas, chamadas de emergenciais, passaram a ser substituídas por escolas estaduais, alicerçadas em sua maioria nas chamadas agrovilas¹⁹, e sob a tutela do estado, atendendo crianças desde o ensino fundamental até o médio.

Como já referenciamos anteriormente, estas escolas possuem um caráter meramente compensativo, visando estruturar socialmente aquele assentamento. Se contextualizarmos o período, teremos a ótica do capital e do neoliberalismo

¹⁸ Entrevista concedida ao pesquisador em 20/11/2015.

¹⁹ AGROVILAS – pequenos povoados dentro do assentamento constituídos com o intuito de atender demanda social e moradias para os assentados. Nas agrovilas se organiza a vida comunitária dos assentamentos e de atendimento social, escolas, postos de saúde, pequenos mercadinhos, bares, igrejas e etc..

penetrando aos poucos nos assentamentos de reforma agrária, confrontando-se com os interesses dos assentados que passaram a estar em jogo, sobrepondo-se aos interesses do capital, conforme referencia Casa.

Diante da reestruturação dos setores economicamente produtivos da sociedade hodierna o empresariado defende a tese da sociedade do conhecimento e como pressuposto entende que o trabalhador deva receber uma educação de *qualidade*, mas esta qualidade encontra-se estreitamente relacionada ao objetivo de se promover a requalificação do trabalhador para atender aos processos de modernização da produção. O intuito maior não é dar ao trabalhador condições de tomar decisões livres e racionais acenando para a possibilidade de sua participação autônoma nos setores de produção, mas o de tornar as empresas competitivas em um cenário econômico de concorrência transnacional. (CASA, 2005, p. 134)

É neste contexto que as escolas para os povos do campo no assentamento gleba XV de Novembro, na sua maior parte dentro do território do município de Rosana-SP, participam do processo de descentralização do ensino, que de acordo com Casa (2005) ocorre de forma autoritária e indutiva. Observa-se neste sentido a ação do estado mínimo, característica neoliberal, em que se micro esfacela a educação e se ilustra as mazelas pressupostas pela domesticação do trabalho.

Esta domesticação do trabalhador, via processo educacional, demonstra a necessidade dos empresários de conferir uma resposta eficaz ao esgotamento da acumulação de capital própria da regulação fordista das relações de trabalho. As inovações tecnológicas, por sua vez, redefinem não só a urgência de qualificar a mão-de-obra face aos processos de automatização do trabalho como também delimitam o campo de ação do Estado como forma de viabilizar o novo projeto capitalista de fuga da crise. (CASA, 2005, p. 134)

Este processo de descentralização de responsabilidades, ocorreu em todo estado por volta dos anos 1994/1995, na gestão do governador Mário Covas, dando continuidade à municipalização do ensino (CASA, 2005).

Todo o ensino fundamental inicial passou a ficar a cargo dos municípios que aderiram ao processo, como é o caso do município de Rosana. Assim os estudantes de 1ª a 4ª séries (atualmente 2º e 5º ano) passaram a ser responsabilidades das escolas municipais. No caso do assentamento Gleba XV, lá estão localizadas as escolas Sítio São João e Centro Educacional Franco Montoro.

Em outro aporte, encontra-se na história do município as disputas por terras consideradas devolutas e, tais disputas se intensificam e tomam novas formas com a presença do MST no decorrer da década de 1990. Foi neste processo que a fazenda Nova Pontal, situada no município de Teodoro Sampaio-SP²⁰, foi ocupada em julho de 1990 (Figura 07), por agricultores rurais Sem Terra, ligados ao MST, gerando um cenário de conflitos, principalmente no campo judiciário, pois os proprietários à época, conseguiram judicialmente a reitegração de posse da fazenda, o que fez com que os “sem terra” tomassem algumas atitudes de resistência, na época apontadas como violentas pela imprensa local (RAMIRO, 2008).

O certo é que como meio de resistência, o movimento passou a articular os trabalhadores Sem Terra, para permanecerem na luta pela disputa daquela terra, ora realizando ocupação, ora permanecendo acampados às margens da rodovia.

Segundo uma das entrevistadas que lecionava para os funcionários da fazenda ocupada e moradores vizinhos, havia nas proximidades da sede uma pequena escola, que atendia os estudantes em salas multisseriadas. Seu meio de transporte principal era o cavalo e esta entrevistada vinha do acampamento existente na Gleba XV. Segundo a mesma, durante a ocupação da Nova Pontal, era ela uma das poucas pessoas que não participava do processo e que tinha passagem livre, por ser professora, mesmo quando a fazenda sofreu um cerco policial. A mesma era contratada pelo estado e seu trabalho era desenvolvido nos mesmos moldes das demais escolas por este geridas, (ENTREVISTADA 1²¹).

²⁰ Ressalta-se que o território da fazenda Nova Pontal, integrava o então distrito de Rosana, cujo município cede era Teodoro Sampaio, emancipado em 1993, após o início das ocupações e do assentamento.

²¹ Entrevista concedida ao pesquisador 02/10/2015.

Figura 07 – Ocupação da fazenda Nova Pontal

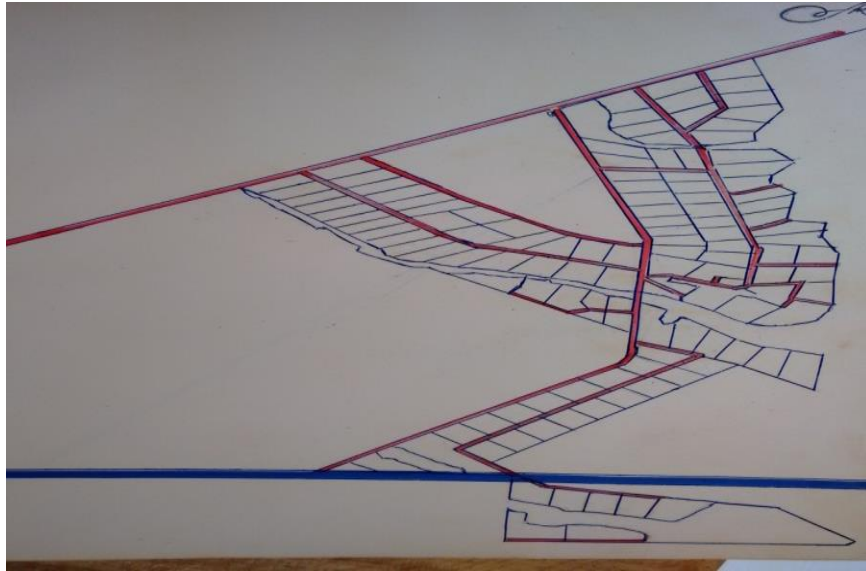


Fonte: Autor desconhecido.

Após uma série de incidentes, na disputa pelas terras da fazenda, os proprietários, no caso a Timboril Agropecuária LTDA, decidiram negociar, no ano de 1997 com o estado para a compra da fazenda para fins de reforma agrária. Neste contexto, quatro movimentos distintos participavam do pleito: O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MAST – Movimento dos Agricultores Sem Terra, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rosana e Euclides da Cunha e os ex-trabalhadores da fazenda (RAMIRO, 2016).

Após entrarem em acordo, houve o processo de negociação e a área foi transformada em assentamento em 1998. Diante dos fatos, houve a necessidade de delimitar as áreas de assentamento de acordo com cada movimento participante, que em comum acordo estipularam a área na qual seriam assentados, de acordo com o movimento ao qual pertenciam. A foto do mapa topográfico (Figura 8) demonstra o resultado do acordo entre os trabalhadores das diferentes organizações sociais.

Figura 08 – Loteamento Nova Pontal



Fonte: Itesp – Instituto de Terras do Estado de São Paulo²².

Resolvida esta questão, era o momento de organizar-se enquanto assentados para outras conquistas, como a constituição e organização dos lotes, os financiamentos, a presença de políticas públicas em saúde, transporte e educação.

A partir do ano de 1998, o ITESP – Instituto de Terras do Estado de São Paulo, iniciou uma série de reuniões com os assentados afim de deliberarem sobre as demandas sociais do assentamento, conforme registro em atas (ITESP, 1998).

²² Primeiro mapa topográfico de divisão de lotes no Assentamento Nova Pontal – Rosana – SP.

Figura 09 – Ata de reunião – Assentados e ITESP.

Reunião GRUPO 08,09 e parte 08/09 281

Eugenio iniciou explicando sobre a pauta da reunião, deu os informes necessários e passou-se ao programa, que era o objetivo principal da reunião.

Foi comentado sobre os programas de 1º: Estrada de terra emergencial; 2º: Conservação de solo; 3º: Conservação de água; 4º: Conservação de energia; 5º: Água; 6º: Eletrificação na área comunitária; 7º: Criação de moradia definitiva junto ao CDMU (o terceiro informe foi feito adiantado aos assentados que já tem uma aprovação p/ captação de recursos p/ estas moradias); 8º: Fundo de sementes; 9º: Calceamento; 10º: Criação de pequenos animais; 11º: Criação de plantas; 12º: Orelhões; 13º: Criação de práticas tecnológicas; 14º: Injeção de práticas tecnológicas; 15º: Suporte ao crédito; 16º: Injeção de práticas tecnológicas; 17º: Programa de recuperação ambiental; 18º: Programa de recuperação ambiental; 19º: Programa de recuperação ambiental; 20º: Programa de recuperação ambiental; 21º: Programa de recuperação ambiental.

Eugenio então começou a apresentar o Plano de metas para a comunidade, iniciando pelo pedido do Grupo da manha, Telefone, Moradia, Saúde, Lazer, Educação (escola permanente), Estradas, Conservação, Capacitação, Análise água do poço, Exploração ambiental, Energia, Transporte escolar. O Itesp tem como meta discutir na reunião com os coordenadores a manha 30/03, Infra-estrutura no Projeto e No Ck, Infra-estrutura, Água, no comercialização, Tecnologia e Educação ambiental. A palavra foi passada para a Rosa, que falou do Programa de Organização dos Grupos das mulheres. Transporte escolar. Na questão da saúde já existe um trabalho entre Itesp e Secretaria de Estado para fins de Saúde familiar.

Fonte: Itesp – Instituto de Terras do Estado de São Paulo

Apesar das cobranças das famílias assentadas em relação às demandas educacionais, as crianças eram transportadas até as escolas de Porto Primavera, onde eram atendidas nas escolas estaduais. Foi um período constatado como de muito sofrimento, pois gastavam muito tempo para chegar até as escolas e o retorno dava-se a altas horas da noite.

Conforme ata acima, a população do assentamento cobrava a construção de uma escola no assentamento, o que foi conseguido somente no ano de 2004, com a implantação de uma escola municipal, mas que atende somente os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Ao findar as séries iniciais do ensino fundamental, as crianças e jovens do assentamento passam a estudar nas escolas do estado e particulares, localizadas na cidade de Primavera-SP.

O processo conflituoso que delinea a constituição do território, bem como a formulação social do município estudado, é bem aparente, possibilitando a configuração de um território com características bem distintas em termos geopolíticos.

São três realidades, três demarcações distintas, que convivem e produzem cultura e relações sociais, que nas suas formulações vão articulando também o processo educacional, que precisa estar presente nestas realidades, que mesmo diferentes, compactuam de uma mesma história. Assim, buscaremos entender como a educação rosanense, como chamamos, a exemplo da educação brasileira vai delineando e ressignificando seus conceitos, agora especificamente na realidade do campo do Município de Rosana.

3. A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ROSANA/SP

Debruçamo-nos neste capítulo sobre a Educação para a população do campo do município de Rosana/SP, analisando a história das escolas municipais e sua organização, a partir da análise de documentos e relatos de professores que atuaram na educação rosanense, colhidos empiricamente e que servirão para a análise da educação praticada naquela realidade. Nossos apontamentos iniciam-se no após a emancipação, passando pelo processo de municipalização pelo Estado de São Paulo.

O ensino municipal em Rosana/SP iniciou com o ensino infantil ainda na década de 1980, período em que este ainda era distrito do município de Teodoro Sampaio-SP, na modalidade creche e não era administrado diretamente pela prefeitura ou divisão municipal de Educação, mas por uma associação/SAR – Sociedade Amigos de Rosana, que mantinha convênio com a prefeitura municipal de Rosana (ENTREVISTADA 2²³).

Para a entrevistada 3²⁴, *“Era um tempo muito difícil, que só trabalhava quem gostava mesmo. Era atraso de salário, as salas cheias e muitas vezes não tínhamos nem o básico pra trabalhar”*.

Para entrevistada 4²⁵, era bom, pois era utilizado o material montessoriano, cujo ensino é voltado para o lúdico e mesmo com as dificuldades encontradas na época, era feito com afincos pelos professores, que se dedicavam ao máximo.

Na busca por melhores condições de trabalho e aumento de salários, os professores empenharam uma greve, conflitos até mesmo violentos, pois os líderes da associação não queriam que a paralisação continuasse, o que atrairia os olhos do ministério público e do poder municipal para o que estava acontecendo (ENTREVISTADA 5²⁶).

Os primeiros anos do município de Rosana/SP foram de organização do sistema educacional na cidade e nas áreas rurais. Em 1996, o Estado de São Paulo continuava o processo de descentralização das escolas do ensino fundamental,

²³ Entrevista concedida ao pesquisador em 15/08/2015.

