



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” E AS
IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

MARIANA PADOVAN FARAH SOARES



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” E AS
IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

MARIANA PADOVAN FARAH SOARES

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Érika Porceli Alaniz
Coorientador: Marcos Vinicius Francisco

370
S676i

Soares, Mariana Padovan Farah

A implantação do Programa “São Paulo faz Escola” e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo / Mariana Padovan Farah Soares. Presidente Prudente, 2018. 172f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientador: Érika Porceli Alaniz

1. Educação do campo. 2. Currículo. 3. Programa São Paulo Faz Escola. 4. Organização do trabalho. I. Título.

MARIANA PADOVAN FARAH SOARES

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” E AS
IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 7 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Érika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di George
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Marília- SP

Dedico este trabalho,
Em especial à minha mãe, grande guerreira Eliana Padovan Farah Soares, companheira de muitas inquietações, reflexões e alegria, sobretudo, por não medir esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. A você dedico todas as minhas conquistas!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Érika Porceli, pelo carinho e pela acolhida competente, o estímulo e apoio à pesquisa voltada às classes populares que me fizeram pesquisadora;

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não poderia resultar em algo que não fosse um sentimento de imensa gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

Aos Professores Doutores Neusa Maria Dal Ri e Cristiano Amaral Garboggini Di George, pelo carinho e dedicação na participação e envolvimento na pesquisa em prol dos trabalhadores do campo.

A todos os professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE, pelo acolhimento e credibilidade.

Ao ex-Dirigente de Ensino do Município de Mirante do Paranapanema, Sebastião Canevari, por todo apoio e pela autorização para a realização desta pesquisa.

A todos os professores, funcionários, alunos e equipe escolar da Escola Estadual Fazenda São Bento, pela participação no estudo, inclusive, pelo grande acolhimento na escola, colaborando para a pesquisa empírica.

Aos companheiros dos espaços de militância e dos movimentos sociais do campo, que lutaram diariamente pela valorosa contribuição a minha formação, em especial a Marisa da Luz, Elisangela Virtudes, do CODETER, e Professora Maria Aparecida (Cidinha), pelo apoio, companheirismo e encorajamento em meus estudos.

Ao meu pai Daltinho (*in memoriam*) que muita falta me faz, mas continua sendo minha força e inspiração na vida;

Ao meu companheiro de vida, Adriano, pela esperança em dias melhores, sempre ao meu lado, me dando força e coragem nos momentos mais felizes e difíceis da minha vida;

Aos meus sogros José Milton e Antônia, pelo acolhimento e apoio. Obrigada pelo carinho!

À minha sobrinha Theodora, por existir, dando sentido à minha vida;

Aos irmãos que Deus colocou em minha vida e escolhi para conviver: Diego e Maura. Obrigada por estarem sempre ao meu lado e torcerem por mim a cada conquista;

Aos meus primos Douglas Farah, Helena Padovam e Giovana Farah, por todo companheirismo e apoio à pesquisa.

À minha amiga Tatiane Oliveira que fez parte dessa caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, sem o qual esta pesquisa não seria possível.

Em especial ao meu Coorientador, Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco, por todo incentivo, ensinamentos, dedicação e belo empenho nas orientações para a realização deste estudo.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a compreensão e auxílio desta pesquisa.

A luta continua!

RESUMO

A implantação do programa “São Paulo Faz Escola” e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo

O presente estudo pertence à linha de pesquisa: políticas públicas, práticas educativas e diversidade, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. A elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, intitulada “São Paulo Faz Escola”, ocorre no contexto da reforma educacional alinhada aos pressupostos neoliberais implementados no Brasil, a partir de meados dos anos de 1990. O referido programa faz parte de um conjunto de medidas adotadas para a educação básica, que altera o cotidiano das escolas públicas, desde o ano de 2008, elegendo como foco a implementação de um currículo unificado para todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo, inclusive para as escolas do campo. A pesquisa tem como objetivo analisar as contradições da implantação do currículo “São Paulo Faz Escola” e a repercussão na organização do trabalho escolar, em uma escola do campo, na região do Pontal do Paranapanema. Tendo em vista a abordagem de investigação adotada e o objetivo precípua do estudo proposto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, em uma escola pública do campo, em município do interior do Estado de São Paulo. Constatou-se que a fragmentação do processo de trabalho docente ocorreu por meio da introdução de materiais padronizados e do currículo único para todas as escolas públicas, inclusive as localizadas no campo. Como consequência da remodelação na organização do trabalho escolar, tem-se a restrição da autonomia escolar e do docente, sobretudo a desconsideração das especificidades dos sujeitos que vivem do/no campo. Não há exigência para que o professor tenha conhecimento aprofundado e específico acerca da realidade do campo, apenas é necessário o saber relacionado à área de conhecimento e manusear o material. Somados a esses fatores, há o controle do tempo de trabalho docente e a ausência da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do currículo e nas decisões fundamentais sobre rumo da escola. Desse modo, os docentes veem-se desvinculados de seu importante papel de idealizadores do seu próprio trabalho, tornando-se meros executores de algo pronto e determinado externamente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Programa “São Paulo Faz Escola”. Organização do trabalho na escola.

ABSTRACT

The implementation of the São Paulo program makes school and the implications in the organization of school work in the field education

The present study belongs to the line of research: public policies, educational practices and diversity, of the Graduate Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista - Unoeste. The elaboration of the Curricular Proposal of the State of São Paulo, entitled "São Paulo Faz Escola", takes place in the context of educational reform aligned with the neoliberal assumptions implemented in Brazil, beginning in the mid-1990s. of measures adopted for basic education, which changes the daily life of public schools, since 2008, focusing on the implementation of a unified curriculum for all state schools in the State of São Paulo, including for rural schools. The research aims to analyze the contradictions of the implementation of the "São Paulo Faz Escola" curriculum and the repercussion in the organization of school work in a rural school in the Pontal do Paranapanema region. In view of the research approach adopted and the main objective of the proposed study, it is a bibliographical, documentary and empirical research in a rural public school, in the interior of the State of São Paulo. It was found that the fragmentation of the teaching work process occurred through the introduction of standardized materials and the single curriculum for all public schools, including those located in the field. As a consequence of the remodeling in the organization of school work, there is the restriction of the school autonomy and the teacher, especially the disregard of the specificities of the subjects living in the field. There is no requirement for the teacher to have in-depth and specific knowledge about the reality of the field, it is only necessary knowledge related to the area of knowledge and handling the material. In addition to these factors, there is control of teaching time and the absence of participation of education professionals and the school community in curriculum development and in the fundamental decisions about the direction of the school. In this way, teachers find themselves detached from their important role as idealizers of their own work, becoming mere executors of something ready and externally determined.

Keywords: Field Education. "São Paulo Faz Escola" Program. Organization of work in school.

LISTA DE SIGLAS

AAP	– Avaliação da Aprendizagem em Processo
AGB	– Associação dos Geógrafos Brasileiros
APM	– Associação de Pais e Mestres
ATPC	– Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BM	– Banco Mundial
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	– Constituição Federal
CODESPAR	– Conselho para o Desenvolvimento do Pontal do Paranapanema
CODETER	– Colegiado de Desenvolvimento Territorial
CONAB	– Comercialização e Prestação de Serviços dos Assentamentos da Reforma Agrária do Pontal
CNBB	– Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CONCRAB	– Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
COESP	– Currículo Oficial do Estado de São Paulo
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
CPT	– Comissão Pastoral da Terra
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	– Diretoria de Ensino
DER	– Departamento de Estradas de Rodagem
EFA	– Escolas Família Agrícola
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ET	– Estatuto da Terra
ETC	– Escola Técnica Estadual
FCAV	– Fundação Carlos Vanzolini
FCT	– Faculdade de Ciências e Tecnologia
FEPASA	– Ferrovia Paulista
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FONEC	– Fórum Nacional da Educação do Campo
FUNDESPAR	– Fundo de Desenvolvimento Econômico e Social do Pontal do Paranapanema
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	– Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPE	– Instituto de Pesquisas e Estudos
ITESP	– Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER	– Movimento de Agricultores Sem Terra
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação
MOSLUTRA	– Movimentos Sociais de Luta pela Terra e pela Reforma Agrária
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OT	– Oficina Técnica
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais

PC do B	– Partido Comunista do Brasil
PCESP	– Proposta Curricular do Estado de São Paulo
PGE	– Plano de Gestão Escolar
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PQE	– Programa de Qualidade na Escola
PROJOVEM	– Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	– Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	– Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PT	– Partido dos Trabalhadores
PTD	– Plano de Trabalho Docente
RCI	– Recuperação Contínua Intensiva
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	– Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	– Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINTRAP	– Sindicato Nacional dos Trabalhadores Aposentados e Pensionistas
SIT	– Sistema de Informações Territoriais
TCLE	_ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDR	– União Democrática Ruralista
ULTAB	– União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNESCO	_ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOESTE	– Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sujeitos participantes da pesquisa	23
Quadro 2 –	Sujeitos da Escola do Campo	25
Quadro 3 –	Sexo dos Participantes	89
Quadro 4 –	Idade dos Participantes	90
Quadro 5 –	Cidade onde residem os participantes	90
Quadro 6 –	Formação em nível Superior (graduação)	91
Quadro 7 –	Formação em nível Superior (especialização)	92
Quadro 8 –	Professores da escola que participam de alguma forma do MST	93
Quadro 9 –	Atualmente trabalha na rede de ensino	94
Quadro 10-	Experiência (em anos) como Docente	94
Quadro 11-	Tipo de Contrato	95
Quadro 12-	Períodos escolares em que atualmente trabalham	96
Quadro 13-	Quantidade de Escolas em que trabalham	97
Quadro 14-	Quantidade de turmas que atendem por semana	97
Quadro 15-	Quantidade de alunos (aprox.) em que lecionam por semana	98
Quadro 16-	Tempo em que lecionam nessa escola	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Território do Pontal no contexto do Estado de São Paulo 28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Assentamentos Rurais no Pontal do Paranapanema (1984-2000)	31
Tabela 2 -	Ocupações de Terra no Pontal do Paranapanema por Município (1990-2009)	32
Tabela 3 -	Municípios com maior número de ocupações (1988-2009)	33
Tabela 4 -	Assentamentos Rurais – Pontal do Paranapanema (1984-2009)	34
Tabela 5 -	Assentamentos Rurais por Municípios do Pontal do Paranapanema (1984-2013)	41
Tabela 6 -	Assentamentos do Município de Mirante do Paranapanema	42

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PONTAL DO PARANAPANEMA	27
1.1	A luta pela terra na região do Pontal do Paranapanema.....	27
1.2	Aspectos históricos da Escola Estadual Fazenda São Bento: Escola do Pé de Galinha.....	42
2	A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	49
2.1	O surgimento da Educação do Campo no cenário brasileiro.....	49
2.2	Contribuição à concepção de educação do campo a partir das experiências do MST.....	60
3	O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR	73
3.1	A reforma curricular na rede do Estado de São Paulo: a implantação do Programa São Paulo Faz Escola.....	73
3.2	O processo de implantação do currículo oficial do estado de São Paulo na escola do campo.....	81
4	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO CAMPO	87
4.1	O perfil dos Profissionais da Escola.....	88
4.2	A participação da comunidade escolar nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico.....	100
4.3	Repercussão padronização curricular na autonomia do trabalho docente.....	109
4.4	Rejeição ao currículo unificado.....	117
4.5	Inadequação do currículo à realidade do campo.....	124
5	CONCLUSÃO	132
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	146
	APÊNDICE A – PESQUISA EXPLORATÓRIA INICIAL.....	147

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS - DOCENTES.....	148
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – EQUIPE GESTORA.....	153
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – COMUNIDADE ESCOLAR.....	158
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS - ALUNOS.....	161

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Maiores de 18 anos).....	164
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Menores de 18 anos).....	167
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO (Exclusivo para menores de 18 anos).....	170

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no Brasil, tem-se ampliado o debate sobre a educação do campo, em grande medida impulsionado pela instituição das Diretrizes Operacionais para a educação básica no campo (BRASIL, 2001, 2002a) e demais regulamentações (BRASIL, 2008, 2009, 2010), bem como pelas experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais, em especial, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As conquistas obtidas no plano legal suscitam uma análise mais acurada sobre a perspectiva de desenvolvimento e as contradições vivenciadas nas escolas do campo, tendo em vista a garantia legal para se respeitar as especificidades educativas requeridas no trabalho pedagógico no campo e a relação entre a escola e a comunidade.

As Diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo, por meio da Resolução n.º 2 (BRASIL, 2008), trazem a seguinte conceituação sobre educação do campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

O conceito de educação do campo regulamentado pela política pública é bastante abrangente e engloba uma diversidade de populações que vivem no e do campo. Entretanto, nesta pesquisa, restringimos à população camponesa assentados de reforma agrária e pequenos produtores familiares, pois a comunidade atendida na escola em estudo advém de área de assentamento de reforma agrária conquistada pela luta do MST, na região.

A reivindicação por educação do campo não surge de políticas públicas implementadas pelo Estado, mas se trata de demanda e proposição, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Cabe destacar que a educação do campo nasce em um contexto histórico-social de lutas do movimento dos trabalhadores que vivem no campo, frente à realidade educacional brasileira (CALDART, 2009). Nessa perspectiva, Souza (2012, p. 759) aponta:

A educação do campo originou-se com o intuito de interrogar os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, entre eles a

desigualdade educacional, os processos econômicos e políticos excludentes e a prática tecnocrática e patrimonialista de elaboração de políticas públicas.

Ribeiro (2013) salienta que o processo de luta dos movimentos sociais, na busca por uma educação do campo, tem como fundamento o movimento camponês e uma proposta de educação pautada na formação humana, nos seus saberes, nos seus conhecimentos e na sua cultura. No caso específico do MST, a educação do campo é uma estratégia para garantir, inicialmente, o acesso à educação, sobretudo a universalização de uma educação de classe, em benefício da classe trabalhadora. Portanto, oposta à educação estatal, que tem como função a reprodução social sob a ótica do capital.

Nesse sentido, a princípio, a educação do campo está voltada para a vida real dos sujeitos que vivem do e no campo, onde se considera a especificidade do modo de vida e luta no campo, procurando trabalhar com a riqueza social e a diversidade humana dos sujeitos camponeses, como enfatiza Vendramini (2007, p. 129):

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

A defesa da educação do e no campo, na perspectiva supracitada, pressupõe o reconhecimento da realidade de vida dos sujeitos que vivem do/no campo, com vista a propiciar o desenvolvimento, o interesse sociocultural e econômico desses trabalhadores, os quais resistem contra a exploração e a expropriação, no cenário atual da sociedade brasileira. É oportuno assinalar que a educação do campo, na perspectiva discutida por Vendramini (2007), Caldart (2009) e Ribeiro (2013), contrapõe-se à concepção de educação implementada nas escolas oficiais estaduais.

Neste estudo, buscamos trabalhar com as dimensões do currículo e projeto político-pedagógico, gestão e autonomia docente. Tais dimensões serão abordadas em decorrência da reorganização do trabalho na escola, advinda com a implantação do PCESP em 2008 na instituição de ensino em estudo.

Vale então enfatizar que a escola pública do campo, objeto desta investigação, localiza-se em um município no interior do Estado de São Paulo, no Pontal do Paranapanema, e atende às etapas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Supletivo). A escolha dessa escola justifica-se por: a) ter sido conquistada pela luta das famílias assentadas; b) estar inserida em uma área com significativo número de assentamentos rurais; c) possuir o maior número de estudantes de área dos assentamentos rurais e grande quantidade de docentes, num total de quarenta (40); d) utilizar o currículo unificado do Estado de São Paulo, nas etapas de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio.

A relevância desta pesquisa está em discutir uma temática na qual, embora de extrema importância para área educacional e acadêmica, há poucos estudos que abordem a realidade educacional da região do Pontal do Paranapanema.¹ Além disso, espera-se que a pesquisa contribua para subsidiar o debate sobre a repercussão da implantação da PCESP para a organização do trabalho escolar, uma vez que o referido currículo pode colaborar para a precarização das condições de trabalho, na escola. O estudo também se justifica pelo fato de a região do Pontal do Paranapanema ser considerada, atualmente, um dos principais centros de disputa de terras do Brasil, devido às extensões significativas da região estarem judicialmente em processo de Discriminatória, bem como uma boa parte de terras já terem sido julgadas devolutas, como apontam Mazzini (2007) e o relatório DATALUTA (2005). Além disso, a região supracitada é tida como uma das regiões do país com maior índice de conflito fundiário, passando a ter o maior número de ocupações de terras, por meio da luta do MST. Seganfredo (2014) indica que, atualmente, existem 76 assentamentos de Reforma Agrária e cerca de 6.000 famílias assentadas, na região, de modo que esta concentra a maior extensão de terras devolutas e de assentamentos do Estado de São Paulo.

Desse modo, é preciso ressaltar que as reformas educacionais promovidas nas escolas oficiais e nas escolas do campo, a partir de meados dos anos de 1990, alinhadas aos pressupostos neoliberais, tiveram como consequência,

¹ Os estudos encontrados, referentes à educação na região do Pontal do Paranapanema, foram os de: ROSSI; FURLANETTI (2013). **A discussão de Educação do Campo no Pontal do Paranapanema: perspectivas a partir da Luta de Classes**; VALADÃO, F. (2014). **As Mulheres na Educação do Campo transformando o Território do Pontal do Paranapanema: estudo sobre a participação das militantes do MST no Pronera**; FREITAS, L. S. (2005). **A Luta das Mulheres assentadas no Pontal do Paranapanema e a Escola do Pé de Galinha**.

dentre vários aspectos, a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), intitulada Programa “São Paulo Faz Escola”. O referido programa faz parte de um conjunto de medidas adotadas para a educação básica, o qual altera o cotidiano das escolas da rede estadual de ensino, desde 2008, sendo esta uma realidade presente também nas escolas do campo no Estado de São Paulo.

Diante disso, o problema de pesquisa consiste em desvelar: quais as contradições vivenciadas na organização do trabalho de uma escola do campo com a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo?

Assim, entende-se por organização do trabalho escolar a concepção utilizada por Oliveira (2004), que aborda o conceito a partir das alterações ocorridas no processo de trabalho e nas relações de poder, na escola. Trata-se, para a autora, de um conceito econômico que aborda a divisão do trabalho na escola, as relações de poder hierárquicas estabelecidas, a maneira como o trabalho dos profissionais da educação é organizado, no âmbito escolar, no intuito de atingir os objetivos determinados da instituição escolar e/ou do sistema. Dessa forma, o termo **organização do trabalho escolar** está relacionado ao modo em que as atividades estão discriminadas, referentes aos tempos em que estão divididas, à distribuição de tarefas, à relação hierárquica, a qual retrata relações de poder, e à maneira como o trabalho é organizado na instituição (OLIVEIRA, 2004). A autora diferencia o termo **organização escolar**, por estar associado às condições que estruturam o ensino, ou seja, refere-se às competências administrativas de cada órgão do poder público, ao currículo que se segue em sala de aula, às metodologias de ensino, inclusive aos processos de avaliações aderidos (OLIVEIRA, 2004). Os conceitos “[...] organização do trabalho escolar e organização escolar, embora distintos, são interdependentes, ambos fundamentais para a compreensão das relações entre trabalho e saúde dos professores.” (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo: analisar as contradições da implantação do currículo “São Paulo Faz Escola” e a repercussão na organização do trabalho escolar em uma escola do campo. O objetivo geral supracitado, por sua vez, norteia o desenvolvimento de um conjunto de objetivos específicos, que são:

- Analisar o contexto político-educacional da implantação do referido programa, no Estado de São Paulo;

- Identificar as implicações da implantação do currículo oficial na autonomia docente e na participação da comunidade na definição do projeto educativo;
- Verificar as concepções e a existência de resistência da comunidade escolar (gestores, responsáveis pelos alunos, alunos e movimento social) sobre a implicação do currículo oficial no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Portanto, assume-se como método de análise a abordagem do materialismo histórico dialético. Martins (2006) aponta que as pesquisas, na perspectiva do método do materialismo histórico dialético, se propõem, em sua essencialidade, olhar para o contexto social, histórico e cultural do indivíduo, a partir de suas relações humanas para uma transformação da sociedade, uma vez que busca compreender o objeto, em sua totalidade, historicidade e complexidade. Nessa perspectiva, Martins (2006) destaca que parece inconcebível construir qualquer conhecimento objetivo sobre o indivíduo ou sobre a totalidade social, se concebê-los separadamente.

Tendo em vista a abordagem de pesquisa adotada e o objetivo precípuo do estudo proposto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, em uma escola pública do campo, em município do interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento, seleção e análise da literatura especializada, constituída de periódicos especializados na área em estudo; livros e capítulos de livros que tratam da temática; teses e dissertações sobre os assentamentos na região do Pontal do Paranapanema e temas ligados à preocupação deste trabalho.

A análise documental consistiu no levantamento, seleção e análise de documentos oficiais relacionados à proposta do Programa “São Paulo Faz Escola”, entre os quais estão as portarias que definem orientações sobre a nova proposta e os passos que direcionam os professores a seguirem, em sua prática docente, como: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008b); o Currículo do Estado de São Paulo (2010); a Resolução SE nº 92, de 19 de dezembro de 2007, que

estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino Fundamental e Médio, nas escolas estaduais; o Plano de Metas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008a); a Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008, a qual dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Além disso, abordamos os documentos ligados à política pública educacional para educação do campo, em âmbito federal, já que não há regulamentação no Estado de São Paulo sobre o tema.

A equipe gestora da escola foi consultada sobre os documentos relacionados à implantação da Proposta do Programa “São Paulo Faz Escola”, portarias que definem as orientações sobre a nova proposta, diretrizes que regulam a ação dos professores e o projeto pedagógico da escola. Porém, foi frisado que as únicas orientações que a escola tem e segue são as advindas do Caderno do Professor, no qual constam as situações de aprendizagem e como o docente devem trabalhar os conteúdos, em sala de aula. Assim, o levantamento e a análise dos documentos supracitados neste estudo foram encontrados no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Na concepção de Gil (1999), a análise documental relaciona-se com a pesquisa bibliográfica, e sua diferença baseia-se na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica traz contribuições de diversos autores sobre determinadas temáticas, a pesquisa documental possibilita que o pesquisador possa recorrer a materiais e fontes documentais que ainda não receberam uma análise aprofundada, ou que ainda podem ser reelaborados, conforme os objetivos propostos.

A pesquisa empírica envolveu: a) pesquisa exploratória inicial; b) observação; c) entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, para a realização deste estudo, foi feita uma pesquisa exploratória para compreensão das relações existentes no interior da escola e melhor delimitação do problema de pesquisa. Foram selecionados dois entrevistados para oferecer informações sobre a história da escola no assentamento e sobre a organização interna da mesma. Um dos entrevistados é um educador da escola e o outro, um membro do Setor de Educação do MST, o qual conheceu a luta pela criação da escola no assentamento e, atualmente, relaciona-se com a escola por meio das demandas educacionais postas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na região.

O trabalho de campo realizado na escola teve como objetivo precípua coletar informações sobre aspectos associados à infraestrutura, à organização das atividades escolares, à existência de projetos voltados à especificidade do campo e/ou outros projetos alternativos ao currículo oficial, inclusive, buscando identificar, através da análise dos documentos norteadores da escola, das entrevistas com os sujeitos e das observações das rotinas de trabalhos, como a proposta de um currículo unificado para toda a rede de ensino, tal como aplicado pela SEE, incidiria nas formas de organização do trabalho, na escola, em contraponto ao que define a legislação, em âmbito federal, para a organização da escola do campo.

A observação de campo, na escola objeto desta investigação, foi realizada por meio de solicitações do pesquisador à equipe gestora da unidade escolar, ou seja, as observações ocorreram a partir do consentimento e autorização da direção escolar, devido à sua disponibilidade em auxiliar o processo de observações.

Lakatos e Marconi (2003) destacam que a observação de campo ajuda o pesquisador a constatar e alcançar provas em relação aos objetivos, os quais, muitas vezes, não sejam perceptíveis aos sujeitos, mas que determinam suas condutas e/ou comportamentos. As vantagens para o estudioso, na observação de campo, são:

- a) Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos.
- b) Exige menos do observador do que as outras técnicas.
- c) Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas.
- d) Depende menos da introspecção ou da reflexão.
- e) Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 191).

A utilização das entrevistas do tipo semiestruturadas constituiu-se em uma das principais fontes de informação, de sorte a conseguir dados de pessoas escolhidas

[...] por possuírem experiências e conhecimentos relevantes sobre o tema em estudo ou por estarem, na sua comunidade ou no seu grupo social, em posição (econômica, social ou cultural) de fornecer dados que outras pessoas desconhecem total ou parcialmente. (SORIANO, 2004, p. 153-154).

Em função da influência que exercem na definição dos rumos da educação do campo, em âmbito local, foram entrevistados: 6 professores; 1 diretor; 1

coordenador pedagógico; 12 alunos, sendo 1 de cada sala do Ensino Fundamental (ciclo II) e do Ensino Médio; 2 pais da comunidade escolar, totalizando 22 sujeitos.

No quadro a seguir, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa e a denominação usada no decorrer do estudo:

QUADRO 1 - SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Alunos	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12
Professores	P1, P2, P3, P4, P5, P6
Pais e responsáveis	CE1, CE2
Equipe Gestora	EQG1, EQG2
Sector de Educação do MST	SE1

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Vale apontar que o número de docentes entrevistados correspondia, no projeto de pesquisa, a 10% do número total de professores da escola do campo em estudo, o que representa um total de 40 professores. Todavia, foram entrevistados 06 docentes, ao invés de 04 professores, devido à voluntariedade de uma professora em participar e envolver-se na pesquisa e de outro professor, indicado pelo Setor de Educação do MST e citado pelos alunos, na coleta de dados da pesquisa. A participação desse professor indicado pelo MST escapa à escolha dos sujeitos pela Direção escolar, atestando ser uma amostra importante, por não estar viciada.

Os entrevistados não foram aleatoriamente escolhidos, como estabelecido inicialmente, pois foram, em sua maioria, determinados pela direção escolar da escola. A indicação dos sujeitos pela direção escolar se deu no momento da pesquisa de campo, quando a Diretora selecionou os participantes de sua preferência e os levou para uma sala, para que fizessem parte do estudo, sem se importar com a questão abordada no projeto de pesquisa apresentado a ela, para o qual os participantes seriam escolhidos de forma aleatória pela pesquisadora.

A escolha pela entrevista semiestruturada decorreu da flexibilidade do pesquisador em relação ao roteiro de entrevista previamente estabelecido. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34-35), “[...] trata-se daquela que se desenrola

a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” A maioria das entrevistas foram gravadas e transcritas, embora algumas delas tenham ocorrido por meio de anotações, pois alguns entrevistados não se sentiram seguros e preferiram que fossem anotadas as respostas. Queiroz (1991, p. 57) esclarece que, nas anotações, “[...] o manuseio do material escrito para utilização de pesquisa é mais fácil do que o do material gravado [...]”.

A entrevista semiestruturada, construída com base nos objetivos específicos delineados, possibilitou maior direcionamento da temática em estudo, no intuito de que os objetivos fossem atingidos, visto que propiciou respostas espontâneas, sobretudo, maior liberdade e proximidade entre entrevistadores e entrevistados. Emergiram, na ocasião das entrevistas, indagações inesperadas de grande utilidade ao entrevistador.

O estudo contou com o respaldo dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados por todos os sujeitos participantes, conforme as diretrizes da pesquisa com seres humanos, preservando igualmente a identidade e as respostas de todos os envolvidos.

No quadro a seguir, é exibida a quantidade de sujeitos da escola objeto desta investigação, como se pode observar:

QUADRO 2 - SUJEITOS DA ESCOLA DO CAMPO	
	Quantidade
Alunos	407
Professores	40
Funcionários	08
TOTAL	455

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

O quadro acima revela a quantidade de sujeitos existentes na escola objeto de nossos estudos. A escola conta com 407 alunos matriculados regularmente, na rede de ensino, 40 professores e 8 funcionários para o atendimento do ensino ofertado, num total de 455 sujeitos.

Nesta pesquisa, elegeram-se os seguintes eixos temáticos:

1. Participação da comunidade escolar nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico;
2. Repercussão da padronização curricular na autonomia do trabalho docente;
3. Rejeição ao currículo unificado;
4. Inadequação do currículo à realidade do campo.

Dessa forma, os capítulos da Dissertação foram assim divididos: o primeiro capítulo, intitulado “A luta pela terra e pela Educação do Campo no Pontal do Paranapanema”, retrata o contexto de luta dos trabalhadores do campo por reforma agrária e pela educação do campo na região supracitada.

No segundo capítulo, intitulado “A Política Pública de Educação do Campo no Brasil é evidenciado a concepção de educação do campo e os avanços advindos dos movimentos sociais, na reivindicação por uma escola do campo, e das regulamentações federais sobre a matéria.

No terceiro capítulo, denominado “O Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP) na Organização do Trabalho Escolar”, foi abordado o processo de implantação do Programa “São Paulo Faz Escola”, na escola do campo, e sua repercussão na organização do trabalho escolar. Nesse capítulo, analisamos os dados empíricos coletados na E. E. Fazenda São Bento, por meio de observações de campo e das entrevistas semiestruturadas realizadas.

No quarto capítulo, intitulado “Organização do Trabalho Escolar em uma Escola do Campo”, são focalizados aspectos das condições vivenciadas pelos gestores, docentes e discentes, na implementação de um currículo unificado para todas as escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo.

