

## **Escolas em assentamentos rurais no Estado de São Paulo: espacialidade e aproximações com as escolas urbanas.**

Victor Hugo Junqueira<sup>1</sup>

Maria Cristina dos Santos Bezerra<sup>2</sup>

### **Resumo**

Segundo dados do Censo escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) no ano de 2014 havia no estado de São Paulo 44 escolas localizadas em 34 dos 270 assentamentos rurais implantados desde a década de 1980, o que representa um universo muito restrito no contexto de afirmação de uma política de educação do campo. Partindo dessa realidade o objetivo principal deste trabalho é traçar um perfil das escolas presentes nos assentamentos rurais no Estado de São Paulo, identificando sua localização, número de matrículas e os resultados do desempenho dessas escolas nas avaliações externas em comparação com as escolas urbanas dos mesmos municípios. No que tange ao último aspecto o recorte dessa pesquisa abrangeu os alunos do terceiro ano do Ensino Médio das escolas estaduais que realizaram a avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os resultados mostraram uma insignificante diferença entre escolas urbanas e rurais nos resultados dessa avaliação, cujo denominador comum é a péssima qualidade educacional ofertada aos alunos do campo e da cidade.

**Palavras-chave:** assentamentos rurais, escolas, relação cidade-campo, avaliações externas

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC). E-mail: victorhugo\_geo@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC). E-mail: cbezerra@ufscar.br

## **Introdução**

Nas últimas décadas, o campo brasileiro tem passado por uma série de transformações econômicas, sociais e tecnológicas, que ao mesmo tempo em que preserva a secular estrutura agrária concentradora tem, respondido a demandas cada vez mais internacionalizadas dos mercados, exigentes de um incremento constante na produtividade e na produção de *commodities* agrícolas.

Esta realidade da questão agrária brasileira evidencia a nova fase de alteração nas forças produtivas e nas relações de produção, sem modificações na estrutura fundiária, que entre outras conseqüências, tem provocado um duplo processo de exclusão dos trabalhadores, o primeiro, da posse e da propriedade da terra, e o segundo, o da negação da possibilidade de vender a sua única propriedade: a sua força de trabalho.

Entretanto, esta não é a única mudança no campo brasileiro. Os movimentos sociais, desde os anos finais da ditadura militar, recolocaram a reforma agrária na pauta política.

A luta desses movimentos, com apoio de alguns setores da sociedade, forçou o Estado a implantar uma política de assentamentos rurais que desde a década de 1980 assentou 968.887 famílias, em 9.256 assentamentos que correspondem a uma área de 88.314.875 hectares em todo o país (BRASIL, 2015).

Todavia, a implantação destes assentamentos rurais, cujos períodos de maior expressão ocorreram nos interstícios compreendidos entre 1997 -1999 e 2005-2006 quando foram criados mais de 600 assentamentos por ano (NERA/DATALUTA, 2014), não foram capazes de alterar a estrutura fundiária. Os dados dos censos agropecuários realizados pelo IBGE mostram uma elevação no Índice de Gini que passou de 0,856 em 1995-1996 para por 0,872 em 2006.

Contudo, a criação dos assentamentos como um novo componente da questão agrária, impõe o desafio de entender como ocorrem os processos de reprodução social nestes espaços, suas relações com o Estado e o alcance das políticas públicas, suas formas de resistência e adaptação ao domínio das relações de mercado. Entre estas questões chamam-nos a atenção as condições de educação oferecida aos assentados, visto que historicamente os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade foram superiores no campo, além disso, ressalta-se o fato de que a garantia ao acesso a educação apresentou-se como um dos temas principais da atuação dos movimentos sociais, desenvolvendo inclusive suas próprias concepções e propostas educacionais.

Nesse sentido, o objetivo principal deste texto é traçar um perfil das escolas presentes nos assentamentos rurais no Estado de São Paulo, identificando sua localização, número de matrículas e os resultados do desempenho dessas escolas nas avaliações externas em comparação com as escolas urbanas dos mesmos municípios. A partir deste quadro busca-se discutir os limites das políticas públicas para a educação da classe trabalhadora, no campo e na cidade.

A análise destas questões ocorreu a partir de dados obtidos junto a instituições governamentais oficiais e por meio de pesquisa bibliográfica. Cabe esclarecer que se trata de uma pesquisa em fase inicial, que busca levantar subsídios para o aprofundamento dos estudos sobre a efetivação de uma Educação do campo no Estado de São Paulo, como esta se insere no contexto do avanço dos referenciais pós-modernos nas políticas educacionais e do papel da educação para a formação do trabalhador do campo ante as determinações da reestruturação produtiva do capital.

### **A não reforma agrária e Educação no campo paulista**

Segundo dados do INCRA, até 2014 haviam sido implantados 270 assentamentos rurais no Estado de São Paulo, em 96 municípios compreendendo uma área de 340.358,04 ha, nos quais viviam 17.452 famílias.

Estes assentamentos em sua maioria decorreram das lutas travadas no final da década de 1980 e na década de 1990, devido ao fortalecimento das lutas dos movimentos sociais (FERNANDES, 1994) e da atuação de sindicatos dos trabalhadores, em diferentes regiões do estado, mas principalmente, no Pontal do Paranapanema, região marcada pela grilagem de terras.

Nesta área, ocorreu um forte embate entre os movimentos sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e latifundiários organizados na União Democrática Ruralista (UDR), que passou a agir por meio da violência e da atuação junto ao legislativo e executivo para defender os seus interesses.