²⁴ Entrevista concedida ao pesquisador em 17/08/2015.

²⁵ Entrevista concedida ao pesquisador em 12/08/2015.

²⁶ Entrevista concedida ao pesquisador em 15/08/2015.

iniciado em 1989, pelo Decreto nº 30.375/89 e continuado pelo Decreto 40.673/96 e o município de Rosana, aderiu ao acordo, doravante gerindo a educação das séries iniciais do ensino fundamental, infantil e EJA, , nas escolas EMEIEF Antônio Felix Gonçalves (Rosana) e EMEIEF Maria Terezinha Camargo Jardim (Primavera).

Diante do exposto e com base nos dados da SEADE²⁷, realizaremos uma discussão que trata das características populacionais do município e conseqüentemente do modo de organização das estruturas educacionais do município e como estas se articulam para o atendimento da população do campo e da cidade.

Além dos dados da SEADE, outros documentos²⁸ que deliberam sobre a educação municipal atualmente, indicam o interesse da rede na implantação das ações que viabilizem a Educação do Campo como proposta pedagógica. Neste sentido, averiguamos se as deliberações estão em consonância ou dissonância com as políticas públicas aprovadas.

Iniciando com os dados do SEADE, estes apontam para uma migração extensiva das populações do campo para a cidade, taxas que se refletem também no âmbito da educação. Aponta o Sistema que a população rural no município de Rosana-SP, para o ano de 1995 (ano de municipalização da educação no Estado de São Paulo), era de aproximadamente 16.500 habitantes, enquanto que a população urbana girava em torno de aproximadamente 5.500 e cerca de 11.000 pessoas residiam na zona rural. Tal situação sofreu drástica modificação, pois se considerarmos o ano de 2014 (último Senso) os dados do IBGE apontam para a existência de aproximadamente 1.800 habitantes na zona rural, chegando a aproximadamente 1.200 para o ano de 2015.

As mudanças encontram explicações nas conjecturas sócio econômicas do município nos últimos anos, como o término das obras da UHE Porto Primavera; a falta de infraestrutura e a ausência de políticas públicas que viabilizassem a permanência destas populações na zona rural. É evidente que faz parte de um reflexo sócio geográfico, político e econômico nacional, além da realidade do município estudado.

²⁷ Seade – Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos.

²⁸ A expressão “Educação do Campo” aparece pela primeira vez, no Plano Municipal de Educação e nos textos de formação do Pacto Nacional Pela Idade Certa do qual o Município é signatário.

Segundo dados do INEP²⁹ (2014), existem no Brasil aproximadamente 189 mil escolas considerando ensino fundamental e médio e destas, aproximadamente 68 mil escolas se encontram na zona rural, sendo que estas concentram apenas 12% do total de matrículas da rede pública (BRASIL, 2014), o que não podemos olhar e analisar os dados em termos numéricos, o que cairíamos na lógica do sistema em vigência que optaria por fechar escolas, o que ocorreria também com o município em estudo. A realidade dicotômica das escolas rurais frente às escolas urbanas vai além das dificuldades de acesso, de ensino e aprendizagem.

Os dados apontam para um alarmante quadro de necessidade de infraestrutura, investimentos e políticas públicas, que vão desde a garantia de direitos fundamentais como a merenda, até as necessidades de saneamento básico. Aponta que apenas 5% das escolas rurais para o ano de 2014, contam com rede de esgoto, 27% apenas contam com água encanada e cerca de 14% sequer possui serviço de água em sua estrutura. Situação não enfrentada pelas escolas urbanas.

Tendo discutido até o momento a educação no município de Rosana-SP, desde antes da emancipação do mesmo, doravante analisamos as especificidades das escolas rurais e o território do campo, ou seja, as escolas nos dois assentamentos: Nova Pontal e Gleba XV de Novembro.

O ensino nas escolas dos assentamentos e da cidade é norteado por materiais didáticos do Sistema de Ensino Anglo a partir da criação do sistema de ensino do município, em 2010.

Em estudo, a respeito deste modelo de educação implantado no município, Tiradentes (2012), identifica como sendo de educação corporativa, com a finalidade de preparar o indivíduo para a profissionalização e liderança no mercado de trabalho.

[...] é um modelo de formação no qual a empresa ocupa o lugar da escola, desenvolvendo programas de educação formal, informal e não formal de trabalhadores, de fornecedores e da comunidade, para aumento de produtividade, valorização do capital de marca e como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante. (TIRADENTES, 2012, p. 245)

São características demarcadas, quando o capital assume um papel de formação de indivíduos que deveria ser realizado pelo estado, no caso, a educação

²⁹ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

do município de Rosana-SP, passou a responsabilidade, em partes, de formulação de estratégias de ensino, formação de professores e avaliação, para uma empresa, aparentemente como meio de melhorar a “qualidade de ensino” e atingir as metas de avaliações externas como, por exemplo, o IDEB³⁰.

A educação corporativa e conseqüentemente as empresas que se propuseram a utilizá-la como instrumento de mercado, aparece por volta dos anos 1950, inicialmente para dar suporte e qualificar trabalhadores de acordo com as necessidades das empresas (TIRADENTES, 2012). A formação oferecida pelo estado, mesmo que alijada sob a tutela dos interesses capitalistas, não visava, nem conseguia suprir de maneira eficiente tais necessidades. Para Silva, et al.:

A lentidão no sistema educacional era muito grande e a partir desta necessidade foram criados programas educacionais corporativos com foco no aumento das habilidades de cada profissional, com controles mais rígidos no processo de aprendizagem, visando metas e resultados satisfatórios para as organizações. (SILVA, et al., 2014, p. 02)

Ricci (1999) chama este modelo de educação para a disciplina e para a especialização, compondo as artimanhas do mercado e o perfil do trabalhador do século XX, onde este seria desumanizado pela rotina de trabalho e pela ausência de criatividade, típica do ser humano. Pelo que analisamos, a educação como instrumento das corporações tende a reproduzir os conhecimentos básicos necessários para o desenvolvimento da indústria e da disciplina, necessários para aprimorar os meios de produção, pautando a rotina dos estudantes, segmentados por tópicos e conteúdos rígidos. De acordo com Azeredo (2016), este modelo de educação delibera sobre as ações dos professores em busca de resultados pragmáticos e da criação de um corpo discente capaz de disciplinar-se a alcançá-los, sustentado como afirma, na rotina diária e nas tarefas de casa.

O importante é que tanto estudantes quanto pais saibam que a rotina de estudos não acaba na porta da escola, após quatro ou cinco horas diárias de aula. Em casa, o estudo deve continuar, sob a forma da lição de casa - também chamado de dever de casa ou tarefa de casa. (AZEREDO, 2016, s/p)

³⁰ IDEB – índice de desenvolvimento da educação básica.

Os conteúdos e as práticas de ensino das propostas, conforme discutem os autores, nos parecem assemelharem-se às imposições das propostas do liberalismo econômico, destacados nas teorias de Ford e Taylor, nas quais os trabalhadores são tidos como objetos de produção em larga escala, que precisam para este fim, disciplinar sua rotina de acordo com as necessidades da produção, em detrimento de suas próprias necessidades (ARAÚJO, 2010).

Para Assunção (2006), estas formas de utilização das forças de trabalho, inviabilizam a ação reflexiva do trabalhador sobre seu trabalho e sobre sua classe, assumindo cada vez mais a ideologia dominante em que só é partícipe quando cumpre o que lhe é inferido pelas corporações e conseqüentemente, pela escola, pois a “organização taylorista do trabalho tenta reduzir a participação mental do operador, apresentando-lhe rotinas calculadas e tarefas idealmente idênticas, exigindo respostas calculadas, também, idênticas” (ASSUNÇÃO, 2006, p. 182), sem a preocupação em produzir ou elaborar atividades, pois tudo está pronto, sendo necessário apenas aplicar.

Tal situação foi apontada por um dos entrevistados sobre a organização do currículo e conteúdos a ser apostos.

[...] o material ajuda bastante, por que a gente não precisa ficar correndo atrás de conteúdo pra trabalhar, tá tudo pronto ali, essa é a vantagem [...] apesar de ser difícil de cumprir as atividades, melhorou muito, por que antes além de preparar tudo a gente tinha que ficar xerocando ou passando tudo na lousa, perdia muito tempo. (ENTREVISTADA 6³¹)

Os diferentes autores que estudam a questão, mais a ação investigada, nos direcionam à constatação de que ao educador ao assumir tal perspectiva educacional, talvez não se perceba moldado na ação pedagógica e formação, assim como em seu potencial, identidade como educador, partícipe e sujeito do processo educativo.

Em tese, a identificação do processo educacional com o processo de forja do trabalhador, para atendimento das demandas neoliberais como mero reproduzidor de atividades pedagógicas, é parte do processo de alienação e formação unilateral dos trabalhadores pelos meios de produção do capital, embrutecendo-o e disciplinando-o.

³¹ Entrevista concedida ao pesquisador em 09/08/2015.

Neste contexto e métodos pedagógicos, tanto educadores quanto estudantes e demais sujeitos da educação, perdem a capacidade de analisar o processo educacional, principalmente o educador, cujo princípio de seu trabalho é o de pensar e viabilizar a formação humana.

O educador é aquele que tem o trabalho principal de fazer e de pensar a formação humana, seja ela nas famílias, na escola, na comunidade ou nos movimentos sociais seja com crianças, jovens ou adultos. Nesta perspectiva, todos são de alguma forma educador, mas isto não tira a especificidade dessa tarefa: nem todos têm como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer o difícil processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano. (ROTTA & ONOFRE, 2010, p. 79)

Em busca de evitar o processo alienante, Brandão (2003) aponta a necessidade do desenvolvimento de uma consciência pedagógica enquanto “movimento dinâmico das ideias e ações, compreendido nos interesses que mantêm pessoas e organizações sociais alienadas ou não pelo poder econômico ou político”. Enquanto consciência pedagógica “É a compreensão da importância da articulação das diferentes consciências na defesa dos direitos legais e humanos” (BRANDÃO, 2003, p. 153).

A educação quando utilizada como meio de libertação ou de desenvolvimento dos sujeitos para a sua ação consciente, depende não só dos rearranjos que moldam a educação enquanto elemento de interação social, mas também na possibilidade de preparar o indivíduo para agir em e sobre sua realidade. Neste sentido,

[...] a consciência pedagógica organiza o conhecimento científico produzido pelas academias e os saberes construídos na vivência dos grupos sociais, contribuindo para a compreensão do conhecimento, tanto popular, como científico nos processos de aprendizagem na educação. (BRANDÃO, 2003, p. 155)

A discussão direciona-nos à afirmação de que a organização das escolas, enquanto elemento de políticas públicas para uma ação concreta de consciência de classes precisa pautar-se na concepção das intenções, não só de quem é responsável pela sua gestão, mas também dos sujeitos que a compõe: comunidades e os povos interessados.

3.1 A contradição entre o urbano e o rural: As condições da “escola base” e das escolas rurais

Discutir a educação para os povos do campo em Rosana significa discutir o distanciamento entre o urbano e o rural, entre as proposições encontradas nos documentos oficiais do mesmo e a realidade das escolas do campo. E para discutir esta realidade, não podemos descartar os investimentos.

Durante a década de 2000, houve investimentos em infraestrutura que atingiram boa parte da rede de ensino, através de realização de parcerias com os governos estadual e federal. Possibilidade criada pelo Fundef³² – Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental.

As escolas da rede que se encontram na cidade ganharam laboratórios de informática, melhorias nos prédios, quadras de esportes cobertas, bibliotecas e modernização do modelo de gestão. No entanto, tais melhoramentos não chegaram à mesma proporção nas escolas no campo. A escola EMEF Antônio Félix Gonçalves, (FIGURA 10) localizada na cidade de Primavera (distrito) à qual estão ligadas as escolas rurais dos assentamentos (“escola base”), possui ampla biblioteca com um bom acervo de livros, ar condicionado e estagiária. A biblioteca é utilizada pelos professores e estudantes, em horários pré-programados, onde estes podem ouvir histórias, produzir textos e desenvolver atividades relacionadas à leitura, de acordo com o planejamento do professor.

³²O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.

Figura 10 – EMEF Antônio Félix Gonçalves – Fachada



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Figura 11 - Biblioteca escola EMEF Antônio Félix Gonçalves



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos

Esta realidade aparentemente segue a lógica do sistema educacional brasileiro, pois de acordo com o último Censo escolar, 48% das escolas urbanas contam com uma biblioteca, ao contrário dos índices da zona rural que apontam para aproximadamente 13% (BRASIL, 2014).

As salas de aulas são amplas, com capacidade para o atendimento de até quarenta estudantes, com armários e estantes a disposição do professor, que possui a sua disposição também, toda uma gama de materiais pedagógicos para o desenvolvimento de sua prática. A referida escola, conta ainda com uma sala específica para o desenvolvimento de atendimento individual especializado para os estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, com espaço para jogos,

materiais didáticos, mesas e os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos³³.

A escola possui ainda uma quadra de esportes reformada em 2005, com cobertura total, além de arquibancada para torcidas, espaço onde são desenvolvidas atividades de educação física, além de atender necessidades a comunidade, a exemplo de ações dos clubes de terceira idade e juventude.