1 A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PONTAL DO PARANAPANEMA

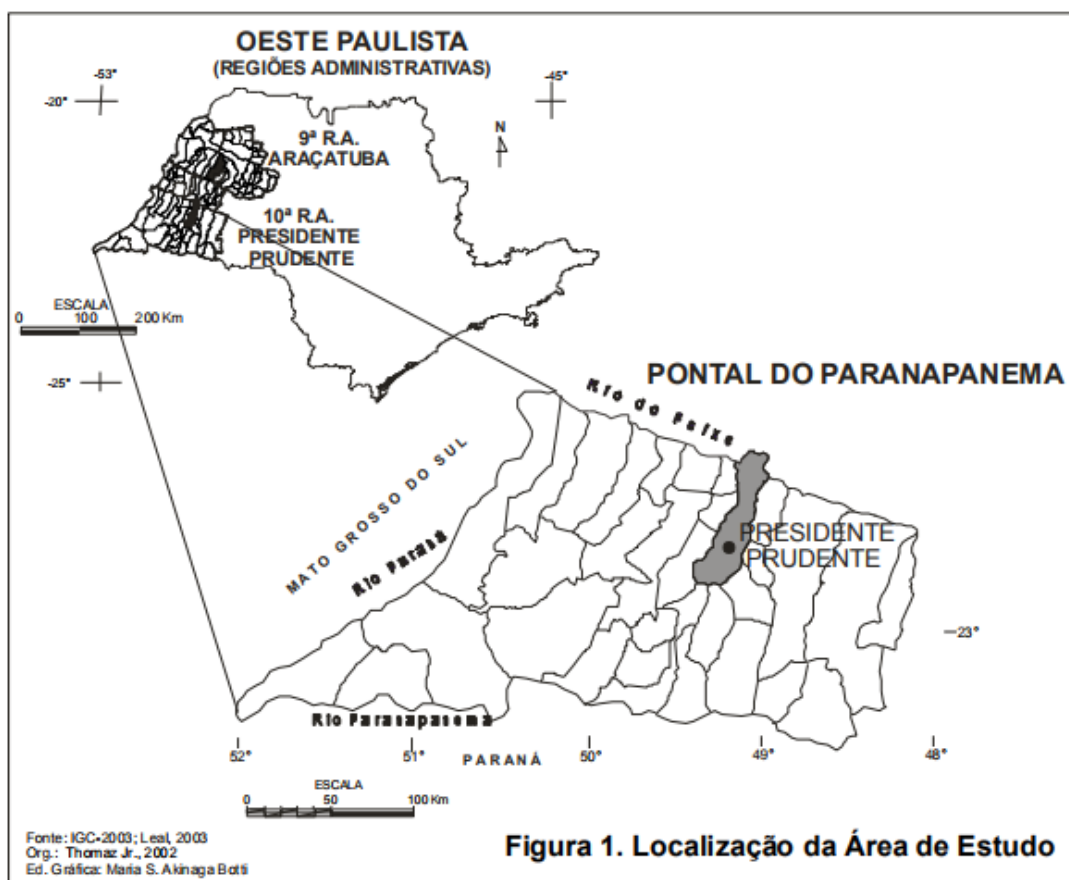
Nesta seção, aborda-se o contexto de luta dos trabalhadores do campo por reforma agrária e pela educação do campo na região do Pontal do Paranapanema. Saliencia-se que a luta por educação no campo é uma demanda dos movimentos sociais, tendo em vista o objetivo de construir uma proposta diferenciada de educação, a qual deve estar voltada para vida real dos sujeitos do campo, para a consideração da trajetória de luta e reivindicações dos trabalhadores, nos assentamentos. Explicitam-se, ainda, os aspectos históricos da E. E. Fazenda São Bento, escola objeto de estudos.

1.1 A luta pela terra na região do Pontal do Paranapanema

A região do Pontal do Paranapanema localiza-se no extremo Oeste do Estado de São Paulo (Figura 1). É uma região com 18844,60 km², que compreende 32 municípios: Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiuá, Caiabu, Emilianópolis, Estrela do Norte, Euclides da Cunha Paulista, Iepê, Indiana, João Ramalho, Marabá Paulista, Martinópolis, Mirante do Paranapanema, Nantes, Narendiba, Piquerobi, Pirapozinho, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó, Ribeirão dos Índios, Rosana, Sandovalina, Santo Anastácio, Santo Expedito, Taciba, Tarabai e Teodoro Sampaio.

A Figura 1, a seguir, apresenta o território do Pontal, no contexto do Estado de São Paulo:

FIGURA 1 - O TERRITÓRIO DO PONTAL NO CONTEXTO DO ESTADO DE SÃO PAULO



Fonte: THOMAZ JÚNIOR (2007 apud Célula do Pontal do Paranapanema - SP Acompanhamento e Informação para o desenvolvimento rural, 2011).

De acordo com Leite (1981), o Pontal do Paranapanema faz parte da chamada região Alta Sorocabana, que contempla o Planalto Paulista, próximo aos Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná. Segundo Mazzini (2007), as áreas determinadas pelo Estado como Pontal do Paranapanema foram estabelecidas de acordo com aspirações de cunho político, surgidas a partir do momento em que o Estado determina dirigir recursos para o desenvolvimento regional da área. Assim, em 1978, lança-se o Programa para o Desenvolvimento do Pontal do Paranapanema, o qual previa a abrangência de oito municípios, inclusive, a criação do Conselho para o Desenvolvimento do Pontal do Paranapanema – CODESPAR –, em 1989, com a participação de quatorze municípios.

No ano de 1990, foi instituído o Fundo de Desenvolvimento Econômico e Social do Pontal do Paranapanema – FUNDESPAR – com o envolvimento e

participação de dezessete municípios. Conforme aponta o censo do IBGE², do ano de 2010, a população do Pontal do Paranapanema integra um total de 583.703 habitantes, sendo que 89,74% desse total se encontram em áreas urbanas.

Leite (1981) salienta que, até o início do século XIX, a região era habitada por indígenas. Felício (2001) menciona que os primeiros habitantes das terras do Pontal do Paranapanema foram os índios Kaingang e Caiuás, onde foram expropriados e migraram para o Mato Grosso do Sul, porém os que resistiram foram exterminados.

Com efeito, o Pontal do Paranapanema é considerado uma das três áreas de carência, no Estado de São Paulo, revelando muitos conflitos sociais, a partir da concentração de terras envolvendo disputas entre movimentos camponeses, como, por exemplo, o MST e os latifundiários. As lutas dos trabalhadores rurais sem terra se dão por desdobramentos impostos pela estrutura de sociedade do capital. O capital caracteriza-se por ser um modelo societal hegemônico de exploração do trabalho assalariado e reprodução das desigualdades sociais existentes, tanto entre o campo como na cidade, intensificando a precarização e o empobrecimento do trabalhador.

No Brasil, os trabalhadores sem terra continuam se organizando na luta pela reforma agrária. Nessa perspectiva, Lima e Thomaz Júnior (2007, p.139) salientam que, pela “[...] primeira vez na história, os trabalhadores sem terra são interlocutores diretos com o poder institucionalizado e põem frente aos setores mais atrasados da burguesia, os latifundiários e também com o capital e com o Estado.”

Atualmente, o conflito entre os trabalhadores, o Estado e a elite latifundiária reforça-se com a atuação dos Movimentos Sociais de Luta pela Terra e pela Reforma Agrária – (MOSLUTRA³), este que se multiplica. O Movimento dos Agricultores Sem Terra – (MAST) – possui propostas limitadas à integração de uma política de desenvolvimento rural e incentivos do governo federal. Não se constituem um movimento social que radicalizam a luta pela terra e faz o enfrentamento com o

² SIT - Sistema de Informações Territoriais (Ministério de Desenvolvimento Agrário do Brasil). Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download.php?ac=obterDadosBas&m=3528700>. Acesso em: 17 jan. 2018.

³ Conforme enfatizam Lima e Thomaz Junior (2007), os Movimentos Sociais de Luta pela Terra e pela Reforma Agrária – MOSLUTRA – mantêm os processos de ocupação de terras devolutas e improdutivas como forma de impasses com os latifundiários e de pressão junto ao Estado e à sociedade, em busca de políticas públicas de Reforma Agrária.

Estado. Já o MST traz, em seu programa de Reforma Agrária Popular, estabelecido pelo VI Congresso Nacional do MST da luta pela terra, realizado no dia 10 a 14 de fevereiro de 2014, a alteração da estrutura da propriedade da terra, de acordo com a necessidade da população, tendo como objetivo a construção de uma sociedade sem exploração e sem explorados, especialmente onde o trabalho se sobressaia com respeito ao capital. Desse modo, essas diferentes concepções de propostas expressam formas alternativas de fazer a luta pela terra.

As discussões e debates acerca da questão agrária no Brasil são importantes, devido à conjuntura em que viveram e ainda vivem os trabalhadores que lutaram e lutam pelo acesso à terra, por todos os desafios e adversidades que o capitalismo exerceu sobre a classe trabalhadora, sobretudo no campo (LIMA; THOMAZ JÚNIOR, 2007, p. 140).

É oportuno frisar que o contexto histórico de ocupação da região do Pontal do Paranapanema, desde o início, foi demarcado pelos conflitos fundiários, de sorte que a disputa pela posse da terra sempre fez parte dos interesses regionais. Inicialmente, houve impasses de conflitos de interesses entre os primeiros desbravadores e os povos indígenas, por conseguinte, entre grileiros e posseiros, num processo que envolveu fraudes, sobretudo a chamada “grilagem”, para a obtenção da titularidade dominial, advinda de altos índices de violência do homem pelo homem e contra o meio ambiente, na luta pela posse de terra (MAZZINI, 2007). Desse modo, o Pontal do Paranapanema é considerado a região mais expressiva de atuação do MST, em função de graves conflitos entre posseiros, grileiros e Estado.

A grilagem⁴ de terras do Pontal do Paranapanema tem início em maio de 1856, com a chegada de Antônio José de Gouveia, o qual registra uma imensa quantidade de terras chamada Pirão-Santo Anastácio (FERNANDES, 1996; FELICIO, 2001). Vale destacar que a Lei de Terras de 1850 permitia a legitimação de terras ocupadas até 1856 e proibia as ocupações de terras devolutas, de forma que a aquisição de terras se daria apenas por meio da compra. Assim, as terras que não foram regulamentadas através das determinações dessa Lei passaram a ser concebidas como terras devolutas.

⁴ Como bem acentua Fernandes (1996), o termo teve origem do dito popular e foi descrito por Monteiro Lobato como a técnica de envelhecer papéis usando grilos: os papéis são colocados em gavetas com centenas de grilos; as gavetas passam a ser trancadas, os insetos morrem e apodrecem, expelindo toxinas que mancham os papéis, dando-lhes a impressão de velhos.

No início da década de oitenta, surge na região do Pontal um novo personagem na luta pela terra:

Além das lutas de resistência dos posseiros, no início da década de oitenta, emerge, também no Pontal, um novo personagem na luta pela terra: o trabalhador expropriado, expulso, excluído, marginalizado que faz parte da reserva de mão-de-obra à disposição dos capitalistas, que no movimento da luta foi se denominando trabalhador sem terra. (FERNANDES, 1994, p. 97).

A região do Pontal do Paranapanema, em 1995, torna-se uma das regiões do país com maior índice de conflito fundiário, passando a ter maior número de ocupações de terras por meio da luta do MST, resultando na conquista de diversas áreas assentadas, como aponta a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1- Assentamentos Rurais no Pontal do Paranapanema – 1984 – 2000.

Ano	Número de Assentamentos	Número de Famílias	Área ha
1984	01	572	13.310
1988	02	208	6.089
1990	01	51	805
1991	01	36	664
1992	01	99	865
1994	02	228	6.166
1995	10	510	13.206
1996	25	1.173	32.117
1997	12	315	7.708
1998	13	648	16.276
1999	03	274	5.897
2000	08	493	10.538

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra – 2002.

Desde 1995, sob a organização do MST, as ocupações de terra vieram a aumentar, sobretudo no município de Mirante do Paranapanema, o qual apresenta, segundo se nota na Tabela 2, um notável crescimento de número de

ocupações. Esses dados confirmam a relevância desse município, na questão dos conflitos agrários na região supracitada.

Tabela 2 - Ocupações de terra no Pontal do Paranapanema por município – (1990 a 2009).

Municípios do Pontal	Ocupações	Famílias
Álvares Machado	02	94
Caiúa	43	2746
Emilianópolis	01	NI
Euclides da Cunha Paulista	54	6966
Iepê	09	526
João Ramalho	03	74
Marabá Paulista	12	3484
Martinópolis	49	2580
Mirante do Paranapanema	171	33527
Nantes	04	465
Narandiba	05	417
Piquerobi	09	302
Pirapozinho	07	900
Presidente Bernardes	48	3300
Presidente Epitácio	81	9135
Presidente Prudente	04	620
Presidente Venceslau	54	2652
Rancharia	33	5750
Regente Feijó	03	55
Ribeirão dos Índios	01	60
Rosana	23	2197
Sandovalina	38	11882
Santo Anastácio	12	1424
Taciba	02	190
Tarabai	01	400
Teodoro Sampaio	74	11529

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra – 2010.

Vale acentuar que “[...] o município de Mirante do Paranapanema localiza-se a 448 metros de altitude e suas coordenadas geográficas são de - 22°17’31” latitude sul e 51°54’23” longitude oeste, formado pelos distritos de Costa Machado e Cuiabá Paulista.” (OLIVEIRA, 2011, p. 38). A população, de acordo com o IBGE (2016), corresponde a 18.056 habitantes, tendo uma extensão de 1.238,931 km². Oliveira (2011) ainda ressalta que é o município de maior extensão territorial do Estado, equivalente a 0,49% do território paulista.

Como indica a Tabela 3 (na sequência), o Município de Mirante do Paranapanema reúne a maior soma de ocupações no país:

Tabela 3 - Municípios com maior número de ocupações - 1988 – 2000.

Municípios	UF	Classificação	Nº. de ocupações
Mirante do Paranapanema	SP	1	40
Marabá	PA	2	31
Aliança	PE	3	28
Itaquipai	MS	4	27
Tamandaré	PE	5	26
Escada	PE	6	24
Maragogi	AL	6	24
Caruaru	PE	7	22
Abelardo Luz	SE	7	22
Goiás	GO	7	22
Barreiros	PE	8	21
Bataiporã	MS	9	20
Moreno	PE	9	20

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra – UNESP, 2001.

Ademais, conforme se observa na Tabela 4, o município de Mirante do Paranapanema comprova sua importância no contexto e trajetória de luta do MST, na região do Pontal do Paranapanema, pois é o município com maior número (33) de assentamentos rurais na região. Em seguida, o município de Teodoro Sampaio contempla um total de 19 assentamentos, enquanto o município de Euclides da Cunha representa 9 assentamentos rurais na região do Pontal do Paranapanema:

Tabela 4 - Assentamentos rurais - Pontal do Paranapanema - 1984 – 2009

Municípios	Assentamentos	Famílias	Área
Euclides da Cunha Paulista	9	517	10933
Iepê	1	50	68
João Ramalho	1	40	54
Marabá Paulista	5	173	4600
Martinópolis	2	124	2744
Mirante do Paranapanema	33	1625	34984
Piquerubi	3	84	2594
Presidente Bernardes	8	266	7189
Presidente Epitácio	4	342	7533
Presidente Venceslau	6	342	7702
Rancharia	2	178	4264
Ribeirão dos Índios	1	40	852
Rosana	4	243	6122
Sandovalina	2	198	4017
Teodoro Sampaio	19	735	18467

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra - 2010

Segundo Felício (2001), devido aos conflitos vivenciados pela grilagem de terra no Pontal do Paranapanema, esta faz parte da história e do imaginário social de toda a população da região (FELÍCIO, 2001). Nesse sentido, é fundamental destacar os fatos que marcaram a luta pela terra e a história do MST nesse território, uma vez que a região é considerada um dos principais centros de disputas de terras do Brasil, devido a extensões significativas de terras estarem em processo de Discriminatória, e outra boa parte, por ter sido julgada como devoluta.

Fernandes (1994) ressalta que todas as ocupações ocorridas na década de oitenta, nessa região, aconteceram nessas terras. Em 1984, a luta pela terra continuou após o assentamento das famílias que haviam ocupado as Fazendas Tucano e Rosanela. E, no ano de 1985, foi ocupada a fazenda Água Sumida, localizada no município de Teodoro Sampaio.

Ao mesmo tempo, na região do Pontal do Paranapanema é que nasceu a União Democrática Ruralista - UDR paulista - e forte núcleo da UDR nacional. Os latifundiários ligados à UDR não têm medido esforços na luta contra a reforma agrária e, muitas vezes, tentam minar o movimento de lutas dos trabalhadores sem terra (FERNANDES, 1994).

Com a ocupação da fazenda Água Sumida, conseguiu-se o assentamento de 121 famílias, em fevereiro de 1988, tendo sido assentadas ainda

nesse mesmo ano 87 famílias na fazenda Areia Branca, localizada no município de Marabá Paulista. Como enfatiza Fernandes (1994), a primeira ocupação do MST na região do Pontal do Paranapanema ocorreu no dia 14 de julho de 1990, quando 700 famílias ocuparam a Fazenda Nova Pontal, no distrito de Rosana, município de Teodoro Sampaio. Essas famílias vieram de diferentes municípios da região do Pontal e do norte do Estado do Paraná, e o processo de formação desse grupo durou cerca de seis meses:

As famílias permaneceram na área ocupada por uma semana. Nesse período, os trabalhadores "mantiveram" no acampamento, por dois dias, os dois oficiais de justiça que foram entregar a liminar de reintegração de posse, enquanto tentavam negociar com o governo estadual. Nessa negociação, os trabalhadores reivindicaram: a suspensão da ação liminar de reintegração de posse emitida pelo juiz da comarca de Presidente Venceslau, o seqüestro da área ocupada devido ao conflito social, a agilização do processo discriminatório das terras do Pontal, a garantia de não violência e o assentamento imediato das 700 famílias. A negociação não teve sucesso. A comissão e dois advogados, um da CUT e outro da CPT, se reuniram com o juiz da comarca de Presidente Venceslau para encontrar uma alternativa para a situação. O juiz foi irredutível e as famílias foram despejadas no dia 21 de julho por uma operação que envolveu 900 policiais das polícias militar e civil. A operação contou também com 30 cachorros, 105 cavalos, além da artilharia de elite e da participação de vários jagunços. Antes de começar o despejo, com o intuito de provocação, os policiais retiraram a bandeira do Movimento do mastro que ficava no centro do acampamento, hastearam a bandeira nacional e entoaram os hinos da Polícia Militar e da Independência. (FERNANDES, 1994, p.139).

Antes de serem despejados, os trabalhadores haviam decidido que iriam acampar às margens da rodovia SP 613, próximo à Gleba XV de Novembro. Com o intuito de desmobilização, diversos fazendeiros da região enviaram 15 caminhões e jagunços para acelerar e reconduzir as famílias para os municípios de onde vieram. Para tanto, os policiais obrigavam as famílias a subirem nos caminhões que tinham como destino os seus municípios. Na ocasião, cerca de 450 famílias resistiram à tentativa de desmobilização do grupo e acamparam às margens da rodovia prevista. Algumas foram reconduzidas para o acampamento, a partir do dia 23 de julho, denominando esse acampamento de Novo Pontal.

Em um dossiê dos Sem Terra do Pontal do Paranapanema (MST/SP, 1991, p. 2), Fernandes (1994) relata que, passado um mês de acampamento, as famílias começaram a se deparar com o problema da fome. Assim, foi parado na estrada um caminhão de bois e leite. Exigiram o necessário para a fome, no entanto, a polícia fez uma nova repressão, durante a qual, na Delegacia em Rosana, no dia 09/8/1990, três trabalhadores rurais foram submetidos a violência e tortura.

Esse acontecimento foi explorado politicamente pelos grandes latifundiários que continuavam pretendendo desmobilizar as ações do MST na região, empregando o argumento da falta de segurança para o transporte de gado, que o acampamento estava causando. No dia 15 de agosto de 1990, o DER – Departamento de Estradas de Rodagem – requereu o despejo das famílias, por meio de um pedido de liminar de reintegração de posse das margens da rodovia ocupada pelas famílias acampadas. Para a realização dessa ação, foram mobilizados 800 policiais que se reuniram no alojamento da Construtora Camargo Correa, localizada no município de Rosana. No dia seguinte, em 16 de agosto, dois oficiais de justiça notificaram as famílias acampadas, de forma que as lideranças do MST desconheciam o despejo solicitado e, por não contarem com essa possibilidade, não existia nenhuma outra decisão sobre em qual local eles poderiam se acomodar.

Freitas (2005, p. 40) enfatiza:

A construtora Camargo Correa, a CESP, o DER e os latifundiários enviaram 40 caminhões para reconduzir os acampados de volta aos seus municípios. Nessa madrugada, chovia torrencialmente, o acampamento foi totalmente cercado pelos policiais que não permitiriam a saída de nenhuma pessoa a não ser que fosse em cima de um caminhão e com os seus pertences. Dessa forma, as lideranças do acampamento não conseguiriam mobilizar nenhum tipo de apoio. Por volta das dez horas, uma criança conseguiu furar o cerco policial e ir até a gleba XV de Novembro para avisar algumas lideranças do MST na gleba, sobre o despejo que estava ocorrendo. Parte do grupo foi reconduzido para os seus municípios de origem. As lideranças conseguiram que 223 famílias fossem para uma área da gleba XV de Novembro. Com o segundo despejo, os latifundiários já haviam conseguido desmobilizar mais de 500 famílias.

No mês de setembro, os trabalhadores sem terra conseguiram uma área onde as famílias pudessem acampar, com o auxílio da Secretaria da Agricultura. No dia 20 de setembro, 223 famílias transferiram-se para o local pertencente à Secretaria – rodovia SP 613. Num mesmo momento de luta, ocorre a articulação de forças políticas em apoio ao MST (FREITAS, 2005).

Dez dias depois, 30 de setembro, dá-se origem ao Comitê de Apoio à Luta pela Terra em Presidente Prudente, em conjunto com a CUT/SP, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) de Presidente Prudente, o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Conselho Intersindical de Presidente Prudente.

Em outubro de 1990, é celebrado um convênio para a realização do levantamento aerofotogramétrico do 11º perímetro de Mirante do Paranapanema, para o cadastramento das terras devolutas, através do auxílio da Procuradoria Geral

do Estado de São Paulo e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente. Freitas (2005, p. 41) assinala: “Este perímetro teve a sua Ação Discriminatória ajuizada, perante a Comarca de Santo Anastácio, em 1 de dezembro de 1938 e foi julgado como terras devolutas⁵ em 1947. O Estado só registrou essa decisão em 1958.”

É preciso ressaltar que a luta do MST, no município de Mirante do Paranapanema, tem início em 1991, como aponta o Histórico da E. E. Fazenda São Bento (2014)⁶:

O movimento do MST (Movimento dos Sem Terra) teve início em Mirante do Paranapanema no ano de 1991. **Depois de oito meses acampadas às margens da rodovia SP 613, no Município de Teodoro Sampaio, famílias do acampamento João Batista da Silva ocuparam, em 23/03/91, uma área de 2.872 hectares da fazenda São Bento, neste Município.** A fazenda tem 5.106 hectares e estava sob o domínio de Antônio Sandoval Neto, famoso grileiro da região. Desse imóvel, 2.872 hectares haviam sido classificados pelo INCRA como latifúndio por exploração em 25/11/86 (Decreto número 94.161). **A partir do dia 23, mais 24 famílias procedentes de Mirante do Paranapanema e de Municípios vizinhos também acamparam na São Bento. O Estado, através do ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo agilizou sua atuação sua atuação na Reforma Agrária no Município somente em 1995, depois que, com 1800 famílias o MST ocupou as fazendas Haroldina e Arco-íris, que juntas constituíam uma área de 7.617 hectares.** (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014 p. 106, grifos nossos).⁷

Vale resgatar o processo de luta do MST, no município de Mirante do Paranapanema. No dia 25 de março de 1991, o Juiz do município de Mirante do Paranapanema concedeu a liminar de reintegração de posse a Antônio Sandoval Neto. Os advogados da CUT-SP e da CPT-SP tentaram impedir a realização da mesma, argumentando que o caso era de competência da Justiça Federal. No entanto, o Juiz negou o pedido dos advogados.

Os trabalhadores sem terra decidiram não desocupar a fazenda e iniciaram o tombamento da terra para o plantio de feijão. Na busca de evitar o uso da força policial, uma comissão foi a São Paulo para negociar com a Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania. Dois dias após o consentimento da liminar, a

⁵ O termo *terras devolutas* compreende terras que não estão em domínio particular, devido a um título legítimo, ou em virtude de alienação, concessão, recolhimento por parte do Estado, sentença judicial com força de coisa julgada, ou por força de sentença demarcatória, ou seja, são consideradas terras de domínio público (MAZZINI, 2007).

⁶ O site para localizar essa informação é <https://eefazendasabento.wordpress.com/about/> acesso em 10 maio 2017.

⁷ Essas informações foram retiradas do Plano Municipal de Educação do Município de Mirante do Paranapanema (2015), o qual traz alguns aspectos do contexto histórico da luta pela terra, na região supracitada.

Procuradoria do Estado de São Paulo entrou na Justiça com uma ação de sequestro da propriedade e o despejo das famílias foi suspenso até seu julgamento.

Assim, em abril, o Juiz do município de Mirante do Paranapanema indeferiu a ação impetrada pela Procuradoria, assentindo que o sequestro é uma medida violenta e de exceção. Conforme destacou o Juiz, não existia atrito ou disputa corporal entre os trabalhadores sem terra, fazendeiros e a autora (Fazenda do Estado) para fundamentar a ação de desapropriação. O Juiz solicitou ao comando da Polícia Militar do município de Presidente Prudente que cumprisse a sentença de manutenção de posse (FREITAS, 2005).

No dia 09 de abril, trezentos e cinquenta policiais chegaram à fazenda São Bento, para efetivar o despejo das 247 famílias do acampamento João Batista da Silva. Conforme acentua Freitas (2005), a desocupação foi negociada entre as lideranças do MST e da operação militar. Porém, durante a negociação, foi feito um ato simbólico de resistência, no qual os trabalhadores sem terra se enfileiraram e organizaram uma “parede” com os próprios corpos, ficando de frente para o batalhão da Polícia Militar. Nessa negociação, os trabalhadores sugeriram transferir o acampamento para um local da estação Engenheiro Vero, do ramal ferroviário (desativado) de Dourado da FEPASA.

No dia 13 de abril, foi realizado um ato público de apoio à luta dos trabalhadores sem terra, no município de Mirante do Paranapanema, em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mirante do Paranapanema, o Comitê de Apoio à Luta pela Terra de Presidente Prudente e o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema.

Ainda no mês de abril, a CUT, Departamento Estadual dos Trabalhadores Rurais, ABRA, a CPT e o MST se reuniram com o Coordenador do Instituto de Terras da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania e sugeriram o ajuizamento da emissão de posse de terras em áreas já declaradas como devolutas, num prazo proposto de 30 dias, para que o governo apresentasse uma solução para as 247 famílias, caso contrário, os trabalhadores sem terra reocupariam a fazenda São Bento (FREITAS, 2005).

No entanto, no dia 15 de maio, os trabalhadores sem terra ocuparam a Fazenda São Bento pela segunda vez, onde tombaram cinco hectares de terra para o plantio.

O grileiro entrou com novo pedido de reintegração de posse. As famílias citadas deixaram a área. A partir desse momento, os trabalhadores começaram a utilizar a tática de permanecer no acampamento, na estação Engenheiro Vero, e entrar na fazenda somente para trabalhar. Dessa forma, criaram uma situação nova. Toda vez que os oficiais de justiça vinham citá-los, os trabalhadores estavam no acampamento, portanto, fora da fazenda (FREITAS, 2005, p. 43).

O primeiro conflito armado entre os jagunços e os trabalhadores sem terra ocorre no dia 10 de junho. Quando os trabalhadores entraram na fazenda para trabalhar, foram recebidos a tiros pelos jagunços. No dia seguinte, os trabalhadores sem terra tentaram entrar com um trator e foram expulsos novamente pelos jagunços, os quais ameaçaram matar as lideranças do Movimento.

No dia 22 de junho, o Diário Oficial do *Estado* publicou o Decreto 33.404, de 21 de junho de 1991, requisitando a área da Fazenda São Bento para abrigar as famílias dos trabalhadores sem terra, num período de 180 dias, como enfatiza Freitas (2005, p. 43-44):

Nesse decreto, o Governador do Estado de São Paulo, Luis Antônio Fleury Filho requisitou a área de 2.872 hectares da fazenda São Bento para abrigar as 247 famílias por um prazo de 180 dias. Fleury levou em consideração vários fatores: as famílias terem desocupado a fazenda atendendo à determinação do juiz de Mirante do Paranapanema; terem formado um acampamento em área próxima ao imóvel em questão e pelo fato de o estado de tensão nessa região ter aumentado, a ponto de provocar manifestações dos mais diversos segmentos da sociedade que reivindicam a intervenção do Estado. O advogado do grileiro entrou com uma liminar para suspender o decreto requisitório. O Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo julgou e suspendeu o Decreto 33.404. O Tribunal reservou uma área de 10 hectares da fazenda São Bento para que as famílias montassem o acampamento. Parte das famílias transferiu-se para a área de 10 hectares e outra continuou acampada na estação Engenheiro Veras. Durante a luta do grupo João Batista da Silva pela conquista da fazenda São Bento, o MST mobilizou um novo grupo com 600 famílias de bóias-frias, arrendatários, parceiros e meeiros das cidades da região do Pontal e do norte do Paraná.