A exacerbação dos conflitos fundiários na década de 1990 forçou o Estado, não sem o uso da repressão, a implantar projetos de assentamentos que resolvessem os conflitos pontualmente, ora sobre terras griladas, ora sobre terras devolutas, ou ainda, em terras de domínio de empresas estatais em diferentes regiões do estado. A tabela a seguir mostra a distribuição dos assentamentos por região administrativa, criados desde 1979.

**Tabela 1 – Distribuição dos assentamentos por região administrativa – São Paulo**

<b>Regiões Administrativas</b>	<b>Assentamentos</b>	<b>Capacidade de Famílias</b>
Araçatuba	45	4.031
Barretos	3	181
Bauru	19	1.956
Campinas	15	642
Central	14	899
Franca	3	203
Marília	4	143
Presidente Prudente	118	6.441
Registro	3	326
Ribeirão Preto	8	1.436
Santos	1	15
São José do Rio Preto	6	300
São José dos Campos	6	355
Metropolitana de São Paulo	6	559
Sorocaba	19	1.445
Total	270	18.932

Fonte: NERA/DATALUTA (2014), BRASIL (2015).

No entanto, a conquista destes assentamentos foi incapaz de alterar estrutura fundiária paulista marcada pela concentração de terras. Os dados do censo demográfico de 2006 mostram inclusive um aumento da concentração de terras no estado. Segundo o IBGE (2009, p. 111) após uma queda no índice de Gini de 0,77 para 0,758 entre 1985 e 1995-1996, a concentração de terras voltou a crescer atingindo 0,804 em 2006. Para o IBGE (2009, p. 111) isto ocorreu porque “a especialização em lavouras modernizadas, como as de cana-de-açúcar, em São Paulo, repele o produtor com menor grau de capitalização”. Os dados do Censo Agropecuário de 2006 sistematizados por Carvalho (2011) explicitam o caráter concentrador da estrutura fundiária no estado.

**Tabela 2 – Estrutura fundiária no Estado de São Paulo (2006)**

<b>Variáveis</b>	<b>Estabelecimentos</b>	<b>% dos Estabelecimentos</b>	<b>Área (ha)</b>	<b>% da área</b>
Menos de 10	84.298	37,4	373.867	2,2
10 a menos de 100	113.567	50,4	3.631.181	21,7
100 a menos de 1.000	25.513	11,3	6.763.710	40,5
1.000 a menos de 2.500	1.445	0,64	2.196.049	13,2
2.500 e mais	599	0,26	3.736.662	22,4
Total	225.422	100	16.701.469	100

Fonte: Carvalho (2011). Org. Victor Hugo Junqueira

A conquista 340.358,04ha pelos movimentos sociais representa apenas 2% da área dos estabelecimentos agrícolas do Estado de São Paulo, o que por si só demonstra a incapacidade das políticas de assentamentos, da forma como vem sendo conduzidas até o momento, de provocarem alterações na estrutura fundiária.

Além disso, apesar dos assentamentos representarem uma conquista dos trabalhadores, produto do enfrentamento a latifundiários, aos aparelhos repressivos do Estado, de toda ideologia expressa pela classe dominante, as relações produtivas estabelecidas nos assentamentos não conseguem muitas vezes romper com a subordinação ao mercado, acabando em outras situações integrando-se a agroindústria fornecendo, por exemplo, cana-de-açúcar para usinas sucroalcooleiras (FERRANTE; BARONE, 2011).

Estes são alguns limites, dilemas e contradições presentes no campo paulista. Porém, para além das questões produtivas, o processo de conquista do assentamento envolve a luta por acesso a serviços públicos, como saúde, educação e cultura, necessários a reprodução da família no assentamento.

O elevado índice de analfabetismo nos assentamentos foi um dos problemas diagnosticados no *I Censo da Reforma Agrária do Brasil* (1996) realizado pelo Incra em parceria com universidades brasileiras. Bergamasco (1997, p. 41) ao analisar os números desta pesquisa apontava que:

As médias apresentadas para os assentamentos espalhados pelo Brasil apontam para 39,4% de analfabetos/alfabetização incompleta, e o mesmo percentual de titulares com o ensino primário incompleto. Nos Estados do Sul, o analfabetismo dos titulares é de quase 14% e, no Estado de São Paulo registraram-se 29,7% de titulares que não chegaram a completar o ensino primário. O que mais chama a atenção é o fato de que esta situação não vem sendo alterada: 97,6% do total de titulares dos lotes de assentamentos no Brasil estão fora de qualquer programa de estudos, o que indica a não existência de um programa minimamente consistente de educação de adultos nos assentamentos brasileiros.

A I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA)<sup>3</sup> realizada em 2004, exibiu um quadro educacional não muito diferente. Di Pierro; Andrade

---

<sup>3</sup> A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) foi realizada pelos Ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do INEP, com a finalidade de obter um diagnóstico da situação educacional nos assentamentos rurais que subsidiasse políticas de educação do campo. De abrangência nacional, o levantamento foi realizado em fins de 2004 em 5.595 assentamentos rurais de todo o país, distribuídos em 1.651 municípios brasileiros, propondo recensear todos os assentamentos legalizados a partir de 1985 (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 248).

(2009, p. 253) ao analisarem os dados do estado de São Paulo, demonstraram a persistência da baixa escolaridade nos assentamentos.

Os dados coletados junto às famílias assentadas no estado de São Paulo projetam que a população jovem e adulta com 18 anos ou mais de idade seja superior a 31 mil pessoas, a maioria das quais possui pouca escolaridade: 12% eram analfabetos absolutos e 40% tinham no máximo quatro anos de estudos (podendo ser classificados como analfabetos funcionais).

