

## **Eixo Temático**

### **1. Educação no Campo e Movimentos Sociais**

#### **Título**

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISCUSSÃO: UM ESTUDO SOBRE SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

#### **Autor (es)**

Danielle Arena de Oliveira  
Vitor Machado

#### **Instituição**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru

#### **E-mail**

[daniellearenapedago@gmail.com](mailto:daniellearenapedago@gmail.com)  
[vitor@fc.unesp.br](mailto:vitor@fc.unesp.br)

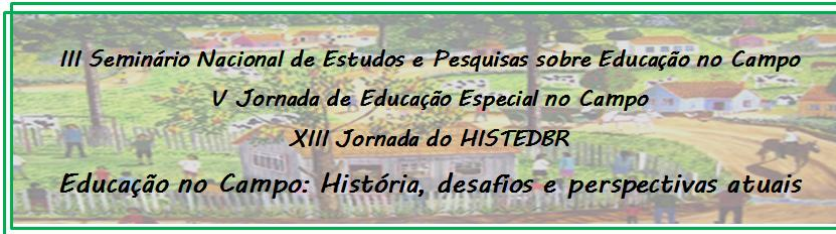
#### **Palavras-chave**

Educação do Campo; Legislação e Contexto Escolar.

#### **Resumo**

Este trabalho é um estudo bibliográfico acerca de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, que vem sendo realizada em uma escola pública municipal, no distrito de Guaianás, pertencente ao município de Pederneiras-SP, a qual adota um ensino apostilado, desconectado da realidade dos seus alunos, os quais, em sua maioria, vivem em sítios e no assentamento “Horto de Aimorés” e cujo objetivo consiste na elaboração de um material didático pedagógico, em mídia digital (DVD), com os conteúdos de História e Geografia, para o primeiro ano do ensino fundamental, porém voltados à realidade dos alunos que vivem no campo. Para refletirmos sobre as especificidades do contexto desta escola, discutimos o conceito de Educação do Campo, utilizando a legislação brasileira passada e a atual, à luz da fundamentação teórica sobre tema. Assim, esperamos com este estudo, auxiliar na construção de uma educação do campo de qualidade, que leve a todos os envolvidos com a sua execução, a refletirem e avaliarem sobre como ela vem sendo desenvolvida, pelos profissionais da educação escolar. Com isso queremos evitar, principalmente, a imposição de uma cultura de elite sobre a escola do campo, além de procurarmos eliminar as mais diversas formas de

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



preconceito existentes no interior da escola, principalmente, no que diz respeito às escolas que atendem estudantes provenientes de assentamentos de reforma agrária.

### **Texto Completo**

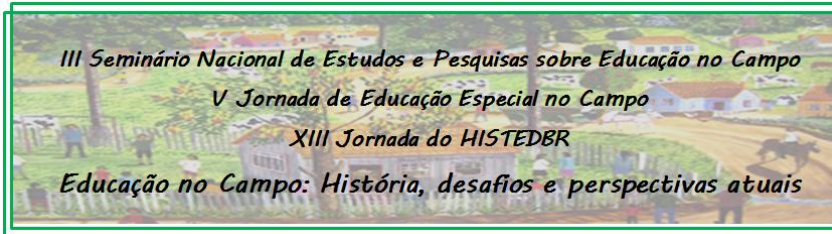
Os questionamentos e as inquietações que motivaram as reflexões desta pesquisa surgiram de observações críticas quanto ao ensino apostilado adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras e empregado nas escolas a ela vinculadas. Tais apostilas, de cunho totalmente urbanocêntrico e etnocêntrico, são confeccionadas por uma empresa do ramo educacional, com sede no estado do Paraná.

Desta maneira, o tema deste trabalho surgiu do contexto de sala de aula de uma escola localizada no distrito de Guaianás, município de Pederneiras-SP, a qual é frequentada em sua maioria, por alunos provenientes da zona rural, moradores de sítios próximos à cidade e, em especial, por habitantes de um assentamento de reforma agrária. O assentamento situa-se nos limites da cidade de Bauru, distante 26 km de Guaianás e denomina-se Assentamento Horto de Aimorés.