No dia 1º de setembro de 1991, essas famílias passaram a ocupar a Fazenda Santa Clara, de 5.000 hectares, localizada no município de Mirante do Paranapanema. Diante do decorrer da luta pela terra do MST, o proprietário da fazenda entrou com um pedido de liminar de reintegração de posse, no Fórum do mesmo município.

No dia 05 de setembro, o acampamento foi transferido para a estação Noêmia do ramal desativado da FEPASA, ficando o comandante da Política Militar

encarregado de fazer o despejo e a negociação com as lideranças do MST. Esse acampamento foi denominado de Primeiro de Setembro.

Na primeira semana de outubro, os trabalhadores sem terra dos acampamentos João Batista da Silva e Primeiro de Setembro fazem uma caminhada do município de Mirante do Paranapanema até o município de Presidente Prudente, percorrendo 135 quilômetros. A razão dessa caminhada dos trabalhadores sem terra foi de realizar um ato público, no qual passaram pelos municípios de Santo Anastácio, Presidente Bernardes e Álvares Machado, com a participação de vereadores, prefeitos, sindicalistas e deputados estaduais. Com esse ato, os trabalhadores obtiveram o apoio de diferentes Comunidades Eclesiais de Base, dos municípios os quais percorreram e do Comitê de Apoio à Luta pela Terra, localizado em Presidente Prudente.

No dia 13 de outubro, os trabalhadores sem terra passaram a ocupar o prédio da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo e reivindicaram uma reunião com o Coordenador do ITESP, na Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente, contudo, os trabalhadores retornaram para seus acampamentos apenas com promessas.

No mês de novembro, as famílias do acampamento Primeiro de Setembro ocuparam a fazenda Santa Clara duas vezes, nos dias 09 e 19/11, e tombaram 200 hectares de terra para plantio (arroz, milho e mandioca).

Conforme ressalta Felício (2001), o acontecido com a fazenda São Bento vai do período de 23 de março de 1991 até 12 de fevereiro de 1992, de modo que todos esses acontecimentos conseguem reproduzir com riqueza de detalhe a participação e o envolvimento dos trabalhadores sem terra na luta pela terra. “Foram necessários 855 dias, com 22 ocupações para derrotarem o grileiro mais poderoso da área do 11º perímetro, Antonio Sandoval Neto.” (FELÍCIO, 2001, p. 49).

Assim, a conquista da posse de terra, na fazenda São Bento, representava também para os trabalhadores sem terra a possibilidade de territorialização da luta para outras áreas (FELÍCIO, 2001).

Assinala o Histórico da E. E. Fazenda São Bento, abordado no PME de Mirante do Paranapanema:

No período de 1970 a 1991 houve um êxodo rural intenso no município de Mirante do Paranapanema. Houve segundo o Instituto de Terras do Estado de São Paulo, a partir de dados da Câmara Municipal de Mirante, um aumento de 88% na arrecadação de Impostos de Circulação de Mercadorias e Serviços entre os anos de 1995 e 1998. Ainda segundo

pesquisas da Fundação SEADE, houve melhoria no índice municipal em educação e geração de riqueza. (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2015, p. 52-53).

Nessa perspectiva, Freitas (2005) salienta que, no decorrer de todos esses embates, a luta pela terra dos trabalhadores sem terra cresceu no município de Mirante do Paranapanema, não se esgotando apenas no Pontal, porém, avançando no Estado de São de Paulo e passando a ganhar fomento em vários locais do Brasil.

Na conquista dessas áreas, as famílias sem terra ressocializaram-se, começaram a construir nesses lotes as condições básicas para sobrevivência. Conforme aponta o Município de Mirante do Paranapanema (2015, p. 53), “[...] em seus pedaços de terra desenvolvem a produção agropecuária e leiteira, assim como produtos de hortifrutigranjeira onde grande parte das famílias é vinculada à Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços dos Assentamentos da Reforma Agrária do Pontal como também para a CONAB.”

A tabela a seguir apresenta os assentamentos rurais por municípios do Pontal do Paranapanema (1984-2013), deixando perceber que, dos 112 assentamentos da região do Pontal, 34 se localizam no Município de Mirante do Paranapanema, sendo essa a razão de o município supracitado ser considerado “Capital da Reforma Agrária” (MUNICÍPIO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2015).

Tabela 5. Assentamentos rurais por município do Pontal do Paranapanema (1984-2013)

continua

Município	Número de Assentamentos	Área total ha
Caiuá	07	9.852,95
Euclides da Cunha	09	11.229,50
Iepê	01	Não informado
João Ramalho	01	Não informado
Marabá Paulista	06	6.484,65
Martinópolis	02	2.357,25
Mirante do Paranapanema	34	34.338,57

Município	Número de Assentamentos	Área total ha
Piquerobi	03	2.595,36
Presidente Bernardes	08	7.192,68
Presidente Epitácio	04	5.933,51
Presidente Venceslau	06	7.452,52
Rancharia	02	3.370,12
Ribeirão dos Índios	01	852,52
Rosana	04	17.798,55
Sandovalina	02	3.963,41
Teodoro Sampaio	21	23.650,03
Tupi Paulista	01	749,56

Fonte: Município de Mirante do Paranapanema (2015, p. 53).

Os Assentamentos situados em Mirante do Paranapanema atendem, em média, 1.561 famílias que residem nos seus lotes, como aponta a tabela abaixo:

Tabela 6 - Assentamentos do município de Mirante do Paranapanema

Assentamento	Lotes	Hectares	Ano da Implantação
Estrela D'Alva	31	785,50	1995
São Bento	182	5191,50	1995
Che Guevara (Santa Clara)	46	976,45	1995
Arco Íris	105	2607,79	1995
Canaã	55	1224,74	1995
Flor Roxa	39	954,67	1995
Haroldina	71	1965,89	1995
King Meat	46	1135,50	1995
Santa Carmem	37	1043,01	1995
Santa Cruz	17	294,03	1995
Santana	12	212,00	1995
Lua Nova	17	375,00	1996
Novo Horizonte	57	1541,59	1996
Pontal (Santa Rosa II)	14	232,00	1996
Santa Cristina	35	838,90	1996
Santa Isabel I	70	492,76	1996
Santa Lúcia	24	597,27	1996
Santa Rosa I	24	692,00	1996

Assentamento	Lotes	Hectares	Ano da Implantação
Santo Antônio I	17	532,00	1996
Vale dos Sonhos	23	618,94	1996
Washington Luís	16	343,24	1996
Santa Apolônia	104	2658,74	1996
Alvorada	21	565,43	1997
Marco II	09	243,96	1997
Nossa Senhora Aparecida	09	175,03	1997
Repouso (Santo Antônio II)	21	515,05	2000
Antônio Conselheiro	65	1079,58	2000
Paulo Freire	62	1.196,00	2000
Roseli Nunes	55	2.082,75	2003
Santo Antônio	17	399,29	2005
Santo Antônio II	07	118,71	2005
Margarida Alves	90	1.203,60	2006
Asa Branca	21	498,65	2009
Dona Carmem	150	n/c	n/c

Fonte: Mirante do Paranapanema (2015, p. 54).

Contexto de uma construção histórica e geográfica, a Região do Pontal, inclusive o Município do Mirante do Paranapanema, compreendem a marca de lutas por inúmeros fatos e acontecimentos ocorridos no Brasil e no mundo, uma vez que foram e ainda continuam sendo memória riquíssima e importante, na história da sociedade brasileira. “A partir desse contexto, nascia a luta das mulheres pela educação e construção da escola Estadual Fazenda São Bento, no município do Mirante do Paranapanema, na Região Pontal.” (FREITAS, 2005, p. 45).

A seguir, destacaremos o contexto e a trajetória histórica da Escola Estadual Fazenda São Bento, conhecida como Escola Pé de Galinha, localizada no Município de Mirante do Paranapanema.

1.2 Aspectos históricos da Escola Estadual Fazenda São Bento: Escola do Pé de Galinha

A Escola Estadual Fazenda São Bento, objeto dos nossos estudos, localiza-se na Fazenda Haroldina - SN, zona rural do Município de Mirante do Paranapanema, no bairro Engenheiro Veras, área de assentamento que se situa a 27 quilômetros da sede do município supracitado, Extremo-Oeste do Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que o histórico da E. E. Fazenda São Bento resgata o contexto de surgimento do nome da unidade escolar em estudo, como se pode observar:

A EMR Assentamento São Bento está localizada na Fazenda Haroldina, Assentamento São Bento, **também conhecido como pé-de-galinha, por motivo da forquilha formada pela estrada a qual leva até o assentamento.** A unidade escolar entrou em funcionamento logo após a formação do Assentamento, em meados de 1996, **onde o prédio era uma casa velha de madeira que atendia as crianças que moravam na região.** A Escola e o Assentamento, segundo relatos verbais, têm o nome São Bento, porque **na sede da fazenda tinha muitas cobras e o dono fez uma promessa a um santo chamado São Bento que é conhecido pelo livramento de animais peçonhentos, e que pelo atendimento da promessa a fazenda recebeu seu nome.**⁸

Conforme o Plano de Gestão Escolar (2015-2018), a criação da escola ocorreu por meio da luta dos acampados (hoje assentados), no intuito de atender à demanda de estudantes que estudavam nas escolas emergenciais da região, escolas essas feitas de lona e também os que se deslocavam até a sede do município, para frequentar os cursos que não eram oferecidos nessas escolas.

O contexto de luta pela conquista da escola foi sublinhado por alguns estudantes entrevistados, os quais destacaram, de forma breve, o processo de criação da escola, por meio da luta dos moradores assentados. Por sua vez, alguns outros participantes não sabiam responder sobre o referido processo de conquista, mas enfatizaram como a escola era antes de ser estadualizada, como os depoimentos a seguir: “[...] foi uma conquista essa escola dos assentados, de quem lutou por essa terra.”⁹ (ENTREVISTA, A9, 2017).

Eu sei que essa escola foi criada por muita luta dos moradores daqui, do Projeto AMAS. Foi uma escola criada por muito gosto das pessoas. A minha família e os meus tios, meu irmão, estudaram todo mundo aqui. Até quando eu penso em mudar, eu não quero mudar, eu quero terminar meus estudos aqui.¹⁰ (ENTREVISTA, A1, 2017).

Percebe-se, diante dos depoimentos dos estudantes entrevistados, que eles possuem um breve conhecimento da luta dos seus pais e familiares, na conquista da escola. Na fala a seguir, um dos participantes da Comunidade Escolar (CE) aponta a luta pela criação da escola no assentamento, devido à dificuldade de

⁸ Essas informações foram encontradas no Plano Municipal de Educação do Município de Mirante do Paranapanema (2015).

⁹ A9, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

¹⁰ A1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

se deslocar para a cidade, a fim de que os sujeitos do campo pudessem adquirir seus estudos:

[...] foi criada a partir da conquista do pessoal da luta pela terra, que foram assentadas as pessoas e teria que ter uma escola. Então, essa escola foi fundada na época e **era necessário.** Aqui **a extensão territorial é muito extensa e para se deslocar para a cidade é mais difícil, então, seria melhor ter uma escola no assentamento.**¹¹ (ENTREVISTA, CE1, 2017).

Dessa forma, é perceptível a importância da escola e o seu significado para os sujeitos do campo, já que o espaço escolar contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem e propicia sua compreensão, desde a sua origem, como se pode observar na fala de um dos alunos entrevistados: “Essa escola tem muito significado, desde pequena eu estudo aqui. Eu me apeguei a ela e aprendi muita coisa.”¹² (ENTREVISTA, A9, 2017).

Além disso, foi evidenciado pelos alunos entrevistados que a escola representa:

Uma parte da minha vida. Assim, a minha vida é no lote do sítio da minha mãe, no lote do sítio da minha avó e na escola, que virou parte da rotina da minha vida, que eu sempre vou lembrar e falar com orgulho que eu estudei na Escola Fazenda São Bento.¹³ (ENTREVISTA, A1, 2017).

Essa escola é importante pra mim, porque meus pais participaram da luta por ela e faz parte da nossa história daqui. E quem mora aqui tem que valorizar aqui, porque é uma das principais conquistas que teve. Ela não tem educação do campo e eu acho importante ter, porque estaria mais voltado para nossa **realidade e estudaria mais algo que não fosse só aquilo que o governo manda.**¹⁴(ENTREVISTA, A9, 2017).

Diante dos depoimentos dos estudantes entrevistados percebe-se a importância da escola para eles, inclusive, uma das falas até enfatiza a importância da escola por ter sido uma conquista de luta dos pais dessa estudante assentada, onde é apontado com valor a luta pela escola, trazendo até uma visão mais ampla de que a escola deveria ser voltada para a realidade do campo e não apenas aquilo que vem do governo, já que a escola não contempla aspectos do campesinato.

Conforme o Histórico da E. E. Fazenda São Bento (2014, p. 6), a escola foi criada no ano de 1997, com o nome de EEPG Fazenda São Bento, por

¹¹ CE1, em entrevista concedida à pesquisadora em 08/2017.

¹² A9, em entrevista concedida à pesquisadora em 08/2017.

¹³ A1, em entrevista concedida à pesquisadora em 08/2017.

¹⁴ A9, em entrevista concedida à pesquisadora em 08/2017.

meio do Decreto nº 40.824, de 10/05/1996 (DO. de 11/05/96) e instalada conforme Res. SE-75, de 11/06/97 (DO. de 12/06/97).

A escola atende exclusivamente filhos de assentados que estudam no Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Ensino Médio, das seguintes áreas: King Meat, Canaã, São Bento, Haroldina, Santa Apolônia, Estrela D'Alva, Santa Clara, Antônio Conselheiro, Paulo Freire, Arco-Íris, Santana, Santa Cruz e Alvorada (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014, p. 6).

A criação dessa escola no campo se deu por meio de uma visita *in loco* do Governador Mário Covas. Nas referidas áreas, definiu a construção dessa unidade escolar, em substituição às escolas emergenciais existentes (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014, p. 7):

No primeiro momento foram construídas quatro salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, um banheiro masculino e um feminino para alunos, um banheiro para professores, uma cozinha e um pequeno pátio. A escola não era cercada. Quando teve o início das aulas em 1997 a escola não conseguiu atender a demanda de alunos e teve que construir emergencialmente em parceria com a prefeitura três salas de madeira ao lado.

Dessa maneira, a unidade escolar teve a necessidade da construção, em caráter emergencial, de um barracão de madeira com três salas de aulas, para o atendimento da clientela até que ficasse pronta a construção da escola.

Conforme ressalta o Histórico E. E. Fazenda São Bento (2014), ao final do ano letivo de 1997, devido a uma visita do Governador, solicitou-se a ampliação do prédio o funcionamento do Ensino Médio, uma vez que muitos alunos acabavam interrompendo os seus estudos pela dificuldade de terem que trabalhar o dia todo na lavoura e estudar no período da noite, encontrando dificuldades na distância para a sede do município, tendo que viajar cerca de 60 quilômetros em estradas municipais, as quais estavam em péssimo estado de conservação:

A comunidade (Pais de alunos e Coordenadores de Educação das áreas dos assentamentos) pleitearam pessoalmente junto ao Excelentíssimo Governador, quando de sua visita em nosso município, a ampliação do prédio escolar e a aquisição de computadores para as áreas administrativa e pedagógica da mesma. No momento a escola encontra-se à margem do sistema, tendo inclusive dificuldades no desenvolvimento das atividades administrativas que estão gradativamente sendo informatizadas e integradas; quanto à informatização da área pedagógica, acreditamos que todos os alunos devam ter acesso a esta área do conhecimento, pois não podem ser discriminados por serem filhos de assentados, ficando assim aliados da educação proporcionada pela própria Secretaria a rede escolar estadual em geral. (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014, p. 7).

Em março de 1998, foi autorizada a criação de uma classe de 1ª série do Ensino Médio, sendo construído nesse semestre também o muro de fecho tipo alambrado, propiciando maior segurança ao corpo docente e discente da escola. Além disso, no ano de 1999, houve a conclusão das quatro salas de aula, de maneira que a escola passou a ter oito salas de aula de alvenaria e três salas de aula de madeira; a demanda ficou distribuída da seguinte forma: - período da manhã: oito classes (1ª a 6ª séries); - período da tarde: oito classes (1ª a 6ª séries) e duas classes municipais (pré-escola e classe especial);- período noturno: sete classes (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio) (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014, p. 7).

Ainda como bem aponta o referido documento, no ano de 2001, foi acrescentado um bloco com seis salas de aula, via F.D.E., por meio de convênio com a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) (doação de material) e a Associação de Pais e Mestres (APM), iniciando-se a construção de galpão para alimentação e quadra de esportes. Em 2002, foi instalada a biblioteca em uma antiga sala de aula e foram adquiridos mais cinco computadores, destinados à sala de informática.

A E. E. Fazenda São Bento está localizada num terreno com 8.000 metros quadrados, com área construída de 2.159 metros quadrados (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2015-2018). Atualmente, a escola possui dez salas de aula, uma sala para coordenação, Sala de Aula Invertida (SAI), sala de leitura, secretaria, diretoria, vice-diretoria, sala dos professores, cozinha, banheiros (parte externa) e banheiros internos para professores e funcionários, pátio, quadra poliesportiva, além de almoxarifado para o armazenamento de produtos de limpeza.

Segundo o Plano de Gestão Escolar (2015-2018), no entorno da escola existem um Programa Saúde da Família (PSF), uma escola municipal para atender os alunos da pré-escola e do 1º ano, uma igreja católica, uma igreja evangélica, uma sala do Acessa São Paulo, barracão do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e um campo de futebol.

A escola funciona nos períodos da manhã, tarde e noite e atende ao Ensino Fundamental (ciclo I/ciclo II) e Ensino Médio. O tipo de moradia da comunidade escolar é, na maioria, de tijolos e todos ocupam seus lotes destinados. A maior parte dos pais possui Ensino Fundamental completo, visto que a escola oferece o curso de EJA, dando oportunidades para quem não teve acesso à

educação na idade adequada. A maior parte da comunidade sobrevive da produção de leite e da agricultura familiar.

Tais documentos históricos supracitados se referem ao grau de escolaridade como séries, todavia, atualmente, as turmas não são mais denominadas como séries, mas anos.

Cabe destacar que o documento atinente ao Histórico Escolar da E. E. Fazenda São Bento e o Plano Municipal de Educação do Município de Mirante do Paranapanema, em que também constam dados sobre o contexto de surgimento da escola, objeto de nossos estudos, propiciam refletir sobre o histórico da escola, inclusive a conquista dos assentados na luta pelo direito à Educação.

2 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Nesta seção, busca-se evidenciar o surgimento da luta pelo direito à educação do campo e a conquista de política pública, em âmbito federal, que regulamenta a matéria. Em seguida, abordar o surgimento da educação do campo, no cenário brasileiro, bem como o avanço teórico-conceitual na discussão acadêmica sobre a temática, a partir das pesquisas que abordam a educação no MST.

2.1 O surgimento da Educação do Campo no cenário brasileiro

Historicamente, a busca pela educação do campo surge dos anseios e das necessidades de diferentes grupos sociais em ter acesso à educação. A herança colonial de concentração fundiária da sociedade brasileira, de caráter patriarcal, influenciou a estruturação dos governos e da administração pública no país (SEGANFREDO, 2014). Todavia, a educação rural está ligada a esses traços coloniais advindos da estrutura social, cultural, econômica e política do país.

Diante do contexto de desigualdade e marginalização social, sobretudo econômica, a luta pela educação do campo foi sendo constituída com base nas experiências educativas instituídas fora do âmbito governamental da escola regular. Algumas reações e iniciativas efetivaram-se desde 1960, com as experiências da alfabetização de jovens e adultos pelo Movimento de Educação de Base (MEB), atrelado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), das Escolas Família Agrícola (EFA), destinadas à educação das crianças no meio rural, desde a década de 1970, e das escolas Itinerantes do MST (SEGANFREDO, 2014).

Conforme Silva Júnior e Borges Netto (2011), no Brasil, as escolas rurais foram tardiamente construídas e não tiveram o suporte do Estado, para que se desenvolvessem. A educação rural era privilégio de poucos, principalmente até as primeiras décadas do século XX, inclusive não era mencionada nos textos constitucionais até o ano de 1891.

A educação rural começou a ser pensada com mais afinco por volta dos anos de 1970, na sociedade brasileira, em decorrência do aumento da demanda

educacional. Muitas das experiências de educação rural deram-se em uma perspectiva crítica, enquanto reação ao autoritarismo implantado pelo golpe militar, de sorte que “[...] iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.” (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 49).

Contudo, a educação rural foi historicamente relegada a espaços marginais, nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais, na realidade brasileira. Nessa perspectiva, Silva Júnior e Borges Netto (2011, p. 46) destacam que “[...] as sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano tendem a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural.” Os autores prosseguem:

A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Esse fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo (SILVA JÚNIOR, BORGES NETTO, 2011, p. 48).

Ainda salientam, na mesma linha de raciocínio:

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular. (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 48).

Não obstante, com o golpe militar em 1964, a política educacional passou a sofrer alterações, pois os canais de envolvimento e representação popular foram fechados, impossibilitando a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguições, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular. Portanto, esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente, ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011).

De acordo com Souza (2012), é com a tentativa de superar a desigualdade e ampliar a discussão sobre um projeto para o país que as práticas educativas coletivas ficaram conhecidas, na educação do campo, na contramão da educação rural. Como assinala Seganfredo (2014), diante do cenário de exclusão dos sujeitos do campo, a educação surge como elemento primordial para o desenvolvimento político, econômico e sociocultural dos povos do campo, com base em uma concepção educativa que tem seus próprios sujeitos enquanto produtores e detentores de conhecimento.

Assim, a educação rural associa-se às políticas oficiais organizadas historicamente, no Brasil, e que sempre tiveram a ideologia de educar para superar o atraso, inserir o homem no campo, sem questionar as origens contraditórias das desigualdades encontradas no meio rural. As discussões em torno da educação do campo passaram a ganhar fomento com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), a qual propõe, no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A educação torna-se objeto de discussão dos povos que a utilizam, nos meios rurais; até então denominada como educação rural, passa a ser (re)nomeada como educação do campo, como afirmam os sujeitos sociais do MST (ANTÔNIO; LUCINI, 2007). Essa nova concepção de educação do campo compreende a diversidade dos povos do campo, tais como os indígenas e quilombolas. Nessa concepção, a área rural não é concebida como um lugar de atraso, mas como um lugar de possibilidades, de produção de vida, que compõe os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos.

Nos anos de 1990, o MST ganha destaque em âmbito político, devido à forte pressão do movimento pela reforma agrária no país. No bojo da luta pela reforma agrária, o Movimento, que desencadeia suas primeiras experiências educativas nos acampamentos, pressiona o poder público a efetivar o direito à educação pública e de qualidade e, nesse ínterim, problematiza a educação

direcionada para o campo. A atuação do MST provoca mudanças significativas na própria concepção de educação rural, hoje denominada educação do campo:

Uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo, vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Assim, o reconhecimento da existência dos sujeitos do campo e da sua diversidade passa a ter maior impacto, a qual advém dos resultados do I Censo da Reforma Agrária do Brasil (1997), onde se verifica que, dos 161.556 beneficiários da reforma agrária investigados, 46.577 eram analfabetos, 15.600 tinham a alfabetização incompleta, 66.796 possuíam alfabetização completa até a quarta série, 16490 possuíam da quinta à oitava série concluídas, 3.720 possuíam o ensino médio, 187 tinham o ensino superior incompleto e 295 o superior completo. Nesse sentido, o objetivo da instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA¹⁵) tinha como propósito modificar essa realidade escolar (SOUZA, 2012). As principais conquistas na década de 1990, com vistas à superação da desigualdade educacional no campo foram

[...] a reunião de diversos movimentos e organizações populares no fortalecimento da luta pelo reconhecimento dos povos do campo e pela efetivação de políticas educacionais; a realização de conferências estaduais e nacionais dos povos do campo para o debate da educação, portanto, a consolidação de uma frente política. Também, configura-se como conquista o conjunto de experiências educativas em parcerias com as universidades, a exemplo dos projetos vinculados ao Pronera e da produção de coletâneas pedagógicas, ao lado da vasta produção bibliográfica e pedagógica do Setor de Educação do MST. As lutas sindicais por educação para todos também tiveram impacto no momento de definir artigos na LDB e nas diretrizes operacionais da educação do campo, publicadas em 2002, haja vista a ênfase e lutas na efetivação da educação para todos. As diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo, de 2002,

¹⁵ Criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Pronera no ano de 2001 foi incorporado ao Incra, Portaria/Incra/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, de acordo com a necessidade de adequar o Programa às diretrizes políticas do atual Governo, Operações entra em vigor pela Portaria/Incra/ nº 282 de 16/4/2004 (BRASIL, 2018). Considerado um dos principais programas de formação do campo, o Pronera tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores do campo ao propor e apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária (BRASIL, 2011).

vieram a ser o documento pioneiro no reconhecimento normativo e legal da educação do campo. (SOUZA, 2012, p. 755).

A organização dos espaços de reivindicação por uma educação do campo, como, por exemplo, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizado em Luziânia - GO, 2 a 6 de agosto de 2004, contribuiu para fomentar a concepção e as frentes de luta da educação do campo, assim como a I Conferência de 1998 propiciou reflexões que estavam focalizadas na educação básica e deu ênfase à educação superior. “Os encontros de pesquisadores e participantes dos movimentos sociais do campo, nos Seminários Nacionais da Educação, geraram espaços públicos de debate das experiências político-pedagógicas em desenvolvimento no Brasil.” (SOUZA, 2012, p. 756).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou o documento final das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2001), homologado em 12 de março de 2002. Esse documento representou um marco histórico para a educação do campo, pois estabeleceu orientações para as escolas do campo, respeitando suas particularidades e diversidades.

Por conseguinte, em 2003, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC), integrando os sujeitos do campo, “[...] pequenos agricultores, trabalhadores rurais Sem Terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e assalariados rurais.” (SEGANFREDO, 2014, p. 85-86).

Em 2004, outro fato importante ocorre com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e a Coordenação Geral de Educação do Campo, além da realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, na qual estiveram presentes participantes/representantes de diversos movimentos sociais (SEGANFREDO, 2014).

O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, aconteceu no ano seguinte, em Brasília, de 19 a 21 de setembro de 2005, com o objetivo era ampliar e fomentar reflexões sobre a Educação do campo, conforme pesquisas e intervenções das Universidades, sobretudo, de criar centros regionais de pesquisa. Segundo Seganfredo (2014), o foco do debate supracitado foi em relação à aproximação entre pesquisadores das universidades públicas,

pesquisadores da militância dos Movimentos Sociais do campo, bem como a vinculação entre a docência, a pesquisa, a militância e a intervenção.

Além disso, aponta Seganfredo (2014), ao mesmo tempo em que foi realizado o II Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo, também se tem como conquista a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual estabelece normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas escolas do campo.

Em 2010, foi sancionado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que fixa a política de educação do campo e o PRONERA; o documento tem caráter de orientação e eleva o PRONERA de programa governamental a política pública (BRASIL, 2010). No mesmo ano, foi criado o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), contando com cerca de 26 representações institucionais vinculadas à Educação do Campo, com ações voltadas para a sua implementação.

Com efeito, a inserção da educação do campo na agenda política e normativa tem sido consolidada por meio das manifestações sociais, cartas, declarações elaboradas ao final das conferências, seminários e encontros nacionais. Souza (2012, p. 756) salienta que “[...] os Estados têm criado comitês e fóruns estaduais da educação do campo que articulam a sociedade civil à sociedade política.”

Nas últimas décadas, as parcerias instituídas entre governo e sociedade civil organizada possibilitaram experiências pedagógicas e políticas de fomento do movimento da educação do campo. Dentre esses encontros e conferências que propiciaram a educação do campo, destacam-se “[...] o Pronera criado em 1998, o Procampo se consolida ao final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizada em 2004 e o Projovem Campo em 2005, além de cursos profissionalizantes e cursos de graduação.” (SEGANFREDO, 2014).

Como aponta Souza (2012), muitos dos coletivos educativos originaram-se dos Encontros e Conferências públicas implementados em âmbito nacional, estadual e municipal, como, por exemplo: a Articulação Nacional da Educação do Campo e as Articulações Estaduais, em 1997; o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), 1997; I Conferência por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que reuniu diversas categorias de trabalhadores do campo e de, acordo com o MST (2014), o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 2015, no intuito de

discutir as desigualdades educacionais que persistem, as quais a política educacional hegemônica pouco reconhece.

Os Enebras atendem uma demanda para impulsionar o Estado a criar e garantir a política pública. Entretanto, aquilo que é demandado nos espaços dos encontros e que se consolidam nas diretrizes não se efetivam de forma imediata como política pública. Isso ocorre porque há uma tensão entre a sociedade civil e a atuação do Estado, sendo oportuno ressaltar que, o caso do Estado de São Paulo é emblemático, pois até o ano de 2018 não se avançou nas regulamentações que garantam as especificidades pedagógicas da educação do campo.

Conforme o Boletim da Educação nº 12, de dezembro de 2014, tal ação tem como objetivo um encontro de caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo, de modo a auxiliar os educadores a compreender a atual questão agrária, principalmente o programa de luta e construção da reforma agrária popular, debatendo e discutindo o papel da educação na sua implementação e lutas necessárias desse período (MST, 2014). De acordo com o Boletim (MST, 2014), os objetivos precípuos desse encontro são:

a) socializar e aprofundar compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014; b) analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária; c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular; d) fazer um balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período; e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos; f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e nos mobilizar para continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora; g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores. (MST, 2014, p. 8).