Segundo os autores, os programas nacionais de alfabetização não tinham expressão nos assentamentos rurais paulistas. Diante disso:

Para suprir serviços públicos insuficientes ou satisfazer necessidades específicas de formação, cerca de 40% das comunidades pesquisadas mantinham iniciativas de educação não formal, preponderando aquelas voltadas ao ensino religioso, alfabetização de jovens e adultos, capacitação agrotécnica de curta duração ou outros cursos livres (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 254).

De modo geral, os assentamentos se assemelham aos indicadores educacionais presentes há décadas na zona rural, caracterizados por elevados índices de analfabetismo e baixa escolaridade. Estas condições justificadas pela ausência de políticas de democratização do acesso a educação, são elencadas pelo velho e novo ruralismo pedagógico como causas para o êxodo rural (BEZERRA NETO, 2003) tornando determinante, o que de fato é determinado pela base econômica, ou seja, o desenvolvimento do capitalismo que domina o campo, concentrando terras e excluindo os trabalhadores.

No Estado de São Paulo, o êxodo rural ocorre desde as primeiras décadas do século XX, acentuando-se após a década de 1950 com a implantação do pacote da revolução verde e de legislações que disciplinaram o trabalho assalariado no campo (Estatuto do Trabalhador Rural – 1963) e a propriedade e utilização da terra (Estatuto da Terra – 1964). A tabela a seguir (Tabela 3) mostra a evolução da população urbana e rural entre 1960 e 2014.

**Tabela 3 – População urbana e rural no Estado de São Paulo (1980-2014)**

População/ano	1980		2014	
	Pop. Absoluta	%	Pop. Absoluta	%
<b>População Urbana</b>	8.044.389	62,7	41.054.897	96,2
<b>População Rural</b>	4.779.417	37,3	1.618.489	3,8
<b>Total</b>	12.823.806	100	42.673.386	100

Fonte: IBGE (2010); Fundação SEADE (2014).

Entre 1960 e 2014 a população rural teve um decréscimo superior a três milhões de habitantes. Nesse cenário, a criação de assentamentos rurais não provocou alterações nesse fluxo migratório para além de algumas exceções a nível local, como por exemplo, o município de Mirante do Paranapanema no qual o assentamento de 1.625 famílias<sup>4</sup> entre 1979 e 2015 provocou um aumento da população rural de 4.839 pessoas em 1990, para 7.136 em 2014 (FUNDAÇÃO SEADE, 2014).

Assim, o êxodo rural provocado pelo desenvolvimento técnico-social do capitalismo no campo, combinado com a aplicação de políticas neoliberais, que desde a década de 1990 tem promovido uma série de mudanças nas políticas educacionais (SAVIANI, 2008), resultaram no fechamento de escolas rurais em todo o país.

No estado de São Paulo o fechamento das escolas rurais remete a dois momentos marcantes, o primeiro a 1988 com a política de nucleação escolar (VASCONCELOS, 1993); e o segundo em meados da década de 1990, com o processo de reorganização da rede estadual e a municipalização do ensino conduzida pelo então governador Mario Covas (1995-1998) que no auge das reformas neoliberais buscava reduzir os gastos com a educação, transferindo responsabilidades aos municípios.

De acordo com Basso (2013, p. 80),

A reorganização das escolas estaduais paulistas implantada em 1996, bem como o processo de nucleação das escolas do campo, realizado a partir de 1988, diminuíram o número de escolas no campo e com isso aumentaram as distâncias entre os alunos e a escola e a necessidade de deslocamento diário para as cidades.

A implicação desta política foi o fechamento de mais de 8.000 escolas rurais no Estado de São Paulo desde 1988. Segundo Vasconcelos (1993) em 1988 havia 10.043 escolas no campo, em 1990 este número reduziu-se a 5.578. Entre 1995 e 1997 - período

---

<sup>4</sup> Mirante do Paranapanema é o município paulista no qual foi assentado o maior número de famílias (NERA/DATALUTA, 2014).

de reorganização e municipalização das escolas estaduais - outras 486 escolas foram fechadas chegando em 1997 ao número de 4.071 escolas rurais (BASSO, 2013). O processo de fechamento continuou na década seguinte, totalizando em 2014 apenas 1.389 escolas rurais, em um universo de 28.220 escolas públicas e privadas existentes no estado de São Paulo (INEP, 2015).

Nesse contexto, a luta para garantir o acesso à educação, inicia-se muitas vezes já no processo de ocupação e organização do acampamento, seja por meio da reivindicação por transporte para que os estudantes possam freqüentar escolas urbanas<sup>5</sup>, ou por meio da criação de escolas itinerantes pelos próprios movimentos sociais.

A instalação do assentamento é uma segunda etapa na luta por acesso a educação, pois com a consolidação de um espaço para a reprodução social de inúmeras famílias abre-se a possibilidade e a expectativa da criação de escolas no próprio assentamento, ou seja, superando o transporte para as escolas urbanas como modelo dominante.

Neste aspecto, desde a década 1990 os movimentos sociais, em particular o MST com apoio de entidades como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), de entidades religiosas como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e universidades Públicas tem se organizado no movimento Por uma Educação do Campo que tem lutado por uma educação específica para a população *do campo em escolas do campo*. O movimento Por uma Educação do Campo tem conquistado um conjunto de instrumentos normativos que incorporam a terminologia e a concepção de *Educação do campo* reconhecendo e legitimando o direito a educação aos povos do campo, considerando as suas especificidades (MOLINA; FREITAS, 2011), entre eles destacam-se as:

- Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008.
- Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB;
- Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (MOLINA, 2011, p. 21).