Neste sentido, este trabalho procura fazer um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no programa de mestrado “Docência para Educação Básica” – Unesp Campus Bauru, que está procurando desenvolver material didático-pedagógico, com base nos documentos elaborados pelo MST (Movimento Sem Terra) que propõe práticas didáticas alternativas para se trabalhar a educação do campo. Esse material será aplicado junto aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental da escola de Guaianás, procurando demonstrar que o uso de um material voltado à realidade dos alunos habitantes da zona rural, poderá ser capaz de promover uma melhor assimilação de conteúdos programáticos pelos alunos e, conseqüentemente, garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, as reflexões contidas neste trabalho, foram realizadas por meio de pesquisas bibliográficas até aqui realizadas e demonstram a necessidade das escolas da zona rural em realizar processos de ensino aprendizagem que não estejam desvinculados da realidade dos alunos do campo, evitando a imposição de uma cultura de elite e procurando eliminar as mais diversas formas de preconceito existentes no interior da escola, principalmente, no que diz respeito às escolas que atendem estudantes, provenientes de assentamentos de reforma agrária.

**[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



### **A contextualização de uma escola para alunos do campo**

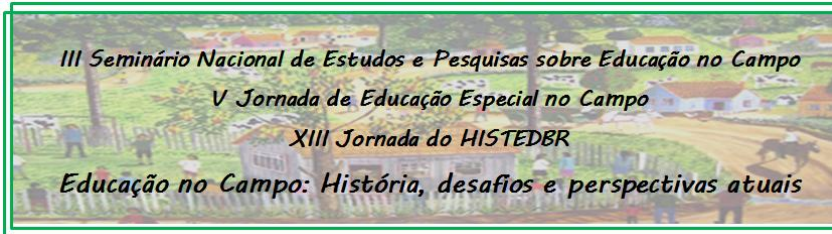
Escolhemos para participar da pesquisa, alunos do primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola do campo situada no distrito de Guaianás e mantida pela prefeitura do município de Pederneiras/SP. Tal escola, denominada “EMEIF Professor Antônio Simões”, está localizada no distrito desde o ano 2008 e, atualmente, compartilha o prédio com a Escola Estadual “E.E. Professora Maria Campos Pires Maciel”. Ela atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) e funciona das 12h30 às 17h30, com aproximadamente 122 alunos de quatro a doze anos, no período da tarde. Seus alunos são, em sua maioria, moradores de sítios, fazendas, chácaras, do “Assentamento Horto de Aimorés” e do “Vale do Igapó”, localizados em um raio de 10 quilômetros da escola. Poucos alunos moram próximos da escola, no distrito de Guaianás.

Para os alunos se locomoverem do campo para a cidade, utilizam do meio de transporte público, mantido pela parceria entre o município de Pederneiras/SP e o Estado de São Paulo. São disponibilizados duas peruas Kombi e três ônibus que, dependendo da localidade de suas residências, levam em torno de quinze minutos à uma hora de viagem todos os dias. Muitos desses alunos saem de casa com destino a escola muito cedo e, por esse motivo, não almoçam, sendo sua principal refeição a merenda escolar. O retorno para casa, ao final do dia, dependendo da distância e das condições climáticas, pode fazer com que cheguem a suas residências ao anoitecer.

De acordo com a pesquisa apontada no Regimento Escolar da “EMEIF Prof. Antônio Simões” a maioria dos pais dos alunos trabalha dentro de vários setores agrícolas e alguns são trabalhadores autônomos. Ainda segundo esse documento, o nível de escolaridade geral é de pais que não concluíram o ensino fundamental.

Há alta rotatividade de alunos na escola. Muitos mudam de casa e município com frequência, se matriculam e/ou se transferem para outras escolas durante todo o ano, tanto moradores do distrito, como de sítios e do assentamento.

Atualmente, a estrutura física da escola é boa, possuindo no total seis salas de aula e uma sala de Recursos Multifuncional, que é equipada com materiais didáticos e pedagógicos, recurso de acessibilidade e equipamentos específicos para atendimento educacional especializado aos alunos de educação especial. É importante ressaltar que



os alunos incluídos na sala especial vão para a escola no contra turno escolar, ou seja, estudam também no período da manhã (uma vez por semana), almoçam na escola e esperam por sua aula regular no período da tarde.