Como evidenciado anteriormente, esses coletivos como o MST com maior destaque proporcionaram o surgimento de organizações, encontros, conferências em espaços públicos, agregando forças com o apoio de entidades sociais, universidades, movimentos sociais, organismos nacionais e internacionais importantes para a tomada de rumos das políticas educacionais e das parcerias entre governos, universidades, movimentos e organizações populares (SOUZA, 2012).

Contudo, a autora não considera que a relação entre os movimentos sociais e o Estado é uma relação de luta e conflito. Assim, muitas das demandas dos movimentos sociais não são atendidas.

Marschner (2011) entende que a educação do campo emerge como um espaço emancipatório, de construção da democracia e da solidariedade, ao reivindicar não só a luta pelo direito à terra, mas a educação, saúde, organização e outros direitos sociais. Vale enfatizar que “[...] a redescoberta vincula-se em parte à crescente consciência das populações camponesas a respeito de sua identidade, seus direitos e seu papel na sociedade.” (MARSCHNER, 2011, p. 42).

Portanto, a educação do campo parte da compreensão de que a luta pela terra se efetive através da reforma agrária, o que expressa um processo de reinvenção do “rural”, a qual passa por ressignificação, uma vez que implica mudança no contexto da linguagem e do imaginário, ambos originados dos espaços concretos conquistados pelos sujeitos. Nas palavras de Seganfredo (2014, p.82), “[...] a luta dos povos do campo, essencialmente a partir da década de 1990, se expressa nas demandas por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no campo e pensada a partir dos sujeitos do campo.”

Assim, a Educação do campo problematiza a educação rural, porque identifica e reconhece a identidade dos sujeitos que vivem do e no campo. Seganfredo (2014, p. 80) aponta que a educação do campo “[...] é pensada a partir da dimensão formativa da relação entre trabalho, cultura e educação, ou seja, o trabalho enquanto prática social, geradora de conhecimento e cultura.”

É preciso assinalar que a demanda dos movimentos sociais por educação do campo surge de um contexto histórico social de lutas do movimento dos trabalhadores camponeses frente à realidade educacional, no Brasil, onde se encontra a população trabalhadora que vive do/no campo (CALDART, 2009). Nessa perspectiva, Souza (2012, p. 759) assevera:

A educação do campo originou-se com o intuito de interrogar os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, entre eles a desigualdade educacional, os processos econômicos e políticos excludentes e a prática tecnocrática e patrimonialista de elaboração de políticas públicas.

Na verdade, a educação do campo consolida-se por meio da atuação de vários movimentos, como, por exemplo, do MST, dos ribeirinhos, dos quilombolas e outros, os quais lideram a mobilização dos trabalhadores do campo, em prol das

lutas sociais, decorrentes de suas condições de desemprego, de precarização do trabalho e da falta de melhores condições de sobrevivência, de sorte que se tem buscado uma educação voltada para a vida real dos sujeitos que vivem do e no campo.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 205, a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será proporcionada e incentivada com a colaboração da sociedade, em benefício do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de qualificação para o trabalho. Para Haddad (2012, p. 215), “[...] conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena.” Portanto, compreender algo como direito humano é assegurar aos seres humanos sua garantia, entretanto, o surgimento da luta por educação do campo indica que, apesar de esse direito estar regulamentado na carta constitucional, tem sido negado a um contingente expressivo da população. O direito à educação significa que a sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas, independentemente de sua origem, etnia, cultura e/ou religião e em conformidade com a especificidade de cada localidade e cultura.

Assim, as experiências e o processo de luta pela educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade observada na sociedade brasileira, na qual os trabalhadores, historicamente, são os que possuem menor nível de escolaridade (SOUZA, 2012).

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhece que a vida social e a utilização do espaço do campo são fundamentais para a diversidade e a identidade desses sujeitos, na definição dos rumos da sociedade brasileira, além de enfatizar que tais considerações se encontram na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), no Parecer CNE/CEB 36/2001 (2002) e no atual Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, art. 8º, inciso II (BRASIL, 2014, p. 46).

É preciso destacar que a educação do campo se contrapõe à educação advinda das escolas oficiais estaduais, visto que aquela está relacionada ao contexto/trajetória de luta, modo de vida no campo, havendo especificidades diferentes que precisam ser respeitadas.

A atuação do MST propicia experiências concretas de escolas do campo com projetos pedagógicos diferenciados e voltados às necessidades do movimento e dos assentamentos de reforma agrária. No processo de luta pelo direito à educação, houve o protagonismo das mulheres que compõem o MST, porque se demorava muito a apropriação de uma terra e seus filhos ficavam muito tempo fora das salas de aula. (CALDART, 2012b). Todavia, a luta pelo acesso à escola não consiste apenas em frequência no ambiente escolar, “[...] mas amplia ao almejar a democratização da educação pela ocupação dessas escolas com intuito de adequá-las à sua filosofia.” (FRANCISCO; ALANIZ, 2014, p. 46).

A concepção de educação do campo do MST se amplia para as formas de lutas fora do ambiente escolar, tendo em vista a formação humana e a realização, de maneira efetiva, de processos de conscientização política (SOUZA, 2012). A princípio no discurso dos documentos legais da educação do campo parte do reconhecimento e da existência das especificidades pedagógicas requeridas para a educação dos povos assentados, tal como apresentado na introdução deste trabalho, no qual o art. 1º evidencia que a educação do campo destina-se ao atendimento da população do campo em suas mais variadas formas de produção de vida, sendo estes agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008). No entanto, a concretização desses princípios e fundamentos legais é contraditória, pois não se efetivam na prática para o conjunto de escolas públicas, como relataremos o caso da escola em estudo no capítulo 4. Nesse sentido, a concepção de Educação do Campo parte do reconhecimento e da existência dos sujeitos do campo, em sua diversidade, e pela real efetivação dos direitos sociais.

Vendramini (2007, p. 128) enfatiza que “[...] o nome educação do campo, ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural.” A realidade que produz a educação do campo não é nova, mas ela inaugura um modo de fazer valer seus direitos, em oposição às desigualdades sociais vivenciadas pelos trabalhadores do campo. “Firma-se a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, à escola, sobretudo, por uma educação que seja *no* e *do* campo.” (CALDART, 2012, p. 259).

Seganfredo (2014, p. 81), a esse respeito, acrescenta:

Portanto, ao invés de uma educação **para** o campo ou **no** campo, tem-se uma Educação **do** Campo, pois, a educação **para** o campo e **no** campo expressam as concepções e políticas do Estado, tendo a educação como uma extensão de conhecimento e métodos pedagógicos que ignoram a especificidade das relações sociais que caracterizam as experiências dos sujeitos trabalhadores do campo brasileiro.

Assim, as discussões na busca por uma Educação do e no Campo expressam as concepções que devem orientar as práticas educativas que se pautem na formação humana, voltada para a vida real dos povos do campo, de acordo com suas especificidades e particularidades. Dessa forma, coloca-se no plano da idealização, quando concebida de modo geral, a amplitude das escolas no campo existentes no país, embora, no âmbito do movimento social, haja experiências singulares de radicalização da democracia, ressignificação dos saberes, dentre outros aspectos.

Quando aludimos aqui ao campo que se (re)significa como espaço pedagógico, nós nos referimos ao sentido de que a educação do campo é maior que a escola, ou seja, à educação do campo como uma ampliação dos horizontes do projeto voltado para a vida dos sujeitos do campesinato. Vale destacar que, de acordo com Maschner (2011), o espaço rural é redescoberto como lugar, espaço de ampliação de uma nova prática dos movimentos sociais, para a geração e manutenção de identidade:

Assim, pensar uma E. do C. é pensar o campo para além da dimensão econômica, envolvendo culturas, meio ambiente, cidadania. O campo é entendido como o lugar para o exercício de uma dinâmica sócio-econômico e territorial, onde as pessoas, através de relações horizontais, criam diversas alternativas econômicas, exercitando uma espécie de governança a partir do local, oferecendo-lhes uma saída às pressões da globalização. (MARSCHNER, 2011, p. 48).

Assim, é necessário, para se refletir sobre uma educação do campo, considerar todas as mudanças da realidade na qual o sujeito está envolvido, seu modo de vida, de trabalho, suas especificidades e necessidades. Conforme Vendramini (2007), a defesa de uma educação do campo tem como fundamento o reconhecimento de uma realidade dos sujeitos que têm resistido para continuar produzindo sua vida no campo, sobretudo o reconhecimento de que tal realidade precisa ser alterada, devido à crescente pobreza, ao desemprego, às desigualdades sociais, à dificuldade de acesso às políticas públicas, de modo a pressupor a sua

sustentabilidade relacionada aos aspectos econômicos, sociais e culturais. Na luta contra a desigualdade social e um modelo hegemônico de educação, pretende-se uma educação capaz de identificar e reconhecer seus sujeitos, por meio da realidade vivenciada pelos mesmos.

Caldart (2012a) destaca que a escola pública assume papel de extrema importância, na sociedade e na educação do povo, por se constituir como um tempo e espaço de processos socioculturais que influenciam, de maneira significativa, a formação e o fortalecimento dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, é preciso repensar os modelos educacionais, valorizar as especificidades, sobretudo a diversidade do campo, para que esses sujeitos tenham a possibilidade de ter uma educação que possa identificar e reconhecer a realidade dos sujeitos que vivem do e no campo, que potencialize seus saberes, conhecimentos, experiências e cultura advinda do meio em que vivem.

Há uma dimensão utópica, no sentido de vir a ser, na concepção de educação do campo expressa nos documentos legais e nas definições acadêmicas acerca da temática, uma vez que se aspira a outra realidade, a qual ainda não se generalizou, excetuando-se algumas experiências, como as desencadeadas pelo MST. De acordo com Löwy (2008), essa dimensão retrata uma dimensão crítica ou de negação, frente à ordem social existente, orientada para sua ruptura.

2.2 Contribuição teórico-conceitual sobre a concepção de Educação do campo com base nas experiências do MST

Este item traz à tona as contribuições teóricas e conceituais sobre a noção de educação do campo desenvolvida pelo MST. Tais reflexões tiveram como referência as experiências de luta do MST, uma vez que esse movimento camponês foi o que mais avançou nas experiências concretas de organização de escolas do campo, bem como desempenhou papel fundamental nas Conferências Nacionais “Por uma Educação do campo” (I CONFERÊNCIA, 1998; II CONFERÊNCIA, 2004) e nos Encontros Nacionais (I ENERA, 1997; II ENERA, 2015), incidindo na política pública vigente.

Inicialmente, é oportuno explicitar as diferenças em tre a) Educação do campo como política pública; b) Educação do Campo e c) Educação do MST, a fim de propiciar maior clareza sobre as singularidades política e ideológica de cada uma das proposições.

As políticas públicas de Educação do campo, como havíamos mencionado anteriormente, sofre influência dos movimentos sociais, entre eles o MST, (VENDARAMINI, 2007) e também da produção acadêmica na área. Assim, pressupõem, no âmbito do texto legal, o respeito às especificidades do campo, a auto-organização dos alunos, a gestão democrática e a relação com a comunidade no campo. Entretanto, essa orientação defronta-se com o conjunto de políticas educacionais operacionalizados pelo próprio Estado brasileiro que prioriza os indicadores quantitativos de avaliação de desempenho padronizados e ancorados na meritocracia, padronização do currículo, bonificação e intensificação do trabalho docente. Além do fato do cenário educacional brasileiro advir de um processo histórico caracterizado pela injustiça social, exclusão educacional e escolar, considerando o fato de que o direito ao acesso e permanência no ambiente escolar, no nível fundamental, foi conquistado apenas nas últimas décadas do século XX (OLIVEIRA, 2005). Apesar dessa conquista, Oliveira (2005) aponta que o desafio é conquistar a qualidade, enquanto Freitas (2007) assinala que a classe trabalhadora teve acesso à escola, mas não ao saber elaborado que deveria ser a função social dessa instituição. Desse modo, a despeito das conquistas obtidas no plano legal, regulamentado na carta constitucional, a materialização de uma escola do campo que respeite as especificidades educativas, tal como apregoa a demanda dos movimentos sociais e as conquistas legais, como indicamos, tem sido negada a um contingente expressivo da população que vive do e no campo.

De acordo com Caldart (2012a), a concepção de Educação do Campo presente no **Dicionário da Educação do Campo** refere-se a um fenômeno da realidade brasileira atual, o qual é protagonizado pelos trabalhadores do campo, na busca de interesses sociais da comunidade camponesa. É um conceito que ainda está em construção, mas suas formulações têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública de educação. Para Caldart (2009), o termo Educação do Campo traz a discussão de uma educação voltada para a vida real, vinculada às multirrelações vivenciadas pelos sujeitos do campo.

A Educação do MST, por sua vez, ocorre de maneira permanente, em um movimento continuado de formação de pessoas, de modo que escolarizar é incentivar a refletir, é desafiar a interpretar a realidade, elevando o nível cultural, além de criar condições para que cada sujeito construa seus próprios destinos a partir dos seus pontos de vista (MST, 2014).

A educação do MST, como destaca D'Agostini (2009, p. 97), “[...] surge com forte influência do movimento de educação popular, da teologia da libertação e das pedagogias da prática, o que pode ser constatado em seus princípios filosóficos.” Assim, a educação do MST pode ser compreendida como uma forma de educação popular, voltada para a educação de massa e de classe, pautada na transformação social. A educação do MST se aproxima da educação popular, por buscar a luta pela escola pública e no movimento de educação popular, sendo uma concepção voltada para valores humanos e na transformação social e que compreende a educação como um ato político (D'AGOSTINI, 2009).

De acordo com Vendramini (2000), a Educação, à medida que cumpre sua função de difundir saberes e comportamentos, no intuito de mudanças sociais conforme a necessidade do movimento, é um importante instrumento de conscientização, a qual pode contribuir para diminuir a distância entre o que a direção do MST proclama e a noção que orienta a sua ação.

D'Agostini (2009, p. 102) esclarece a relação existente entre a educação do MST e a educação do campo:

Consideramos a relação entre educação do MST e a educação do campo como uma relação de influências recíprocas, que apresentam semelhanças e diferenças que correspondem ao desenvolvimento histórico de cada uma. As reivindicações e lutas sociais do campo, alavancadas principalmente pelo MST, resultaram em conquistas políticas para a constituição da educação do campo, tendo como tática a formação dos educadores do campo.

A luta empreendida pelo MST sempre buscou uma relação direta com o Estado. Esse processo deu-se por meio da luta por direitos básicos, historicamente negados aos trabalhadores e trabalhadoras, como, por exemplo, no caso da terra e da educação (HILÁRIO, 2016). Nessa perspectiva, Hilário (2016, p. 52) acentua:

Ao surgir à demanda por escolarização, o debate pela escola vai se incorporando à luta, permitindo-nos concluir que a educação escolar está inserida na cultura da sociedade brasileira; uma das preocupações das famílias que chegam ao MST é assegurar o acesso à escola para as suas crianças. O direito à educação está tão consolidado no imaginário popular

que as famílias não aceitam viver em uma sociedade sem escola. Por exemplo, os camponeses que não tiveram acesso à escolarização, não desejam que seus filhos sejam impedidos de acessar esse direito.

O MST é um movimento que está no campo de enfrentamento e resistência, sendo a reforma agrária o objetivo central de sua luta. Como um movimento que tem uma pedagogia própria, o princípio educativo dessa pedagogia é o próprio movimento (MST, 1999). Para o MST (1996), o que define o caráter da educação é o processo pedagógico, o qual se assume como político. Esse processo vincula-se organicamente com os processos sociais, almejando uma transformação da sociedade atual, cujos pilares sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanísticos e socialistas.

Segundo Caldart (2009, p. 94),

[...] a escola é um lugar fundamental de educação do povo, exatamente porque se constitui como um tempo e um espaço de *processos socioculturais*, que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam. E se constitui assim muito mais pelas relações sociais que constrói em seu interior do que exatamente pelos conteúdos escolares que veicula, embora os conteúdos também participem desses processos, especialmente do que se refere à *produção e à socialização do conhecimento*.

Sobre a relação entre a escola e o MST, Caldart (2009) aponta que a escola tem cada vez mais importância, sobretudo, se se passar a observá-la de maneira diferente daquela mais usual, no âmbito da pedagogia. Vendramini (2000) sublinha que, para o MST, há uma perspectiva política de renovação moral e material da vida social, no sentido de formação com base num projeto político que passa pela formação de uma consciência de classe ou, como o movimento prefere, de uma “consciência organizativa”.

Quanto mais se ampliam as dimensões de atuação do MST e se complexifica a identidade sem terra, mais importante fica o seu lugar específico do processo de formação dos sem terra (CALDART, 2012b).

Historicamente, foi o avanço do número de assentamentos e os desafios no campo da produção que condicionam uma reflexão específica sobre como a escola poderia ajudar na viabilização social dessas áreas contribuindo, por exemplo, no processo de educação para a cooperação agrícola. A partir daí o olhar sobre a escola foi alterado e ela passou a ser vista em perspectiva, ou seja, não apenas em si mesma, mas como parte de uma totalidade, embora sem deixar de ser reconhecida em suas tarefas específicas. (CALDART, 2012b, 385).

Diante disso, Caldart (2012b) enfatiza que a escola e o movimento têm de fato lógicas contraditórias entre si. A escola constitui-se historicamente como uma instituição social, estruturada por ordenamentos, regras e valores que se apresentam como sendo próprios e imutáveis, ao serem consideradas como razão de seu reconhecimento social em relação a outras instituições e à sociedade como um todo. Camini (2009) menciona a existência de dois mundos diferentes, na escola pública. A primeira é identificada como escola capitalista requerida pela classe dominante, devido às condições em que foi construída e organizada. Essa educação tem sido oferecida, historicamente, às camadas populares do campo e da cidade. A segunda é a educação do campo, conquistada num processo de luta permanente pelo MST, num contexto social capitalista desfavorável à classe trabalhadora:

Embora nascida nas entranhas de um modelo ultrapassado, é indicadora de ter feições de povo, porque requerida e pensada pelos sujeitos sociais que vêm como um lugar de formação deste mesmo povo, desta mesma classe, aquela que vive do seu trabalho. (CAMINI, 2009, p. 172).

A pensar nisso, nos assentamentos rurais do MST, que contam com as escolas da rede regular de ensino, de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, a escola pode ser uma grande dinamizadora do meio, ao resgatar a história oral, cultural, saberes, trajetória dos assentados, significados e objetivos desse movimento (VENDRAMINI, 2000).

Na avaliação do MST, a escola tradicional desenvolve conteúdos e práticas urbanas alheias à realidade do homem do campo, contribuindo para acelerar o êxodo rural (VENDRAMINI, 2000). Vale destacar que o MST pretende, ao contrário, preparar as crianças e os jovens dos assentamentos para o trabalho no campo e para dar continuidade à luta pela conquista e permanência na terra (VENDRAMINI, 2000, p. 171).

Caldart (2012a) assinala que, se pensarmos hoje na sociedade brasileira atual e no modelo de escola que as elites brasileiras propõem para a classe trabalhadora, tal lógica parece virada ao avesso, em contraposição à pedagogia do Movimento. O MST insiste cada vez mais em valores humanistas seculares, e a escola contemporânea continua se subordinando ao imediatismo do mercado, renegando sua propalada autonomia institucional e a pretensão de universalidade.

Ao pôr a escola em movimento, os sem terra acabam trazendo de volta questões pedagógicas de origem, inclusive, o lugar da escola no processo de formação de sujeitos sociais, de sorte que a escola pode auxiliar a cultivar a memória de luta social, inclusive, de fortalecer certos valores humanos, sufocados pela lógica de barbárie da sociedade do mercado (CALDART, 2012a).

Camini (2009) salienta que a categoria central da escola capitalista é a avaliação, que é regida por produtividade. É por ela que se legitima o controle do capital enquanto relação social. A educação praticada na escola oficial atinge não só os professores, mas todos os sujeitos envolvidos no processo.

Conhecer os meandros e características predominantemente classificatórias, assim como as implicações ideológicas na educação é dever daqueles que se propõem a pensar uma nova forma escolar. Exatamente porque esse sistema de avaliação se constitui há séculos como um dilema espinhoso é que precisamos contrariá-lo. Para tanto, se faz necessário revelar o que se oculta por detrás de sua fachada. (CAMINI, 2009, p.174).

Além disso, conforme ressalta Camini (2009), sobre os estudos da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul e Paraná, há um esforço de fazer da avaliação uma prática diagnóstica, dialógica, processual e emancipatória, a qual envolve o conjunto da comunidade, diferentemente das escolas oficiais do Estado de São Paulo.

Estes, dentre outros fatores, mostram que a escola defendida pelo MST deveria caminhar junto, adaptando seu currículo ao movimento da vida, muitas vezes imprevisível (CAMINI, 2009). Desse modo, soma força, quando os educadores são do próprio movimento, tendo sua prática social e formação pelo mesmo. “E tanto melhor se tiverem forte pertença à sua organização, valorizando o nome sem terra, sua memória e sua mística.” (CAMINI, 2009, p. 183).

Vendramini (2000) enfatiza que a proposta do MST para as escolas do assentamento não possui um currículo que se sobreponha ao oficial. É uma proposta que orienta para a criação de um espaço educativo aberto às experiências, à história, às lutas dos sem terra, e que desenvolva uma organização de trabalho e de ensino pautada numa cooperativa, com a finalidade de preparar as crianças para novas relações, inclusive para novas formas de organização, conforme a ideologia do movimento. Para tanto,

[...] o MST não quer somente mudar a escola de tradicional para diferente, mas espera que esta altere a postura dos educadores e educando, preparando-os para a autonomia, participando da gestão da escola, com liberdade de construir seus espaços de auto-organização. (CAMINI, 2009, p. 186).

As singularidades do MST como espaço educativo são encontradas no próprio formato organizacional do movimento social, onde os setores funcionam como instâncias de elaboração de propostas específicas para o movimento social, por exemplo, a educação, a produção agropecuária, industrial e o meio ambiente (SOUZA, 2012).

Outro ponto que marca o processo de organização do trabalho são os tempos educativos, os quais têm como intuito contrariar os padrões tradicionais que são fixos e se resumem a apenas dois: sala de aula e recreio.

A organização dos tempos e espaços é um dos importantes aprendizados construídos e assumidos pelo MST no fazer a sua escola e sua pedagogia. É, portanto, a partir disso que se passou a orientar que cada escola organize os tempos educativos de acordo com aquilo que considera necessário para fazer acontecer o seu projeto. Sendo assim, o aproveitamento do tempo se dá, segundo os propósitos a serem atingidos: de aula, de trabalho, de oficina, de estudo, de leitura, de mutirão, de núcleo de base, entre outros. A realidade social e conjuntural é que determina as alterações ou a ênfase, assim como as condições reais de aprendizagem dos educandos. (CAMINI, 2009, p. 194).

Ademais, não há como lidar com um saber que ignore a realidade dos sujeitos e não tome nenhuma posição, como, por exemplo, os conflitos, os confrontos, os despejos, a falta de comida, a precariedade de instalações, a discriminação social e outros considerados temas escolares e associados às áreas do conhecimento, estudando-se causas, contradições, consequências e buscas de superação, de forma a auxiliar a criança a pensar e compreender a realidade na qual está inserida (CAMINI, 2009).

Assim, a organização do trabalho pedagógico requer formação profissional de educação, na qual se possa fazer as escolhas dos conteúdos necessários para a comunidade pedagógica. “O adjetivo coletivo está presente no processo de gestão escolar e no processo de escolha dos conteúdos, dos temas geradores.” (SOUZA, 2012, p. 85).

Camini (2009) aponta que a escola é uma extensão do acampamento, sendo um reflexo imediato de tudo o que ali ocorre. Nesse sentido, é difícil trabalhar outras questões se não as que estão mais fortes e latentes na realidade dessas crianças. “Essas são situações vividas intensamente e trabalhadas através da mística, da construção de textos, de desenhos, do teatro e de entrevistas [...] são essas possibilidades de avançar e construir um novo conhecimento.” (CAMINI, 2009, p. 221). Diante disso, Camini (2009, p. 221-222) argumenta que,

[...] diferente do modelo capitalista, que nasceu e se mantém separada da vida, sem envolver-se com os problemas reais da comunidade, por estar neste meio e envolver-se socialmente com seus sujeitos, não há separação da vida, ambas se entrecruzam e caminham juntas em busca de soluções.

Considerando que a escola não é uma ilha, que ela vive no e do capitalismo com todas as suas contradições, outro desafio que se impõe é o de construir condições e possibilidades para práticas que rompam com o modelo tradicional da escola oficial (CAMINI, 2009). Ao contrapor-se ao modelo de escola tradicional pautado num sistema estruturado burocrático de ensino, fechado às experiências e saberes de diversos grupos sociais, o MST procura implementar um outro modelo orientado para os seus interesses e perspectivas, de sorte a ser uma possível ruptura com a velha educação (VENDRAMINI, 2000).

Uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que auxilia na resolução de problemas que vão surgindo, no decorrer do dia a dia dos assentados e acampados, que forma os sujeitos, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para essa população (MST, 1996).

Para o MST (1996), as questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, uma vez que são elas que orientam e geram a necessidade de aprender. Em acréscimo, um ensino livresco, centrado em conteúdos isolados e que ninguém sabe para que serve, nunca vai levar ao conhecimento:

Entendemos por realidade o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos. É o jeito de trabalhar e de se organizar. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. Mas, é também, a realidade mais ampla que a local, e a relação que existe entre elas. Enfim, são os problemas do nosso dia a dia e os problemas que perpassam a nossa sociedade, a humanidade. (MST, 1996, p. 13).

Caldart (2012b) destaca que os componentes pedagógicos contemplados pelo Movimento, no processo educativo dos sem terra, são: luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história.

Eis os princípios filosóficos da educação, no MST (1996, p.10):

- 1) Educação para a transformação social.
Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 2º) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4º) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5º) Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana.

E, como princípios pedagógicos que expressam a concepção de ensino, temos (MST, 1996, p. 10):

- a) relação entre teoria e prática;
- b) combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
- c) a realidade como base da produção do conhecimento;
- d) conteúdos formativos socialmente úteis;
- e) educação para o trabalho e pelo trabalho;
- f) vínculo orgânico entre processos educativos e processo políticos;
- g) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- h) vínculo orgânico entre educação e cultura;
- i) gestão democrática;
- j) auto-organização dos/das educandos;
- l) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- m) atitudes e habilidades de pesquisa;
- n) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Esses princípios no processo pedagógico do MST ocorrem em duas dimensões, pois assim como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não corresponde às necessidades de formação de seus membros em relação à educação (DAL RI; VIEITEZ, 2004).

A primeira dimensão refere-se por meio do vínculo entre a educação e o trabalho em suas escolas, o qual a educação para o trabalho e pelo trabalho requer que cada um dos seus militantes e trabalhadores da terra aprenda a lutar, organizar e a gerir a produção (DAL RI; VIEITEZ, 2004). Ainda ressalta os autores Dal ri e Vieitez (2004) que o estudante do IEJC já era uma pessoa integrada ao trabalho antes de ir à escola. Dessa forma, continua sendo um trabalhador, ainda que em condições especiais garantam sua permanência na escola. O MST procura estabelecer o vínculo direto entre a escola e os seus empreendimentos econômicos, sendo assim, o aluno mesmo que formado não vai à procura de um emprego, uma vez que ele já pertence a uma comunidade de trabalho, bem como poderá ser designado a outro setor qualquer do Movimento (DAL RI; VIEITEZ, 2004).

A segunda dimensão refere-se à gestão democrática que envolve a auto-organização de seus alunos. Essa estrutura configura-se varias mediações da assembleia do Instituto, de modo a participar toda a comunidade escolar para deliberação mensal sobre a maior parte das questões que contemplam a escola (DAL RI; VIEITEZ, 2004). Assim, a organização do processo escolar decorre de uma grande autonomia na gestão da escola, preservados aos vínculos e as diretrizes que advêm do MST.

Conforme apresenta Caldart (2012b), as principais matrizes pedagógicas em relação aos processos educativos básicos ou potencialmente (com)formadores do ser humano que o MST põe em movimento, no processo de formação dos sem terra, são:

Primeira matriz: Pedagogia da luta social. Tudo se conquista com luta, e a luta educa as pessoas - esse é um dos aprendizados herdados e construídos com a trajetória histórica do MST. Noutras palavras, Vendramini (2000) evidencia que, no MST, a aprendizagem é fruto das ocupações, das experiências do acampamento, do assentamento, das atividades produtivas, organizacionais, escolares e sociopolíticas vivenciadas em comum, que incluem encontros, reuniões e assembleias, possibilitando práticas diversas e, portanto, o exercício da linguagem ou consciência praticada. Nesse sentido, “[...] a escola produz modelos de percepção, pensamento e comportamento dos indivíduos sociais (socializados) que facilita a comunicação, a comunhão cultural, a (re)significação, mas também a crítica e a resistência ao existente.” (VENDRAMINI, 2000, p. 164).

Segunda matriz: Pedagogia da organização coletiva. Refere-se ao modo como os sem terra se educam, em uma coletividade em movimento. “O MST se enraíza enraizando os sem terra em uma coletividade que eles mesmos constroem através de sua luta e organização.” (CALDART, 2012b, p. 346). Para Caldart (2012b), a maior contribuição da pedagogia da organização coletiva está em enfatizar a potencialidade educativa das relações sociais.

Terceira matriz: Pedagogia da Terra. Concerne ao modo como os sem terra se educam, em sua relação com a terra, com o trabalho, inclusive com a produção. A luta do MST é exatamente para promover o reencontro dos sem terra com a terra, restabelecendo o processo pedagógico interrompido com o desenraizamento que sofreram, ao serem privados da posse de terra e do cuidado dela (CALDART, 2012b).