Todavia, como reconhecem as autoras:

---

<sup>5</sup> Em 2015, por exemplo, o MST realizou manifestações em Iaras - SP, pois a prefeitura negava a matrícula e o transporte às crianças que estavam no acampamento Luis Beltrame. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/05/08/sem-terrinha-sao-impedidas-de-estudar-do-interior-de-sao-paulo.html>> Acesso em 20 de jul. de 2015

Apesar das conquistas em marcos legais e em práticas em andamento, enfrenta-se também um grave processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem legitimidade para experiências inovadoras em curso, em diversos locais, simultaneamente, se reduz cada vez mais o número de escolas no meio rural (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 29).

Lima (2014) após estudar as políticas públicas para a educação do campo desenvolvidas no Estado de São Paulo concluiu que há negação explícita do campo por parte dos governos paulistas e a ausência de diálogo entre a esfera federal e estadual fazendo com que as ações do governo do estado se resumam ao enfrentamento das demandas pontuais, por meio da nucleação de escolas e da garantia de transporte coletivo aos alunos.

A autora argumenta ainda que:

Políticas públicas de educação para o campo não tem refletido, a contento, as reivindicações e projetos de educação advindas dos movimentos sociais, reduzindo-se a uma retórica do governo federal, que passa a assumir alguns discursos de vanguarda, porém traduzindo-os em programas que silenciam os trabalhadores e os movimentos sociais do campo (LIMA, 2014, p. 246).

A política de fechamento de escolas rurais combinado com a não efetivação de uma concepção de educação do campo apresenta, de modo geral, um quadro no qual predomina o transporte de crianças que vivem no espaço rural para escolas urbanas e a reprodução de práticas pedagógicas e curriculares comuns aos filhos dos trabalhadores, vivam eles no campo ou na cidade.

Para aprofundarmos esta discussão enfatizaremos as escolas nos assentamentos, cuja menor dispersão das famílias e presença dos movimentos sociais, configura-se como um novo elemento da questão agrária e da possibilidade de acesso aos serviços públicos.

### **Um retrato das escolas em assentamentos no Estado de São Paulo.**

Segundo dados do Censo escolar disponibilizados pelo INEP no ano de 2014<sup>6</sup> havia no estado de São Paulo 44 escolas localizadas em 34 assentamentos rurais<sup>7</sup>, o

---

<sup>6</sup> A consulta foi realizada em julho de 2015 no site DataEscolaBrasil (INEP) que disponibilizou os dados finais do Censo Escolar 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>.

que corresponde a 12,6 % dos assentamentos implantados no Estado. A tabela a seguir mostra a distribuição das escolas por região administrativa e municípios.

**Tabela 4 – Número de escola em assentamentos por município e região administrativa no Estado de São Paulo – 2014.**

<b>Região Administrativa</b>	<b>Municípios</b>	<b>Número de escolas</b>
Araçatuba	Andradina	2
	Araçatuba	1
	Castilho	2
	Pereira Barreto	1
Central	Araraquara	2
	Motuca	1
Bauru	Promissão	3
Itapeva	Itabela	4
	Itapeva	2
Presidente Prudente	Caiuá	1
	Euclides da Cunha	4
	Marabá Paulista	1
	Mirante do Paranapanema	4
	Rosana	7
	Teodoro Sampaio	9
<b>Total</b>		<b>44</b>

Fonte: (INEP, 2015)

Quanto a dependência administrativa, os dados do Censo mostram que há 29 escolas municipais e 15 escolas estaduais. A tabela seguinte mostra o número de alunos atendidos de acordo com o nível de ensino na rede municipal e estadual de educação.

**Tabela 5 – Número de matrículas em escolas de assentamentos por etapa e rede de ensino no Estado de São Paulo – 2014.**

<b>Rede de Ensino</b>	<b>Creches</b>	<b>Pré-escolas</b>	<b>EF Anos Iniciais</b>	<b>EF Anos Finais</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Estadual	-	-	703	963	674	2340
Municipal	119	616	968	356	-	2059
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>616</b>	<b>1671</b>	<b>1319</b>	<b>674</b>	<b>4399</b>

Fonte: DataEscolaBrasil, INEP (2015). Org. Victor Hugo Junqueira

Como pode ser observado o atendimento das primeiras etapas de escolarização ocorre na rede municipal, enquanto o Estado concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e

<sup>7</sup> Alguns assentamentos possuem mais de uma escola, visto que em um mesmo prédio pode funcionar em um período uma escola municipal para os anos iniciais e no período contrário uma escola estadual que atende os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Bases da Educação (Lei N° 9394/96). Destaca-se ainda que, não obstante o maior número de unidades escolares vinculadas a rede municipal, o total de estudantes atendidos na rede estadual é superior.

A tabela exibe ainda um crescimento progressivo do número de crianças atendidas da creche aos anos iniciais do ensino fundamental e a partir desta etapa um declínio no número de alunos que freqüentam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio nas escolas dos assentamentos, ou seja, à medida que aumentam os anos de escolarização mais alunos são transportados<sup>8</sup> para as escolas urbanas.

Nos assentamentos reproduz-se, portanto, o que ocorre com os demais estudantes que moram nas áreas rurais: prevalece a política de transporte para as escolas urbanas, demonstrando que a concepção de *educação do campo* defendida pelos movimentos sociais e legitimada nos documentos oficiais, grosso modo, ainda não provoca impactos significativos na educação paulista, submetidos então, supostamente a continuidade de uma educação centrada em uma visão política urbanocêntrica que conforme criticava a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação expressa a ideia “de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade” (BRASIL, 2007, p.13).