A partir do ano de 2015, a escola ganhou um novo refeitório, todo reformado, amplo, com mesas e cadeiras de relativo conforto para o atendimento e distribuição de merenda aos estudantes, que contam com café da manhã, lanche no período de intervalo e almoço para os estudantes que residem em áreas afastadas ou que participam de projetos de reforço no contraturno, conforme a figura 12.

Figura 12 – Refeitório EMEF Antônio Félix Gonçalves



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Anexo ao refeitório há um pátio com espaço para o desenvolvimento de atividades e brincadeiras, bem como um palco para apresentações e ensaios. Ali também há os banheiros exclusivos para os estudantes, bebedouros com água gelada e natural, de acordo com a figura 13.

³³ Estas afirmações foram disponibilizadas pela equipe gestora da escola Antônio Félix Gonçalves.

Figura 13 – Pátio EMEF Antônio Félix Gonçalves



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Destaca-se ainda as áreas verdes da escola, que viabilizam o cultivo de flores e frutos, além de espaço para atividades extraclases, que acontecem frequentemente, apresentado na figura 14.

Figura 14 – Área Verde EMEF Antônio Félix Gonçalves



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Um estacionamento para professores e funcionários e um portão exclusivo para embarque e desembarque de estudantes. Estes possuem transporte escolar gratuito, cedido pela prefeitura municipal com recursos próprios e do FUNDEB³⁴, conforme a figura 15.

³⁴ FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Figura 15 – Transporte de estudantes



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

A escola Antônio Félix também conta com um laboratório de informática com um espaço amplo para atendimento de estudantes, cuja maioria das máquinas foram disponibilizadas pelo FNDE³⁵. Há também uma sala de mini auditório, utilizado para atividades com o uso de tecnologia - data show, som, multimídia e acesso à internet banda larga e *wifi*.

Há uma sala de descanso e refeições dos professores e duas salas específicas para reuniões e planejamento, climatizadas e com a disponibilidade de um micro computador para uso, além de banheiros exclusivos (masculino e feminino).

As salas utilizadas pela direção, secretaria e atividades correlatas: biblioteca e sala de multimídia possuem climatização, mas estes confortos não chegaram às salas de aula e no período de calor intenso, devido a característica do próprio prédio e o clima da região, algumas salas são ensolaradas e o desenvolvimento das aulas podem ficar comprometidos.

A escola visa garantir os pressupostos do Projeto Político Pedagógico, que está sendo readequado. O mesmo prescreve nos princípios e diretrizes metodológicas:

[...] o conhecimento é uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. A perspectiva construtiva na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar,

³⁵ FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

compreender e explicar os processos pelos quais acontecem a aprendizagem. Com o avanço das investigações científicas na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para superá-lo. Na concepção construtivista as metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, são sugeridas de modo a garantir que todos os estudantes possam: Desenvolver suas capacidades: cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, estética, ética, de inserção social; ter acesso aos conteúdos como um meio para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades; capacitar-se para o processo de educação permanente, exigido pelas constantes inovações do mundo do trabalho. (ROSANA, 2001, p. 11)

O PPP evidencia a concepção construtivista, como direção das perspectivas educacionais das escolas urbanas e rurais em Rosana, mas, a partir do ano de 2010, quando foi adotado o sistema de ensino Convênio Anglo, por meio de contrato de licitação – Tomada de preço nº 001/2010, cuja concepção de trabalho evidencia-se sócio interacionista, (de acordo com o explanado no material) a educação municipal, tende a permear entre estas concepções, num aparente processo de transição entre estas concepções.

O presente contrato tem por objeto a contratação de empresa especializada para fornecimento de sistema apostilado de ensino, constituído de assessoria-pedagógica, incluindo treinamento de docentes e equipe técnica-pedagógica, fornecimento de material pedagógico para os estudantes e professores do ensino infantil (pré I e pré II) e ensino fundamental (1º ao 5º ano), da rede municipal de ensino de Rosana–SP, conjugados a um portal de educação conectado à internet, ficando a contratada obrigada a fornecer o(s) serviço(s) abaixo relacionado(s) com as mesmas características e preços propostos no processo licitatório, modalidade tomada de preços nº 001/2010. (ROSANA, 2010, cl 1º)

Visto as concepções identificadas no PPP e no Convênio Anglo, vê-se prevalecer dúvidas junto ao trabalho pedagógico dos educadores:

“[...] quando saímos do ensino tradicional e passamos para o PROFA³⁶, durante um bom tempo trabalhamos seguindo o que era determinado no curso. As atividades, o método, tudo, era muito estranho, mas aprendemos que aquele era o jeito certo de ensinar, por que acho que era moderno, a criança aprendia sozinha e aquilo

³⁶ Curso ofertado pela rede municipal em convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, denominado Letra e vida ou PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), baseado na concepção de escola construtivista (SÃO PAULO, 2006).

realizava o que aprendemos na pedagogia, que o professor tem que ser mediador". (ENTREVISTADA 7³⁷)

As tentativas em implantar uma determinada concepção indicam a busca do acerto dos ideários de diferentes gestões públicas no trato às soluções à educação. Neste ínterim, os professores seguem o que lhes é determinado. É o que Duarte (2000), aponta como um ideário capaz de dar solução às demandas pedagógicas e anseios dos professores na época.

Cria-se toda uma cultura tanto material quanto simbólica, ora mais explícita ora menos, mas que existe objetivamente posta na realidade. No caso específico da difusão do construtivismo no Brasil, ideias foram produzidas, configuradas na forma de um ideário, difundidas por diferentes meios e causaram sim, um impacto nas reflexões e ações dos educadores brasileiros, modificando o ambiente da escola, o trabalho na escola ou aquilo que alguns autores têm chamado de "cultura da escola" ou "cultura do cotidiano escolar". (DUARTE, 2000, p. 09)

A busca de implantar uma concepção pedagógica capaz de solucionar os problemas enfrentados pela rede, em termos de aprendizagem levou ao sistema de ensino apostilado visando recuperar o “baixo” resultado do IDEB em 2005. A proposta de mudança, para o sistema de ensino apostilado, desta vez, aparentemente, influenciada pelos baixos resultados obtidos pelas avaliações externas no município. Tomando por base, o resultado do Ideb para o ano de 2005 que foi de 4.8 pontos, abaixo da meta mínima nacional.

Figura 16 – Apostilas Anglo



Fonte: Empresa Anglo.

³⁷ Entrevista concedida ao pesquisador em 09/08/2015.

O baixo desempenho fora considerado à época como um reflexo tanto do trabalho realizado pelos professores, quanto pela metodologia de ensino utilizada. “o problema era que o PROFA era um ensino muito solto, a gente montava as atividades e xerocava, só que as crianças tinham que colar tudo no caderno e não dava tempo de fazer muita coisa” (ENTREVISTADA 8³⁸).

É possível observar em algumas das falas o sentimento de impotência que muitas vezes permeia o mundo educacional dos professores, tanto faz serem do campo como da cidade. A questão das metas, as obrigatoriedades de uma escola que deve responder a todo custo aos anseios da sociedade produtiva e que por este interim passa a ser aferida por resultados e metas, choca diretamente as perspectivas de uma educação que valorize a identidade e os interesses dos povos, como no caso das perspectivas que moldam a educação, neste caso, como o município traz a tônica da efetivação da Educação do Campo em suas escolas rurais, podemos dizer que seus méritos ideológicos cada vez mais se distanciam.

Toda vez que vem uma nova proposta, é a gente que tem que se adaptar, o tradicional não funcionou porque a gente não sabia ensinar, o construtivismo não presta porque a gente não sabia ensinar, agora vem a apostila e se o ideb não sobe é porque a gente que não sabe ensinar. (ENTREVISTADA 9³⁹)

A este respeito, o PPP da escola EMEIEF Antônio Félix Gonçalves, aponta que o professor deve pautar seu desempenho para garantir a aprendizagem dos estudantes e, para isto,

[...] é imprescindível ao professor: Conhecer um mínimo da biografia do aluno, seus problemas e dificuldades materiais e espirituais; valorizar as mais humildes realizações dos estudantes a fim que eles se tornem cada vez mais seguros e confiantes em sua capacidade de apreender e criar; Dominar o conteúdo específico de seu componente curricular, desenvolvendo uma prática pedagógica eficaz, tendo a capacidade de observar o desempenho real do aluno, de fazer as intervenções, de saber agrupá-los, usando critérios adequados. (ROSANA, 2001, p. 34)

³⁸ Entrevista concedida ao pesquisador em 16/10/2015

³⁹ Entrevista concedida ao pesquisador em 17/10/2015

As teorias utilizadas no trabalho pedagógico nas escolas da cidade e do campo estão sendo revistas e reconstruídas⁴⁰ em 2016, indicando que as escolas rurais passem a ter o seu próprio PPP e autonomia.

Diferente da realidade da escola na cidade, a Escola Antonio Félix Gonçalves, apresentam-se e serão analisadas as realidades das escolas no campo: EMEIF Nova Pontal, EMEIEF Sítio São João e EMEI Franco Montoro no município de Rosana, começando pela Escola Nova Pontal, no Assentamento do mesmo nome, as quais se encontram em condições precárias de funcionamento, se comparadas à escola urbana.

O assentamento conta com aproximadamente 123 famílias. A referida escola está há cerca de dezoito quilômetros da cidade de primavera e a trinta e cinco quilômetros da cidade de Rosana. Destes, oito quilômetros são em estrada de terra.

Fundada no ano de 2003, esta escola atende estudantes desde o ensino infantil até o 5º ano do ensino fundamental, num total de quarenta estudantes, em 2016. Sua fundação ocorreu após a movimentação erigida pela comunidade local que via seus estudantes menores terem que viajar até o perímetro urbano para frequentar as aulas. A escola começou a funcionar de forma precária em um dos prédios da antiga sede da fazenda Nova Pontal, transformada em assentamento no ano de 1999.

Esta não foi a primeira escola do local. Ainda no tempo da fazenda, uma pequena escola com uma sala de aula, atendia os filhos dos funcionários e dos sítiantes próximos, sob a responsabilidade do Estado de São Paulo e deixou de funcionar com o advento da municipalização e logo após a desapropriação da área para fins de reforma agrária, passando a responsabilidade ao município.

É uma escola considerada pequena, se comparada às escolas da cidade. Possui quatro salas de aulas dentre as quais, três são multisseriadas e uma de inclusão, distribuídas de modo a diminuir ao máximo as diferenças de idade em sala. Em momento oportuno, abordamos este tema de forma mais contundente.

⁴⁰ Este pesquisador é educador do município analisado e participa das discussões e elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado às escolas do campo, situadas em assentamentos.

Tabela 01 - Estudantes Nova Pontal

EMEIF FAZENDA NOVA PONTAL	TOTAL
Educação Infantil – CICLO I	3
Educação Infantil – CICLO II	7
Ensino Fundamental – 1º ANO	4
Ensino Fundamental – 2º ANO	7
Ensino Fundamental – 3º ANO	5
Ensino Fundamental – 4º ANO	7
Ensino Fundamental – 5º ANO	7
TOTAL	40

Fonte: Divisão Municipal de Educação de Rosana-SP.

As salas são pequenas, com capacidade máxima para o atendimento de vinte estudantes (apertados), as lousas estão deterioradas pelo tempo e as carteiras, nem sempre possuem altura adequada ao atendimento dos estudantes, devido a diferença de idade.

A escola possui um amplo pátio gramado (figura 17), com árvores frutíferas e não frutíferas, que fazem muita sombra o ano inteiro.

Figura 17 – Pátio Escola Nova Pontal



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Uma ampla varanda percorre o ambiente das salas de aula e em dias de chuva é utilizada para práticas de educação física e brincadeiras (Figura 18).

Figura 18 – Escola Nova Pontal



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Diferentemente da “escola base”, a Antônio Félix Gonçalves, a infraestrutura da Escola Nova Pontal é muito simples, sem quadra de esportes ou local adequado e específico para atendimento e desenvolvimento de atividades extracurriculares. A biblioteca da escola (Figura 19) é improvisada no laboratório de informática por estar desativado há aproximadamente dois anos e a escola, sem conexão com internet a aproximadamente seis meses. É um espaço pequeno, com poucos livros e quase nenhum conforto para a prática de leitura dos estudantes, que acontece normalmente em sala de aula ou no pátio.

Figura 19 – Biblioteca Nova Pontal



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

O transporte é feito por empresa terceirizada e pago com recursos do FUNDEB. Mesmo localizada no meio do assentamento, muitas crianças viajam por até duas horas e meia para estudar na Escola do assentamento e o mesmo tempo para retorno a seus lares.

Os transtornos nas viagens são frequentes. Destacam-se as intempéries sazonais, que em períodos de chuva dificultam o transporte e muitos estudantes não

comparecem às aulas. Esta também é uma das principais reclamações dos professores, pois recebem auxílio em seus vencimentos para se locomoverem com veículos próprios, mas devido à má condição das estradas, muitas vezes não conseguem chegar ao seu local de trabalho⁴¹.

As escolas dos assentamentos não possuem um Projeto Político Pedagógico próprio. Utilizando o PPP da Escola Antônio Félix.

Atualmente trabalham nesta escola, um total de 7 professores. Destes, 4 são pedagogos e atuam como professores de Educação Básica I, destes 4 professores, 3 são contratados não efetivos, através de processo seletivo de provas e títulos. Outros três professores atuam como professor de Educação Básica II, nas aulas de educação física, artes, musicalização e inglês. Do total, apenas 1 professor é do quadro efetivo do município. Além dos professores, a escola conta com três funcionárias responsáveis pela merenda e limpeza do local e uma estagiária, para apoio aos professores.