A “EMEIF Professor Antônio Simões” conta com dez professores no total, sendo seis professores de ensino regular, cinco professores especialistas (educação especial, educação física, artes, inglês e informática), uma diretora e quatro funcionários.

## **TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **Breve síntese da história do Brasil: a origem da educação rural**

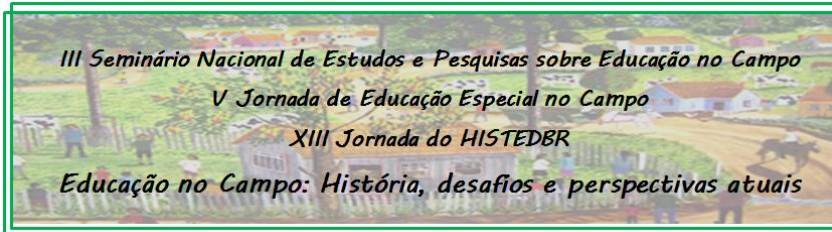
Para iniciarmos as reflexões desta pesquisa faz-se necessário resgatar a trajetória da educação brasileira voltada à população que vive e trabalha no espaço rural. Historicamente, por muito tempo, a educação dos camponeses foi elitizada, visava principalmente à dominação da burguesia nas classes trabalhadoras, no sentido de levar os sujeitos à cidade.

Durante a República Velha (1889 a 1930) a elite agrária paulista, carioca e mineira eram compostas por fazendeiros e latifundiários, que dominavam as políticas públicas no país e conseqüentemente a educação rural.

As legislações daquela época não mencionavam a educação do e para o povo, elas beneficiavam somente os interesses do patronato para a produção de capital e lucro. Com a urbanização e a industrialização do país, ocorre também a migração dos camponeses para as cidades, criando a classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, diversas revoltas e movimentos sociais que buscavam uma mudança desse panorama começaram a se consolidar. Apesar disso, a Constituição de 1934, ainda enfatizava a educação rural em um modelo latifundista.

Entre 1930 e 1945, Getúlio Vargas assumiu o poder juntamente com políticos da Aliança Liberal, período denominado Era Vargas. A partir de 1937, Vargas institui o Estado Novo (1937-1945) e estabelece uma nova Constituição. Para Aguilar (2013, p. 33) “nesse período, ele proclama uma nova Constituição, a Constituição de 1937, tida como autoritária e centralizadora.”



A educação neste momento era vista como um meio para qualificar mão-de-obra barata para o mercado capitalista e a educação rural objetivava manter o trabalhador no campo, este período foi denominado de Ruralismo Pedagógico.

Infelizmente, este modo de pensar ainda continua em alguns sujeitos e instituições até hoje, inclusive em escolas, secretarias, diretorias de ensino e em políticas públicas.

A partir de 1946, com o fim da Era Vargas, “havia uma demanda maior para a educação, ainda que fosse insuficiente para alcançar um atendimento que pudesse abranger tanto qualidade quanto quantidade”. (AGUILAR, 2013, p. 33)

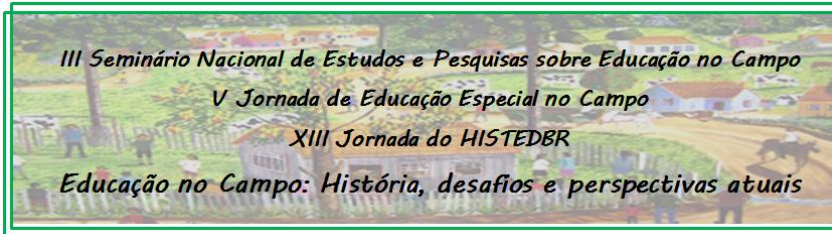
De 1964 a 1985, aconteceu no país o regime militar, período marcado por repressão, censura da liberdade de expressão, perseguição política e abolição de direitos constitucionais.

Foi somente ao final do século XX, com o fim da ditadura e a redemocratização do país, que o paradigma da Educação do Campo foi sendo fortalecido, por meio de lutas dos camponeses e dos movimentos sociais ligados ao campo, e principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, segundo Aguilar (2013, p. 34),

Apesar da educação escolar tornar-se foco prioritariamente dos setores da sociedade que compõe as indústrias, os movimentos sociais e sindicais, a população começava a reivindicar uma educação de qualidade, assim como a educação do campo começava a aparecer como um problema a ser selecionado.