Não há dúvidas, portanto, da necessidade de democratizar o acesso a educação no local no qual as pessoas residem, limitando o tempo e o espaço do trajeto da casa para a escola e vice-versa. Porém, em que pese a defesa pelos movimentos sociais e do discurso assumido pelo Estado e pelo agronegócio de uma especificidade educacional para os sujeitos do campo (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015) fundamentado nos seus interesses, motivações e necessidades, questionamos se estaria em curso nas escolas dos assentamentos a ruptura da visão urbanocêntrica e da dicotomia campo (atraso) e cidade (moderno), sob os quais se erige a justificativa para a ausência de uma política de educação no campo.

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar, que a presença da escola no assentamento não elimina a necessidade do transporte escolar, na medida em que além da distância entre os lotes e a escola, poder ser considerável, uma escola pode receber estudantes de outros assentamentos vizinhos, ou mesmo da área urbana. Os dados do Censo escolar revelam que dos 4545 alunos que estudavam em escolas localizadas no assentamento, 3865, ou seja, 85% faziam uso do transporte escolar, dos quais 3775 eram originários de outras áreas rurais e 90 da área urbana.

Não é nossa pretensão discutir as bases teóricas da *educação do campo*, nem em que medida elas se materializam nas escolas dos assentamentos, entretanto, como forma de contribuir para o debate sobre o papel das políticas educacionais - centradas ou não em uma visão urbanocêntrica - para os que vivem no campo, analisaremos as diferenças entre as escolas estaduais dos assentamentos para com as escolas urbanas dos municípios nas quais estão localizadas, a partir do confronto dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

### **Escolas estaduais em assentamentos e escolas urbanas: uma comparação a partir do SARESP**

No estado de São Paulo, das 44 escolas localizadas em assentamentos rurais 15 são estaduais, atuando no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. O Quadro a seguir exhibe a localização destas escolas por município e os níveis de ensino que ofertavam.

**Quadro 1 – Escolas estaduais em assentamentos rurais no Estado de São Paulo – 2014.**

<b>Município</b>	<b>Assentamento</b>	<b>Escola</b>	<b>EF/AI</b>	<b>EF/AF</b>	<b>EM</b>	<b>EJA</b>	<b>Total de Alunos</b>
Caiuá	AGROVILA 03	Projeto Lagoa São Paulo		151	105		256
Euclides da Cunha Paulista	Agrovila Rosanela	Lidia Sanae Oya	52	47			99
Euclides da Cunha Paulista	Gleba XV de Novembro	Profª Maria Antônia Z. Ferreira		53	55		108
Itabera	Agrovila II	Agrovila II	35				35
Itabera	Agrovila III	Agrovila III	61				61
Mirante do Paranapanema	Assentamento Che Guevara	Assentamento Santa Clara	84	88	39	43	254
Mirante do Paranapanema	Fazenda Haroldina	Fazenda São Bento	134	159	114	36	443
Promissão	Fazenda Reunidas	Comunidade Nossa Senhora Aparecida	50	115	105		270
Rosana	Gleba XV de Novembro	Gleba XV de Novembro	64	107	70		241
Rosana	Gleba XV de Novembro	Núcleo Bonanza	32				32
Rosana	Gleba XV de Novembro	Ribeirinhos	39	71	63	10	183
Teodoro Sampaio	Assentamento Laudenor De Souza	Assentamento Laudenor de Souza	11				11
Teodoro Sampaio	Assentamento Santa Zélia	Assentamento Santa Zelia	47	45	37	7	136
Teodoro Sampaio	Gleba Ribeirão Bonito	Prof. Francisco Ferreira de Souza	51	65	46	7	169

Teodoro Sampaio	Assentamento Água Sumida	Profª Romilda Lazara Pillon dos Santos	43	62	40		145
-----------------	--------------------------	--	----	----	----	--	-----

Fonte: DataEscolaBrasil, INEP (2015). Org. Victor Hugo Junqueira

As 15 escolas estaduais localizadas em assentamentos correspondem a somente 4,1% das 362 escolas estaduais rurais paulistas (INEP, 2015). A região que concentra o maior número de escolas é o Pontal do Paranapanema com 12 unidades, na região de Itapeva há duas escolas, e na região de Bauru existe apenas a escola do assentamento Fazenda Reunidas, o maior assentamento criado no estado com capacidade para atender de 631 famílias<sup>9</sup> (BRASIL, 2015).

Nestas 15 escolas em 2014 estavam matriculados 2.443 alunos, dos quais 1.666 no Ensino Fundamental, 674 no Ensino Médio e 103 na Educação de Jovens e Adultos. Este total de alunos representa 3,9% das 61.186 matrículas em escolas rurais da rede estadual, ou seja, o ideário da *educação do campo* embora parta das proposições dos movimentos sociais, quando aplicadas dirigiram-se majoritariamente a outros sujeitos sociais com *interesses, motivações e necessidades* que podem ser distintas dos assentados.

Por isso, o movimento Por uma Educação do Campo afirma que:

Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo<sup>10</sup>: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Esta diversidade de sujeitos unificados pelo fato comum de não morar no espaço urbano, ao serem incorporados pela política nacional de Educação do campo (Decreto 7.352/10) tem garantido como princípio:

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

Desse modo, atendendo as reivindicações do movimento Por uma Educação do Campo, a legislação propõe que a universalização do acesso à escola deva se coadunar

<sup>9</sup> O assentamento criado em 1988 foi produto uma das principais mobilizações do MST no estado de São Paulo (FERNANDES, 1994).