Quarta matriz: Pedagogia da Cultura. Relaciona-se ao modo como os sem terra se educam, cultivando o modo de vida e produzindo para o Movimento. Segundo Caldart (2012b), essa matriz realiza-se necessariamente em conjunto com as demais, introduzindo uma cultura na pedagogia da luta, na pedagogia da organização coletiva, na pedagogia da terra e da produção, na pedagogia da história, pois a cultura é compreendida não como uma esfera específica de vida,

mas como um processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas vão se constituindo em um modo de vida.

Quinta matriz: Pedagogia da história. Refere-se à forma como os sem terra do MST se educam, cultivando sua memória e compreendendo a história. Caldart (2012) destaca que se pode ver, na Pedagogia do Movimento, uma intencionalidade para a valorização da própria história do Movimento. “Estudar história não é necessariamente deixar-se educar por ela, embora está também seja uma das condições para que isso aconteça.” (CALDART, 2012b, p. 374). Essa matriz é fundamental, à medida que contradiz a própria tentativa atual da sociedade capitalista de educar as pessoas dentro de uma maneira presenteísta e anti-histórica (CALDART, 2012b).

Na mística, o MST também busca educar os sem terra de modo que transformem a história em memória, ou seja, o passado das lutas do povo como seu (CALDART, 2012). “Neste momento, os sem terra se sentem herdeiros de todos eles, e nessa herança procuram encontrar força de que precisam para continuar a lutar e construir seu Movimento.” (CALDART, 2012b, p. 381).

O Estado tem financiado a educação pública, porém, a mantém sob o seu controle, já que determina os rumos das escolas, por meio da definição dos conteúdos, dos métodos, da avaliação, da certificação, da formação dos professores, das formas de contratação de profissionais, além de combinar tais práticas escolares com a reprodução do capital (CAMINI, 2009). Em contramão aos interesses do capital, há o movimento das camadas populares que estão nas escolas públicas ou que buscam construir uma proposta pedagógica alternativa, voltada aos seus interesses, como, por exemplo, os trabalhadores que se encontram nos assentamentos e acampamentos do MST.

Diante do exposto até o presente momento, é de suma importância destacar as experiências do MST. na região do Pontal do Paranapanema, porque tais ações visam a auxiliar a busca de uma concepção e prática de educação do campo. As experiências da região supracitada ocorreram um processo permanente e participativo, através de discussões e debates em grupo e realização de seminários propostos por membros do Setor de Educação do MST, Universidades pública e privada (UNOESTE e UNESP), Colegiado de Desenvolvimento Territorial (CODETER) do Pontal do Paranapanema, poder público local (prefeituras da região do Pontal do Paranapanema), sindicatos, o Instituto de Terras do Estado de São

Paulo (ITESP) e a comunidade de educadores da rede pública municipal e estadual de ensino que atuam nas escolas do campo.

Assim, teve-se como primeira iniciativa a realização do “I Fórum de Educação e Cultura do Campo do Pontal do Paranapanema”, no dia 28 de junho de 2013, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da UNESP, campus de Presidente Prudente. Esse evento envolveu representantes do MST, do poder público da região do Pontal do Paranapanema, do governo estadual, da Diretoria de Ensino, da Universidade Pública (FCT/UNESP) e da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Ao final do evento, foi elaborada uma carta pública dirigida ao Secretário de Educação do Estado de São Paulo, manifestando a oposição ao fechamento das escolas do campo e sobretudo apontando a necessidade de uma educação que reconhecesse e respeitasse as especificidades do campo, na região; deliberou-se, ademais, sobre a criação de uma comissão provisória para a articulação da criação de um Fórum de Educação do Campo no Estado de São Paulo.¹⁶

Em 2015, aconteceu o I Seminário Regional de Educação do Campo, no município de Teodoro Sampaio, o qual abordou questões do agronegócio na região e a influência ideológica nas escolas do campo. Esse evento reuniu 150 educadores e educadoras, para discutir e refletir sobre o fortalecimento das escolas do campo, na região, inclusive, para preparar o II Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA)¹⁷, que ocorreu em 2015.

O II Seminário Regional de Educação do Campo, intitulado “A escola que temos e a escola que queremos”, foi realizado em 2016, no município de Nandiba, consistindo em discutir o cenário da política educacional e as especificidades e desafios das experiências de educação básica do campo, no Brasil.¹⁸

Em maio de 2017, concretizou-se o III Seminário Regional de Educação do Campo, no município de Euclides da Cunha Paulista, onde se discutiu a perspectiva da política de educação do campo, no país. Esse evento foi resultado da parceria estabelecida entre o município, o Colegiado de Desenvolvimento

¹⁶ Disponível em: <http://blog.fct.unesp.br/blog/?p=3306>. Acesso em: 20 jan. 2018.

¹⁷ Disponível em: <http://www.mst.org.br/2014/12/08/pontal-realiza-encontro-regional-de-educadoras-e-educadores-do-campo.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

¹⁸ Disponível em <https://unoeste.br/Noticias/2016/4/busca-de-pedagogia-propria-para-escolas-do-campo-no-pontal>. Acesso em: 20 jan. 2018. Observação realizada em abril de 2016.

Territorial (CODETER) do Pontal do Paranapanema, o MST e a UNOESTE, envolvendo a presença do poder público local e da região, dos representantes do Sindicato Nacional dos Trabalhadores Aposentados e Pensionistas (SINTRAP), a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Instituto de Pesquisa e Estudos (IPE) e a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente. Comunidade de educadores e participantes do evento organizaram-se em grupos de trabalho temáticos: Educação do campo, O Currículo oficial e o papel do educador; Educação do campo e a participação da comunidade; Educação, juventude e agroecologia; Educação infantil no campo. Foram levantadas, com base na percepção e na atuação nas escolas do campo, as demandas e diagnóstico inicial da situação das escolas existentes nos municípios que compõem a região do Pontal do Paranapanema.¹⁹

Cabe destacar que a região do Pontal do Paranapanema conta atualmente com mais de seis mil famílias assentadas e a maior concentração de escolas em áreas de assentamentos do Brasil, sendo especialmente foco de cursos de formação e qualificação por políticas públicas e mesmo por empresas do agronegócio na região, como, por exemplo, a empresa Odebrecht (MST, 2014).

Dessa maneira, as ações em torno da educação na região do Pontal do Paranapanema mostram-se contraditórias e expressam a disputa de projeto formativo. De um lado, há ações advindas da iniciativa de agregar Universidades, Setor de Educação do MST, Colegiado de Desenvolvimento Territorial, poder público municipal, sindicatos, órgão estadual e educadores da rede pública de ensino municipal e estadual, em torno da defesa de um modelo próprio a ser construído coletivamente, para consolidar a concepção de educação do campo acumulada pelo movimento social, pela produção acadêmica e mesmo vigente na regulamentação em âmbito federal, embora apresentem distinções e especificidades entre elas. De outro lado, há as ações da empresa do agronegócio que expressam o interesse do empresariado na formação da força de trabalho e na disseminação de valores políticos e ideológicos afinados com a perspectiva do mercado. Essa ação consolida-se por meio da distribuição de material didático aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como das ações de formação de professores para atuar nas escolas públicas.

¹⁹ Observação realizada em maio de 2017.

3 O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Pretende-se, nesta seção, resgatar o processo de implantação do Programa “São Paulo Faz Escola” na organização do trabalho escolar. O referido Programa foi criado em 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), sob o discurso de melhorar a qualidade do rendimento escolar dos estudantes. O programa tem como foco a implementação de um currículo único para as mais de cinco mil escolas da rede pública estadual de ensino.

Será examinada a aplicação do currículo oficial do Estado de São Paulo, a fim de possibilitar maiores reflexões sobre o contexto que fundamenta a atual reforma curricular e as suas incidências na organização do trabalho escolar na escola do campo, objeto deste estudo.

3.1 A reforma curricular na rede de ensino do Estado de São Paulo: a implantação do Programa “São Paulo Faz Escola”

Inicialmente, vale salientar que, neste item, buscamos efetuar uma descrição do processo de implantação do Programa “São Paulo Faz Escola”, porque o mesmo introduz um currículo unificado para toda a rede pública do Estado de São Paulo, inclusive para as escolas do campo.

No Brasil, nos anos de 1990, Mário Covas foi eleito para governar o Estado de São Paulo, dando início à sua gestão na política do PSDB, em janeiro de 1995. A partir desse período, influenciado pelas reformas neoliberais, têm ocorrido mudanças que impactaram o âmbito educacional, como, por exemplo, a quase universalização do Ensino Fundamental e o crescimento do quadro docente e estudantil no Estado de São Paulo. Segundo Moura (2013), as principais ações do Governo Covas foram: a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Progressão Continuada, a descentralização da administração e da gestão escolar. Além disso, com tais ações, vieram os discursos sobre a melhoria da gestão e da qualidade de ensino, no intuito objetivo de racionalizar os custos da educação.

Apesar disso,

[...] o sistema escolar, que passou por um longo processo de amadurecimento, apresenta-se agora plenamente configurado como uma estrutura do capitalismo e, portanto, transfixada por contradições específicas ou gerais inerentes a esta formação econômico-social. (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 135).

De acordo com Moura (2013), enquanto as primeiras reformas educacionais dos anos de 1970 estão relacionadas à reestruturação capitalista, a conjuntura retratada num segundo momento é a que se inicia nos anos de 1990, as quais se mantêm até os dias de hoje, e as quais vão sendo aprofundadas de forma sucessiva. Moura (2013, p. 45) explicita que, na década de 1970,

[a] educação escolar tinha por finalidade capacitar os indivíduos para o processo de desenvolvimento industrial baseados na lógica fordista/taylorista e, como a escola era seletiva, havia um espectro de ascensão social, por a classe trabalhadora tinha pouco acesso à escola.

A partir dos anos de 1990, o cenário educacional muda, devido às diretrizes seguidas pelo Brasil referentes, inclusive, à Declaração de Jomtien, “Declaração Mundial sobre educação para todos”, que intensifica a massificação do ensino básico como pressuposto da cidadania (MOURA, 2013).

Nessa linha, tais mudanças no âmbito educacional impulsionaram reformas que afetaram profundamente a organização do trabalho, na escola pública, por meio da implementação de um conjunto de legislações que contribuem para a precarização da carreira docente, modificações na organização da gestão escolar, implementação de sistema de avaliação de rendimento e adoção de currículos padronizados, em âmbito nacional.

Nas palavras de Moura (2013, p. 45):

As reformas educacionais implementadas no capitalismo seguem, prioritariamente, uma lógica econômica e atribui ao sistema educacional a situação econômico-social dos países. Podemos verificar isso através da disseminação de ideologias que estabelecem relações diretas entre as instituições escolares e o mercado de trabalho. Ou seja, a escola está diretamente ligada à formação de força de trabalho para o capital.

No Estado de São Paulo, visando a superar uma suposta crise na administração pública, formulam-se novas Diretrizes, com o objetivo de racionalizar os gastos públicos. A reforma introduz as avaliações externas como mecanismo de controle da qualidade educacional, pela criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e, dessa maneira, o Estado passa a desempenhar o papel de regulador da educação.

Cumprir destacar que, em função dessa reforma, surge a política de bonificação de acordo com os resultados positivos em avaliações de rendimento padronizadas. Entretanto, a nova proposta para a educação pública agravou os problemas educacionais, tais como: o aumento de alunos por sala, a falta de professores, os baixos salários, o sucateamento das escolas e a aprovação automática de alunos, visando à mudança dos índices de reprovação e evasão. As escolas passaram a ser classificadas e premiadas conforme o desempenho de seu alunado.

De acordo com Cação (2011), os problemas ocorreram devido às pressões existentes da SEE/SP na busca de realizar mudanças sem custos, a fim de responder aos índices desfavoráveis de reprovação e de evasões obtidos em pesquisas realizadas pela própria SEE/SP e pelos dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP):

A tão anunciada Melhoria da Qualidade de Ensino da nova política educacional da SEE/SP, por meio das mudanças nos padrões de gestão e racionalização organizacional conseguiram muito mais excluir, sacrificando as precárias condições de trabalho nas escolas e comprometendo o processo de ensino aprendizagem e as relações de trabalho existentes, tendo em vista as avaliações realizadas pelo SARESP, que apresentou, no período, resultados negativos (SÃO PAULO, 2013), demonstrando que, seguindo a ótica de avaliação criada pela própria SEE/SP (o SARESP), não tinham ocorrido melhorias na qualidade da Educação no estado. (FERNANDES, 2014, p. 26).

Todavia, é preciso salientar que o neoliberalismo, por sua vez, defende a reforma do sistema educacional, no intuito de estimular a competitividade e a introdução de mecanismos de mercado, no âmbito educacional, reduzindo o papel do Estado no financiamento da Educação para os trabalhadores e máximo para o capital (CAÇÃO, 2011; HADDAD, 2008). Nesse sentido, ao se analisar a política educacional atual, depreende-se que a mesma se constitui mediante as características neoliberais disseminadas a partir da década de 1990. Nesse período, o neoliberalismo se tornou hegemônico, na sociedade, determinando mudanças estruturais na atuação do Estado, ao direcionar as políticas sociais no Brasil. Não obstante, Vieitez e Dal Ri (2011, p. 145) ressaltam que “[...] o resultado é que o neoliberalismo está amplificando e aprofundando as políticas de precarização que tiveram início com o regime da ditadura militar.”

Nas palavras de Cação (2011, p. 383):

Dentre os pressupostos norteadores comuns a essas reformas, destacamos: adoção de currículos nacionais, cujos parâmetros direcionam os critérios avaliativos; introdução de mecanismos de mercado, como a premiação das escolas por produtividade e o estabelecimento da competitividade entre as organizações escolares e entre os docentes, uma vez que critérios de promoção na carreira e de aumentos salariais baseiam-se em metas predeterminadas, gerando a pulverização e fragilização da representatividade da categoria docente, enquanto incentivam-se, via discurso oficial, a descentralização, gestão democrática e participação da comunidade. Relativiza-se o papel do estado, redirecionando-o, como condição para a eficiência e produtividade; estimulam-se escolas cooperativas, parcerias público-privado, na gestão e financiamento do ensino, mediante, inclusive, a criação jurídica do público não estatal e implantam-se os sistemas de avaliação externa de ensino.

Dessa maneira, as avaliações externas ou institucionais entram na lógica do modelo gerencial de administração como um mecanismo do Estado capaz de verificar e quantificar resultados, de sorte que a qualidade da educação passa a ser medida por índices conseguidos pelo desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, somados aos índices de fluxo, ou seja, aprovação, reprovação e evasão escolar (NUNES, 2014).

Em acréscimo:

O controle político-ideológico implantado pelas reformas pode ser percebido em todas as esferas que envolvem a docência, ou seja, as reformas das políticas educacionais nos anos 1990 modificaram o currículo, livros didáticos, formação inicial e continuada, carreira, certificação, lócus de formação, usos de tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. E, além disso, incorporaram à educação termos e práticas inerentes à administração geral, como produtividade, eficiência, empreendedorismo, compromisso com a escola e criatividade. (MOURA, 2013, p. 48).

Segundo Nunes (2014), desde os anos de 1990, as avaliações externas passam a ter uma importância central no Estado de São Paulo, de sorte a reorganizar o currículo das escolas públicas, por meio de uma reforma curricular implementada a partir de 2007. Nesse período, os índices de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame de Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) estavam baixos (PONCE; LEITE, 2012). Tendo em vista superar o problema educacional instaurado no Estado de São Paulo, o governo Serra propõe uma reforma curricular para as escolas públicas estaduais de ensino e, conseqüentemente, o mesmo ocorre para as escolas estaduais localizadas no campo. Tal reforma educacional, alinhada aos pressupostos neoliberais, teve como resultado a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, por

meio de um programa denominado “São Paulo Faz Escola”. Essa proposta faz parte de um arranjo de medidas adotadas para a educação básica que altera o cotidiano das escolas públicas.

Barros e Azevedo (2016, p. 362) elencam, de forma sucinta, as principais medidas adotadas pelo Estado de São Paulo para a criação do Programa “São Paulo Faz Escola”:

- Adoção de material de recuperação/reforço, comuns a todas as escolas da rede, para que os alunos se adaptassem à nova proposta;
- Unificação do currículo do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: todas as escolas paulistas adotaram o Caderno do Professor e Caderno do Aluno, os quais já trazem os conteúdos e metodologias a serem utilizadas pelo professor para atingir os resultados pretendidos;
- Integração do novo material com as avaliações externas, como o Saesp;
- Bonificação financeira a todos os funcionários da escola que atingirem suas metas, confirmadas mediante a realização do Saesp;
- Curso preparatório obrigatório a todos os professores que assumiram cargos por meio de concurso público;
- Aplicação de prova eliminatória aos professores temporários (OFA) para que os mesmos pudessem possuir aulas atribuídas.

O referido programa tem como foco a implantação de um currículo único para todas as escolas da rede pública estadual, o qual foi desenvolvido um *site* com o nome do programa, no intuito de apoiar o processo de consolidação de um currículo pedagógico único para as mais de cinco mil escolas do Estado de São Paulo.

De acordo com os resultados das avaliações externas, como o SAEB, hoje Prova Brasil, o ENEM e de outras avaliações realizadas em 2007, o governo do Estado, através da SEE/SP, propôs um Plano Estadual de Educação com 10 metas a serem atingidas até o ano de 2010 (SÃO PAULO, 2011). Dentre as 10 metas propostas, destaca-se apenas a meta 08 do Plano Estadual de Educação, a qual consiste na utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para auxiliar os programas de formação continuada de docentes, em todas as escolas da rede, visando aos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores, para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DE; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas, com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema (SÃO PAULO, 2011). A ênfase nessa meta supracitada refere-se a uma das medidas adotadas, que teve como fomento a criação da Proposta Curricular “São

Paulo Faz Escola” pela SEE/SP, com o objetivo de promover melhor organização do ensino no Estado.

Assim, a Proposta criou uma base curricular comum para todo o Estado, de modo que os níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio tenham o mesmo currículo. A justificativa governamental apresentada para a realização de tal implantação foi o fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo currículo pedagógico, fator que auxilia na melhoria da qualidade de ensino da rede pública, ao imprimir um mesmo ritmo de aprendizado a todos os alunos da rede estadual (SÃO PAULO, 2008b).

Barros e Azevedo (2016) apontam que o material norteador de tal implementação foi elaborado em parceria com a Fundação Carlos Vanzolini²⁰ (FCAV) e de profissionais da Educação, citados a seguir. Assim, trata-se de materiais voltados aos gestores, professores e alunos da rede estadual da educação básica. Os profissionais envolvidos na elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, conforme as informações presentes no *site*²¹ da Secretaria, são:

[...] Coordenação Geral do Projeto: Maria Inês Fini; Concepção: Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger; Produção das propostas das disciplinas e dos cadernos dos professores: Coordenação Geral: Ghisleine Trigo Silveira; Coordenadores de Áreas e seus Autores: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Coordenadores: Ângela Correa e Paulo Miceli; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Coordenador: Luiz Carlos Menezes; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Coordenadora: Alice Vieira; Matemática, Coordenador: Nilson José Machado (SÃO PAULO, 2008b).

Em 2008, com a Resolução nº 76/2008, a SEE/SP estabeleceu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo como um referencial obrigatório para as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio de todas as escolas da rede pública estadual de ensino, com base na justificativa de melhoria da qualidade de ensino prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Além disso, assinalou que a proposta complementa e amplia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento instituiu ações

²⁰ A Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) também é conhecida como Fundação Vanzolini, sendo uma instituição sem fins lucrativos, criada, mantida e gerenciada pelos Professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. A Fundação também atua nas áreas de Educação Continuada, Certificação, Gestão de Tecnologia aplicada à Educação, bem como Projetos. Disponível em: [HTTPS://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Alberto_Vanzolini](https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Alberto_Vanzolini). Acesso em: 10 ago. 2017.

²¹ O *site* para localizar essa informação é: <http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

de capacitações e monitoramentos para os profissionais de educação de toda a rede de ensino, para apoiá-los na implementação da Proposta Curricular e no uso do material didático (SÃO PAULO, 2008d).

Os componentes curriculares da Proposta Curricular acompanham as diretrizes pré-estabelecidas em nível federal e contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Segundo Ferin (2015), em 2010, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo passou a ser denominado Currículo do Estado de São Paulo, sendo esse documento dividido por áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Química e Física); Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física).

O denominado Currículo, de acordo com o documento oficial da SEE/SP, é organizado por competências e habilidades que capacitem os alunos a enfrentar os conflitos sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2010). O currículo oficial da SEE/SP está estruturado nos seguintes princípios: “[...] a escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2010, p. 10). A organização do currículo por competências e habilidades potencializa a dimensão técnica do currículo e prescritiva aos docentes, descaracterizando-o como instrumento político e pedagógico da organização do trabalho da escola.

Inicialmente, entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008, foi encaminhado às escolas um material denominado “Jornal do Aluno”. Esse jornal e a “Revista do Professor” apresentavam orientações e vídeos tutoriais com os princípios das diferentes disciplinas, destinados aos professores coordenadores, diretor da escola e supervisores de ensino. A utilização desse material estendeu-se por 45 dias. Após esse período, os alunos passaram por uma avaliação concernente à utilização do material, todavia, os resultados obtidos em relação ao uso desses

materiais não foram discutidos pela escola, uma vez que a Secretaria do Estado de São Paulo não os divulgou.

Por conseguinte, foram enviados às escolas e para a Diretoria de Ensino um material contendo a Proposta Curricular das 13 disciplinas para os docentes e para a equipe gestora. Nesse material, denominado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”, os temas remetem às discussões acerca da escola para um novo século, sendo subdivididos em:

Apresentação

1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos.
2. Princípios com um currículo comprometido com o seu tempo.
E uma escola que também aprende.
- II. O currículo como espaço de cultura.
- III. As competências como referência.
- IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita.
- V. Articulação das competências para aprender.
- VI. Articulação com o mundo do trabalho.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

1. A presença das Ciências da Natureza na sociedade contemporânea.
2. A aprendizagem na área das Ciências da Natureza na Educação Básica.
3. O que ensinar em Ciências, Biologia, Física e Química.

A Matemática e as áreas do conhecimento

Por que uma área específica para Matemática?

A área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. (SÃO PAULO, 2008b, p.2).

Para que escolas do Estado de São Paulo funcionassem como uma rede, a SEE/SP passou a produzir e encaminhar-lhes materiais didáticos padronizados, a fim de reorganizar o trabalho pedagógico escolar. A justificativa de tal medida apresentada pela SEE/SP é de assegurar uma base comum de conhecimento e de competências para todos os alunos.

Não obstante, após os ajustes necessários, demandados pelas avaliações realizadas junto a professores e gestores da rede, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCES) seria implementada, no ano de 2009. Nesse ano, foram encaminhados à rede mais dois volumes do Caderno do Gestor: o Volume 1, abordando o sistema de avaliação externa implantada, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). O Volume 2 continha assuntos voltados ao SARESP de 2008. Por sua vez, o Caderno do professor foi organizado por semestre e por disciplina, de modo que os conteúdos, as habilidades e as competências são organizados por séries, havendo orientações para a gestão em sala de aula, para a avaliação, sobretudo para a recuperação:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008c, p. 4).

Nos anos de 2011 e 2012, deu-se continuidade à Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCES), identificada como Currículo Oficial do Estado de São Paulo, o qual tem quatro documentos norteadores para a implantação da reforma curricular: a Proposta Curricular (currículo oficial), o Caderno do Gestor, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

No ano de 2014, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno deixaram de ser bimestrais e se tornaram semestrais, ou seja, um volume para o primeiro e o segundo bimestres e um volume para o terceiro e o quarto bimestres. Assim, além da junção realizada nos cadernos, ocorreram algumas alterações nas atividades dos Cadernos do Professor e do Aluno.

Nas palavras de Nunes (2014, p. 41):

Houve algumas alterações na forma de apresentação da Antiga Proposta Curricular para o atual Currículo: embora os conteúdos disciplinares, as competências e habilidades, sejam os mesmos, no Currículo eles foram agregados em volumes por área de conhecimento, em um total de quatro cadernos. Na antiga proposta era um caderno para cada disciplina, e não por área de conhecimento, totalizando 8 cadernos para o Ensino Fundamental e 12 para o Ensino Médio.

O programa intitulado “São Paulo Faz Escola”, instituído por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, mantém-se vigente nas escolas públicas da rede estadual de ensino, inclusive na escola do campo estudada nesta Dissertação.

3.2 O processo de implantação do Currículo Oficial na Escola do Campo

A implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP) na escola do campo, objeto desta pesquisa, ocorreu em 2008. O processo de implementação foi vivenciado apenas por alguns professores, pois, em um total de 6

professores entrevistados, somente 2 docentes indicaram estar na escola no momento da implementação do COESP, conforme o depoimento a seguir:

Em 2007 nós recebemos um jornal. Um jornal que media 1m x 0,80 cm, horrível de se manusear e não recebemos nenhum apoio, simplesmente chegou aquele maço amarrado nas escolas. Até hoje não sabemos o que fazer e veio algumas situações com sequências didáticas para seguirmos, mas não tinha uma orientação. Depois da chegada desse jornal que nós não sabíamos o que fazer com ele. Passaram uns 20 dias e chegaram dois cadernos orientadores - um caderno para o Ensino Médio de cada disciplina e um caderno com orientações do professor para o Ensino Fundamental. Ali tinha uns textos orientadores dizendo o que tinha que fazer, **só que mesmo propositando o que você tem que fazer, 95% das coisas que propositavam não tinha na escola.**²² (ENTREVISTA, P4, 2017).

O depoimento da docente indica que não houve discussão, por parte da SEE/SP, para a definição da proposta e nem mesmo orientação aos professores, de forma que eles não tiveram apoio para a realização do trabalho com o material. Percebe-se que os professores não participaram da escolha do material enviado à escola; tal medida fere a autonomia docente e a possibilidade de elaboração de um projeto educativo para o campo, cuja liberdade de ensino está assegurada no princípio constitucional regulamentado pelo art. 206, Inciso II, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Noutras palavras, a padronização curricular colabora para a retirada de autonomia escolar, inclusive docente, na elaboração do seu projeto político-pedagógico, ao centralizar as decisões sobre os rumos educacionais em decisões externas (SILVEIRA; MIZUKI, 2011). Nesse caso, não se realiza gestão democrática, a qual deve constituir-se de todos os sujeitos envolvidos na escola em conjunto com a comunidade escolar, na busca de um objetivo comum (FERNANDES; VIEIRA, 2009).

Quanto aos depoimentos da equipe gestora da unidade escolar em estudo, foi destacado nas entrevistas que já estavam atuando na escola no momento da implementação do COESP. Questionados se, no momento da implementação do currículo, houve discussões prévias com os professores, apenas um docente entrevistado confirmou que isso teria acontecido, mas não de forma direta, como pode ser observado a seguir:

Sim, mas diretamente exclusivo, não. No planejamento anual daquela época, eu lembro que veio um material que seria um novo projeto, foi feito vários estudos e, por isso, que foi implantado, mas houve naquele período

²² P4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

um pré-estudo na escola, durante o planejamento. (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2017).

Em relação aos outros docentes entrevistados, os professores P4 e P5 enfatizaram que não houve discussão prévia no momento da implementação do currículo, como se verifica na seguinte fala: “Com os professores todos da rede não teve discussão prévia, o que teve foi uma seleção de grupos de professores que discutiram o assunto. Aí, saiu a preliminar e depois saiu outro até que se chegou o material na escola.”²³ (ENTREVISTA, P5, 2017).

Como já foi indicado anteriormente, a definição do material e sua introdução na rede de ensino estadual foi uma decisão unilateral da SEE/SP. Diante das falas dos professores entrevistados, é notável que, embora tenham ocorrido algumas discussões na escola, o estudo sobre essa questão ocorreu no ato da implantação do material destinado às escolas. Esse processo de discussão indica, inclusive, a necessidade de aceitação e adaptação dos docentes à proposta que será aplicada por eles.

Desse modo, tais relatos revelam a ausência de informações suficientes sobre o que seria o novo Currículo e as novas formas de trabalho, principalmente o seu funcionamento, reforçando uma perspectiva contrária da defendida para a educação do campo. Desse modo, as informações coletadas na escola reforçam a ideia do processo de ausência de informação, participação e envolvimento dos profissionais de educação e dos demais sujeitos da comunidade escolar, como os estudantes, responsáveis pelos alunos e movimentos sociais ou outras entidades e associações presentes na localidade.

Segundo Caldart (2012a), a importância da escola na sociedade e na educação do campo se constitui por meio do tempo e espaço dos processos culturais, ao influenciar de forma significativa a formação e o fortalecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, é necessário que esses sujeitos tenham a possibilidade de potencializar seus saberes, conhecimentos, experiências.

O MST (1996) menciona, como dimensões fundamentais da gestão democrática na e da educação: a direção coletiva de cada processo pedagógico, de modo que vá além dos participantes; a participação efetiva da comunidade, na

²³ P5, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

gestão escolar, frisando que todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas de forma coletiva, avaliar o que está sendo feito, de maneira democrática.

Quando questionados sobre os cursos de formação ou capacitação para o uso do Currículo, um docente respondeu: “Teve várias Oficinas Técnicas (OTS), só que na época as pessoas que ministravam essas oficinas sabiam tanto quanto nós sobre o material do currículo.”²⁴ (ENTREVISTA, P4, 2017). Por sua vez, outro asseverou:

[...] no começou, eu não sei muito bem como foi, porque eu não estava, mas hoje, desde que eu comecei a atuar no estado [...] a gente acaba voltando para esse material, para a forma que está sendo realizado na sala de aula, como que pode ser trabalhado. Há princípios, desde os primórdios, eu não me lembro, porque eu não estava presente, mas sei que foi passado a nível de escola, pois eu estava em outra escola, orientações de como trabalhar, a questão da gestão do tempo, a questão do estudo do material e não alguma coisa oferecida a todos, de forma a parar a escola. É um repasse, um vai repassando para o outro.²⁵ (ENTREVISTA, P2, 2017).