A Escola Franco Montoro (Figura 20), assim como a Escola Sítio São João que será descrito em breve, estão localizadas no Assentamento Gleba XV de Novembro. Tratando-se da Escola Franco Montoro, as famílias vivem na Agrovila, atendendo a educação infantil. O assentamento Gleba XV de Novembro, conta com aproximadamente 570 famílias e a Escola, em 2016, conta com trinta estudantes, subdivididos em classes do nível 1 (3 a 4 anos), nível 2 (4 a 5) e nível 3 (5 a 6) anos. A escola conta com seis professores, sendo três de educação básica I e três de educação básica II. Destes, somente 1 (um) é efetivo, os demais são contratados temporariamente.

Tabela 02 - Estudantes C. E. Franco Montoro

CENTRO EDUCACIONAL FRANCO MONTORO	TOTAL
Educação Infantil – CICLO I	10
Educação Infantil – CICLO II	20
TOTAL	30

Fonte: Divisão Municipal de Educação de Rosana-SP.

⁴¹ Este pesquisador é professor na escola em estudo e passa pelos mesmos transtornos referenciados.

A escola não tem muros e muitas atividades extraclasse são desenvolvidas no salão interno da escola, que conta com palco para apresentações e local arejado ou no pátio.

Constatamos que o trabalho com a educação infantil visa cumprir o que estabelece a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), que leva ao acesso à educação e permite que a escola cumpra uma de suas funções sociais, bem como a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que obriga as matrículas das crianças acima dos quatro anos de idade. Estabelece o art. 6º que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (BRASIL, 2013, Art. 6º).

Figura 20 – EMEI Franco Montoro



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Externo ao prédio há um parque infantil com balanços, escorregadores e outros brinquedos, onde as crianças podem brincar acompanhados por professores ou estagiários.

Diferentemente das outras escolas dos assentamentos, esta é totalmente direcionada para o ensino infantil e a maioria dos livros da biblioteca são voltados para este público.

Visando o melhor desenvolvimento das aulas e conforto às crianças, as mesas são menores em altura e preparadas para aulas em grupo de até quatro estudantes. O objetivo é a cooperação e interação entre eles e as atividades, auxiliando-se mutuamente na aprendizagem o agrupamento direcionado facilita a

aprendizagem e permite ao professor realizar as interferências necessárias, uma vez que boa parte das atividades envolvem procedimentos lúdicos de aprendizagem (RAMOS, 2013). Destacamos que o material apostilado na escola avaliada, inicia-se desde os níveis 1 e 2 do ensino infantil.

Na Escola Sítio⁴² São João (Figura 21), no Assentamento Gleba XV, a menor das escolas rurais e a mais precária de todas em termos de estrutura, atende 84 estudantes, em 2016, que vão do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Não há salas multisseriadas para o ensino regular.

A infraestrutura desta escola é precária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a escola tem total dependência da escola urbana, Antônio Félix Gonçalves. Não encontramos documentos, deliberações ou lei municipal que indique a criação desta e das demais escolas rurais.

Tabela 03 - Estudantes Escola Sítio São João

EMEIF SÍTIO SÃO JOÃO	TOTAL
Ensino Fundamental – 1º ANO	22
Ensino Fundamental – 2º ANO	15
Ensino Fundamental – 3º ANO	17
Ensino Fundamental – 4º ANO	14
Ensino Fundamental – 5º ANO	16
TOTAL	84

Fonte: Divisão Municipal de Educação de Rosana-SP.

As informações indicam 2002, como ano do início das atividades pedagógicas na Escola Sítio São João, escola esta orientada pedagogicamente pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Félix Gonçalves estabelecida na cidade.

⁴² O nome Sítio é utilizado em referência ao local onde fora construída a escola. O terreno foi cedido por um proprietário, mas a escola está no seio do assentamento Gleba XV de Novembro (Fonte: Equipe Gestora).

Figura 21- Escola Sítio São João



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

A escola não possui quadra de esportes, nem ambiente propício para o desenvolvimento de atividades de educação física ou brincadeiras e as salas de aulas são pequenas, cerca de 20m² cada. Nos fundos, há um parquinho com escorregadores, casinhas e outros brinquedos que propiciam lazer e interação durante os intervalos. De acordo com E.F., precisa improvisar as atividades pedagógicas para se alcançar os resultados desejados.

*Quando a gente consegue dar aula ainda está bom, o problema é quando chove ou quando o sol está muito quente, à tarde por exemplo. O espaço que a gente tem é a área (**varanda**)⁴³ e você vê que é bem pequena, as atividades de educação física que realizamos muitas vezes são importantes para o desenvolvimento psicomotor e físico da criança, mas desse jeito, Fazer o que? O dia que dá a gente dá aula, mas senão, ficamos nas mesas, acontece outros jogos e tal, mas não é possível realizar tudo o que eu gostaria, como faço nas outras escolas. (ENTREVISTADO 10⁴⁴)*

Os professores e coordenadores de todas as escolas rurais se mobilizaram para ajudar a Escola Sítio São João na aquisição de um ônibus⁴⁵ não usado pela prefeitura (figura 22), transformando-o em biblioteca. Com a participação da comunidade assentada, realizaram promoções: bingos, rifas e festas juninas, onde reformaram e adaptaram o ônibus, ganhando um ambiente voltado à leitura, onde professores e estudantes desenvolvem suas atividades.

⁴³ Grifo nosso.

⁴⁴ Entrevista concedida ao pesquisador em 14/11/2015.

⁴⁵ O ônibus, denominado Oniteca, que serviria como biblioteca para a escola São João, não pode mais ser utilizado por estar deteriorado.

Figura 22 – Ônibus Biblioteca – Oniteca



Foto: Geandro de Souza Alves dos Santos.

A comunidade sempre realiza promoções proporcionando melhoramentos na estrutura da escola, o que não seria necessário quando analisamos o montante captado em recursos pelo município (Tabela04), resultado das receitas tributárias, correntes e das receitas geradas pelos royalties das usinas hidrelétricas, o que poderia ser investido, além das escolas da cidade, nas escolas no campo. No entanto, as escolas da zona rural não recebem investimentos como auferem as escolas de Rosana e Primavera, seja em políticas públicas ou em infraestrutura, senão as obrigações preconizadas por lei.

Tabela 04 - Previsão de receitas 2011/2016

ANO	Receita Tributária	Transferências Correntes	Transferências CESP	Outras Receitas	Receitas Previstas
2011	2.255.000	38.158.000	17.950.000	2.637.000	61.000.000
2012	2.350.000	42.499.000	13.900.000	2.251.000	61.000.000
2013	2.254.000	46.835.000	14.127.000	1.784.000	65.000.000
2014	2.784.000	52.172.980	14.000.000	1.043.020	70.000.000
2015	2.844.000	53.759.700	8.000.000	6.996.300	71.600.000
2016	3.457.000	57.116.600	11.800.000	3.626.400	76.000.000

Fonte: Portal da Transparência – Prefeitura Municipal de Rosana-SP.

Quando analisamos os professores do município que trabalham nas escolas dos assentamentos, que se deslocam para as escolas nos assentamentos, cerca de 80% residem na zona urbana e viajam cerca de 25km todos os dias para lecionar no campo. 100% destes possuem curso superior e 60%, especialização.

Figura 23 - Educação de jovens e adultos.



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Além da educação infantil, há a educação de jovens e adultos, atendendo uma população entre 20 e 60 anos. São duas salas – 1º e 2º série – alfabetização e 3º e 4º séries em sala diferenciada. Todos os estudantes residem no assentamento. Destacamos que diferente dos estudantes do ensino regular, a EJA utiliza material próprio desenvolvido pelos professores, levando em conta as necessidades de aprendizagem dos estudantes e o currículo formal adotado pela rede.

3.2 As escolas dos assentamentos e a realidade do transporte

Por conta da extensão dos assentamentos e da distância das residências das instalações das escolas, o transporte é realizado por meio de peruas (Combs), que em seu trajeto percorrem cerca 226 km por dia, conforme demonstrado na tabela 05 garantindo o acesso dos estudantes às escolas nos assentamentos.

Tabela 05 - Transporte Escolar Rural (2016)

Linha	Veículos	Km P/ Dia	Dias Letivos	Total de Km (Ano)	Valor do Km Rodado	Valor Total R\$
06	1 Komb	114	200	22.800	3,44	78.432,00
08	1 Komb	112	200	22.400	3,44	76.056,00
Total						R\$ 155.488,00

Fonte: Prefeitura Municipal de Rosana.

Se observarmos os dados da tabela 05, vemos que os gastos para a manutenção do transporte escolar são expressivos além do mais, chama a atenção a questão da distância percorrida, pois, algumas crianças chegam a permanecer cerca de duas horas no trajeto entre suas casas e a escola. Isto quando há

condições normais de trânsito pelas estradas. Para alguns deles, segundo os dados que colhemos, o transporte é cansativo, o que indica que a distância percorrida tende a influenciar de algum modo na aprendizagem.

Figura 24 – Transporte Escolar Rural



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

Por tratar-se de região camponesa, estudantes e professores encontram dificuldades de acesso por meio do transporte, sobretudo os estudantes no período sazonal (chuvas) devido às estradas não possuírem manutenção permanente. A este respeito, em entrevista para esta dissertação, os pais apontam a má conservação das estradas, fazendo com que seus filhos percam aulas em dias de chuva, além de dificultam o trânsito dos professores e funcionários.

Apesar de o município cumprir o que determina a lei em relação à quantidade de dias e horas letivos, os estudantes que perdem aulas por conta das más condições das estradas e das intempéries climáticas, tem seu direito à educação prejudicado, premissa que está na contramão dos objetivos da Lei 9394/96:

A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (BRASIL,1996, Art. 24, inc. I)

A realidade dos estudantes do campo difere dos estudantes da cidade visto as características locais, requerendo um olhar próprio, como aborda o Plano Nacional de Educação (PNE):

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País, e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001, p. 49)

O PNE atual (2014-2024), também evidencia preocupação sobre os povos do campo quando explicita as necessidades de transporte e as intempéries sazonais, conforme estabelece o Anexo do Plano Nacional de Educação, na Meta 7, Estratégia 7.1.

Garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da Educação do Campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local. (BRASIL, 2014, Meta 07)

O estudo indica-nos que o município não tem adotado a viabilização de políticas públicas da proximidade das escolas às residências dos estudantes, mas de continuar com o transporte escolar. No Plano Municipal de Educação (PME), seguindo as metas estabelecidas pelo PNE, aponta a seguinte redação:

Aderir a programas para a aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da Educação do Campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo ao sistema municipal reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento, a partir de suas realidades. (ROSANA, 2015, p. 55)

Não é só a questão do direito à presença que destacamos quando abordamos a questão do transporte no município. Consideremos que a distância e a demora na viagem prejudicam o desempenho dos estudantes em sala de aula devido o longo percurso, em alguns casos de até duas horas. É nítido o cansaço dos estudantes, mesmo considerando o alto nível de energia e bom humor da idade jovial.

Muitos problemas relacionados ao tempo de viagem seriam resolvidos caso houvesse manutenção periódica das estradas e/ou se investisse na construção de escolas mais próximas das residências dos estudantes.

Analisando o PNE e o Plano Municipal no que tange às ações da rede municipal para o enfrentamento dos problemas educacionais, constatamos que as ações nem sempre caminham como prescreve o PNE. O Plano Municipal aponta para as demandas educacionais estejam em consonância com a realidade local e as quais deverão levar em considerações as especificidades da zona rural, bem como as questões climáticas, como meio de garantias educacionais.

O contraste dá-se pelo que prescreve PNE, na Meta 2, quando estabelece o dever de universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 3 (três) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam esta etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste plano” (BRASIL, 2014, s/p).

Para o atendimento das demandas, destacamos uma das estratégias elencadas no PNE, na Meta 2, Estratégia 2.4.7 e 8, que explicita também,

Disciplinar no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar, de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região. (BRASIL, 2014, s/p)

Destacamos que para o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, o município formou a partir de março de 2014, uma comissão de representantes da educação municipal, composta por professores, diretores, dirigentes, equipe pedagógica e representante da sociedade civil para elaborarem a partir do PNE as metas e estratégias a serem atingidas, o que implicaria investir na formação de professores.

3.3 A formação de professores

Além do cumprimento do PNE, o município assume o que prescreve a Portaria 867/2012 (BRASIL 2012), passando a desenvolver um processo de formação de professores através do PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), visando um melhor atendimento na formação dos estudantes.

Tal compromisso é exposto pelo que preconiza a portaria 6094/2007, em seu art. 2º - “I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, Art. 2º), bem como a meta 5 do PNE, em “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, s/p).

Pelas considerações do PNAIC, a formação de professores torna-se imprescindível para atingir as metas propostas, vez que a alfabetização se tornou uma das prioridades da educação nacional. Para o ano de 2014, último levantamento realizado pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), cerca de 56% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental no Brasil, não atingiram as metas propostas de alfabetização. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é realizada nas unidades escolares a estudantes matriculados em processo de alfabetização, mais especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental, de nove anos, cujos objetivos são:

- I - Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- II - Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- III - Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (INEP/ANA, 2013, p.07)

Em se tratando do município de Rosana-SP, quando os dados analisados referem-se aos níveis mais básicos de aprendizagem, chegam ao total de 12,61% para o ano de 2013 e 8,77%, em 2014⁴⁶.