<sup>10</sup> No Decreto 7.352/ 2010 é considerado como populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

com uma multiplicidade de conteúdos curriculares e metodologias diferenciadas que atendam às reais necessidades dos alunos do campo.

Nas escolas estaduais paulistas esta proposição está distante da realidade, uma vez que desde 2008 todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, devem seguir o mesmo currículo, de modo que todos os alunos possam seguir o mesmo percurso de aprendizagem e desenvolver as mesmas competências e habilidades (SÃO PAULO, 2010).

Em Junqueira; Bezerra (2014), explicitamos como este Currículo está calcado nos fundamentos da pedagogia do aprender a aprender e ao fomentar a ilusão da formação para uma sociedade do conhecimento entre os alunos do ensino médio, objetiva mascarar os reais processos de alienação e exploração do trabalhador, submetido à precarização e a exclusão cada vez mais presente no mundo do trabalho.

Estaria, este currículo então centrado em uma visão urbanocêntrica, que mira a preparação do aluno para a vida urbana? Não há dúvidas que historicamente o capitalismo teve como centro a cidade, porém, na sociedade de classes o essencial não está na oposição campo e cidade, mas sim, na contradição capital-trabalho, na qual se fundamenta a dualidade estrutural da educação.

Outro aspecto importante da imposição da obrigatoriedade deste currículo está na sua vinculação com a avaliação externa e os índices e metas que cada escola deve atingir, conforme determina o Estado.

Saviani (2008) mostra que com as reformas neoliberais promovidas na década de 1990, pautadas pela mudança nas relações de trabalho advindas da reestruturação produtiva do capital (toyotismo) o Estado passou controlar a escola por meio das avaliações externas.

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante a criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2008, p. 439).

De acordo com Freitas (2007, p. 975), as avaliações externas, parte das políticas liberais (neoliberais), visam “desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a *privatização*. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’”.

Para o autor, as avaliações externas não parte das novas formas de exclusão a que são submetidos os mais pobres, que adentram ao espaço escolar.

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a *eliminação do aluno* e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos.

Assim, os currículos escolares passam a ser orientados por meio das matrizes de referências das avaliações externas, que em última análise determinam o que ensinar, ou no contexto pós-moderno o que aprender a aprender na escola. No Estado de São Paulo a principal avaliação externa é o SARESP, cujas provas são aplicadas aos alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em todas as escolas estaduais, além de escolas municipais e privadas que aderem ao sistema de avaliação.

Para fins de análise comparativa dos resultados do SARESP entre escolas urbanas e de assentamentos, optamos por selecionar as escolas que ofertaram o 3º ano do Ensino Médio, já que esta constitui a última etapa da educação básica. Assim, o universo de análise compreende 11 escolas<sup>11</sup> localizadas em 06 municípios diferentes.

A consulta dos boletins das escolas considerou os dados de 2014, para as disciplinas de Português e Matemática disponibilizados na internet<sup>12</sup>. Cabe ressaltar, que a análise não objetiva comparar rendimentos dos alunos, nem “responsabilizar as escolas”, por isso, apresentamos a média dos resultados entre escolas em assentamentos e urbanas, por município, objetivando encontrar as tendências gerais.

Os resultados obtidos pelos alunos no SARESP apresentam quatro níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada série/ano e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo (SARESP, 2014). O quadro a seguir descreve cada um dos níveis de proficiência.

---

<sup>11</sup> No Censo Escolar (INEP) não constam alunos matriculados no Ensino Médio na Escola Lidia Sanae Oya em Euclides da Cunha, porém, no Boletim do Saresp consta que 12 alunos participaram da avaliação. Devido a divergência dos dados, optamos por utilizar os dados da referida escola, totalizando 11 escolas estaduais de Ensino Médio localizadas em assentamentos.

<sup>12</sup> Os Boletins com os resultados por escolas estão disponíveis em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/>>.

**Quadro 2 - Níveis de proficiência considerados no SARESP.**

Nível	Descrição
Abaixo do Básico	Os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Básico	Os alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano/série subsequente.
Adequado	Os alunos demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Para comparar o resultado das escolas em assentamentos e das escolas urbanas dos 06 municípios pesquisados (Caiuá, Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Promissão, Rosana e Teodoro Sampaio) consideramos o percentual de alunos em cada nível de proficiência por escola, a partir do qual inicialmente obteve-se a média por escolas em assentamentos e em áreas urbanas, conforme tabela a seguir:

**Tabela 6 – Média do SARESP alunos do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Português e Matemática das escolas urbanas e de assentamentos por município – 2014.**

Caiuá					
<i>Escolas Localizadas em Assentamentos</i>			<i>Escolas Urbanas</i>		
Nº de Escolas: 01	Nº de Alunos: 32		Nº de Escolas: 01	Nº de Alunos: 18	
Médias das Escolas	Português (%)	Matemática (%)	Médias das escolas	Português (%)	Matemática (%)
Abaixo do Básico	34,4	59,4	Abaixo do Básico	33,3	66,7
Básico	53,1	40,6	Básico	61,1	33,3
Adequado	12,5	0	Adequado	0	0
Avançado	0	0	Avançado	5,6	0
Total	100	100	Total	100	100

  

Euclides da Cunha Paulista					
<i>Escolas Localizadas em Assentamentos</i>			<i>Escolas Urbanas</i>		
Nº de Escolas: 02	Nº de Alunos: 28		Nº de Escolas: 2	Nº de Alunos: 90	
Médias das Escolas	Português (%)	Matemática (%)	Médias das escolas	Português (%)	Matemática (%)
Abaixo do Básico	51,1	54,2	Abaixo do Básico	42,8	53,2
Básico	38,5	39,6	Básico	39,3	42,1
Adequado	10,4	6,2	Adequado	15,4	4,7
Avançado	0	0	Avançado	2,5	0
Total	100	100	Total	100	100

Continua...