Ou seja, a luta por uma Educação no e do Campo de qualidade, que ainda é um projeto em desenvolvimento, permitiram que estudos, debates, conferências, reflexões sobre o assunto, bem como leis, diretrizes e documentos oficiais fossem criados, partindo do princípio dos direitos do camponês.

Conforme exposto, abordaremos no próximo tópico a legislação atual que abrange a Educação do Campo, que mesmo podendo não ser suficiente para melhorar a qualidade do ensino das escolas do campo, foi um avanço histórico no Brasil e sua compreensão é muito importante para que novas políticas sejam feitas.



## A Legislação brasileira atual sobre educação do campo

A visão que aqui defendemos sobre a Educação do Campo emerge o estudo dos direitos fundamentais dos seres humanos, bem como das leis e documentos oficiais brasileiros (pareceres, decretos, diretrizes) que envolvem a vida dos sujeitos que vivem no e do campo.

O Brasil legitimou a Declaração Universal dos Direitos Humanos incluindo seus princípios na legislação brasileira, reconhecendo que todos os seres humanos têm direito a uma vida digna, à liberdade, à família, ao trabalho, à segurança e à educação, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou de qualquer outra condição.” (ONU, 1948, p. 5)

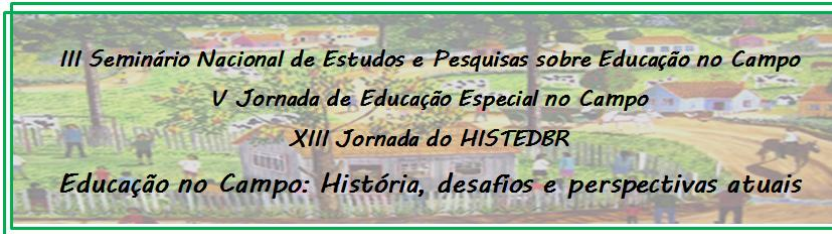
Caldart (2002) afirma que o movimento por uma educação do campo é uma luta pela busca de políticas públicas que garantam aos sujeitos direito à educação no campo e do campo. Segundo a autora,

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 26).

Segundo o debate do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado entre os dias vinte e seis a vinte e nove de novembro de 2002, promovido pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo com apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Brasília, é preciso assumir e compreender que a educação e a escola do campo são direitos humanos, direito dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Ou seja, ao adotar tais princípios, assumimos que todo e qualquer brasileiro, incluindo aqueles que vivem no campo são seres humanos que possuem os mesmos direitos daqueles vivem no urbano, além disso, reconhecendo seus modos de vida, costumes, tradições e sua identidade, inclusive dentro da escola.

Neste sentido, a Constituição Federal de Brasil de 1988 foi um marco histórico importantíssimo para a sociedade brasileira, legalizou os direitos e deveres do cidadão e instituiu o Estado Democrático “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e



individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos.” (BRASIL, 1988)

De acordo com Fernandes (2009, p. 143):

A Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo.

Assim, segundo a Constituição brasileira a educação passa a ser um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). A educação do campo, portanto, também é um direito dos camponeses, a qual não deveria ser voltada somente para a formação de conteúdos tradicionais, mas a favor de uma formação humana plena; também social e cultural, a fim de contribuir para o desenvolvimento do campo. Isso é o contrário do que atualmente observamos no cotidiano escolar, que visa somente transmitir os conhecimentos científicos, muitos vezes desconectados da realidade dos alunos, se tornando alheia a toda situação de vida no campo.

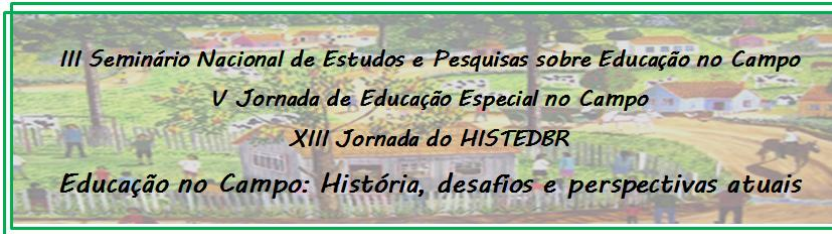
Em relação ao ensino, especificamente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) aponta alguns princípios norteadores como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, gestão democrática, piso salarial para os professores e garantia do padrão de qualidade.