A adesão do município ao PNAIC foi realizada pela Divisão Municipal de Educação de Rosana-SP, no ano de 2012, período em que o Ministério da Educação (MEC), iniciou as ações de comunicação sobre o mesmo. A adesão ao Programa se deu principalmente pela oportunidade de fornecer formação de professores de forma institucionalizada, por meio de cursos de formação on-line, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), como em encontros presenciais.

⁴⁶Fonte INEP

Assim como ocorreu em outras partes do Brasil, em Rosana, inicialmente o PNAIC focou suas atividades no desenvolvimento de ações para a formação de professores no processo de alfabetização e letramento, de forma consistente em Língua Portuguesa, após integrou a formação matemática e em seguida outras áreas do conhecimento como geografia e história (BRASIL, 2015).

Estas ações tiveram por objetivo viabilizar práticas de ensino que propiciassem a garantia dos chamados direitos de aprendizagem dos estudantes. No caso estudado, município de Rosana, optou por este processo de formação, mesmo no âmbito do material do sistema Anglo de Ensino, cujo convênio contém como contrapartida os cursos de formação para professores da rede municipal. São em média cinco encontros anuais de formação fornecida pela empresa, que realiza ações objetivas, com abordagens específicas de metodologia do trabalho com o material e dos conteúdos e requisitados pelos professores como, por exemplo, a educação especial.

Neste âmbito, o sistema Anglo de ensino, forneceu e continua fornecendo acompanhamento e formação periódica aos professores da rede, sobretudo com relação ao uso de seu material e o desenvolvimento das aulas.

A questão é: como se justificaria a adesão ao programa de formação de professores realizado pelo PNAIC, se tal ação já acontece e é proveniente de recursos financeiros próprios do município?

Pelo que analisamos, a proposta do PNAIC na rede municipal foi e é utilizada como recurso para o atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, com atividades de produção de leitura e alfabetização, ou seja, aparece mais como um reforço ou tentativa de viabilizar atividades diferenciadas para estes estudantes do que como metodologia de ensino, vez que utiliza material apostilado.

Se por um lado, o uso do material apostilado engessa o trabalho do professor de acordo com o que é condizente à proposta do sistema de ensino utilizado pela rede, as impressões sobre o PNAIC, pelos professores, demonstram que este último é mais uma prova de que o professor é o responsável pelos índices indesejados de aprendizagem dos estudantes.

Quando um aluno aprende é por que ele estudou e é ele que merece, quando não aprende a culpa é toda nossa. É sempre assim, todo dia aparece uma coisa nova dizendo que se trabalhar assim,

trabalhar assado, vai funcionar. Você não vê o Pacto? Foi a mesma coisa, até parece que a gente nunca tinha visto ou trabalhado com aquelas atividades antes [...] não vou dizer que foi ruim, sempre é bom aprender novas coisas! Tem muita coisa lá que é igualzinho o do Anglo. (ENTREVISTADA 11⁴⁷)

Analisando os planos municipal, nacional e a proposta do Pacto no município, é possível constatar que o PNAIC trouxe a oportunidade de os professores reverem suas práticas e repensem o processo de alfabetização, assim como discutir os direitos de aprendizagem contemplados ou a serem contemplados nos planejamentos pedagógicos e nas aulas.

Sobre os direitos de aprendizagem, o PNAIC traduz uma novidade nas discussões dos cursos de formação de professores, pois traduz as capacidades e habilidades que os educandos devem atingir ao final de cada ciclo e em cada área do conhecimento, subdivididos em quatro eixos centrais que visam o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita e dos conteúdos de matemática e das outras áreas (BRASIL, 2014), aparecendo outras áreas como história, geografia e a Educação do Campo.

Nesta especificidade da proposta do PNAIC, a Educação do Campo é expressa como um direito, tal qual os de aprendizagem, tratando das especificidades de sua cultura e suas identidades.

Desse modo, entendemos que os professores, ao organizarem suas atividades pedagógicas, são desafiados a “utilizarem” textos, situações, e/ou propostas pedagógicas apresentados nos diversos materiais didáticos disponíveis, como exemplos que os possibilitem a criar e construir propostas que atendam, pelo menos em parte, as especificidades das comunidades com as quais estão envolvidos. (BRASIL, 2014, p. 16)

Mesmo com os documentos nacionais e constando no Plano Municipal de Educação, constatamos que o município em suas ações, tanto metodológicas, quanto ideológicas, distancia-se das premissas de uma educação verdadeiramente do campo, a Educação do Campo, realizando uma educação de extensão do ensino da escola base, a escola de Primavera. Tais afirmações podem ser feitas quando comparadas às diretrizes operacionais da Educação do Campo, que apontam para uma prática que pelo que compreendemos, não corrobora com o apresentado por hora na educação para os povos do campo no município de Rosana-SP.

⁴⁷ Entrevista concedida ao pesquisador em 02/05/ 2016.

Sobre estes aspectos, nos cabe discutir a questão dos professores como sujeitos da educação do campo, e neste sentido o processo de formação se configura um elemento fundamental para que a mesma possa ser realizada, pelo entendimento e pela quebra de preconceitos, que quando fundamentado nos próprios sujeitos que reproduzem o pensamento alienante, reproduzem o conservadorismo e os ditames de uma proposta que não representa os povos do campo.

Quando questionamos alguns professores sobre a Educação do Campo, as respostas que obtivemos revelam um pensamento aquém do proposto pelos documentos oficiais, pelos movimentos sociais do campo e universidades:

“[...] é uma educação que o MST criou, eu acho que não se aplica aqui, por que não somos do movimento [...]”. (ENTREVISTADA 8)

“[...] já estudei sobre Educação do Campo, parece boa, mas se você perguntar, vai ver que ninguém quer retrocesso”. (ENTREVISTADA 9)

“[...] é uma proposta bonita e tal, mas a gente sabe que não funciona. Esta ideia, de que os meninos aqui têm que aprender diferente eu não concordo, eles têm o mesmo direito dos da cidade, não é? [...]”. (ENTREVISTADA 7)

O revelado expõe a necessidade de uma formação ampla, sólida e que permita que as discussões sobre a formação de professores vá além das necessidades de saberes metodológicos, do conhecimento didático e do ensino. É preciso uma discussão voltada para o sujeito pelo sujeito, quebrando paradigmas que parecem permanecer na educação, engessando-a e delineando-a, sendo assim, reprodutora de conceitos que se revelam contrários a uma política que viabilize a Educação do Campo. Evidencia claramente o conhecimento de educação PARA os povos do campo e não Educação DO Campo, onde o sujeito participa e opina.

3.4 A ação pedagógica em sala e as salas multisseriadas

A organização de salas multisseriadas é amplamente utilizada em todo o território nacional. Aproximadamente cinquenta mil salas, segundo os dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

(BRASIL, 2015), funcionam em todo Brasil, sobretudo nas escolas no meio rural e, em tese, congregam estudantes de diferentes níveis e idades em um mesmo espaço de ensino e aprendizagem, o que não é diferente do objeto aqui estudado, no que trata à Escola da Nova Pontal.

Em entrevista com os pais, constatamos que, na percepção deles a Escola Nova Pontal é considerada boa, no entanto, ressaltam a utilização de salas multisseriadas, apontando como um elemento que dificulta e prejudica a aprendizagem dos filhos.

Destacamos que no ano de 2015, os pais em reunião⁴⁸ com a diretora de divisão de educação, professores e equipe pedagógica, chegaram a cogitar o fechamento da escola e enviar seus filhos para estudarem nas escolas da cidade. A reclamação dos pais assentava-se no fato de existirem salas com até três séries distintas, o que para eles, prejudicaria as condições de desenvolvimento de um trabalho docente com qualidade na formação dos filhos. Para parte considerável destes pais, o ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas urbanas é de melhor qualidade que o desenvolvido nas escolas dos assentamentos. Em entrevista, um deles afirmou: *“A gente sabe que não é culpa dos professores, eles não tem culpa, o que acontece é que todo mundo vê que não tem jeito de um professor trabalhar com três classes ao mesmo tempo. Se for assim, melhor, prefiro os meninos na cidade”* (Entrevistado 4⁴⁹).

Na mesma linha de preocupação dos pais expõe a Entrevistada 11⁵⁰:

Nos temos que trabalhar dobrado, e não recebemos nada a mais por isso [...] São duas aulas pra preparar, dois planejamentos pra preencher, duas cadernetas, e ainda você sabe: tem estudantes que não acompanham o material e que a gente tem que fazer trabalho diferenciado, você acha que da conta? Não tem jeito, tem sempre um aluno que sai perdendo nesta. Os estudantes que caminham sozinhos a gente tem que as vezes abandoná-los por que não da conta de atender todo mundo ao mesmo tempo e se não dá conta de terminar o bendito material, como é que fica? Vamos ser responsabilizadas por isto como sempre acontece... (ENTREVISTADA 11)

Analisando a preocupação dos pais, professores e os trabalhos pedagógicos, é possível constatar que não é o fato da escola estar ou não no seio do

⁴⁸ Este pesquisador esteve presente na reunião na condição de professor.

⁴⁹ Entrevista concedida ao pesquisador em 15/08/2015.

⁵⁰ Entrevista concedida ao pesquisador em 14/08/2015.

assentamento, mas como esta é administrada. As salas multisseriadas podem estar ligadas a questões financeiras, ou seja, a contenção de investimentos naquela escola que, pedagogicamente pode não justificar a junção das séries, ainda mais, considerando a arrecadação do município diante dos gastos com educação.

A demanda de salas de aula multisseriadas estabelecidas somente pelo viés econômico é contrário à Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), nº 2, de 28 de abril de 2008, no art. 10, que trata do estabelecimento de políticas públicas da educação básica do campo,

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. (BRASIL, 2008, art. 10)

Não é por menos que as escolas com salas multisseriadas passaram a partir de 1997 a compor um eixo educacional de cunho neoliberal, como por exemplo, a proposta do projeto chamado Escola Ativa, articulado pelo Ministério da Educação-MEC, financiado pelo Banco Mundial, inspirado nas experiências da Escuela Nueva, de 1970, inicialmente na Colômbia e em outros países da América Latina (MOURA & SANTOS, 2012).

Nesta vertente de discussão, Sapelli (2013) aponta que as demandas do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o MEC, se posicionam de forma antagônica a uma proposta de educação que extrapole o campo da unilateralidade, visando tão somente a formação para a função que exercerão dentro do sistema capitalista e é o que praticam os municípios no que tange à educação, a exemplo das salas multisseriadas.

A manutenção de ações pedagógicas nesta linha por gestores municipais descaracteriza a educação para os povos do campo e a qualidade do ensino em virtude da dinâmica do neoliberalismo que não tem nenhum interesse que práticas da Educação do Campo sejam de fato praticadas nas escolas que estão no campo. Segundo Moura e Santos,

As políticas educacionais de cunho neoliberal têm agido como uma praga penetrando nesses espaços de forma a descaracterizar ou inviabilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo, resultante de reivindicações dos Movimentos Sociais pela garantia de uma educação específica e de qualidade. (MOURA & SANTOS, 2012, p. 68)

No caso das escolas rurais, a escola Nova Pontal é a que apresenta esta modalidade de organização de turmas, embora, dependendo da demanda, tal efeito pode ser aplicado em outras. Neste sentido, tal questão foi apontada pelos entrevistados e estes evidenciam que a prescrição da Resolução nº 2 do CNE, em seu art. 10 (BRASIL, 2008), não estaria em acordo com o que se espera de uma educação de qualidade, tanto em se tratando de educação corporativa e educação rural, muito menos diante da perspectiva de uma Educação do Campo.

Há também a visão de alguns autores de que a organização das salas multisseriadas, são rearranjos de uma sala que possui poucos estudantes e que tal arranjo não impede a realização de um trabalho qualitativo pelo professor.

A classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de estudantes para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar. (ROSA, 2008, p. 07)

Nesta mesma linha de Rosa, apontam Rabello e Goldenstein (1986) ao considerarem em suas análises que as dificuldades do trabalho com salas multisseriadas estão muito mais ligadas às impressões do professor diante desse desafio, do que da organização da sala em si.

É a percepção de que o processo educacional pode ser exercido nas mais adversas condições, bastando que para isto o professor esteja preparado, adaptando-se às condições e locais de trabalho, o que em pleno decorrer do século XXI, não nos parece adequado, indo na contramão das orientações das políticas públicas à Educação do Campo.

3.5 A prática pedagógica nos assentamentos: o planejamento

A prática pedagógica é orientada pelo planejamento, peça fundamental do desenvolvimento do ensino nas escolas da cidade e dos assentamentos. De acordo com Libâneo, “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (1994, p. 222).

Tanto as escolas rurais, como toda a rede escolar municipal, o planejamento é coordenado pela divisão municipal de educação e tem como base de proposta metodológica, o uso de material apostilado, sistema Anglo de ensino, cujas aulas seguem os roteiros pré-estabelecidos em manuais.