É oportuno frisar que, em sua maioria, os professores não receberam cursos de formação ou capacitação para conhecerem ou trabalharem com o Currículo, por parte da Secretaria do Estado de Educação ou mesmo da Diretoria de Ensino, no momento da implementação dessa nova proposta. Todavia, a questão central advinda dessa problemática está relacionada à tomada de decisão, porque é perceptível que esse tipo de capacitação não parece indicar uma formação continuada, mas um treinamento para a utilização do currículo. É notável que os docentes sequer possuem autonomia sobre sua prática docente, ao ser tudo prescrito e determinado por atores externos. Tal medida fere a CF/1988, a qual evidencia, no art. 206, como princípios gerais da liberdade de cátedra a importância da “[...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber; [...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas existentes nas instituições públicas e privadas de ensino”.

Nesse sentido, ao se ter um currículo prescrito, colabora-se para a falta de envolvimento da participação da comunidade, de modo que essa perspectiva vai na contramão da possibilidade de construir uma escola com as requeridas

²⁴ P4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

²⁵ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

especificidades do campo. Além disso, a perspectiva torna-se de treinamento e não passa por um processo de discussões mais coletivas e reflexões coletivas.

A implantação do COESP chegou às escolas sem a discussão e o envolvimento, de forma coletiva, dos professores, gestores, coordenadores escolares, assim como dos alunos e responsáveis pelos alunos. Tal medida contraria o que propõe a LDB/1996 e, sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Campo (BRASIL, 2013), quando menciona a importância e a necessidade da participação e envolvimento numa construção coletiva do projeto educativo, inclusive uma das dimensões que integram a gestão democrática na escola:

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (BRASIL, 2013, p. 47).

Assim, a comunidade escolar assume papel na construção do projeto político-pedagógico como elemento importante na construção coletiva, compreendida como constituída de cidadãos de direito à participação social, no âmbito educativo (BRASIL, 2013).

Como destaca Nunes (2014), o processo de implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo aponta que os técnicos e especialistas contratados pela SEE, para a elaboração do currículo, deixaram os anseios e necessidades da comunidade escolar para atender à exigência de racionalização econômica hegemônica. De acordo com o autor, faz-se necessário que todos os partícipes do aparelho educativo estatal participem e estejam envolvidos com a proposta, desde a sua origem, mesmo que isso signifique um mergulho em muitas contradições. Todavia, não foi isso o que ocorreu, no caso da escola em estudo.

No *site* oficial da SEE/SP, foi divulgado, no ano que antecedeu a implantação do currículo, que os docentes teriam participado do processo de elaboração da nova PCES, contudo, diante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, percebe-se que esse fato não foi comprovado, uma vez que não se obtiveram informações oficiais e estudos nos quais constasse tal participação.

4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Nesta seção, busca-se abordar aspectos relacionados às condições vivenciadas pelos gestores, docentes, discentes da escola em estudo, com a implementação de um currículo unificado para todas as escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo. Inicialmente, discute-se o Plano de Gestão Escolar (PGE) (2015-2018), que, na rede estadual, funciona como documento orientador de ações para toda a equipe que compõe o âmbito escolar e, por conseguinte, é apresentado o perfil dos profissionais da escola. Em seguida, são expostos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola, comunidade e discentes, em relação à organização do trabalho escolar, envolvendo aspectos como as dimensões do currículo e projeto político-pedagógico, gestão e autonomia docente e as condições do trabalho do professor.

No PGE (2015) da escola, há elementos importantes sobre o Currículo Oficial da SEE/SP; no item IV da Proposta Pedagógica da Escola, consta a informação de que os Planos de Ensino são elaborados de acordo com as orientações do COESP. Com efeito, no item IV do COESP, o documento registra que essa proposta tem como objetivo definir claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade, baseada na leitura da realidade e procurando ajudar a enfrentar os desafios, de uma forma reflexiva consciente e participativa, para o processo de transformação de cada estudante com direitos e conscientização sobre os seus deveres (PGE, 2015).

De acordo com as diretrizes e matrizes curriculares da SEE, o PGE deverá ser a referência para projetos de implementação e efetivação do currículo, no Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), anos intermediários (4º ao 6º ano), anos iniciais (7º ao 9º ano) e Ensino Médio (PGE, 2015). O PGE (2015) ressalta como objetivo desenvolver um trabalho educacional diversificado, baseado no Currículo Oficial do Estado, no intuito de conduzir o desenvolvimento de aptidões para a formação de estudantes cidadãos.

Nota-se que a escola pauta a sua organização curricular, levando em conta o documento Currículo Oficial, para proceder à determinação dos conteúdos, avaliações e direcionamento da organização de trabalho escolar. O PGE evidencia que os conteúdos escolares são contextualizados, considerando os conhecimentos prévios, condições de vida e de trabalho dos seus estudantes. Todavia, como

indicamos no capítulo anterior, foi constatado que o COESP sequer foi construído de maneira coletiva, através da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ainda de acordo com o PGE (2015), o currículo tem sido implantado de forma sistemática, procurando atender à proposta e às necessidades dos estudantes. A aprendizagem é avaliada continuamente, por meio de diversos instrumentos: observação, debates, pesquisas, avaliações escritas, entre outros. Quando o estudante não atinge as expectativas para a série/ano, procura-se fazer um trabalho diferenciado, oferecendo instrumentos que auxiliem seu aprendizado, como as recuperações contínuas e intensas, durante todo o ano letivo, a elaboração e a execução de projetos que envolvem os mais variados temas.

Não obstante, é destacado que o maior problema no desenvolvimento do currículo refere-se à logística na remessa dos Cadernos dos alunos, pois há demora na entrega, e à quantidade é insuficiente. Alguns professores sentem dificuldade em desenvolver o Currículo com estudantes abaixo do básico das salas de Recuperação Contínua Intensiva (RCI), pois faltam para alguns deles pré-requisitos para a realização e o acompanhamento das atividades contempladas no material, principalmente nas disciplinas de Matemática e Português (PGE, 2015).

Desse modo, por mais que o PGE aponte algumas observações quanto a essas dificuldades e quanto à entrega de materiais e ausência de recursos, discutiremos, a seguir, dificuldades maiores advindas da implementação do COESP em uma escola do campo, as quais não se reduzem apenas a questões operacionais, como as mencionadas, mas afetam a organização do trabalho na escola e, por isso, incidem nas condições de trabalho docente, na gestão e na organização pedagógica da escola.

4.1 Perfil dos Profissionais da Escola

Neste item, buscamos abordar o perfil dos profissionais²⁶ entrevistados nesta pesquisa, já que essa matriz aponta a necessidade de compreender de forma breve os aspectos sociais, culturais e econômicos com que esses trabalhadores estão inseridos, na sociedade, a fim de possibilitar maiores reflexões a propósito das condições de trabalho vivenciadas por esses docentes.

²⁶ O termo *Profissionais da Escola*, utilizado neste trabalho, refere-se aos seis Professores(as) e Equipe Gestora (Diretor(a) e Coordenador(a) Pedagógico) do âmbito escolar deste estudo.

Vale ressaltar que, na amostra do perfil dos Profissionais da escola não trabalharemos com toda a demanda de docente presente na escola, mas com apenas os sujeitos entrevistados na pesquisa de campo, sendo eles: (6) professores e (2) sujeitos da equipe gestora (diretor(a) e coordenador(a) pedagógica). Não obstante, a amostra que envolve os professores e equipe gestora se vale dos quadros: 03 a 07 e a amostra apenas com os professores consistem nos quadros 08 a 16.

Em relação ao sexo declarado pelos sujeitos participantes da pesquisa, o Quadro 03 é bastante elucidativo:

Quadro 3 – Sexo dos Participantes

	Quantidade	Masculino	Feminino
Professores	6	2	4
Gestores	2	-	2
TOTAL	8	2	6
%	100%	25%	75%

Fonte: Pesquisa realizada (2017).

Verifica-se, pelo quadro 03, a predominância do sexo feminino (6 ou 75%), concernente a participantes deste estudo, sendo muito pequena (2 ou 25%) a presença masculina. Atesta Vianna (2002, p. 83): “Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.” E prossegue:

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940. (VIANNA, 2002, p. 85).

Além disso, como evidencia Carvalho (1999), a feminização do magistério não se refere única e exclusivamente à presença de mulher na profissão

docente, mas à associação das práticas e atividades de tal profissão ao universo feminino.

O quadro, a seguir, retrata a faixa etária dos professores participantes do estudo:

Quadro 4 – Idade dos Participantes

	Quantidade	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos
Professores	6	1	1	3	1
Gestores	2	-	1	-	1
TOTAL	8	1	2	3	2
%	100%	12,5%	25%	37,5%	25%

Fonte: Pesquisa realizada (2017).

De acordo com os dados coletados, verifica-se que a faixa etária dos profissionais da educação varia de 20 a 60 anos, todavia, a maioria dos sujeitos possui de 41 a 50 anos de idade (37,5%), enquanto temos 2 (ou 25%), de 31 a 40 anos; 2 (ou 25%), de 51 a 60 anos; 1 (ou 12,5%), correspondendo de 20 a 30 anos de idade.

Com base nos dados, podemos perceber que a maioria dos profissionais da escola tem entre 41 e 50 anos. Esses dados demonstram o elevado tempo em que estão na profissão. Um dos fatores que talvez incida na reduzida quantidade de jovens, em início de carreira, pode relacionar-se com o desprestígio social da profissão docente. Investigação da UNESCO assinala que o baixo piso inicial da carreira docente tem contribuído para o afastamento de jovens dessa profissão, embora muitos até cheguem a iniciar a carreira docente, todavia, quando se deparam com problemas do cotidiano, dirigem-se para outros campos profissionais (UNESCO, 2004).

O Quadro 05 expressa a cidade onde residem os participantes da pesquisa:

Quadro 5 – Cidade onde residem os participantes

	Quantidade	Mirante do Paranapanema	Presidente Prudente	Teodoro Sampaio	Sandovalina
Professores	6	3	1	1	1
Gestores	2	1	-	-	1
TOTAL	8	4	1	1	2
%	100%	50%	12,5%	12,5%	25%

Fonte: Pesquisa realizada (2017).

Percebe-se, pelo quadro 05, que 4 (ou 50%) dos profissionais da escola em estudo residem no Município de Mirante do Paranapanema, enquanto 2 (ou 25%) residem no Município de Sandovalina; 1 (ou 12,5%), no Município de Presidente Prudente e 1 ou (12,5%), no Município de Teodoro Sampaio. Esse fato revela que a maior parte dos profissionais reside na mesma cidade onde se localiza a escola, o que demonstra o pertencimento à comunidade e participação na cultura local.

O quadro 06 apresenta a formação em nível superior dos participantes da pesquisa:

Quadro 6 – Formação em nível Superior (graduação)

	Quantidade	Pedagogia	Matemática	Física	Letras	Artes	Ciências biológicas
Professores	6	3	2	1	2	1	1
Gestores	2	1	-	-	-	-	1
TOTAL	8	4	2	1	2	1	2
%	100%	33%	17%	8%	17%	8%	17%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Todos os Profissionais de Educação possuem formação em nível superior, sendo que alguns deles concluíram mais de um curso de graduação. Sobre o curso que frequentaram, constata-se a predominância de Pedagogia (4 ou 33%). Além desse, temos os cursos de Matemática (2 ou 17%), Letras (2 ou 17%) e Ciências Biológicas (2 ou 17%). Os demais cursos mencionados foram Física e Artes (1 ou 8%).

Ainda sobre a formação superior, o quadro 07 traz informações acerca dos cursos de especialização concluídos pelos profissionais da escola em estudo.

Quadro 7 – Formação em nível Superior (especialização)

	Quantidade	Biociotecnologia	Educação Especial	Psicopedagogia	Desenvolvimento Territorial
Professores	6	1	1	1	-
Gestores	2	-	-	-	1
TOTAL	8	1	1	1	1
%	100%	25%	25%	25%	25%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Verifica-se, pelo quadro acima, que dos 8 profissionais da Educação, apenas 4 deles possuem formação superior em nível de especialização, com destaque para os cursos de Biociotecnologia (1 ou 25%); Educação Especial (1 ou 25%), Psicopedagogia (1 ou 25%) e Desenvolvimento Territorial (1 ou 25%). Todavia, nada em específico para a Educação do Campo, ou seja, percebe-se que os mesmos não têm uma formação com ênfase na temática em estudo.

Na verdade, determina a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, art. 7º, § 2º:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2002b).

Podemos notar que, embora haja regulamentação a respeito da necessidade de aperfeiçoamento em educação do campo, não é isso que se verifica na escola. Nesse sentido, a materialização desse aspecto da política pública não se efetiva, no caso da escola em estudo.

Não obstante, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o art. 13 evidencia que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no exercício para a docência nas escolas do campo, tais componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas

pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002a, p. 3).

Como se pode observar, no âmbito da União, alguns princípios devem nortear a organização do trabalho na escola e do campo, sinalizando para uma organização diferenciada quanto à especificidade local e dos assentamentos, como, por exemplo, indica que se deve primar pela diversidade cultural, gestão democrática, auto-organização dos educandos e transformação dos processos de trabalho no campo. Nesse caso, a conexão entre escola e trabalho, nas áreas de assentamentos, é fundamental, realçando o protagonismo do jovem e a gestão democrática, de sorte a evidenciar uma escola, cujo trabalho pedagógico seja construído em conjunto com a comunidade e pelos estudantes, além dos profissionais da instituição. Dessa maneira, vale apontar que, nesse caso, não cabe o currículo pronto, mas a construção coletiva, sendo este um meio essencial para se consolidar um projeto de escola do campo.

Dessa forma, na formação para o exercício da docência, nas escolas do campo, faz-se necessária uma educação pautada nas especificidades do campo, contudo, não é o que se vê na escola campo em estudos, devido à ausência de uma formação mais específica dos profissionais.

O quadro 08 retrata a rede de ensino em que os docentes entrevistados atualmente leciona:

Quadro 8 – Atualmente trabalha na rede de ensino

	Quantidade	Municipal	Estadual	Privada
Professores	6	2	6	1
TOTAL	6	2	6	1
%	100%	22%	67%	11%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

O quadro acima é bastante elucidativo, demonstrando que todos os professores da escola (6 ou 67%) lecionam atualmente na rede estadual de ensino. Todavia, 2 (ou 22%) informaram que, além de trabalhar na rede estadual, lecionam na rede municipal de ensino, enquanto 1 (ou 11%) afirmou lecionar, além de na rede

estadual, igualmente na rede privada. Dessa maneira, o trabalho docente na escola caracteriza-se pela rotatividade e itinerância. Sampaio e Marin (2004) indicam que fatores como a rotatividade e a itinerância dos profissionais da escola estão diretamente relacionados às condições de trabalho e, no Brasil, esse é um dos aspectos que revelam a precarização do trabalho docente.

No quadro a seguir, apresenta-se a experiência (em anos) dos docentes entrevistados:

Quadro 9 – Experiência (em anos) como Docente

	Quantidade	1 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos
Professores	6	2	3	1
TOTAL	6	2	3	1
%	100%	33,33%	50%	16,66%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Por meio dos dados, podemos ver que a maioria dos professores exercem mais de 11 anos de trabalho. Os que trabalham menos de 10 anos se configuram em 20% do total de professores, de sorte que temos, na rede estadual, municipal e privada de ensino, professores experientes, correspondendo a um total de 80%, que pressupomos já terem consolidado sua prática pedagógica, tendo em vista os anos de exercício da carreira docente.

Além disso, o quadro 10 apresenta o tipo de contrato dos docentes participantes da pesquisa, na escola objeto de nossos estudos:

Quadro 10 – Tipo de Contrato

	Quantidade	Efetivo
Professores	6	6
TOTAL	6	6
%	100%	100%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

No quadro acima, fica evidente que a maioria dos docentes da escola objeto de nossos estudos (6 ou 100%) consiste de professores efetivos. De acordo com Moura (2013, p. 92), “[...] os professores efetivos são caracterizados como

funcionários públicos, pois têm cargos adquiridos em concursos públicos de provas e/ou títulos.”

Assim, é importante frisar que este dado é muito importante, tendo em vista o que isso representa para a organização do trabalho na escola. Embora apenas uma parcela dos professores more no município, todos têm vínculo permanente com a escola em estudo e apenas um percentual de 33% leciona em outras redes de ensino.

Entretanto, quanto à precarização do trabalho docente, tanto para os efetivos quanto para os temporários, conforme Milani e Fiod (2008), ainda que de modos distintos, as duas categorias sofrem com as condições de trabalho existentes, visto que os professores efetivos, “[...] mesmo com garantia de emprego, possuem condições precárias de trabalho, sobretudo no que se refere à remuneração, pois apenas sobrevivem com a venda da sua força de trabalho.” (MILANI; FIOD, 2008, p. 84).

Desse modo, a despeito de os professores serem efetivos, quando consideramos a jornada de trabalho, a questão já se agrava, pois indica pouco tempo para o planejamento, discussão e formação fora do horário destinado à sala de aula.

No quadro 11, ressaltam-se os períodos escolares, informados pelos docentes, no qual atualmente trabalham:

Quadro 11 – Períodos escolares em que atualmente trabalham

	Quantidade	Manhã	Tarde	Noite
Professores	6	6	6	6
TOTAL	6	6	6	6
%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Quanto aos períodos escolares, todos os 6 docentes entrevistados enfatizaram trabalhar nos períodos manhã, tarde e noite. Bernardes (2012) ressalta que as consequências de precarização do trabalho docente são vistas quando se deparam com uma jornada integralizada na escola e nos domicílios, a partir de baixos salários, insatisfação pessoal com o vínculo empregatício, além da pressão

de superiores para que cumpram uma função pré-determinada, conforme demonstramos, com os dados obtidos neste perfil dos profissionais da escola.

Assim, é notável a flexibilização da jornada de trabalho do docente, nos gráficos supracitados, pois os professores se veem acumulados de cargos em instituições estaduais, municipais e até mesmo privadas, ao mesmo tempo, além de apontarem trabalhar em todos os períodos (manhã, tarde e noite):

As condições de trabalho apontam uma situação que tende à integralização da jornada de trabalho e o acúmulo de cargos em outras disciplinas ou, até mesmo, outros sistemas de ensino, como o privado e o municipal. Um dos motivos que levaram os profissionais a buscar novas fontes de renda é justamente o baixo nível dos salários, que foram defasados ao longo dos anos. A jornada em alguns casos chega a ultrapassar 40 horas semanais em sala de aula, chegando a limiares superiores a 60 horas de trabalho com alunos. A jornada domiciliar tende a agravar essa situação já que com um elevado número de aulas, os profissionais são forçados a levar parte do trabalho escolar de planejamento para ser executado em casa, o que afeta diretamente o tempo livre dedicado a lazer e descanso. (BERNARDES, 2012, p. 8-9).

O quadro a seguir explicita em quantas escolas os professores trabalham, neste estudo:

Quadro 12 – Quantidade de escolas em que trabalham

	Quantidade	Uma	Duas
Professores	6	2	4
TOTAL	6	2	4
%	100%	33%	67%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Contatou-se que a maioria (4 ou 66%) dos professores participantes da pesquisa trabalham em duas escolas, sendo uma delas a escola objeto de nossos estudos. Os outros dados evidenciaram que 2 (ou 33%) desses sujeitos trabalham em apenas uma, podendo-se observar a flexibilidade docente e suas precárias condições de trabalho, ao ter de se deslocar para o trabalho em duas unidades.

Dessa forma, mesmo que todos os seis professores entrevistados da escola possuam cargo de efetivo, na unidade escolar, já mencionamos que tais informações relativas à rotatividade e itinerância docente constituem um dos aspectos que denunciam as precárias condições de trabalho do professor.

O quadro 13 elucida a quantidade de turmas que os professores participantes da entrevista atendem por semana:

Quadro 13 – Quantidade de turmas que atendem por semana

	Quantidade	1 a 10 turmas	11 a 20 turmas	21 a 30 turmas	Em branco
Professores	6	2	2	1	1
TOTAL	6	2	2	1	1
%	100%	33%	33%	17%	17%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Verifica-se pelo quadro 13 que 2 ou (33%) dos docentes atendem de 1 a 10 turmas por semana, ao passo que 2 (ou 33%), de 11 a 20 turmas, e 1 (ou 17%) leciona para 21 a 30 turmas por semana. Quanto aos outros dados (1 ou 17%), a questão foi deixada em branco, pois não soube responder.

Nota-se a sobrecarga de aula a ser ministrada e o consequente aumento das atividades pedagógicas, somadas ao pouco tempo destinado ao seu cumprimento, na escola. Além disso, a falta de recursos para comprar materiais necessários ao trabalho pedagógico faz com que se intensifique a carga do professor, pois se vê impelido a elaborar tais materiais e outras tarefas em casa. Trata-se de uma jornada dupla, na qual o professor ultrapassa o trabalho que realiza na escola e estende-o para o lar. Essa realidade é agravada, se considerarmos que 67% dos docentes apontaram trabalhar em duas escolas, inclusive, todos os professores entrevistados frisaram trabalhar nos períodos da manhã, tarde e noite. Sampaio e Marin (2004) frisam que o tamanho das turmas nas quais os professores lecionam é outra faceta ligada às condições de trabalho.

Ainda sobre as condições de trabalho docente, o quadro 14 traz informações acerca da quantidade de alunos (aproximada) para quem os participantes deste estudo lecionam por semana:

Quadro 14 – Quantidade de alunos (aprox.) em que lecionam por semana

	Quantidade	100 a 150 alunos	Acima de 151 alunos
Professores	6	3	3
TOTAL	6	3	3
%	100%	50%	50%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Contata-se, pelo Gráfico 14, que 3 (ou 50%) dos professores lecionam por semana para cerca de 100 a 150 alunos, enquanto outros 3 (ou 50%) responderam lecionar para mais de 151 alunos por semana. Dessa maneira, conforme abordamos anteriormente, é evidente que a intensificação do trabalho se coloca também na quantidade de alunos e turmas diferenciadas que atendem.

Quanto ao tempo em que os docentes lecionam na escola objeto de nossos estudos, o quadro 15 é muito revelador:

Quadro 15 – Tempo que lecionam nessa escola

	Quantidade	Inferior a 1 anos	2 a 10 anos	11 a 20 anos
Professores	6	1	3	2
TOTAL	6	1	3	2
%	100%	16,66%	50%	33,33%

Fonte: Pesquisa realizada em 2017.

Percebe-se, pelo quadro 15, que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa (3 ou 50%) leciona na escola objeto de nossos estudos dentre 2 a 10 anos; enquanto 2 ou (33,33%) evidenciaram que estão trabalhando na escola de 11 a 20 anos, e 1 ou (16,66%) encontra-se na instituição no período inferior a 1 ano.

Como observamos, os aspectos apontados no presente estudo indicam a intensificação e a precarização do trabalho docentes de diversas formas e, somados, interferem negativamente sobre a carreira do trabalhador docente. A realidade dos professores do campo entrevistados mostra que há baixa remuneração pelas diversas atividades que realizam, como um fator de risco para o

trabalho, principalmente por ter intensas jornadas de trabalho, além de trabalharem em mais de uma escola para garantirem a sobrevivência.

Por mais que o sucesso da educação dependa do perfil do professor, Gasparini, Barreto e Assunção (2005 apud TEIXEIRA, 2001; BARRETO; LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003) ressaltam que a administração escolar não fornece meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, que estão cada vez mais complexas e, assim, os docentes são incumbidos a buscarem seus próprios meios de requalificação, os quais se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Nascimento e Santos (2015) salientam que, devido ao complicado quadro em que o trabalho docente se encontra, continuamos considerando a necessidade de se criar estratégias, tanto no ambiente escolar quanto em âmbitos superiores, a fim de amenizar experiências frustrantes no contrato com a profissão. Entretanto, para isso, torna-se necessária a consciência do ambiente de trabalho do professor como local efetivo, inclusive de aprendizagem da profissão, o qual deveria receber um tratamento adequado na pauta das políticas educacionais (NASCIMENTO; SANTOS, 2015).

O quadro a seguir refere-se à quantidade de professores da escola que, de alguma forma, expressou participar do MST:

Quadro 16 – Professores da escola que participam de alguma forma do MST

MILITANTES	01	
PARTICIPANTES DAS REUNIÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PONTAL DO PARANAPANEMA	04	
TOTAL DE PROFESSORES NA ESCOLA = 40		

Fonte: pesquisa realizada em 2018.

Os dados acima retratam a situação dos professores da escola que, de alguma forma, participam do MST. Tais dados tem como fonte o Setor de Educação do MST, no qual elucida os professores da escola que estão de algum modo envolvido com a educação do campo.

Como é possível notar, de um total de 40 docentes, apenas 01 dos professores respondeu ser Militante do Setor de Educação do MST, enquanto 04 estão iniciando os debates e discussões, em participações nas reuniões de Educação do Campo no Pontal do Paranapanema, as quais se iniciaram no ano de 2017, portanto, trata-se de um processo ainda incipiente.

Nessa amostra, é visível que na escola ainda não há um movimento coeso, de modo que a Educação do Campo não é uma demanda da escola como um todo. Todavia, mesmo que poucas, há iniciativas de alguns professores na busca de uma educação pautada na realidade camponesa, através de projetos educacionais que contemplem alguns aspectos da realidade do campo, discussões acerca da realidade camponesa, bem como participações e envolvimento nas reuniões de educação do campo no Pontal do Paranapanema, como relatado acima.

Para Machado (2012), o MST entende a educação como um processo mais amplo, o qual extrapola os limites da escola, ao estar diretamente ligado à prática política e produtiva, cujo sentido é estar voltado para a transformação da realidade.

É preciso promover a desconstrução da imagem que temos, de que a aprendizagem e a educação estão restritas a um espaço físico, como o da escola ou até mesmo o da sala de aula, uma vez que o conhecimento transpõe esses espaços e repercute a vida extramuros de seus sujeitos, dada a formação desses alunos.

4.2 Repercussão da padronização curricular na condição de trabalho e autonomia docente

Neste item, busca-se trazer as incidências da padronização curricular nas condições de trabalho e autonomia docente, pois, como ressalta Queiroz (2011), as escolas do campo deverão contribuir para a melhoria da vida, inclusive da realidade dos sujeitos que vivem do e no campo, mas é necessário pensar e construir todas as escolas com base na realidade camponesa. O fato é que os

projetos educativos que definem os rumos da Educação, no cenário brasileiro, devem estar em sintonia com os projetos de desenvolvimento das comunidades, a fim de que os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula colaborem para que os estudantes atuem de forma ativa nos projetos de transformação social, inclusive na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos, para o desenvolvimento de cada região (LIMA, 2013).

No entanto, essa não é uma realidade presente na escola do campo em estudo, pois, diante da fala dos docentes entrevistados, revelou-se a obrigatoriedade de se utilizar o COESP e os materiais advindos da SEE, em todas as escolas da rede estadual de ensino e nas escolas do campo, como apontado pelo seguinte depoimento:

Há obrigatoriedade e o professor que não usa, ele é chamado atenção. Há possibilidades para usar outros materiais e não outras propostas. Para utilizar outra proposta, tem que sentar e ter esse diálogo, porque já existe uma proposta pronta, inclusive, eu não sei se você viu o nosso caderno, mas a proposta do professor, além de vir o currículo pronto, a proposta pronta a gente tem o nosso PTD – Plano Trabalho Docente pronto (o que vai trabalhar em cada bimestre), inclusive, tem aulas previstas, quantas aulas posso usar no máximo naquela atividade. Eu não posso extrapolar, porque se não chega ao final do ano e eles não viram aquela competência e habilidade que será cobrada no SARESP e também será cobrado nas AAP, que é a cada início de bimestre. Então, nós temos que seguir, é aquilo que eu falei da questão do tempo. **Eu posso incluir ou anexar outros materiais, mas eu tenho que cumprir com o currículo.** Então, às vezes, não sobra tempo, porque eu tenho que dar conta daquilo e mais o que eu for inventar de fazer.²⁷ (ENTREVISTA, P4, 2017).

Assim, há a obrigatoriedade de se utilizar o currículo e, por mais que tenha liberdade para a utilização de outros materiais e/ou recursos, o professor precisa cumprir o proposto pela SEE, onde não há espaço e possibilidades de se trabalhar com outra proposta, de modo que fica a critério do professor fazer as adequações necessárias para a educação do campo. Todavia, os docentes enfatizam que não há tempo para que o mesmo ocorra continuamente, de maneira que tais medidas acabam provocando a intensificação do trabalho docente, como evidenciamos no perfil dos profissionais da escola.

No depoimento de um dos docentes, pode-se observar tais critérios quanto à intensificação do trabalho docente, devido à falta de liberdade: “É um pouco obscuro o grau de liberdade, pois o currículo tem que ser trabalhado, então, o

²⁷ P4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

tempo para podermos utilizar outros materiais fica restrito automaticamente.”²⁸ (ENTREVISTA, P6, 2017).

Ramos, Chaves e Maia (2007) relatam que hoje em dia o trabalhador docente se depara com um processo avançado de estranhamento, de alienação de seu trabalho, tanto na dimensão do produto quanto do processo de trabalho, sendo alienado por ter em sua relação com o conhecimento controlada externamente, originando a perda do poder de decisões dos meios, do objeto e do processo em si.