Porém, apesar de sua legalidade, muitos alunos possuem acesso a escola somente por meio de um transporte público, ou seja, levam muito tempo para chegar à escola ou voltar para casa, dificultando sua permanência na escola.

Muitas escolas não possuem flexibilidade e/ou variedade quanto às concepções pedagógicas e metodológicas, ao contrário, os professores são obrigados a ensinar a partir de um material didático pronto de outra realidade, no qual não garante um padrão de qualidade.

Abordar a questão da qualidade do ensino decorre considerar que a educação do campo de qualidade que defendemos é aquela voltada para uma formação integral do aluno contribuindo para melhorar a qualidade de vida dos camponeses.

**[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Nesse mesmo sentido, em 1990, uma lei específica para as crianças e adolescentes foi aprovada, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegurando seus direitos fundamentais como seres em desenvolvimento.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 11).

Esta lei implica que as crianças e adolescentes, assim como os adultos, também possuem direitos a fim de auxiliar seu desenvolvimento, inclusive assegurando sua proteção integral. O direito deles à educação básica é atualmente legalizado pela Lei 9.394/1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB (BRASIL, 1996) enfatiza o direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Além disso, nela a educação básica nas escolas do campo é um direito que implica a responsabilidade do poder público em promover um ensino de qualidade no campo, respeitando-se suas especificidades.

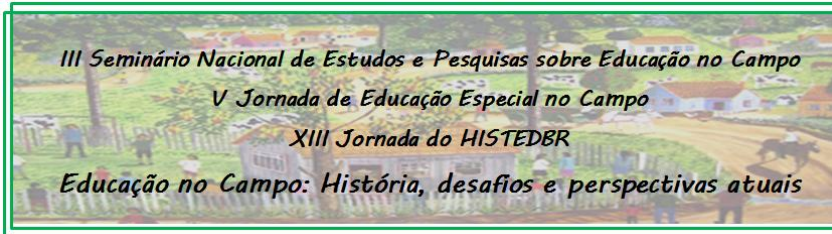
Art. 28 - Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Faz-se necessário que a formação dos professores de escolas do campo seja adequada também aos conhecimentos quanto às particularidades das leis voltadas a educação do campo, principalmente pela falta de reconhecimento dessas leis pelo poder público. Essa situação implica a falta de autonomia da escola do campo em propor mudanças na metodologia, nos conteúdos, na mudança do calendário municipal, nos horários de entrada e saída dos alunos e nos dias letivos.

Importa ressaltar novamente que essas leis, apesar de ainda serem superficiais e insuficientes, foram uma conquista histórica dos movimentos sociais pela luta das terras e em prol de uma educação voltada para o ensino de camponeses a partir de sua





realidade de vida, mas nem sempre as escolas do campo estão preparadas, inseridas e refletem sobre a realidade dos camponeses.

Nesse trajeto, em 2002, instituem-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE 1, de 3 de Abril de 2002. É no referido documento que se obtém o reconhecimento do modo de vida próprio do campo, incluindo princípios e procedimentos que objetivam um projeto institucional diferenciado para as escolas do campo.

Art. 2. 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 do país (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

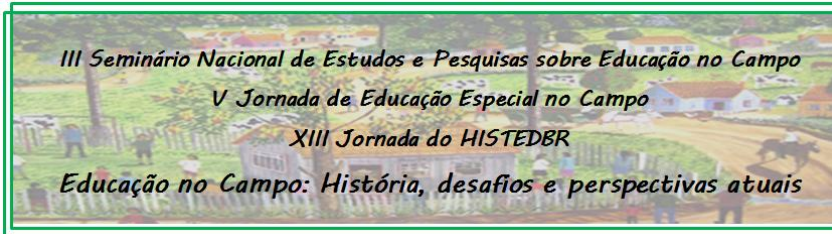
Parafrazeando Fernandes (2009) as diretrizes são um avanço, pois foram feitas considerações fundamentadas que reconhece a história da educação do campo, bem como de seus protagonistas.