O planejamento da rede municipal de Rosana-SP visa articular a prática docente para atingir os objetivos e a proposta de repasse dos conteúdos estipulados no material, desconsiderando a questão da realidade escolar dos estudantes, de seu contexto e das características dos povos do campo que lá residem, embora haja em casos específicos, um planejamento voltado para as dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes que não acompanham os conteúdos propostos.

Tal exposto descaracteriza e distancia a educação para os povos do campo no município de Rosana-SP, das diretrizes operacionais da Educação do Campo e dos pressupostos teóricos que a configuram.

Na utilização do conteúdo encontramos personagens infantis que personificam modelos de estudantes (Branços, negros, asiáticos e os estudantes com necessidades especiais, evidenciando uma escola inclusiva) que, aparentemente, representam etnicamente a população brasileira e suas diferenças, o que contradiz com a realidade concreta das crianças dos assentamentos, as quais não se veem representadas nestes estereótipos como indivíduos do campo.

Em se tratando da identidade camponesa, presente historicamente na realidade do campo, com suas marcas e características singulares e com suas dificuldades, não encontramos menção alguma que aponte para o reconhecimento desta como algo real, encarnado na realidade dos povos do campo, como deveria acontecer sob o amparo da Educação do Campo como proposta pedagógica e ideológica.

Entrevistando os professores a respeito do material didático, constatamos que a maioria não se apercebe sobre a falta da identidade camponesa no material em

questão. Enfocam não haver necessidade para tal. Segundo os professores, o importante é o aprendizado. É como disse uma entrevistada: “*desde que aprendam! Já é tão difícil aprenderem todo o conteúdo que trabalhamos!*” (ENTREVISTADA 12⁵¹).

A preparação do trabalho pedagógico é realizada semanalmente, de forma individual e coletiva nas HTPC's⁵². As HTPC's são na realidade uma conquista dos professores durante a década de 1990, inicialmente pelos professores do Estado de São Paulo e tal fórmula foi copiada por alguns municípios paulistas, entre eles o município objeto deste estudo.

No caso dos professores municipais de Rosana, o HTPC é um direito previsto em lei, apontado no Plano de Carreira para o Magistério Municipal. Inicialmente, estes tinham como objetivo um momento para que professores pudessem trocar experiências, planejar ações educativas, discutir sobre problemas do cotidiano escolar e sobre a aprendizagem dos estudantes e formação continuada. Tal aproveitamento muitas vezes não acontece, pois da forma como se organizam os horários e a distância percorrida pelos professores para o cumprimento desta hora, tendem a transformar o HTPC em um elemento que demanda cansaço físico, e que por esta conta, seu aproveitamento nem sempre é o ideal. Outro interm é a questão percorrida pelos professores rurais para o cumprimento destas horas. Para alguns, a HTPC é realizada fora de sua unidade de trabalho, o que aumenta os gastos com combustível e desgaste do automóvel.

Vale ressaltar que o município oferece um valor extra, denominado “difícil acesso” (ROSANA, 2002, art. 25) que atualmente é de 10% do valor bruto do salário do professor. Cabe expor ainda que em países como Chile, os professores que se deslocam para as zonas rurais chegam a receber até 40% a mais em seu salário para realização deste (ROTTA & ONOFRE, 2010, p. 77).

A preparação das HTPC's (Figura 24) fica normalmente por conta da professora coordenadora pedagógica, que elabora uma pauta de discussões para o encontro, juntamente com as demais coordenadoras da rede em reunião administrativa, que acontece semanalmente. A finalidade deste trabalho é pautar as discussões das reuniões para o cumprimento dos objetivos e metas para com os

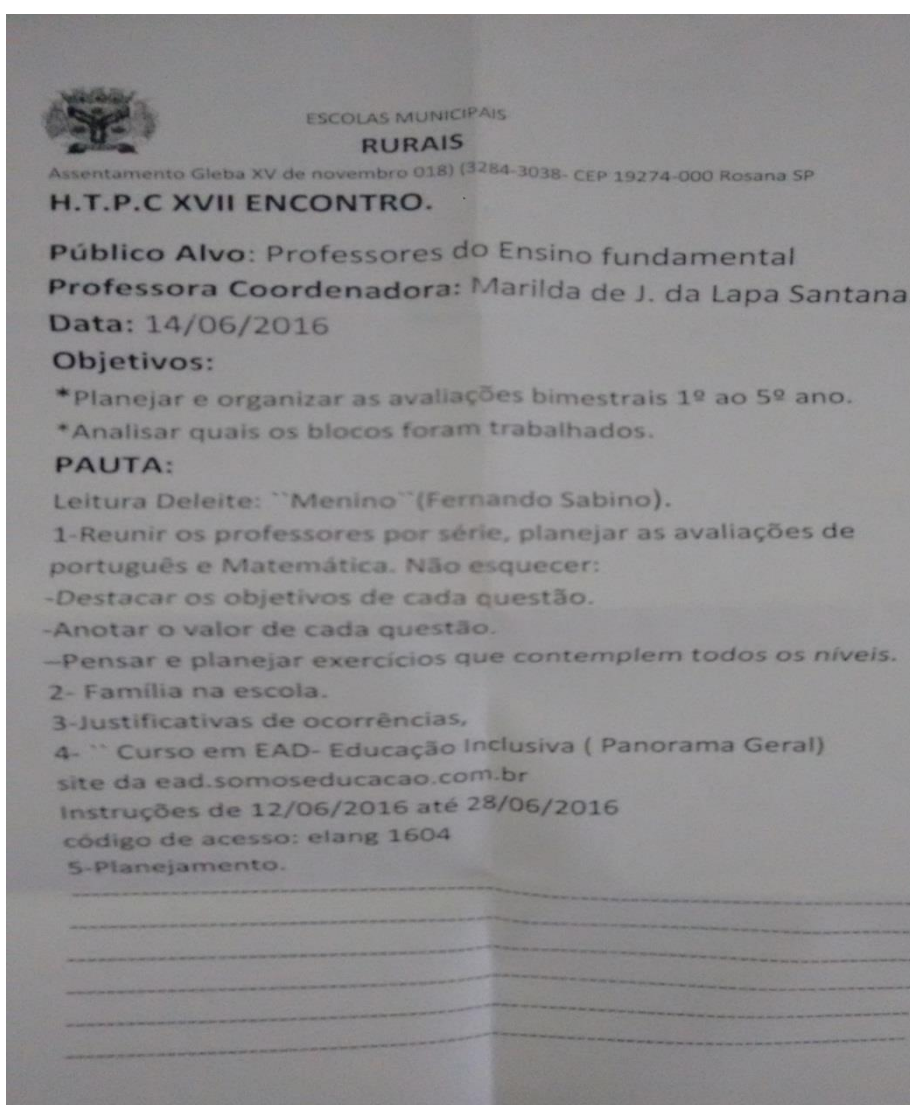
⁵¹ Entrevista concedida ao pesquisador em 14/08/2015.

⁵² Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – Acontece uma vez por semana, em períodos de duas horas aula, normalmente em período contrário ao do período de trabalho do professor.

estudantes. Raramente são articuladas questões que tratem da educação para os povos do campo ou de identificar o trabalho pedagógico com a realidade local.

As pautas, normalmente são as mesmas, tanto para escolas da cidade quando para as escolas rurais, nos assentamentos. As especificidades das escolas rurais são discutidas quando há necessidade, como por exemplo, o planejamento de ações de recuperação e atividades diferenciadas para estudantes com dificuldades em aprendizagem ou que não acompanham o conteúdo do material.

Figura 25 – Pauta HTPC



Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos.

O planejamento tem o objetivo de permitir que os professores em suas determinadas séries alcancem as metas propostas pelo sistema de ensino Anglo,

apesar de o material ser considerado aberto, ou seja, deixando a possibilidade de o professor dinamizar suas aulas.

Destacamos que as dicotomias de aprendizagem existentes em sala de aula não permitem que a dinamização aconteça de forma relevante. Questionamos os entrevistados como o planejamento é feito para dar conta das diferenças em sala de aula, uma vez que é possível constatar que elas existem e qual a visão do professor com relação a este interim. A entrevistada MC disse:

Como aqui ninguém repete, a gente tem que ficar dando um jeito nos estudantes que não conseguem seguir a apostila. Tem aluno que não domina nem o conteúdo do segundo ano direito e já está no quarto, daí sobra pra gente, ficar dando conta do conteúdo com os outros e fazer atividades diferenciadas para estes estudantes. Aqui ainda tem poucos, imagina nas salas onde tem um monte de estudantes, por que sempre tem aquele que não acompanha. (ENTREVISTADA13⁵³)

A fala traduz um sentimento de impotência perante questões relativas ao processo de ensino aprendizagem. Outra observação é de que, por influência construtivista, o município dificilmente permite casos de repetência, mesmo quando o aluno não atinge o esperado nas avaliações internas e externas, ou mesmo quando se encontra em déficit de aprendizagem dos conteúdos de sua série.

Para evitar a reprovação, permite-se que estudantes matriculados em uma série, frequente outra que melhor se adeque às suas necessidades de aprendizagem. Quando isto não ocorre, é o professor que tem que lidar com estas disparidades em sala e ao planejar, precisa considerar tais questões como elementos inerentes à sua prática e os desafios que assim o permeiam. Para estas situações, procuram planejar de acordo com o proposto pelo material apostilado, talvez fugindo desta dinâmica quando se trata de necessidades especiais de aprendizagem para adequá-lo a determinados estudantes.

[...] experimentamos modificar umas apostilas para que os estudantes dessem conta, alguns casos de necessidade especial, sabe? Pegamos algumas apostilas, selecionamos conteúdos que achávamos que estavam mais pra eles – assim – e montamos uma nova, deu trabalho, mas funcionou sim! Por que nem todos os estudantes acompanham a apostila, daí tem que rebolar neh!. (ENTREVISTADA 14⁵⁴)

⁵³ Entrevista concedida ao pesquisador em 12/08/2015.

⁵⁴ Entrevista concedida ao pesquisador em 12/08/2015.

Destacamos que quando se trata do planejamento do material, os professores precisam considerar o que é exposto no roteiro de aulas do manual que orienta a prática pedagógica. No material estão descritos os conteúdos, os objetivos e os procedimentos que deverão ser utilizados pelos professores durante as aulas, considerando a grade curricular proposta pelo sistema municipal de ensino (Tabelas abaixo), o que dificulta aos professores a inserção de conhecimento que trata da realidade dos povos do campo.

Tabela 06 - Carga horária a ser executada, independente do local da escola – 1º Ano

Carga horária para o 1º ano		
Área do conhecimento	18 (envolvendo todas as áreas)	108
Alfabetização		
Matemática		
Ciências Sociais		
Ciências Naturais		

Fonte: Manual do Professor – Sistema Anglo de Ensino.

Tabela 07 - Carga horária a ser executada, independente do local da escola – 2º e 3º Anos

Carga horária para 2º e 3º anos		
Grade Curricular	Aulas Semanais	Aulas por Caderno
Língua Portuguesa	6	36
Matemática	6	36
Ciências	3	18
História/Geografia	3	18
Total	18	108

Fonte: Manual do Professor – Sistema Anglo de Ensino.

Tabela 08 - Carga horária a ser executada, independente do local da escola – 4º e 5º anos

Carga horária para 4º e 5º anos		
Grade Curricular	Aulas Semanais	Aulas por Caderno
Língua Portuguesa	6	36
Matemática	5	36
Ciências	3	18
História	2	12
Geografia	2	12
Total	18	108

Fonte: Manual do Professor – Sistema Anglo de Ensino.

Em relação ao material didático, a empresa Anglo preconiza que:

O material didático do Ensino Fundamental I do nosso Sistema de Ensino se insere num projeto global que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, e seus objetivos norteiam as propostas de todo o Sistema: aquisição de uma base ampla e consistente de conhecimentos conceituais e desenvolvimento de autonomia de estudos e de aprendizagem. (ANGLO, 2013, p. 05)

Os conteúdos são abordados rotineiramente dentro dos ciclos, de modo que os estudantes aos poucos tenham compreensão da proposta, sem possibilidade de questionamentos, por meio dos exercícios e das práticas utilizadas pelo sistema. Do nosso modo de análise, professor e aluno são enquadrados no sistema de ensino-aprendizagem, ou seja, alienados. Com relação ao conteúdo programático, a empresa expõe que,

O material foi elaborado com as seguintes características: programação precisa e coesa, mas flexível às peculiaridades regionais e locais; criação de processos e estratégias eficientes, que possibilitem aprendizagens efetivas, sem ceder a facilidades e a reduções enganosas; abrangência na extensão dos conteúdos, sem negligenciar as principais finalidades do Ensino Fundamental, como o ensino de procedimentos e atitudes e o desenvolvimento de competências e habilidades; apresentação dos currículos em espiral, caracterizados pelo constante retorno dos conteúdos em níveis progressivamente mais complexos. (ANGLO, 2013, p. 07)

Apesar de as apostilas anteciparem que o material é “flexível às peculiaridades regionais e locais”, na prática os professores não são flexibilizados, não se flexibilizam e não flexibilizam o ensino de forma que as peculiaridades do campo sejam parte do contexto do desenvolvimento do conhecimento, seja do aluno ou do professor. Como disse o entrevistado 12, flexibilizam o conteúdo, ou seja, se avança mais ou menos na quantidade de páginas a serem vencidas.