Mirante do Paranapanema					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas <sup>13</sup> : 02	Nº de Alunos: 28		Nº de Escolas: 4	Nº de Alunos: 155	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	22,7	31,8	Abaixo do Básico	54,6	51,7
Básico	26,5	57,6	Básico	24,7	36,5
Adequado	50,8	10,6	Adequado	20,7	11,8
Avançado	0	0	Avançado	0	0
Total	100	100	Total	100	100
Promissão					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 01	Nº de Alunos: 31		Nº de Escolas: 3	Nº de Alunos: 239	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	25,8	45,2	Abaixo do Básico	34,6	43,3
Básico	58,1	54,8	Básico	40,9	50,2
Adequado	16,1	0	Adequado	23,7	6,1
Avançado	0	0	Avançado	0,8	0,4
Total	100	100	Total	100	100
Rosana					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 2	Nº de Alunos: 45		Nº de Escolas: 4	Nº de Alunos: 174	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	27,1	46,7	Abaixo do Básico	38,8	58,6
Básico	55,9	50,9	Básico	43,4	38,5
Adequado	17	2,4	Adequado	17,8	2,9
Avançado	0	0	Avançado	0	0
Total	100	100	Total	100	100
Teodoro Sampaio					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 03	Nº de Alunos: 23		Nº de Escolas: 04	Nº de Alunos: 159	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	19,5	25	Abaixo do Básico	43,2	51,7
Básico	62,7	41,7	Básico	44,5	35,8
Adequado	17,8	33,3	Adequado	12,3	12,5
Avançado	0	0	Avançado	0	0
Total	100	100	Total	100	100

Fonte: São Paulo (2014)

Ainda que ocorram algumas variações entre municípios é possível apontar a tendência geral de aproximação dos resultados das escolas urbanas e das localizadas em

<sup>13</sup> Em Mirante do Paranapanema existe, além das duas escolas em assentamentos, uma escola estadual localizada na zona rural, cujos dados não foram utilizados nesta análise.

assentamentos. Em ambas, o percentual de alunos abaixo do básico ou no nível básico é altíssimo, sobretudo, na avaliação de matemática. Já no nível avançado foram registrados percentuais em escolas urbanas de três municípios, sendo que o maior deles -5,6% - ocorreu para a disciplina de português no município de Caiuá.

Para uma melhor comparação entre as escolas urbanas e de assentamentos, a tabela a seguir apresenta a média geral, por nível de proficiência entre todas as escolas pesquisadas.

**Tabela 7 – Média do SARESP do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Português e Matemática de todas as escolas de assentamentos e das escolas urbanas dos municípios pesquisados – 2014.**

	Assentamento	Escolas Urbanas
	Número de escolas: 11	Número de escolas: 18
<b>Níveis/Disciplina</b>	<b>Português</b>	<b>Português</b>
Abaixo do Básico	30,1	41,2
Básico	49,1	42,3
Adequado	20,8	15
Avançado	0	1,5
Total	100	100
<b>Níveis/Disciplina</b>	<b>Matemática</b>	<b>Matemática</b>
Abaixo do Básico	43,7	54,2
Básico	47,5	39,4
Adequado	8,8	6,3
Avançado	0	0,1
Total	100	100

Fonte: São Paulo (2014)

Na elaboração dessa última tabela não houve a preocupação com o número absoluto de alunos de cada município e a sua redistribuição por níveis de proficiência, apenas calculou-se a média dos resultados por escola obtidos em cada município (expressos na Tabela 6).

Considerando estes resultados, as escolas dos assentamentos apresentaram um menor percentual de alunos classificados nos níveis abaixo do básico e básico e um maior percentual de alunos no nível adequado quando confrontados com as escolas urbanas. Somente no nível avançado o percentual de alunos das escolas urbanas é superior, porém atingindo 1,5 % dos alunos em matemática e 0,1% em português.

Em suma, a média das escolas dos assentamentos apresentou uma pequena vantagem para as turmas de Ensino Médio em relação às escolas urbanas dos municípios nas quais estão localizadas. Contudo, a questão central que se esconde sobre esta

insignificante diferença entre escolas urbanas e rurais é a péssima qualidade da educação a que são submetidos o conjunto dos alunos da rede estadual, estudem eles no campo ou na cidade.

Os níveis de proficiência criados pelo próprio Estado explicitam que nas escolas dos assentamentos 79,2% dos alunos apresentam domínio insuficiente ou mínimo dos conteúdos referentes a português e 91,2% relativos aos conteúdos de matemática. Nas escolas urbanas, os percentuais são ainda maiores 83,5% e 93,6%, respectivamente.

Estes dados por si só são suficientes para demonstrar a baixa qualidade educacional ofertada aos jovens que estão concluindo a educação básica no estado de São Paulo. No entanto, ao utilizar a estratégia liberal de “responsabilização da escola” o Estado isenta-se das suas responsabilidades na condução das políticas educacionais.