Contudo, muitas escolas não possuem o conhecimento sobre essa diretriz, nem das leis que enfatizam a educação do campo como direito do cidadão que vive no e do campo, também não há apoio da Supervisão e da Secretaria de Educação em efetivar uma formação continuada da equipe escolar no sentido de ensinar e considerar esses documentos oficiais como horizonte a ser seguido.

Segundo Fernandes (2009, p.144):

A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos. Conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correm o risco de ser letra morta no papel.

Portanto, devemos registrar que é preciso lutar por uma educação não somente *no* campo, mas também *do* campo, onde cada sujeito que faz parte da escola; alunos, pais, professores, funcionários, comunidade, com o apoio das Universidades e demais



órgãos do poder público e privado; se unam para ganhar mais forças para enfrentar os desafios, problemas enfrentados pela escola e pelos camponeses.

Trataremos, em seguida, de refletir e discutir as diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo, como também aprofundar o tema sobre as especificidades da Educação *do* campo.

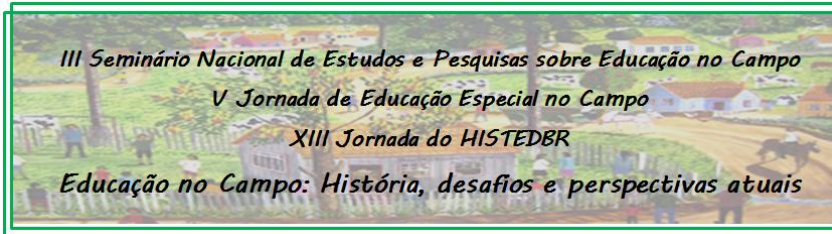
## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA A EDUCAÇÃO RURAL**

Seguindo o corpus da discussão, precisamos não somente compreender a trajetória e a educação como um direito do ser humano, como também qual tipo de educação objetivamos para os camponeses: Educação Rural ou Educação do Campo? Para tanto, abordamos neste tópico as diferenças desses conceitos. Além disso, o estudo de território é de fundamental importância, pois ele é uma referência, não apenas como um espaço geográfico, mas como é utilizado pelo poder das teorias que transformam a realidade. (FERNANDES; MOLINA, 2005)

Nosso país, atualmente, adota o conceito de território do paradigma rural tradicional na qual é incorporado em suas políticas públicas. Segundo Fernandes e Molina (2005), esse paradigma é manifestado pelo capitalismo e fortalece a exclusão da maioria, a partir de idéias de agronegócio, tecnologia, de produção de riquezas em larga escala, com produtos para exportação internacional e pela capacidade de força de trabalho.

“Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida” (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 58).

Diante do exposto, outro paradigma vem sendo adotado nas lutas pelas terras, por movimentos sociais, por práticas pedagógicas, como também por programas e seminários nacionais em prol da Educação do Campo. Este paradigma entende o conceito de território pela idéia de agricultura familiar, sendo seus sujeitos camponeses, quilombolas, castanheiros, seringueiros, os quais trabalham e sobrevivem da terra, produzem sua identidade, lutam para manter sua cultura e seus modos de vida, bem como lutam por escolas, por políticas públicas que garantam desenvolvimento



socioeconômico, cultural e ambiental e principalmente qualidade na educação (FERNANDES; MOLINA, 2005).

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 60).

Diferentemente da Educação do Campo, que se trata de uma educação voltada à realidade de vida dos camponeses, a educação rural visa à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. (CALDART, 2005)

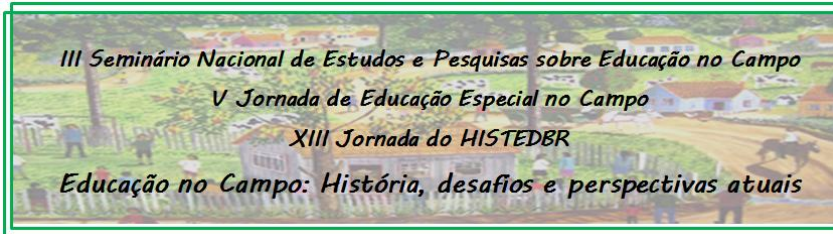
Por esse motivo é possível que o aluno que frequenta a escola que adota essa concepção capitalista, depois de se formar muitas vezes não permanece no campo, mas parte para a cidade em busca de outro trabalho não vinculado ao campo.

Segundo Caldart (2005, p. 36) “(...) o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses”.