Planejamos em média toda semana, olhamos o que propõe o material e daí vamos vendo a quantidade de aulas e os objetivos e planejando quais páginas iremos trabalhar naqueles dias. Esta questão é bastante flexível, podemos avançar mais ou menos, de acordo com o que os objetivos propõem. (ENTREVISTADA 12⁵⁵)

Apesar do apontamento da flexibilidade do uso do material e do conteúdo programático, a metodologia de planejamento das aulas exige que os descritos no manual do professor sejam seguidos com certa rigidez, uma vez que são atividades

⁵⁵ Entrevista concedida ao pesquisador em 03/05/2016.

que precisam ser cumpridas para que se atinjam os resultados desejados na utilização da proposta, pois para o alcance, as aulas devem ser preparadas, conforme o modelo em grade de preparação de aulas semanais⁵⁶ utilizado pelos professores da rede municipal de ensino (Figura 25).

Figura 25 – MODELO DE PLANEJAMENTO

PLANEJAMENTO DE AULAS – SEMANAL - 2016														
E.M.E.F. MARIA TEREZINHA C. JARDIM - TURMA: 4º ANO A - PROFª: SALETE INICIO DO CADERNO: 01/08/2016 TÉRMINO: 30/09/2016														
2ª feira	15/08		3ª feira	16/08		4ª feira	17/08		5ª feira	18/08		6ª feira	19/08	
Disciplina - PORTUGUÊS (2)			Disciplina - PORTUGUÊS			Disciplina - PORTUGUÊS			Disciplina - PORTUGUÊS			Disciplina - PORTUGUÊS		
Aula	Bloco	10	Aula	Bloco	10	Aula	Bloco	10	Aula	Bloco	10	Aula	Bloco	10
Leitura		conto	Leitura		conto	Leitura		poema	Leitura			Leitura		
Cor. Tarefa		-	Cor. Tarefa		pg 34/1 e 2	Cor. Tarefa		pg 34/3	Cor. Tarefa		pg 34/4	Cor. Tarefa		pg 34/5
Tar diária		pg 22 a 27	Tar diária		pg 28 a 30	Tar diária		pg 31	Tar diária		pg 32	Tar diária		pg 33
Tar de casa		pg 34 n° 1 e 2	Tar de casa		pg 34 n° 3	Tar de casa		pg 34 n° 4	Tar de casa		pg 34 n° 5	Tar de casa		pg 34 n° 6
Disciplina - MATEMÁTICA			Disciplina - MATEMÁTICA (2)			Disciplina - MATEMÁTICA			Disciplina - MATEMÁTICA			Disciplina - MATEMÁTICA		
Aula	Bloco	20	Aula	Bloco	20	Aula	Bloco	20	Aula	Bloco	21	Aula	Bloco	21
Cor. Tarefa			Cor. Tarefa		pg 222/1 e 2	Cor. Tarefa		pg 223/3	Cor. Tarefa		pg 223/4	Cor. Tarefa		pg 231/1
Tar diária		pg 212 a 215	Tar diária		pg 215 a 219	Tar diária		pg 220 e 221	Tar diária		pg 224 a 226	Tar diária		pg 227 e 228
Tar de casa		pg 222 n° 1 e 2	Tar de casa		pg 223 n° 3	Tar de casa		pg 223 n° 4	Tar de casa		pg 231 n° 1	Tar de casa		pg 231 n° 2
Disciplina -			Disciplina -			Disciplina - CIÊNCIAS (2)			Disciplina - GEOGRAFIA (2)			Disciplina - HISTÓRIA (2)		
Aula	Bloco		Aula	Bloco		Aula	Bloco	11	Aula	Bloco	9	Aula	Bloco	9
Cor. Tarefa			Cor. Tarefa			Cor. Tarefa		pg 290/1 e 2	Cor. Tarefa		pg 161 n° 3 e 4	Cor. Tarefa		pg 108/2 e 3
Tar diária			Tar diária			Tar diária		pg 293 a 300	Tar diária		pg 155 a 160	Tar diária		pg 114 a 119
Tar de casa			Tar de casa			Tar de casa		pg 306 n° 1	Tar de casa		pg 161 n° 5	Tar de casa		pg 124 n° 1 e 2
Disciplina -			Disciplina -			Disciplina -			Disciplina -			Disciplina -		
Aula	Bloco		Aula	Bloco		Aula	Bloco		Aula	Bloco		Aula	Bloco	
Cor. Tarefa			Cor. Tarefa			Cor. Tarefa			Cor. Tarefa			Cor. Tarefa		
Tar diária			Tar diária			Tar diária			Tar diária			Tar diária		
Tar de casa			Tar de casa			Tar de casa			Tar de casa			Tar de casa		
Aulas extras			Aulas extras			Aulas extras			Aulas extras			Aulas extras		
ED. FÍSICA 4ª AULA			PROJETO MAT 2ª AULA			ARTE 4ª AULA			INGLÊS 3ª AULA			BIBLIOTECA 4ª AULA		
MÚSICA 5ª AULA			A.D.											

Fonte: Geandro de Souza Alves dos Santos

⁵⁶ Fonte: pesquisador.

Na adequação das aulas, o professor determina onde aborda determinados conteúdos, porém, não determina quais e como abordá-los. Antecipa o material utilizado que a proposta pedagógica do mesmo “está apoiada nos pressupostos socio-interacionistas” (ANGLO, 2013, p. 09). Tal teoria, baseada nas teorias de Vygotsky, considera a importância da interação do sujeito com o meio, que a partir desta interação constrói sua identidade e seu conhecimento, aprendendo através da troca de experiências e da interação social, que considera importante para isto o processo histórico do indivíduo e a cultura em que está inserido (VYGOTSKY, 2002). Mas na prática, a interação é subjetiva, não explorada, analisada, questionada, pensada.

Por fim, os apontamentos de que o município tem variado suas intencionalidades pedagógicas de acordo com propostas externas, é aquém do que preconizam as propostas das unidades escolares e os aportes legais em que se assentam.

Permeia-se sim, do ensino tradicional empirista, avançando para o construtivista, chegando ao sócio-interacionista, mas utilizando como elemento de formação para os professores, visando a aplicação junto aos estudantes, uma vertente moderna do construtivismo.

Como é possível analisar, se a Educação do Campo está presente nos documentos oficiais do município, certamente não está, nem na prática dos professores, nem nas ações e políticas públicas da rede municipal. Em todo o caso, é possível sim, conjecturar que com a aplicabilidade das intenções “idearias”, que sejam, chegar a um modelo de educação que possa ser estabelecido dentro da proposta de Educação do Campo.

PALAVRAS DERRADEIRAS

Finalizamos nosso estudo sobre a educação para os povos do campo nas escolas da rede municipal de ensino de Rosana-SP. Para os povos do campo por que não foi “com” e nem “do” campo. Derradeiras palavras por não serem conclusivas e por considerar que este é um campo que ainda exige estudo, reflexão e análise sobre o tema, assim como de suas peculiaridades.

Permeamos neste trabalho as conjecturas históricas que envolvem a educação para os povos do campo, desde o ruralismo pedagógico até o momento atual das escolas nos assentamentos Nova Pontal e gleba XV de Novembro.

Enquanto discorríamos sobre esta pesquisa, algumas considerações foram surgindo e cada vez mais delineando nossos passos, na busca por entender a organização da educação para os povos do campo no município de Rosana-SP, procurando revelar a conjuntura histórica de sua composição e do território em que se finca, pois sua localização geográfica em meio a um território de disputas por terras e lutas por reforma agrária, o elege como um espaço constituído a partir das lutas e resistências, cujos personagens são de latifundiários, povos ameríndios, imigrantes, posseiros, pequenos agricultores, sem terra e movimentos por reforma agrária, além do avanço do capitalismo estatal.

O Pontal do Paranapanema, região em que está localizado o município de Rosana-SP, é marcado pela intensa relação entre desenvolvimento capitalista e disputas por terras. Sua formação está alicerçada nos processos de luta que engendram suas características peculiares, os conflitos agrários, fruto das disputas entre estado e grileiros.

Ao que nos parece, a relativa interação entre a história da composição do território do Paranapanema e do próprio município em questão, tenderam a deixar marcas sociais que delineiam a composição social e por sua vez os processos educacionais, assim como as tendências que os norteiam. Se a identidade deste território é demarcada por uma trajetória de lutas, assim também a educação rosanense, sobretudo a que é legada aos povos do campo, traz aparentemente as marcas desse processo conflituoso, levando à recordação de uma das falas de um entrevistado, que evidenciava o preconceito e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes logo no início das ocupações para fins de reforma agrária, ao lembrar

que os filhos dos sem-terra que se deslocavam para estudar na cidade, além das dificuldades enfrentadas com as condições de moradia e acesso, eram tratados de maneira diferenciada.

Marcou neste processo de desenvolvimento do estudo, a demarcação conflitante da conjuntura que delinea a formação da rede municipal de Rosana-SP que se dá a partir do processo de municipalização no decorrer da década de 1990, quando se delineou o ensino municipal e suas práxis pedagógicas. Pelo que temos, o município vem tentando, desde sua emancipação política, se adaptar às resoluções e propostas que norteiam a educação brasileira e que muda a cada governo, seja federal ou estadual. Passou-se pelo ensino chamado tradicional, pelo construtivismo e pelo sócio-interacionismo, articulado pelo sistema de ensino Anglo. Desta forma, desde o ano de 2010, o município mantém convênio com o referido sistema, cujo objetivo foi o de “melhorar” os índices nas avaliações externas.

Deixamos evidente que o resultado das avaliações do IDEB da rede municipal de ensino vem variando nos últimos anos, apesar da considerável “melhora” das avaliações em relação ao modelo anterior. Para avaliar e analisar como a educação e o material apostilado Anglo caberia nova investigação – e não temos tempo para o feito, em que se analisassem os interesses ideológicos que permeiam o modelo, o material, os interesses políticos, educacionais, econômicos, culturais e sociais.

Dentre os instrumentos de avaliação realizada no município investigado, destaca-se a Prova Brasil, instrumento a que cabe questionamento, pois destoa significativamente das ações pedagógicas e da Educação do Campo, conforme apontados por Frigotto (2010), Caldart (2008) entre outros autores, em face da busca constante de resultados, em que se desconsideram questões relativas da educação, como a interação cultural, identidades, modos de vida, interesses destes partícipes, ideologias e as peculiaridades dos povos do campo.

Constatamos, durante o estudo, que a busca de resultados para contemplar as exigências do IDEB tem permitido a precarização do trabalho docente, além de descaracterizar qualquer premissa existente que pudesse levar a educação rural de Rosana a se tornar efetivamente uma Educação do Campo, conforme apontam os documentos oficiais em nível federal e que regem as propostas e o Plano Municipal de Educação, como proposto no acordo com o governo federal através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A proposta de Educação do Campo é uma conquista, mas, mesmo com as diretrizes legais que a norteiam, observa-se um processo lento para sua efetivação no município estudado e, com a mudança abrupta em curso, ou seja, golpe sobre o governo Dilma, talvez não seja efetivada, pois os estudos não nos indicaram norte sobre adaptações necessárias à efetivação de uma Educação do Campo.

Vale destacar que as políticas públicas, tanto de infraestrutura, quanto de melhoria de acesso e aprendizagem, são realizadas de “cima para baixo”, levando muito mais em considerações os resultados de avaliações, do que da valorização e do respeito às identidades, às diferenças e às peculiaridades do campo. Em se tratando de políticas públicas, fica evidente a discrepância entre o tratamento disposto à educação urbana do município de Rosana e a educação para os povos do campo nos assentamentos. As estruturas físicas das escolas rurais e o nível de investimento dispensado são inferiores às demais unidades escolares.

Outra constatação volta-se aos professores que, ao não possuírem formação específica para a atuação na realidade dos povos do campo, absorvem o que lhes é imposto. Ressaltamos que boa parte da formação de professores, inclusive os que trabalham nas escolas dos assentamentos, é feita pela empresa Anglo, com o objetivo de melhorar o “rendimento” destes profissionais em sala de aula, mesmo com as dificuldades demonstradas em nosso terceiro capítulo. Uma das primeiras experiências realizadas em termo de formação de professores, intitulada para a Educação do Campo, aconteceu durante o curso do PNAIC, apesar de não ser esta uma discussão presente, nem nas reuniões, nem na perspectiva de trabalho destes profissionais.

O estudo reafirma a necessidade de ampliar o processo de formação de professores para o entendimento do que é e como se articula a proposta de Educação do Campo, visto a confusão que permeia nos educadores de que é contrária ao desenvolvimento humano, assim como ao acesso ao conhecimento produzido cientificamente.

Parece-nos que somente uma formação constante poderia permitir que os professores reavaliassem suas concepções em torno da Educação do Campo e suas peculiaridades, desalienando o sujeito.

Por fim, fica clara a necessidade de uma política pública que passe a olhar a educação para os povos do campo em face aos mesmos direitos das escolas urbanas, com investimentos em infraestruturas e a realização de adaptações

curriculares que permitam uma melhoria do trabalho docente além das adaptações sazonais, como forma de garantir o direito ao acesso dos estudantes a uma Educação do Campo, respeitando suas peculiaridades e discutindo sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Zuleika Maria Forcione. **Brava gente! Os italianos em São Paulo 1870-1920**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ANGLO, Sistema de Ensino. **Manual do professor**. São Paulo: Abril, 2012.