Em razão das decorrentes mudanças estruturais do capital, no mundo do trabalho, há um aprofundamento do processo de alienação, inerente a todo o trabalho no sistema capitalista, todavia, com níveis diferentes de categoria para categoria, variando ao longo do tempo, mesmo se sabendo que os trabalhadores sempre se utilizam das mais variadas estratégias para burlar as tentativas de controle sobre o seu próprio trabalho (FERREIRA, 2011).

Com esse modelo, no qual o produto se encontra separado do produtor, os professores se veem desobrigados de estudarem, de fazerem escolhas dos temas, conteúdos, caminhos e recursos que poderiam ser usados em sua prática pedagógica, além de acabarem deixando de ser protagonistas do seu próprio trabalho e tornando-se executores de algo acabado (RIBEIRO, 2008).

O contexto em que os trabalhadores docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista, pois a educação escolar, historicamente se constitui como uma das estratégias de legitimação e reprodução deste sistema. Isto porque os educadores estão inseridos no sistema educacional imposto pela burguesia, que tende a perpetuar a dicotomia entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais, entre os que pensam e aqueles que executam, entre outros. (RAMOS; CHAVES; MAIA, 2010, p. 10).

É oportuno enfatizar que “[...] a precarização do mercado de trabalho docente significa um retrocesso nas condições de trabalho e vida dos professores, bem como a perda de direitos legais.” (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 145). Desse modo, as precárias condições do ensino público vêm acarretando a perda de autonomia docente e escolar, como se pode observar a seguir:

A extinção praticamente consumada do que classicamente se conhece por liberdade de cátedra constitui uma das dimensões de maior impacto potencial das políticas capitalistas de precarização, tanto para o mercado de trabalho docente, quanto para a educação escolar como atividade. (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 147).

²⁸ P6, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Na próxima fala, fica perceptível a falta de autonomia docente, no âmbito escolar, onde os professores não têm a liberdade de exercer seu papel como construtores de conhecimento, ao ter de cumprir à risca os materiais padronizados determinados por outrem:

Os professores, pelo menos daqui da escola, todos os professores utilizam. **Não tem como eu falar que não quero trabalhar com esse material do currículo e que vou adotar outro. Eu não tenho essa abertura.**²⁹ (ENTREVISTA, P2, 2017).

Nesse sentido, a limitação da autonomia docente, presente na adoção de materiais padronizados coopera com a lógica do tecnicismo:

[...] há um **mínimo de liberdade** que a escola precisa ter para **escolher os conteúdos e métodos de ensino**, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza de atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a **necessária criatividade** que se espera do processo pedagógico. Este processo se realiza entre sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição. (SILVEIRA; MIZUKI, 2011, p. 84).

“O resultado da ação centralizadora do Estado é que a autonomia docente e da própria escola ou já desapareceu ou está em via de extinção.” (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 149). Os autores ainda complementam:

O material didático *pronto*, contudo, que pode tomar formas diversas e que adéqua o professor a uma rota pedagógica precisa e pré-determinada pela hierarquia, não é o único componente do controle manejado pelo Estado. Com o mesmo objetivo de controle centralizado, o Estado criou um arsenal de tecnologias perfeitamente orientado e aplicado, tais como, as avaliações exógenas e endógenas dos alunos, dos docentes, dos programas e das unidades de ensino; a ampla utilização dos denominados sistemas de *qualis*, com notáveis repercussões sobre a estrutura do sistema científico, envolvendo a pesquisa, as editoras e os periódicos científicos; os bônus para a produtividade pedagógica e científica que impulsionam a concorrência entre docentes e unidades escolares, dentre outras. (VIEITEZ; DAL RI, 2001, p. 149).

As políticas de responsabilização docente pressionam os professores a obter um desempenho em testes padronizados crescentes de seus alunos, uma vez que tal desempenho é associado ao próprio pagamento de seu trabalho, por meio da política de bonificação, como no Estado de São Paulo, em que se leva em consideração a assiduidade docente e a nota no IDESP. “Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola.” (SÃO PAULO,

²⁹ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

2017).³⁰ Tais aspectos acabam auxiliando na inserção de materiais engessados em sala de aula, no intuito de assegurar um alinhamento entre o que será ensinado e o que será avaliado.

Devido ao estabelecimento da proposta curricular, pela qual o professor recebe o conteúdo já pré-determinado, já selecionado, com orientações e atividades fixadas, tem restritas oportunidades e possibilidades de organizar o seu trabalho conforme suas próprias referências, para um adequado desenvolvimento desse conteúdo, limitando assim a autonomia docente, especialmente a autonomia escolar. “Nesse cenário, a criatividade do professor não é bem vinda, por que atrapalha a organização do trabalho, estabelecida previamente.” (RIBEIRO, 2008, p. 5).

Ao centralizar-se nas disciplinas testadas, esquecendo as demais áreas de conhecimento necessárias à formação, o trabalho pedagógico volta-se para o domínio do básico e ratifica-se o currículo como um meio para instrumentalizar o educando com base no mínimo.

Conforme aponta Machado (2012), o professor tem obrigação de contribuir na construção do conhecimento capaz de formar cidadãos, sujeitos militantes e responsáveis pela transformação de seu próprio contexto histórico. Ou seja, a perspectiva de escola que o MST propõe não é um modelo engessado, isolado e fixo, mas uma educação pautada em princípios pedagógicos, que vai sendo produzida a partir da produção histórica do movimento como um todo, das lições pedagógicas que servirão ao processo de ensino aprendizagem, no intuito de tornar o sujeito consciente dos seus direitos e da necessidade de lutar contra as injustiças sociais e a favor da reforma agrária (MACHADO, 2012).

Em relação à sistemática de avaliação, observam-se cobranças em relação aos conteúdos e formas de avaliação, uma vez que o COESP faz parte de uma lógica que o Estado implementou, amparado na lógica meritocrática e de resultados, de sorte que a Diretoria de Ensino apenas o segue. Logo, tal lógica é materializada nas ações dos supervisores e gestores, como demonstram as falas a seguir:

Eu percebo, assim, pode até não ser aquela cobrança explícita, mas eu vejo uma cobrança, por exemplo, nossa Coordenadora ela semanalmente passa em nossa sala para assistir aula, onde tem uma apostila que tem todas as orientações para ela analisar a aula do professor. Naquela aula do

³⁰ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

professor, tem uma parte que vem só do material de apoio, eu não lembro mas tem um nome esse tipo de trabalho que ela faz, lá tem cada tópico falando se o professor está usando o material de apoio, se ele está seguindo todo aquele currículo que é proposto. Na verdade, é obrigatório por parte da Secretaria, então, eu acho que isso é uma forma de ver se realmente o professor está seguindo aquilo.³¹ (ENTREVISTA, P3, 2017).

A estruturação da COESP, ao determinar todo o conteúdo, tempo, rotina, metodologia e avaliação a serem seguidos pelo professor, acaba por engessá-lo, limitando sua autonomia e retirando o próprio sentido do seu trabalho como construtor do conhecimento. Nas palavras de Cação (2011, p.16):

Aprofunda-se a experiência alienada do trabalho docente: o currículo e o seu planejamento não mais lhes pertencem. As formas de organização do trabalho apresentam-se estranhas a docentes e gestores. As relações e condições de trabalho depauperam-se. Intensifica-se a exploração, a alienação. O trabalho alienado impede ao professor identificar-se como classe social com interesses antagônicos aos da burguesia.

Quanto ao controle e alienação do trabalho docente, a fala a seguir traz situações bem preocupantes em relação à cobrança advinda da SEE:

Eles têm uma cobrança, porque eles falam que as atividades do SARESP – prova externa, quando vem, é sobre esse Currículo e a prova do SARESP ela é voltada para língua portuguesa e matemática, que, como é competências e habilidades, cai todas as disciplinas, cai competências e habilidades que todas as disciplinas podem e devem ser trabalhadas. [...]. Além disso, a Coordenadora recebe uma ficha que eu acredito que tem mais de 50 questões, ela entra na nossa sala com essa ficha e tem uns três ou quatro anos que tem essa ficha. A coordenadora é cobrada para fazer isso. Então, a pressão veio de lá e ela é cobrada. Aí ela entra com essa ficha e vai respondendo se estamos usando o livro didático; se estamos usando o Currículo; se temos a proposta ali sobre a mesa; se temos o livro da leitura diária; se nós estamos sentados ministrando a aula; se a gente levanta; se a sala tem bagunça; como está organizado a sala; que tipo de oralidade o professor está usando; se o professor usou gestos para explicar; se usou outro recurso; como é a minha voz. Tudo o que você imaginar tem nessa ficha, e daí ela vai marcando um x, no final ela dá o parecer dela: bom, ruim, regular, ótimo ou péssimo. Essa ficha também tem disponível no site da Escola digital e eu acredito que seja pública, a gente tem a ficha para saber o que ela vai perguntar.³² (ENTREVISTA, P4, 2017).

De acordo com o depoimento, nota-se a preocupação dos docentes com o processo de cobrança advindo da SEE para o emprego desses materiais em sala, enfatizando que a Coordenadora pedagógica possui uma ficha que avalia a aula ministrada pelo professor, a forma como ela está sendo ministrada, a organização, a utilização dos materiais, os recursos, se o docente está fazendo gestos e até mesmo

³¹ P3, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

³² P4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

a sua voz. Tal conduta colabora com o controle do trabalho docente, dentro da lógica meritocrática e de avaliação do desempenho proposta pelo Estado.

Conforme destaca Sanfelice (2010, p.151):

Na contramão do espírito da legislação maior a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho.

Para Sanfelice (2010), a política educacional não se expressa somente pelo modo como é introduzida uma nova proposta curricular na rede de ensino, mas, hoje, esse tópico se atrela a outras medidas que demonstram a mesma postura autoritária, como, por exemplo, o sistema de avaliação e bonificação dos docentes “produtivos”:

Nesse sentido, o trabalho docente figura como protagonista no que diz respeito às modificações sofridas a partir dessa lógica racionalizadora, pois as mudanças refletem nas condições de trabalho dos professores das escolas públicas, uma vez que repercutem na organização do trabalho na instituição escolar devido ao controle exercido através dos currículos preestabelecidos e diretamente vinculados às avaliações externas e, também, pelo arrocho salarial que incide na intensificação do trabalho através das longas jornadas de trabalho para obter uma remuneração satisfatória. (MOURA, 2013, p. 111).

De acordo com Ribeiro (2008), as avaliações são baseadas nas sugestões expressas ao final de cada caderno, sendo usadas, na maioria das vezes, como cópia das sugestões apresentadas. “Além disso, o trabalho pedagógico deve basear-se exclusivamente nas aulas previstas, impossibilitando qualquer proposta de trabalho pedagógico que não seja desenvolvido na sala de aula e no horário previsto para cada uma das disciplinas.” (RIBEIRO, 2008, p. 3-4).

Ainda destaca o autor que o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas advém da indefinição sobre os conteúdos e não de práticas pedagógicas e inadequadas formas de organização de trabalho, presentes em muitos dos sistemas públicos de ensino (RIBEIRO, 2008).

Tal discussão pode ser verificada na fala a seguir:

Às vezes, você quer implementar e trazer essa realidade e não tem tempo para se debruçar sobre o material que dê para trabalhar com o Currículo e trazer esse olhar mais local que é a educação do campo [...] fica muito difícil e, às vezes, não acontece por causa dessa necessidade do material, de tempo.³³ (ENTREVISTA, P2, 2017).

³³ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Conforme os depoimentos acima, pode-se inferir que o material é como uma peça-chave, no qual os professores se preocupam com a gestão do tempo e as avaliações externas, porque se tem um tempo pré-determinado para dar conta das situações de aprendizagem, sendo a escola e os docentes mobilizados a cumprir as prescrições fixadas pela SEE, uma vez que há a obrigatoriedade de se utilizar os materiais e o currículo unificado imposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

É preciso frisar que a escola trabalha com o conteúdo oficial proveniente da SEE e, no cotidiano, não há nenhuma abertura para uma vinculação com a realidade dos assentamentos, prevalecendo apenas o Currículo. Nas entrevistas realizadas com os alunos da escola, eles citam algumas dificuldades no ensino ofertado, como a ausência de um material que contemple a realidade deles, inclusive voltado para a educação do campo, como é possível notar, nos trechos selecionados a seguir: “*A questão do currículo, voltar mais para a educação do campo e não para a educação da cidade.*”³⁴ (ENTREVISTA, A7, 2017). Outro sujeito assinala:

Deveria ter outro tipo de material, deveria trazer assuntos e participação da ecologia conosco, esses movimentos mais sustentáveis para a região e também sobre a vida. Você ajustar coisas que estariam acontecendo de errado na sua vida, ajudar pra dentro do sítio que todo mundo mora.³⁵ (ENTREVISTA, A1, 2017).

Percebe-se, diante das falas dos entrevistados, que eles reconhecem a importância de questões voltadas para a sua realidade, mas elas não são focalizadas, de fato, já que apontam como uma das dificuldades na utilização do material a não abordagem da realidade do campo.

Explicita o art. 2º, parágrafo único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002a, p. 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 no país.

Embora haja a regulamentação legal a respeito da necessidade de aperfeiçoamento em educação do campo, verifica-se que isso não acontece na

³⁴ A7, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

³⁵ A1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

escola, pois a materialização desse aspecto da política pública não se consolida. Vale ressaltar que há uma contradição entre a política pública federal estabelecida entre 1997 e 2013 e o que é executado no Estado de São Paulo e materializado na escola. Os documentos em nível federal acabam se tornando uma "carta de intenções", mas impossibilitados de se materializarem, pois entram em choque com a política operacionalizada pelo governo do Estado de São Paulo. Não é sem razão que a discussão sobre educação do campo não avançou nesse Estado, tal como mostramos, no Capítulo 1.

Por conseguinte, ao propor para a rede pública estadual de ensino um material único, padronizado e sequencial, acaba-se cooperando para o engessamento do trabalho do professor, incidindo consideravelmente sobre a autonomia docente e escolar. Assim, ao ter que seguir o que o material propõe, o professor não pode mais elaborar e ministrar a aula conforme suas convicções pedagógicas, sendo expropriado da concepção do seu próprio trabalho.

Moura (2013) salienta que o fato é que, se o professor se transforma em mero comunicador, seu trabalho pode ser considerado meramente técnico, porque qualquer pessoa pode, dentro da concepção neoliberal de educação, lecionar, pois é só seguir o currículo que já vem pronto e acabado. Nesse sentido, o trabalho do professor passa a ser comparado com o de um operário qualquer, já que não planeja o que será ensinado, muito menos a forma como ensinará, de sorte que seu trabalho se encontra engessado em apostilas padronizadas, determinando o modo de avaliação, aprendizagem, no qual já está tudo estabelecido.

Nessa perspectiva, Silveira e Mizuki (2011, p.86) ponderam:

A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo "sistema de ensino privado" pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando-o um mero executor de uma proposta, ou seja, simplesmente um objeto do processo educativo, retirando-lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de planejar e refletir sobre a sua ação.

Na visão de Lellis (2007, p. 9), o professor é alienado da condução de seu próprio trabalho como o operário na linha de montagem, uma vez que retiram dos docentes as possibilidades criativas, favorecendo a memorização e a reprodução dos mesmos, inclusive as responsabilidades de sua profissão, reduzindo-se à educação simples, de sorte que menos se pode esperar dos alunos assim formados. Além disso, Arroyo (2015) elucida, em seus estudos, que os

currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e/ou intenções ideológicas, mas grades estruturantes de conhecimento e do trabalho docente, o qual pressupõe uma base material, um sistema, de modo que é uma das fronteiras mais urgentes na garantia do direito à educação dos trabalhadores/as do campo.

Nessa perspectiva, a repercussão da padronização curricular na condição de trabalho e autonomia docente inviabiliza a construção de uma escola do campo pautada no reconhecimento e realidade do campesinato, já que, embora se tenha avançado nas dimensões de âmbito federal, na luta por uma educação do campo, o Estado de São Paulo vai construindo uma política que se coloca em contradição à política federal, de maneira que os avanços que se verificaram, em âmbito da União, se tornam bastante questionáveis.

4.3 A participação da comunidade escolar nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico

Inicialmente, é oportuno destacar a importância de uma gestão escolar que contemple a participação e o envolvimento dos sujeitos coletivos, nas tomadas de decisões sobre a organização e o funcionamento da instituição, capaz de definir os rumos políticos e pedagógicos da escola. Dessa forma,

[...] a qualidade da educação atrela-se à visão colaborativa da escola, na qual, o gestor/diretor, os pedagogos, os professores, os alunos, os funcionários, os pais, a comunidade, entre outros, constituem o conceito de comunidade escolar que delinea a gestão escolar democrática. (FIALHO; TSUKAMOTO, 2014, p.2).

Na escola do campo, quanto à elaboração do PPP escolar, houve certa dificuldade em definir quem participa, se o que consta no PPP da escola é o que se pratica no cotidiano; na verdade, a maioria dos professores entrevistados destacou que a escola possui o PPP, no entanto, conforme uma das professoras, desde que chegou à escola ela não tem conhecimento do mesmo, pois não conhece esse documento:

A escola possui. Mas se você me perguntar se eu conheço, eu não conheço. E uma coisa que a equipe gestora deveria ter feito, no começo do ano – no planejamento, era mostrar para todos os professores o Projeto Político-Pedagógico, mas não fez. **Ele deveria ter sido reorganizado no começo do ano, porque ela não tem mais a mesma clientela que tinha no ano passado. Então, deveria ter sido reorganizado e não foi.** Então,

foi feito, mas a Supervisora já saiu daqui e foi Diretora há alguns anos e, se foi feito na época dela, este PPP precisa ser reorganizado pelos professores, grupos de alunos, comunidade escolar – isso é uma gestão democrática.³⁶ (ENTREVISTA, P5, 2017).

Nesse depoimento, a professora até problematiza a questão da gestão democrática e a participação/envolvimento dos profissionais da educação quanto a essa questão, porque não foi reorganizado o PPP e ela não teve acesso ao mesmo. É preciso enfatizar que, na pesquisa de campo, foi solicitado à equipe gestora o PPP da escola, para que a pesquisadora pudesse ter conhecimento desse documento, pois define rumos do trabalho a ser desenvolvido na escola, porém, foi dito que a escola estava ainda reelaborando o referido documento. Assim, também não se teve acesso ao mesmo.

Quanto aos outros docentes entrevistados, assinalaram que o PPP foi construído de maneira coletiva, de forma democrática com os professores, alunos, responsáveis pelos discentes e equipe gestora, como aponta a fala a seguir:

Sim, possui. Essa proposta ela é discutida com os pais, com a comunidade escolar, representantes dos Conselhos – APM, pais, professores, alunos, onde é feito de forma coletiva e democrática. **Só que tem um porém, para ser elaborado essa proposta pedagógica, a gente tem que ser norteado, e geralmente é um documento que já vem da Secretaria de Educação.**³⁷ (ENTREVISTA, P2, 2017).

Logo, percebem-se contradições sobre o PPP da escola, quando questionado se o mesmo é construído de forma coletiva e de maneira democrática. Em alguns depoimentos, há docentes que sequer têm conhecimento do referido documento. A gestão democrática da escola é um dos princípios constitucionais, art. 206, inciso VII da CF/1988 (BRASIL, 1988), conquistados no período de redemocratização da sociedade brasileira, por meio da atuação de várias entidades de educadores, principalmente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o qual protagonizou importante papel no processo de Constituinte em defesa, inclusive, desse princípio. A LDBEN nº 9.394/1996, artigo 3º, inciso VIII, reza que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.”

³⁶ P5, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

³⁷ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Assim, verifica-se que não há uma gestão democrática, sobretudo, diante da fala do P6, como evidenciaremos a seguir: “Nem sempre ela ocorre, porém, são tentadas maneiras de integrar a participação da comunidade, sempre que possível. Mas, na maioria das vezes, as decisões são tomadas pelos gestores.”³⁸ (ENTREVISTA, P6, 2017).

A gestão democrática, a princípio, deveria envolver a escola como um todo, incluindo a comunidade escolar na busca de um objetivo comum (FERNANDES; VIEIRA, 2009, p. 7289):

O processo de gestão nas escolas vai além da gestão administrativa e procura estimular a participação de diferentes pessoas, articulando os aspectos financeiros, pedagógico e administrativo. O gestor, nesse contexto, é aquele que volta suas ações para uma educação de qualidade, e seu objetivo é buscado pela divisão de tarefas e integração das ideias e ações entre escola, família e comunidade. (FERNANDES; VIEIRA, 2009, p. 7292).

Na concepção de Dal Ri e Vieitez (2010), a categoria precípua da gestão democrática oficial é a ideia de participação. A participação propicia a abertura de um espaço para a atuação administrativo-pedagógica da comunidade escolar e pais de alunos, todavia, essa atividade tem efeito restrito, no âmbito da jurisdição. Ainda enfatizam os autores que o seu objetivo central vai além da participação e do envolvimento, no qual sinalizam a ideia de controle da escola pelas forças populares, ou seja, por docentes, funcionários, alunos, pais e comunidade local (DAL RI; VIEITEZ, 2010).

Cabe ressaltar que, quanto ao trabalho coletivo desenvolvido pela escola, a realização da pesquisa de campo, com as observações vivenciadas, a análise documental e as entrevistas, indica certas contradições entre as práticas vivenciadas pela escola e o PGE. O referido documento revela uma visão de escola participativa, com base nas decisões tomadas no coletivo, no entanto, as entrevistas demonstraram que a organização e a administração da escola ficam a cargo das decisões tomadas e impostas pela SEE/SP.

A maior parte dos professores entrevistados não apresenta uma postura de questionamento, mas de aceitação das ações estabelecidas pela SEE/SP. Nas entrevistas, há alguns apontamentos críticos e reflexivos quanto ao engessamento do material de apoio ao Currículo, na prática docente, mas se acaba acatando o que fora decidido:

³⁸ P6, em entrevista concedida à pesquisadora, em 01/2018.

Foi implantado, na verdade, em 2007. No começo, lógico que houve certa resistência, mas depois de uma análise, acompanhamento e estudo, nós, professores, junto com a comunidade escolar, vimos que foi viável e o material está aí até hoje.³⁹ (ENTREVISTA, P1, 2017).

Portanto, foram constatadas contradições em determinados momentos da coleta de dados, desvelando-se momentos de discussões e debates coletivos, todavia, os mesmos enfatizam que não têm conhecimento nem do PPP. O envolvimento da comunidade escolar na definição do PPP não acontece, pois a maior parte das orientações já é pré-determinada, prescritivamente, assim como os materiais de apoio ao Currículo e o próprio Currículo são previamente definidos pela SEE/SP, como já indicado.

Por conseguinte, quanto à questão de se, na escola, há gestão democrática e como ela ocorre, foi respondido que não há gestão democrática na escola, como enfatizado no relato a seguir:

Não. Mediante a tudo isso, que tipo de Gestão Democrática nós temos? Na verdade, aqui até que o Grêmio Estudantil tem uma participação boa, o Conselho de Escola é um conselho neutro, quando os professores foram eleitos, eu perguntei: Qual a função deles? E nenhum deles sabiam..⁴⁰ (ENTREVISTA, P5, 2017).

Mesmo havendo discussão sobre aspectos pedagógicos da escola, elas não se referem às decisões que definem o currículo, ao contrário, trata-se de decisões operacionais voltadas para a execução do trabalho pedagógico. As decisões sobre a política pedagógica é uma atribuição exclusiva da SEE/SP.

De acordo com o PGE, consta como objetivo do Conselho de Escola: “[...] efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção.” (PGE, 2015). E o documento completa:

Realizar a gestão escolar numa perspectiva democrática, contemplando o coletivo e acordo com as propostas educacionais contidas no Projeto Político-Pedagógico da Escola;
Constituir-se em instrumento de democratização das relações no interior da escola, ampliando os espaços de efetiva participação da comunidade escolar nos processos decisórios sobre a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico escolar;
Promover o exercício da cidadania no interior da escola, articulando a integração e a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção de uma escola pública de qualidade, laica, gratuita e universal;

³⁹ P1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁴⁰ P5, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Estabelecer políticas e diretrizes norteadoras da organização do trabalho pedagógico na escola, a partir dos interesses e expectativas histórico-sociais, em consonância com as orientações da SEE-SP e a legislação vigente;

Acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pela comunidade escolar, realizando as intervenções necessárias, tendo como pressuposto o Projeto Político-Pedagógico da escola;

Garantir o cumprimento da função social e da especificidade do trabalho pedagógico da escola, de modo que as organizações das atividades educativas estejam pautadas nos princípios da gestão democrática. (PGE, 2015, p. 99).

O referido documento menciona que a organização do trabalho pedagógico da escola deverá pautar-se nos princípios de gestão democrática e, embora ainda enfatize a relevância da participação e do envolvimento do coletivo, as entrevistas com docentes demonstraram que as datas para debates e discussões sobre a tomada de decisão na escola são pré-determinadas e já vêm praticamente definidas pela SEE/SP.

Todavia, no intuito de buscar uma educação democrática que possa propiciar a formação do indivíduo para uma atuação cidadã, dentro e fora dos muros das escolas, é preciso um modelo de educação pautado não apenas em competências e habilidades para o mundo do trabalho (NUNES, 2014). Para tanto, procura-se romper com o paradigma tradicional da administração escolar e compor novas ações e estratégias que contemplem a participação e o envolvimento de todos os atores da escola e da comunidade escolar, acerca da organização e do trabalho pedagógico da escola. Contudo, o que se tem observado é a não participação nessa discussão, pela qual os profissionais de educação ficam aliçados de um processo importante, de que são sujeitos principais.

A perspectiva da Educação do Campo está na CF/1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996); nesta, o artigo 28 ressalta que a oferta da educação básica para a população do campo deve buscar promover adaptações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, em relação a

[...] I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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).

Quanto aos espaços de tomadas de decisão coletiva sobre o planejamento da unidade escolar, destinação de recursos financeiros, currículo, propostas alternativas, planejamento de aula, os professores entrevistados frisaram que eles existem. Nos depoimentos, foi acentuado que esses momentos ocorrem em reuniões com a APM, nos planejamentos e (re)planejamentos, ATPC, como apontam os entrevistados:

[...] tem todo um documento, todo um caminho para a discussão de tudo isso, mas até determinado ponto. Como eu falo, a gente acaba ficando amarrado por essa situação. No (re)planejamento, quem participa são a equipe gestora, os professores têm um momento que é coletivo com os funcionários, com os alunos.⁴¹ (ENTREVISTA, P2, 2017).

Sim, tem datas que vêm no nosso calendário, como de planejamento, (re)planejamento onde discute, mas as coisas já vêm meio prontas. Já vem pronta e nós temos que seguir aqueles temas que vêm pronto. Há o espaço e o debate, e os debates são das necessidades daquilo que já vem pronto da Secretaria de Educação.⁴² (ENTREVISTA, P4, 2017).

Os depoimentos dos professores entrevistados reforçam a indicação da não tomada de decisão coletiva na escola. Conforme assinalam Garcia e Correa (2011, p. 8), a autonomia pedagógica e administrativa da escola, consagrada na LDB/1996,

[...] significa que a organização do trabalho em cada unidade escolar deve derivar não apenas do instituído legalmente como diretriz para toda uma rede, mas de uma série de decisões tomadas localmente. Pressupõe-se que o legislador compreende a necessidade de participação de profissionais e usuários como sujeitos no processo educativo escolar, o que vale dizer, considerando-se todo o conjunto de atividades que envolvem a organização do trabalho.

Em suma, ao introduzir a padronização da organização curricular e do trabalho desenvolvido no âmbito das unidades escolares, os materiais padronizados ignoram as especificidades da escola, bem como os anseios e expectativas dos seus profissionais e usuários, em relação à educação, comprometendo significativamente a elaboração e o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico voltado para a educação do campo.

Conforme a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a utilização do espaço do campo é primordial para a diversidade e identidade desses

⁴¹ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁴² P4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

sujeitos, na definição dos rumos da sociedade brasileira. De acordo com Dal Ri e Vieitez (2010), as escolas do MST e aquelas públicas sobre as quais detêm a posse são organizadas no intuito de atender às particularidades e necessidades específicas, uma vez que se evidencia a formação dos militantes e dos profissionais para o desenvolvimento do seu programa, nos assentamentos e acampamentos.

Na contramão da escola oficial, a qual se pauta no ensino padronizado, engessamento da prática docente e não envolvimento dos sujeitos da escola, a educação, na escola do MST, compreende o ensino a partir dos vínculos relacionados com as vivências da clientela do campo, experiências, saberes e conhecimentos advindos do Movimento, do acampamento e dos assentamentos, cooperando dessa forma para a oferta de uma educação que contemple a diversidade da população que vive no e do campo, em benefício da classe trabalhadora.

Em relação à organização do trabalho escolar, os docentes e a equipe gestora, ao serem questionados sobre o que orienta o trabalho que realizam na escola do/no campo, destacaram que é o COESP, conforme os trechos a seguir:

Para preparar as aulas da minha disciplina, tenho um material de apoio que o próprio Estado disponibiliza para os professores que deve, é obrigatório usar...⁴³ (ENTREVISTA, P3, 2017).

O Currículo do Estado de São Paulo. Para preparar as minhas aulas, eu uso a proposta específica da disciplina de língua portuguesa, e nós temos os documentos orientadores, que é a proposta curricular, os cadernos de apoio, o currículo, geralmente todo mundo os chama de caderninhos. **É o que fundamenta, ali tem todos os objetivos, metodologia que tem que ser trabalhada, conteúdo e tudo mais.**⁴⁴(ENTREVISTA, P2, 2017).