Além disso, estes baixos indicadores não são resultado da ineficiência das *boas* políticas educacionais, ao contrário, trata-se do caráter deliberado da educação na sociedade capitalista, o de negar aos trabalhadores, mesmo quando nas escolas, o acesso ao conhecimento, garantindo a reprodução das relações sociais de produção vigentes. Para tanto, na atualidade:

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Assim, a negação do acesso ao conhecimento não é determinada por uma visão urbanocêntrica, mas pelas condições materiais da reprodução do capitalismo, que secundariza o papel da escola destinada aos trabalhadores, limitando quando muito à aquisição dos conteúdos mínimos, estipulados pelo próprio Estado, para a reprodução diferenciada da força de trabalho.

## **Considerações Finais**

Não há dúvidas que historicamente se configurou uma profunda diferença no acesso a educação entre as pessoas do campo e da cidade, tanto que a baixa

escolaridade da população do campo quando comparada a população urbana é um problema persistente no país. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008 e sistematizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) explicitavam que:

[...]a população rural continua menos favorecida que a urbana. A taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural. Enquanto, nas cidades, 9% da população têm pouca ou nenhuma instrução, no campo, tal proporção ultrapassa 24%. Em outro extremo, a população mais escolarizada, acima de 11 anos de estudo, representa mais de 40% da população urbana e apenas 12,8% da população rural. A maioria da população do campo – 73% - não completou o ensino fundamental.

Porém, a raiz deste problema não está na “visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório” (BRASIL, 2007, p. 13). A ausência de políticas educacionais para o campo está ligada diretamente as condições materiais de desenvolvimento do capital, para os quais a escolaridade não se constituía um pré-requisito para a ocupação de determinados postos de trabalho.

Todavia, a partir da década de 1990, com as mudanças na estrutura produtiva do capitalismo no campo e a utilização de maior tecnologia, destinada ao mercado externo; mas também, da pressão dos movimentos sociais do campo com as conquistas de assentamentos rurais e das orientações dos organismos internacionais, que passaram a vincular os acordos de empréstimos aos investimentos em educação Bezerra Neto; Bezerra; Lima (2011), há um processo de instituição de políticas para educação nas áreas rurais.

Neste aspecto, os movimentos sociais tiveram um papel fundamental exercendo pressão por uma determinada concepção educacional, intitulada *educação do campo*, que tornou-se dominante na formulação de leis e políticas educacionais.

No entanto, é preciso apontar que a institucionalização de políticas e marcos normativos não foram capazes de alterar as condições educacionais nos assentamentos rurais no estado de São Paulo, visto que os dados oficiais mostram a prevalência do transporte dos alunos dos assentamentos para escolas urbanas, a presença na rede estadual de um currículo padronizado e submetido a avaliações externas, cujos resultados demonstram a política de exclusão do conhecimento por dentro das escolas, indiferente do seu espaço de localização.

Assim, a universalização do acesso à educação próxima aos locais onde as pessoas residem deve permanecer como uma luta de toda a classe trabalhadora, mas esta não pode estar desassociada da luta pelo acesso ao conhecimento historicamente construído, que transgride a defesa de qualquer especificidade, que desafia a proposição de currículos adaptados e adaptáveis de acordo com as particularidades espaciais e das diferenças culturais, por meio dos quais objetiva-se o fortalecimento de grupos, como se a mobilidade espacial e a identidade cultural fossem estáticas no tempo e no espaço.

## Referências

- BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multiseriadas no Estado de São Paulo:** um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Estud. av.[online]**, São Paulo, 1997, vol.11, n.31, pp. 37-49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n31/v11n31a03.pdf>> Acesso em: 08 de jun. de 2015.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na Educação Rural no Brasil.** 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BEZERRA NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S.; LIMA, E. N. Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando? In: NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa.** São José: Premier, 2011, p. 19 – 42.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 16 de maio. 2014.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Painel dos Assentamentos:** SR-8 São Paulo. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 25 de abr. de 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.
- CARVALHO, J. G. **Questão Agrária e Assentamentos Rurais no Estado de São Paulo:** o caso da Região Administrativa de Ribeirão Preto. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - 2004. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a04.pdf>> Acesso em: 01 de jun. de 2015.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e territorialização da luta pela terra**: a formação do MST- Movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Estado de São Paulo. 1994. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, B. M. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 43 - 55. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. A. de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 32 – 53. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERRANTE, V. L. S. B.; BARONE, L. A. Parcerias" com a cana-de-açúcar: tensões e contradições no desenvolvimento das experiências de assentamentos rurais em São Paulo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, nº 26, p. 262-305, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819459011>> Acesso em: 08 de fev. de 2015.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965 - 987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em: 14 de jul. de 2015.

FUNDAÇÃO SEADE. **Informações dos Municípios Paulistas**: População e estatísticas vitais, 2014. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#>> Acesso em: jul. de 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Agropecuário**: 2006. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). DataEscolaBrasil. **Censo da Educação Básica 2014**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: jul. 2015.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. dos S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do Pronacampo. **Revista Exitus**, Santarém - PA vol. 5, nº 2, p. 83 - 100, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/141>> Acesso em: 01 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: o currículo da rede estadual paulista no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, vol. 14, nº 57, p. 291-310, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5428/5765>> Acesso em: 10 de jun. de 2014.

LIMA, E. N. Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas. 2014. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2652/1824>> Acesso em: 27 de jul. de 2015.

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP; DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. **Relatório São Paulo 2013**. Coordenação: GIRARDI, E. P. Presidente Prudente, São Paulo, dez. de 2014. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta\\_saopaulo\\_2013.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_saopaulo_2013.pdf)> Acesso em: fev. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010. 152 p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associado, 2012.

VASCONCELOS, E. A. de. Agrupamento de escolas rurais: alternativas para o impasse da educação rural? **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>> Acesso em: 18 de jun. de 2015.