Enquanto o conceito de Educação do Campo, na qual defendemos,

(...) concebe o campo como um espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 63).

É a partir dessa concepção que acreditamos que possamos lutar por uma educação do campo de qualidade, onde os camponeses tenham oportunidade de frequentar uma escola no campo e do campo, voltados aos seus interesses e modos de vida e trabalho, a fim de buscar formas de garantir seus direitos fundamentais, bem como de auxiliar a resolver desafios e problemas impostos pela realidade em prol da melhoria da qualidade de vida no campo.



Dessa forma, ao pesquisar uma escola específica partindo do próprio contexto escolar, esperamos ajudar a criar condições, reflexões e debates, além de construir um projeto que fortaleça a identidade e as especificidades do campo.

### **Considerações finais**

Como temos observado, de acordo com as pesquisas já realizadas em assentamentos de reforma agrária, cada assentamento conquistado, cada acampamento organizado é uma realidade específica. Cada núcleo se diferencia, criando alternativas e estratégias possíveis em trajetórias distintas.

No entanto, paradoxalmente ou não, esse caleidoscópio de formações não é um real fragmentado. Pelo contrário, estamos diante de um único processo histórico que ocorre em todos os Estados.

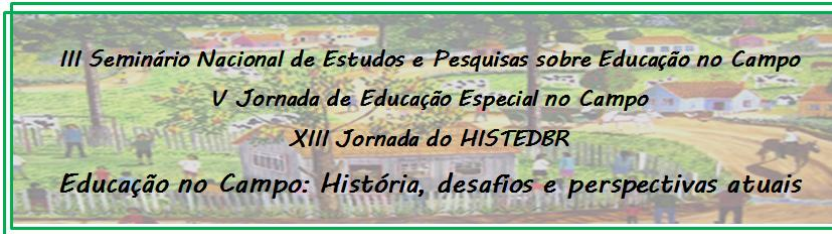
Assim, sejam quais forem os modelos de assentamentos, sejam quais forem os movimentos e/ou correntes político-ideológico envolvidos, é preciso pensar sempre o processo como totalidade.

Isso não nos dispensa estudar o específico. Assim, é através da compreensão do concreto explicado em suas múltiplas determinações que se pode voltar à totalidade para se compreender mais uma das suas inúmeras facetas.

Daí a necessidade de aprofundarmos os estudos específicos sugeridos nessa pesquisa, para que eles possam encaminhar essa compreensão.

Neste sentido, vários estudos de pesquisa chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos assentados, de diversas regiões do Estado de São Paulo, de uma escolarização que ignora a diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Conforme esses estudos, as crianças assentadas, ao frequentarem as escolas da cidade resistem as mais diversas formas de preconceito, praticado por alguns alunos e professores, por que veem na escola a possibilidade de alcançarem a profissão que tanto desejam (MACHADO, 2000).

Algumas pesquisas também demonstram uma forte aspiração dos pais para que seus filhos estudem. Esses pais consideram “o saber” como um caminho para que seus filhos conquistem melhores condições de vida e se integrem ao mundo capitalista (MACHADO, 2012). Para esses pais o saber oficial é a forma de saber que tanto



desejam. Tal saber é tipicamente característico da sociedade capitalista, que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de arbitrário cultural dominante, elaborado nos moldes dessa sociedade e praticado em toda sua extensão. Este saber não é o que contempla a cooperação, mas o que tem na competição seu objetivo fundamental no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. (MACHADO, 2011)

Por outro lado, também não podemos deixar de apontar que os assentados enfrentem muitas dificuldades durante a vida escolar. Tais dificuldades são de ordem física e moral. As de ordem moral são reveladas através do preconceito que enfrentam na escola tanto por parte de alunos, como dos professores. Já as de ordem física, são verificadas na dificuldade de locomoção para se chegar às escolas fora do assentamento. Isso pode ser comprovado pelo descaso das autoridades em relação à implementação de uma política educacional séria, capaz de atender às necessidades dos que habitam a zona rural e pretendem se dedicar aos estudos. (ARAÚJO, 1996)

Como a educação básica nas escolas do campo está prevista na legislação brasileira, ela é um direito e implica na responsabilidade do poder público em promover um ensino de qualidade no campo, respeitando-se, principalmente, as especificidades das famílias que habitam a zona rural. (BRASIL, 1996)