ANTÔNIO, Armando Pereira. **O movimento social e a organização do espaço rural nos assentamentos Populacionais Dirigidos pelo Estado**: Os exemplos na Alta Sorocabana no período de 1960 a 1990. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1990.

ARAÚJO, Renan Bandeirante de. **O modo de vida just-in-time do novo perfil metalúrgico jovem-adulto flexível do ABC**: antigos dilemas, novas contradições e possibilidades. 2009. 238 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106302>>. Acesso em: agosto de 2015.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Educação do Campo. 1 ed., maio/ago. São Paulo, 2007.

_____. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963) [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-0.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BORBA, Sara Ingrid. **Educação Rural**: Uma realidade no chão sem terra da escola do campo. Dissertação de Mestrado, UFP. João Pessoa, 2008.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História Social**: da invasão ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: agosto de 2016.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____, MEC. Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: setembro de 2015.

_____, Presidência da República. **Decreto nº 7.352**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: agosto de 2015.

_____, Presidência da República. **Programa de metas do presidente Juscelino Kubitschek**. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, 1958. Disponível em: http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/490/Programa%2520de%2520Metas%2520do%2520Presidente%2520Puscelino%2520Kubitschek%2520V1%25201950_PDF_OCR.pdf%3Fsequence%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasília, 2013.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB)**. Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro-quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF.1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília: 1971.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do Campo**: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

_____. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, [n. l.], v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf>. Acesso em: novembro de 2015.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina**: quando o presente reconta o passado. Tese de doutorado: Campinas/UNICAMP, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: Rio de Janeiro e a república que não foi. 3 ed. São Paulo: Cia das letras, 2003.

_____. **Educação do Campo no contexto do semiárido**: tessitura de um processo. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A Construção da Identidade e da Cultura dos Povos do Campo, entre o Preconceito e a Resistência**: o papel da educação. 2011.153f. Tese (Doutorado em Educação). Pós – Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 2011.

CASA, Volmar Meia. **Políticas educacionais no município de Rosana**: a municipalização da educação nas escolas de ensino fundamental do assentamento Gleba XV de Novembro - um projeto de política social?. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005.

COUTINHO, Adeilaide Ferreira. **Do direito à Educação do Campo**: a luta continua!. Revista AURORA. Marília-SP, 2009.

CUNHA, MC. Org. **Gestão Educacional dos Municípios: Entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978 – 85 – 232 – 0902 – 5.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. **Formação omnilateral**: perspectivas para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório. UFPF, s/a – Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/>. Acessado em: 10/09/2015. from SCIELO BOOKS. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: dezembro de 2015.

DANTAS, Eugênia M.; MORAIS, Ione R. D. **Território e territorialidade**: abordagens conceituais. Paraíba: UNIDIS. 2008.

FAORO. Raymundo. **A aventura liberal numa ordem patrimonialista**. Revista USP. São Paulo, n.17, 1998.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no sudoeste do Paraná**. Dissertação de Mestrado. UNESP – Presidente Prudente-SP, 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

FELICIANO, Carlos Alberto. “**Grilos**” jurídicos no Pontal do Paranapanema: administrando os conflitos agrários. *REVISTA NERA*, n. 11, p. 48-60, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979 –1999)**. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1999.

_____. Espaços Agrários de inclusão e exclusão Social: novas configurações do Campo brasileiro. In: **Anais do XVI ENGA**. Editora Universitária UFPE. Petrolina, 2002.

_____. Vinte anos de MST e a perspectiva de reforma agrária no Governo Lula. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I. M. **O campo no século XXI: território de vida, luta social e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.

FILHO, João Dias Paião. **Terras devolutas no Pontal do Paranapanema**. Monografia. FI – TOLEDO: Presidente Prudente-SP, 2001.

FILHO, José Sobreiro. **O movimento em pedaços e os pedaços em movimento: da ocupação do pontal do paranapanema à dissensão nos movimentos socioterritoriais camponeses**. Dissertação de Mestrado. FCT/UNESP. Presidente Prudente-SP, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (orgs.). **Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. **Educação Omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel, Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). **Dicionário de Educação do**

Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GHEDINI, Cecília Maria. **A Formação de educadores no espaço dos movimentos sociais** – Um estudo a partir da “I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina Brasil”. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GHIRARDELLO, N. **À beira da linha**: formações urbanas da Noroeste Paulista [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HESPANHOL, Antonio N. **O Distrito de Rosana**: Alguns Aspectos. 1985. 82f. Monografia (apresentada ao final do curso de geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Experimental de Presidente Prudente, Presidente Prudente: [s.l.], 1985.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização** - ANA, 2013. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2013.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli; ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira; REZENDE, Simone; RIBEIRO, Suzana (Organizadoras). **Vozes da Terra**: Histórias de vida dos assentados rurais em São Paulo. São Paulo: Fundação Itesp, 2005.

JUNIOR, Antonio Thomaz. **Agronegócio Alcoolizado e Culturas em Expansão no Pontal do Paranapanema**: legitimação das Terras Devolutas/Improdutivas e Neutralização dos Movimentos Sociais. Relatório do Projeto Agronegócio e Conflito pela Posse da Terra em São Paulo: A Dinâmica Territorial da Luta de Classes no Campo e os Desafios para os Trabalhadores, financiado pela FAPESP, Presidente Prudente, 2007.

LEITE, José Ferrari. **A ocupação do Pontal do Paranapanema**. Tese de Livre Docência, UNESP/Presidente Prudente, 1981.

_____. **A ocupação do Pontal do Paranapanema**. São Paulo: Hucitec, 1998.

LEITE, Sergio. C. **Escola Rural**: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: CORTEZ, 1999.

_____. **Escola Rural**: Urbanização e políticas educacionais. 2 ed., São Paulo, Cortez, 2002.

LIRA, Débora Amélia N. MELO, Amilka Dayane dias. **A educação brasileira no meio rural**: recortes no tempo e no espaço. UFRN – Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais>>. Acesso em: novembro de 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos? Em Aberto, Brasília, DF, v. 1, n. 9, set. 1982.

MARANHÃO, Ricardo. **O governo Juscelino Kubitshek**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, S. de J. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARIANI, F. CARVALHO, A. L. **A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire**. Congresso nacional de educação e encontro sul brasileiro de psicopedagogia, 9, 3, 2009, Paraná. Anais. Paraná: PUCPR, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Terceiro manuscrito. Tradução de José Carlos Bruni. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Traduções de José Carlos Bruni. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O Capital**. Livro III, Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2004.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **A luta por terra no Brasil e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/gsi/saei/palestra/cgeevf.pdf>>. Acesso em: novembro de 2015.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **História da Vida Privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conflitos intra estatais e políticas de educação agrícola. In.: **Tempos Históricos**. Marechal Cândido Rondon, Edunioeste, v. 10, p. 243-266, 2007.

_____. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, 2010.

MENUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo, (1946).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, maio de 2002.

MONACORDA, Maria. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MORAES, Vitor de. **Programa nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO):** entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado. Dissertação de Mestrado. UNICENTRO, Guarapuava: 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

_____. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa:** Questões para reflexão. Brasília: INCRA, NEAD/ MDA, 2006.

MOLINA, Mônica C; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Educação do Campo:** história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Col. Geografia: Teoria e Realidade, Ed. Ucitec-Polis, 1984 (Ed. Original: 1952). Trad. De Ary França e Raul de Andrade e Silva.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: www.amped.org.br. Acesso em: agosto de 2015.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica Universitária Ltda. 1974.

_____. A educação na Primeira Republica. In. **O Brasil Republicano:** Sociedade e instituições (1889-1930), Volume 2.. PINHEIRO, Paulo Sérgio; FAUSTO Boris (Direção) História da Civilização Brasileira; Vol. 9. 5^a Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital:** Hegemonia em disputa. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília. Faculdade em educação UnB-2009.

NEVES, Sandra Garcia. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista:** a educação e o trabalho. EDUCERE, PUC/PR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf. Acesso em: janeiro de 2016.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Inês B. de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In.: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil e Estado Novo**. Rev. Estudos Sociedade e Agricultura. UFRRJ, Rio de Janeiro-RJ. 1995.

QUEIROZ, M. I. P. **Pecuária e vida pastoril**: sua evolução em duas regiões brasileiras. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 19, p. 55-78, 1977.

RAMAL, Camila Timpani. **A Educação do Campo e a realidade do município de Vitória da Conquista**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos-SP, 2010.

RAMIRO, Patrícia Alves. **Assentamentos rurais**: O campo das sociabilidades em transformação. O caso dos assentados do Nova Pontal. Tese de doutorado. UFSCAR, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 60ª ed. Record. Rio, São Paulo, 1991.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Edgar. **Trabalho e conflito, pesquisa histórica, 1900 – 1935**. São Paulo: edição do autor. s/a.

ROSANA. **Projeto Político Pedagógico EMEF Antônio Félix Gonçalves**. Equipe pedagógica da EMEF Antônio Félix Gonçalves. Rosana/SP, 2001.

_____. **Estatuto dos Servidores Públicos Municipais**. Rosana/SP, s/e., 2002.

_____. **Portaria 867/2012**. Rosana/SP, s/e., 2012.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Rosana/SP, s/e., 2015.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens entraram em cena**. Experiências e Lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. São Paulo. 2 ed. Paz e Terra. 1995.

SAMPAIO, T. 1890. **Considerações Geographicas e Econômicas sobre o Valle do Rio Paranapanema**. Boletim da Comissão Geographica e Geológica do Estado de São Paulo. São Paulo, Typographia King, n.4. 1890.

SANTANA, Dárcia. **A LDB e a Educação do Campo**. 2006. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-ldb-e-a-educacao-do-campo/721/>>. Acesso em: novembro de 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Educação do Campo e movimentos sociais**. Rio de Janeiro-RJ: UFRRJ / IE / DTPE, 2014.

SAPELLI, M. **Escola do Campo** – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Florianópolis: UFSC, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SERRA, Elpídio; SOBRINHO Alaíde. **A proposta pedagógica do MST e as escolas de campo**. Bol. geogr. v. 31, n. 2, p. 143-152. maio.-ago, Maringá-PR, 2013.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Os embates da cidadania**: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. BRZEZINSKI, I. PINO, I. GRACINDO, R. V. LDB, dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares/ Iria Brzezinski (orgs.)– 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, José Graziano da. Ao vencedor, as batatas. As implicações da vitória da UDR na Constituinte. Re-constituir a Reforma Agrária. **Revista Reforma Agrária**. Campinas: ABRA. 1988, v. 18, p. 18-20.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA. Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SIMONETTI, M. C. L.. **A longa Caminhada**: a (re)construção do território camponês em Promissão. Tese de Doutorado em Geografia Humana. São Paulo, USP. 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. FONTANA, Maria Iolanda. Formação de professores no contexto da Educação do Campo: problematizando práticas de pesquisa. Rev. Tuiuti: **Ciência e Cultura**. Nº 46, p. 13-27, Curitiba, 2013.

SOUZA, N. P. & REIS, R. M. **Educação do Campo e Prática Pedagógica**. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale / Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esap. Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama - PR. 2009.

SOUZA, Flavia Daniele de. **Análise do projeto político-pedagógico**: O movimento em direção a uma escola inclusiva. Dissertação de Mestrado. UNESP:Marília–SP, 2009.

ZAMBERLAM, J.; FRONCHETI, A. **Agricultura ecológica**: preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICE 01

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

Nome _____ Idade _____
Profissão _____
Residência: _____

- 1- Conhece a história do município e sua formação?
- 2- Qual sua relação com a educação?
- 3- Como se deu o processo de implantação da educação/escolas no município?
- 4- A quanto tempo é assentado (a)?
- 5- Como surgiram os assentamentos?
- 6- Como estudavam os alunos no início dos assentamentos?
- 7- Quais interesses do estado com a construção das UHE's?
- 8- Como e por qual motivo temos hoje uma realidade territorial do município de forma tão distinta, ou seja, com três realidades, Rosana, Primavera e os Assentamentos?

APÊNDICE 02

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

Roteiro de entrevista

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Endereço:

Formação:

Função:

Qual sua formação?

Quanto tempo tem de magistério?

A quanto tempo leciona na zona rural?

Recebe algum benefício por lecionar na zona rural?

Qual meio de transporte utiliza para chegar a seu local de trabalho?

Como você planeja suas aulas e com quais objetivos?

O que é a Educação do Campo e como a compreende?

Quais as maiores dificuldades em sua atuação docente?

Você seleciona os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo?

Quais as principais dificuldades na aprendizagem dos alunos?

Quais as principais dificuldades na sua prática pedagógica?

Como deveria ser o currículo que atendesse a necessidade dessas crianças?

O que é a educação do campo e como poderia ser desenvolvida nas escolas rurais do município?

Para os alunos/pais:

Você gosta de sua escola?

Como você vai à escola?

Se utiliza transporte da prefeitura, a viagem é longa? É cansativa?

Você seleciona os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo?

Quais as principais dificuldades na aprendizagem dos alunos?

Quais as principais dificuldades na sua prática pedagógica?

Como deveria ser o currículo que atendesse a necessidade dessas crianças?

O que é a educação do campo e como poderia ser desenvolvida nas escolas rurais do município?

Por que seu filho estuda em uma escola rural?

Você considera o ensino das escolas rurais com qualidade?

Como você participa da comunidade escolar de seu filho(a)?