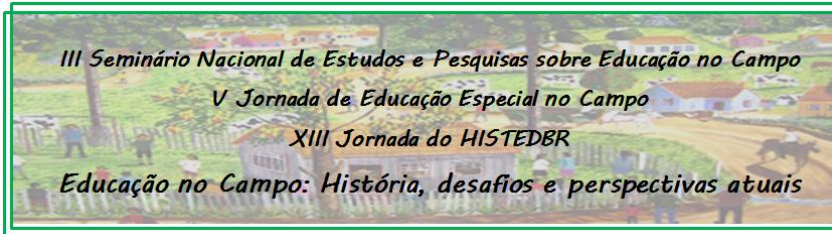
Segundo Machado (2012, p. 404):

Mesmo sabendo que os conteúdos oficiais de ensino devem ser respeitados, acredita-se que existem possibilidades pedagógicas para a realização de um ensino mais voltado para a realidade da escola rural, principalmente a dos acampamentos e assentamentos rurais.

Contudo, a educação do campo tem sido desprezada por secretarias de ensino de todo país, incluindo a região de Bauru, interior de São Paulo, que possui uma extensa área rural, incluindo diversos assentamentos.

As especificidades do campo são desconsideradas pelos governantes, como por exemplo, o período de safra, colheita e plantio, os professores em sua maioria também não têm formação adequada e são obrigados a ensinar de acordo com currículos e conteúdos prontos da cidade.

Refletindo sobre isso, precisamos buscar novos caminhos e metodologias de ensino para que a educação no campo seja de qualidade, proporcionando aos alunos



novas experiências e conhecimentos, que lhes permitam compreender e questionar seus modos de vida, tornando assim mais fácil a luta pelos seus direitos.

Dessa forma, esperamos com este estudo, auxiliar a construção de uma educação do campo que leve os alunos a refletirem sobre a realidade em que vivem, partindo dos conhecimentos científicos que venham adquirir através de uma escola pública e de qualidade.

## Referências

ARAÚJO, R. A. **Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento das escolas rurais.** São Carlos, 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

AGUILAR, A. C. L. de. **Escola do campo em discussão:** estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

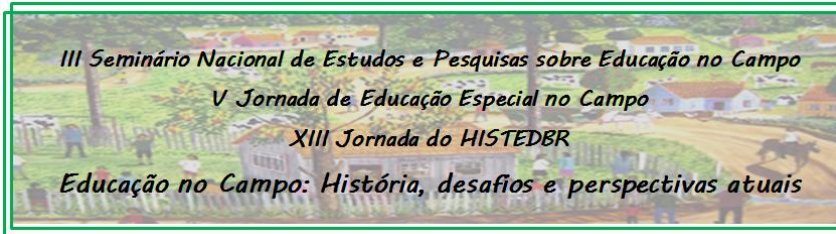
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 292 .

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do adolescente. **ECA – Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002; Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.**

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

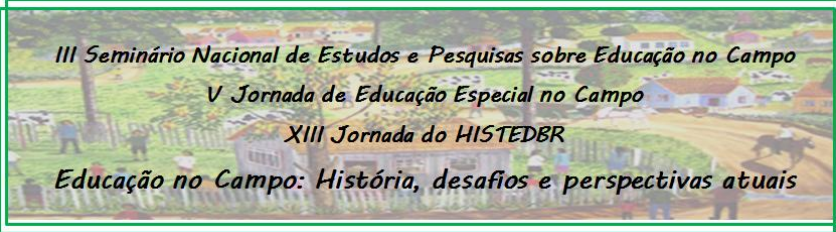
FERNANDES, B.M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Declaração 2002 Brasília, 26 a 29 de Nov. 2002. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Org) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002; Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4

MACHADO, V. **Estudantes em assentamentos de terras: um estudo de aspirações por educação.** Araraquara, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

\_\_\_\_\_. O movimento sem terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. In: **Revista de Ciências da Educação**, v.1, p. 383-406, 2012. Disponível em: <[http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_25.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_25.pdf)> Acesso em: 27 jun. 2015

\_\_\_\_\_. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: SOUSA, J. T. P. de; GROppo, L. A. (Org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo.** Florianópolis: Em Debate, 2011.



[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015