É preciso sublinhar que o currículo é parte de um projeto de sociedade, de sorte que discuti-lo representa determinada concepção de vida, de homem e de mundo, por isso, são necessários a participação e o envolvimento dos profissionais de educação, bem como da comunidade escolar. Nessa perspectiva, Chizzotti e Ponce (2012, p. 25) entendem o currículo, com respeito à educação escolar,

[...] como um instrumento social de responsabilidade coletiva, que supõe a participação de cada um e visa: à autonomia do indivíduo em comunidade; à preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e à construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

⁴³ P3, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁴⁴ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Ainda ressaltam que “[...] as reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política.” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 32). O discurso oficial propõe um currículo como um instrumento social de responsabilidade coletiva, todavia, o que apresenta é um distanciamento entre o discurso do que se tem e a prática escolar.

Apesar disso, quando questionados como é organizado e elaborado o currículo oficial da escola e quem participa desse processo, uma professora não soube responder. Quanto aos demais entrevistados, assim se expressaram:

Esse material chega até a escola pronto, através das Diretrizes. Há uma fala assim, que ele é feito com a participação de todos, com a opinião dos professores e tudo mais, só que é um pouco, como eu digo, teoria, porque, quando foi feito e está sendo feito o estudo da base comum do currículo nacional que a gente pode estar optando lá no site, o que é bom, o que tem no currículo. [...] Então, eu digo assim, teoricamente, é feito de forma democrática, mas na prática, a gente sabe que foge um pouco da nossa vontade.⁴⁵ (ENTREVISTA, P2, 2017).

O currículo oficial da escola é aquilo que vem do Estado. As escolas da Diretoria de Ensino do Mirante do Paranapanema usam o exclusivo e único ensino que vem do Estado, não só elas, mas todas de Mirante.⁴⁶ (ENTREVISTA, P5, 2017).

É oportuno frisar que, diante desse cenário, o trabalho do professor tende a limitar-se à esfera da execução, visto que passa a seguir passos cada vez mais fragmentados, restringindo-se a apenas “ensinar” ou “dar a matéria”, a limitar-se a apresentar e explicar os conteúdos propostos nos cadernos. Nessa perspectiva, Ribeiro (2008, p. 4) aponta que

[...] a tendência é de que os professores assegurem apenas o ensino do “currículo” proposto – isto é, a apresentação e explicação dos conteúdos e atividades presentes em cada caderno. Afinal, a aprendizagem que deverá ser avaliada no SARESP compreende justamente o conteúdo apresentado nos cadernos. É o cumprimento desse programa que os professores coordenadores “cobrarão” que em cada uma das escolas, os professores “cumpram”.

Ainda assim, foi evidenciado pelos professores entrevistados, quanto ao posicionamento do corpo docente sobre o COESP na organização

⁴⁵ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁴⁶ P5, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

do trabalho: “Pra mim hoje é um material que virou uma cartilha, porque foi imposta⁴⁷” (ENTREVISTA, P5, 2017).

Eu acho que os professores já tiveram mais resistência há algum tempo, mas hoje eu acredito que não, porque é muito cômodo. Esse material é muito cômodo, se você estudar, todo material vão ser os mesmos conteúdos, os mesmos questionamentos, as mesmas imagens, os mesmos textos. Quem está na rede há mais de 10 anos já decorou os textos de cor e salteado. Então, não tem o que mudar o caderno do professor e o caderno do aluno, tem professor que já decorou, eu não vejo resistência deles. Agora, eles têm a consciência de que não contempla a realidade do aluno, eles têm essa consciência, só eles mesmos chegam a essa conclusão de que, se mudar, eles irão ter que preparar aula e, querendo ou não, eles deixam um pouco a desejar, no caso de preparar aulas, porque já está tudo pronto.⁴⁸(ENTREVISTA, P4, 2017).

O currículo acaba auxiliando a aumentar a produtividade: não é uma questão apenas de consciência ou de concepção, mas de dar conta da realidade objetiva. Conforme demonstrado no perfil dos profissionais da escola, os professores, ao se depararem com a sobrecarga de aulas a serem ministradas, com o aumento de atividades, com a rotatividade e itinerância, tendo de trabalhar em mais de uma escola e ter tempo insuficiente para a realização das atividades escolares, acabam se deparando com uma situação mais cômoda, com respeito a esse material. Todavia, a implementação de um currículo pronto e determinado inviabiliza a consolidação de um projeto de escola do campo.

Dessa forma, a política educacional do Estado de São Paulo, ao se pautar em empreendimentos pontuais, por meio de índices quantitativos na implementação de um currículo unificado para toda a sua rede de ensino, tem negligenciado um contingente expressivo da população que vive do e no campo. Ademais, os dados da pesquisa apontaram que a incidência da COESP na organização do trabalho na escola do campo mostra a ausência de uma efetiva gestão democrática, onde não há a participação e o envolvimento da comunidade escolar nos rumos da escola, inclusive, do corpo docente e dos alunos.

⁴⁷ P5, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁴⁸ P4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

4.4 Rejeição ao currículo unificado

O COESP, até os dias de hoje, tem causado grandes polêmicas, desde as discussões iniciais até a sua efetivação na sala de aula. Na escola do campo objeto de nossos estudos, foi constatada rejeição a um currículo unificado para a educação do campo, conforme se verifica no depoimento a seguir:

O local que elas vivem, se tratando da questão do currículo, não é adequado para as crianças, é uma realidade totalmente fora do normal pra elas. A gente tem crianças aqui que não sabem o que é uma coca cola, imagina um cinema, um teatro. Então, o currículo da educação do campo ele traz tudo voltado pra eles, pra realidade deles e não para os grandes polos, grandes centros.⁴⁹ (ENTREVISTA, CE2, 2017).

A questão do currículo único desconsidera as particularidades e a diversidade dos contextos locais, ao instituir mecanismos de controle sobre todas as escolas da rede estadual de ensino. Dias e Amaral (2012, p. 12) assinalam que

[...] o currículo único é uma violação que retoma o caminho do autoritarismo na medida em que retira da escola sua autonomia e a priva da possibilidade de desenvolver um projeto próprio que leve em conta as necessidades e interesses dos seus usuários, no caso da escola pública alunos provenientes das camadas trabalhadoras e populares. O currículo único e fechado, no caso, se transforma em um conjunto de disciplinas com programas inflexíveis já que não admite que se tenha o contexto concreto como referência primeira na definição das aprendizagens, posto que foram a priori definidas.

De acordo com alguns depoimentos colhidos, pode-se observar a insatisfação e rejeição dos alunos da escola campo em relação ao COESP: “Eu acho que não compete a nossa realidade [...] Então, tinha que ser algo mais voltado para o campo.”⁵⁰ (ENTREVISTA, A10, 2017).

Eles não pensam na nossa realidade aqui, se dá pra gente sair da escola ou se dá pra gente sair pra fora para poder fazer. Então, eles acham que a gente pode fazer muita coisa que não dá pra fazer. Não é voltado para o campo.⁵¹ (ENTREVISTA, A4, 2017).

O material padronizado implementado pelo Estado de São Paulo contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando do docente a qualificação para fazer as adequações necessárias, metodológicas, segundo requer o aluno, além de retirar sua autonomia, ao não

⁴⁹ CE2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁵⁰ A10, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁵¹ A4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

poder escolher os materiais de sua preferência, já que se encontra pronto e pré-determinado, externamente.

Dessa forma, conforme argumenta Favacho (2012), quem disputa vez nos currículos são os sujeitos das ações educativas: os docentes-educadores e os alunos-educandos. Todavia, os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem vez, no campo dos currículos.

Aguilar (2013) ressalta que os educadores do campo devem buscar mudanças, de acordo com a vontade dos educandos e de si mesmos, para que seus alunos cresçam e se superem, não para deixarem o meio em que vivem e suas causas, mas crescer e lutar por essa causa.

Por outro lado, todo o aprendizado escolar das crianças deve estar associado à vida prática, inclusive a realidade concreta, colaborando para que elas entendam o mundo de uma maneira mais significativa e tomem decisões para os problemas vivenciados em seu meio de convivência social (MACHADO, 2012).

Assim, o currículo padronizado proletariza os debates e discussões entre os docentes, impede o enriquecimento do conhecimento construído entre os professores e alunos, desconsiderando as peculiaridades regionais. Segundo Sacristán (2000), o currículo depende da cultura e das peculiaridades de cada sociedade, por isso, deve emergir dentro do âmbito escolar. Entretanto, isso não é o que acontece na escola em estudo, como observado pelos depoimentos, uma vez que não atende às particularidades e realidade de todas as escolas.

A partir da rejeição dos sujeitos da escola do campo, foi retratado que, na escola, há insatisfação com respeito ao COESP, por não contemplar a realidade do seu alunado, de sorte que os professores, em conjunto com a comunidade escolar, buscam outros meios para discutir a realidade do campo:

A gente já promoveu bastante coisa, como palestras, oficinas com os alunos. Então, eles têm bastante bagagem em relação a isso, os que são participantes e atuantes na escola. Seria, mas a gente teria que ter uma aceitação pra fazer essas mudanças.⁵² (ENTREVISTA, CE2, 2017).

Conforme aponta o depoimento, a seguir, de um dos membros do Setor de Educação do MST, a inadequação do currículo à realidade do campo tem

⁵² CE2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

propiciado a rejeição dos docentes quanto ao COESP, porque não tem respeitado os anseios dos sujeitos do campo:

[...] o currículo do Estado de São Paulo, ele não é um currículo ao nosso modo de ver que respeite e dialogue com a realidade do campo, escola do campo, é um currículo que traz em si uma lógica bastante do mercado, voltada a uma perspectiva do mercado, do consumo, e que não é uma lógica que aproxima do respeito e da realidade, cultura camponesa. Entendemos que, por isso, essa iniciativa nossa de construção de outros espaços, ou dentro da escola para construção de outra perspectiva de valorização da juventude, da mulher, do homem no campo que tem a ver com a própria concepção do campo. Entendemos que o currículo de fato não contempla essa realidade, visto o descontentamento de muitos professores, que hoje estão fazendo essa resistência. Então, é esse o contexto de modo geral da educação que temos compreendido e entendido até o momento.⁵³ (ENTREVISTA, SE1, 2017).

Favacho (2012) assevera que a atividade docente não se reduz a validar o controle das instâncias superiores sobre as escolas. No entanto, essas instâncias tiveram o poder de bloquear a arte de educar do professor, de ensinar de outras maneiras, com práticas inventadas, criadas ou imaginadas, as quais bloquearam a autoria profissional docente e seus saberes em relação à sua prática.

Nessa perspectiva, tem-se a

[n]ecessidade de aprofundamento das discussões acerca da proposta desta escola no que se refere à incorporação do trabalho enquanto princípio educativo, sobre quais bases vem sendo incorporado e como se materializa em uma escola que busca se contrapor ao modelo de escola hegemônico e construir novas relações escolares que se contrapõem às hegemônicas. (SILVA; DEITOS, 2012, p. 5).

Apesar disso, no ano de 2016, tivemos o privilégio de participar de uma atividade fora do horário de aula na escola do campo objeto de nossos estudos. Essa atividade foi sobre a Juventude no Campo. A atividade contou com a participação do MST, estudantes e professores da escola, cujo objetivo foi proporcionar uma reflexão maior sobre a vida no campo e as questões de sustentabilidade nesse ambiente. Para tanto, essa atividade contou com a organização por parte dos estudantes. Além de uma palestra sobre alimentação e educação, os alunos dividiram-se em grupos de oficinas para trabalhar questões sobre a dança, música, pintura, entre outras categorias voltadas para a juventude do campesinato.

⁵³ SE1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Cabe destacar a relevância dessa atividade desenvolvida na escola objeto de nossos estudos para os assentados, de modo que a ação da juventude junto à escola é um movimento importante para os sujeitos do campo, a fim de que eles possam se reconhecer como assentados, inclusive, com atividades voltadas para a realidade do campesinato. Há que se registrar ainda que essa atividade reforça a proposição de auto-organização dos estudantes prevista nas diretrizes operacionais e nas contribuições teórico-conceituais que analisam as experiências do MST (SOUZA, 2012). É oportuno destacar a fala de um dos membros do Setor de Educação do MST, durante a pesquisa exploratória inicial:

Hoje a gente tá aqui na oficina cultural dos jovens do Ensino Médio, vemos que é uma ação importante para envolver a juventude do campo numa perspectiva de não só de apropriação do que é de direito, mas de assegurar os seus direitos, sobretudo, ver a escola como um espaço de direito e que também pode ter muito mais condições de possibilitar acessar outras políticas públicas para a comunidade escolar, num espaço como um todo. Ação a juventude, também é uma ação importante, além dos professores, que vemos com muita perspectiva positiva nesse período.⁵⁴ (ENTREVISTA, SE1, 2017).

No entanto, quanto às discussões sobre a educação do campo na escola, foi evidenciado que esses momentos de debates em torno da educação do campo ocorrem de forma pontual, porque tem que se trabalhar o currículo imposto pela SEE:

É aquilo que eu disse, houve abertura para esse debate, mas caminha muito lentamente e ainda não chegou à sala de aula de forma efetiva. Então, por enquanto, está só na base daquela necessidade, que tem que abrir espaço, tem que ter esse olhar, só que, na prática, isso chega muito lentamente, aí fica mais na vontade e no compromisso do professor do que aquele trabalho realmente eficaz.⁵⁵ (ENTREVISTA, P2, 2017).

Por mais que a educação do campo esteja caminhando de forma lenta, na escola, objeto de estudo, há um diálogo expresso, inclusive, num movimento de resistência, de modo que estão percebendo as necessidades e os anseios da clientela do campo. Para Machado (2012), a pedagogia que o MST propõe daria condições a esse sujeito para produzir sua própria história, transformando-a, e essa transformação seria a condição fundamental para a conquista da sua cidadania e melhores condições de vida.

⁵⁴ SE1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁵⁵ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Os dados obtidos com as entrevistas realizadas apontam para a insatisfação quanto a um currículo unificado, pois, devido à padronização curricular no ensino ofertado para as escolas do campo, não se contempla a realidade do campesinato. Nesse sentido, foi ressaltada, na entrevista com um docente, a elaboração de uma proposta educacional direcionada à clientela do campo, envolvendo a participação dos profissionais da escola, alunos e comunidade escolar:

[...] teve alguns meses atrás de gestão democrática, onde foi consultado os alunos, os pais, toda a comunidade e elaboramos aquilo que a gente acha que tem que ser feito para melhorar a educação e foi encaminhado para a Secretária de Educação, foi feito todo esse debate. Agora, basta saber se isso vai gerar frutos ou não, se irão retornar de uma forma eficaz, com ações que a gente propôs ou se vai só para cumprir tabela..⁵⁶ (ENTREVISTA, P2, 2017).

A partir desse depoimento, percebe-se que há evidências de insatisfação dos sujeitos da escola, que vai na contramão do engessamento hegemônico de um currículo unificado para todas as escolas da rede estadual de ensino, inclusive para as escolas do campo. Além disso, na maioria das entrevistas, os docentes problematizam a ausência de conteúdos voltados para a realidade do sujeito camponês, que contemple o campo como um lugar de possibilidades, de condições de vida e de trabalho. Todavia, não foi constatado com outros participantes da pesquisa tal iniciativa apontada pela P2, de sorte que não consta a existência desse material/proposta, na escola.

É relevante frisar que “[...] o currículo flexível e abrangente, não deve ser centrado [...] apenas na habilidade cognitiva, mas sim deve trabalhar com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo envolvendo diferentes campos da cultura.” (ANTUNES; CRUZ; BATALHA, 2011, p. 12184). Assim, é necessário enfatizar também que o currículo deve propiciar ao aluno a resolução de problemas de sua vida cotidiana, sobretudo habilidades intelectuais e valores.

Nessa perspectiva, na fala a seguir, apresenta-se um relato quanto à prática docente de um dos professores entrevistados, realçando o desenvolvimento de práticas destinadas a contemplar a realidade do campesinato:

Há dois projetos os quais eu coordeno. O primeiro é o da Horta São Bento, que produz hortaliças, desenvolvidos pelos alunos de sua maioria do 2º ano turma A do Ensino Médio. O objetivo específico do Projeto é dar oportunidade aos alunos de aprender a cultivar plantas e hortaliças utilizadas como alimento; conscientizar a importância de estar produzindo e

⁵⁶ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

consumindo um alimento saudável e nutritivo; fazer uma plantação agroecológica e orgânica; a manutenção da horta é realizada por grupos de alunos. A realização de atividades ligadas ao uso do solo constitui ótimo exercício físico e apresenta uma forma de aprendizado saudável e criativo, além do contato com a natureza. Além desses fatores, é um complemento em conteúdos das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática. Para aprenderem na prática, temos como nutrição do solo, luminosidade, temperatura, fotossíntese, desenvolvimento de plantas, a vida dos insetos e medidas de áreas. O segundo é o de Composteira, de responsabilidade do Grêmio Estudantil. O projeto consiste em reutilizar parte de matéria orgânica produzida na escola e antes desperdiçada junto com os demais resíduos e passar a reciclá-la como adubo orgânico para ser utilizado na horta da Escola São Bento que está sendo trabalhada de maneira agroecológica.⁵⁷ (ENTREVISTA P6, 2017).

O depoimento acima retrata uma das práticas docentes desenvolvidas na escola do campo, no entanto, não é um projeto que envolve todos os alunos da escola, levando-se em conta que é fundamental que a instituição escolar como um todo esteja incluída nas discussões e participações da realidade voltada para o campesinato, ou seja, a educação do campo vai além da escola, já que se amplia, ao refletir na vida dos sujeitos que vivem no e do campo.

Como acentua a fala de um dos professores entrevistados: “Penso que, se trabalhássemos com a realidade de nossos alunos e comunidade, traríamos maior ganho, deixaríamos as aulas mais atrativas, pois trabalharíamos em cima de seus interesses de seu dia a dia.”⁵⁸ (ENTREVISTA, P6, 2017).

Ao não considerar o contexto do campo onde vivem os estudantes, é possível que se dificulte o trabalho pedagógico, uma vez que os próprios estudantes confirmam que a escola não trata de assuntos que dizem respeito à sua realidade. Nesse sentido, têm-se como consequências das políticas educacionais do Estado de São Paulo as precárias condições de trabalho do professor, tendo em vista a jornada integralizada na escola e nos domicílios, insatisfação pessoal, pressão externa no cumprimento de uma função pré-determinada, que restringe a autonomia docente, inviabilizando a construção de uma proposta diferenciada de educação, conforme garantido na legislação em âmbito federativo.

Assim, os povos do campo sofreram e ainda sofrem diversos impasses referentes à educação nos assentamentos, pois, com a padronização curricular e o engessamento da prática docente em face de um currículo unificado, recusa-se a identificar o campo como um lugar de possibilidades e de construção de pertencas.

⁵⁷ P6, em entrevista concedida à pesquisadora, em 01/2018.

⁵⁸ P6, em entrevista concedida à pesquisadora, em 01/2018.

Diante do exposto, é notável e compreensiva a rejeição dos professores, da comunidade escolar e dos alunos em relação ao COESP, uma vez que a forma como o currículo está posto elimina anseios e expectativas de aprendizagem, sequer contemplando a realidade do campo e respeitando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos do campesinato. Como observa Aguilar (2013), a educação do campo tem que servir como um meio de aprendizagem, a partir das experiências e do cotidiano do educando e não apenas como um lugar no qual se depositam os sujeitos do campo e nada se faz diante disso.

É importante ressaltar que o campo também é um lugar de possibilidades, gerador de riquezas para o nosso país. Com efeito, Aguilar (2010) ressalta que, a partir do momento em que os trabalhadores se conscientizarem e se sentirem parte da luta do movimento, estes conseguirão se libertar e mudar seu *status quo*, passando a olhar com mais afinco para a sociedade e ensejando uma releitura de mundo.

4.5 Inadequação do currículo à realidade do campo

Neste item, buscamos trazer os dados coletados nas entrevistas sobre a inadequação do currículo à realidade do campo, pois, como sublinha Caldart (2004), mais do que o direito da população em ter uma educação no espaço em que vive, torna-se direito ter uma educação pautada desde o seu lugar e com sua participação, especialmente vinculada à sua cultura e especificidades humanas e sociais.

Logo, na escola do campo, quando questionados os sujeitos sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) e sua adequação à realidade dessa escola, foi evidenciada nas entrevistas a inadequação do currículo à realidade do campo, como observado a seguir:

[...] a gente fica meio que oscilando entre a realidade do local e o que a sociedade exige dos nossos alunos. O que oferecer a esses alunos? A realidade local? Eles vão ter subsídio? Eles vão ter como viver e tirar seu sustento do campo, sem procurar outro meio ou partir pra outro lado, para participar de cursos etc.? Então, a gente vive esse conflito e tem que ter um currículo voltado para o campo, voltado para a realidade local que valorize que o ensino possa casar com aquilo que ele vê na escola

com aquilo que ele vai usar para a vida dele.⁵⁹ (ENTREVISTA, P2, 2017).

A preocupação da entrevistada revela a dúvida entre contemplar o local e oferecer subsídios científicos aos educandos para compreensão do global. Essa visão expressa o desconhecimento das metodologias e experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, em especial naqueles nas quais o MST tem influência. Embora a pedagogia do movimento traga contribuições de diferentes matrizes teóricas e epistemológicas (DAL RI, 2008), algumas experiências, como, por exemplo, a implementada nas escolas itinerantes do Estado do Paraná (SAPELLI, 2015), por meio da metodologia Complexos de estudos, tem procurado referencial teórico em autores soviéticos, como Pistrak (2005), com o intuito de contemplar o conhecimento científico global para compreender o local. Essa metodologia baseia-se no método dialético, em que o local não pode ser compreendido desconectado da totalidade da qual é parte e que lhe confere sentido. Por isso, podemos inferir que o desconhecimento dos profissionais da escola acerca da discussão sobre educação do campo que, embora não seja o único fator determinante, é um elemento que dificulta vislumbrarem outra possibilidade de organização do trabalho, na escola. Para Machado (2012), o professor não pode se colocar como um mero espectador do processo educativo ou um simples transmissor de conteúdos, contudo, precisa compartilhar a realidade vivenciada pelos alunos, como um grande interlocutor e articulador entre a escola e o que nela se ensina, o cotidiano dos acampamentos e, sobretudo, dos assentamentos.

Tendo como referência a pedagogia veiculada no âmbito do MST, compreende-se que uma educação dirigida à realidade do campo é aquela que auxilia na resolução de problemas que vão surgindo, no decorrer do dia a dia dos assentados e acampados, que forma os sujeitos, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para essa população (MST, 1996). Conforme aponta Machado (2012), ao envolver a vida do sujeito sem terra, a pedagogia do Movimento busca respeitar a realidade e as necessidades dos alunos, cooperando para um grande avanço do MST frente às dificuldades que ele encontra e deve superar, no processo de luta pela terra. A esse propósito, observe-se o seguinte depoimento:

O conhecimento prático da sala de aula, eu percebo que os questionamentos e as sequências didáticas que vêm pra gente desenvolver

⁵⁹ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

com os alunos, às vezes, são irreais, têm umas que não são possíveis de serem desenvolvidas. Então, a gente acaba adequando essas situações de aprendizagem, mesmo contemplando as competências e habilidades, aí você adapta e faz adequações. Então, para o repertório do professor, tudo bem, agora, para a nossa realidade, não. Ela teria que ser um material para estudo, um material para aumentar o repertório do aluno e do professor, no entanto, temos aqui realmente um PPP, é uma proposta desenvolvida pelos professores, pela comunidade, juntamente com os alunos, que contemplasse a educação do campo, que seria uma educação que não ficaria só nos muros da escola, ia envolver prefeitura, governo, funcionário, posto de saúde. Pra você ter uma ideia, não temos nenhuma relação com o posto de saúde, então, isso não é educação do campo. **Os pais estão ali no posto e eles, os alunos, não têm noção se o que está acontecendo é do agrotóxico do pepino, se é da cana. Então, a educação do campo contemplaria esses conhecimentos e iria além da educação, contemplando a saúde, a qualidade de vida. Tem aluno que defende a questão do agrotóxico, não é porque ele é ignorante, mas porque ele não tem esse conhecimento. Eu acredito que uma proposta local desenvolvida aqui iria contemplar e eles iriam valorizar. Eles não têm identidade camponesa, a maioria deles, e eles não gostam de ser chamados de camponeses.**⁶⁰ (ENTREVISTA, P4, 2017).

Para o MST (1996), as questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, visto que são elas que orientam e geram a necessidade de aprender. Ademais, um ensino livresco, centrado em conteúdos isolados e que ninguém sabe para que serve, nunca vai levar ao conhecimento.

Nesse sentido, num contexto de materiais didáticos padronizados, os gestores e educadores acabam se desvinculando de seu importante papel de idealizadores do seu próprio trabalho e passam a ser executores de algo já pronto, pré-determinado externamente. Num quadro da educação como produto e não como processo, os professores, particularmente, são visivelmente privados do seu incontestável papel de construtores da prática docente e curricular. Ao introduzir uma padronização da organização curricular e do trabalho desenvolvido nas escolas, ignoram-se as características e especificidades de cada unidade escolar, principalmente os anseios e expectativas dos seus profissionais e usuários, em relação à educação, comprometendo significativamente a organização de um trabalho escolar real e autônomo:

A padronização com o uso de material estruturado para toda a rede retira da escola essa autonomia de elaborar seu projeto político-pedagógico, ao centralizar para atores externos à escola as decisões sobre o currículo, retirando o envolvimento dos profissionais, da comunidade local e escolar

⁶⁰ P4, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

no processo educativo, os quais tornam apenas executores. (SILVEIRA; MIZUKI, 2011, p. 87).

Nas palavras de Arroyo (2015, p. 56):

Esse reduzir o reconhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades. Sobretudo, esse reconhecimento dos diferentes nos documentos, políticas e diretrizes.

Nesse contexto, o autor ressalta que a cultura tem estado ausente nos currículos de educação básica e de formação dos professores, deixando de ser centro de cultura e reconhecimento e de trabalho das tensas relações entre política e cultura (ARROYO, 2015).

Quanto à concepção dos estudantes referente ao fato de a escola ser adequada à realidade do campo, a maioria enfatizou que não era, devido à falta de materiais voltados para a realidade deles, especialmente em relação ao material de apoio ao currículo, o qual tem atividades somente direcionadas para a cidade, não contemplando o campo e a vida no campo: “Não, porque ela segue o currículo do Estado e, como ela é do Estado, é mais voltado para a educação da cidade e não do campo.”⁶¹ (ENTREVISTA, A7, 2017).

Não, porque, vendo toda a estrutura, você pode perceber e até tem um vídeo do meu irmão que tem uma percepção maior, que essa escola é uma escola urbana no campo. Ela foi criada e a estrutura dela é pra cidade, aí, ela tá no campo e só por isso fala que ela é do campo. Ela não trata assuntos do campo e a prova disso são os caderninhos que tem muito assunto de cidade, que muitas vezes a gente não tem como fazer algumas atividades.⁶² (ENTREVISTA, A1, 2017).

Tais falas se complementam com o depoimento do Membro do Setor de Educação do MST, ao enfatizar a luta do Movimento por uma escola do campo, uma escola que respeite a realidade do campesinato, expressando sua importância para o resgate histórico de luta desses sujeitos quanto à identidade e à pertença dos trabalhadores do campo:

Não queremos uma escola privada, nós queremos uma escola pública que respeite essa realidade, que respeite o contexto do campo e as especificidades do campo, para que, de fato, a gente resgate com êxito esse legado histórico da luta, da identidade e da pertença da luta dos trabalhadores.⁶³ (ENTREVISTA, SE1, 2017).

⁶¹ A7, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁶² A1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁶³ SE1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

Nunes (2014) salienta que o currículo tem que partir do interesse e realidade dos estudantes, bem como ir além dos mesmos, de modo a trazer para dentro da sala de aula todo o conhecimento construído historicamente pela sociedade, sobretudo as relações humanas e sociais que marcaram esse processo, ou seja, não se deve negar o acesso a nenhum tipo de informação, em especial dos diferentes conhecimentos científicos a serviço do processo de emancipação dos homens.

Todavia, diante de um modelo padronizado de currículo, como o proposto pela SEE com o Programa “São Paulo Faz Escola”, o conhecimento dificilmente parte do interesse e realidade dos alunos, pois o currículo já está pronto, ele não foi construído pelo coletivo da escola, não estando ancorado em relações democráticas de produção. Cabe aos docentes fazerem as adaptações e modificações adequadas, aproximando os conteúdos da realidade escolar dos alunos (NUNES, 2014). Nessa perspectiva,

[...] a construção da autonomia é um processo que demanda tempo; a implementação de ações que a estimulem deve reconhecer os professores como protagonistas, e não como implementadores de uma proposta única para todas as diversas realidades. (RIBEIRO, 2008, p. 5).

De acordo com o depoimento de um dos pais da comunidade escolar,

[...] o currículo, pelo menos o que eu tenho conhecimento, ele não é voltado para o campo e nem trata a questão do campo. Ele é voltado para os grandes polos, grandes centros [...] totalmente fora da casinha. É difícil conseguir implementar outra proposta, porque vem tudo lá de cima, mas possibilidades eu acho que tem, basta querer.⁶⁴ (ENTREVISTA, CE2, 2017).

Percebe-se, a partir das falas apresentadas acima, o quanto o currículo é inadequado à realidade camponesa, e que os professores só trabalham com ele por se verem obrigados a segui-lo. Conforme destaca Lima (2013), o currículo das escolas do campo tem de reconhecer os estudantes como sujeitos de conhecimento, considerá-los como atores históricos e sociais, propiciando um diálogo entre diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola.

Nas palavras de Queiroz (2011, p. 42):

⁶⁴ CE2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

É necessário investir nas Escolas do Campo priorizando alguns aspectos que poderão fazer a diferença na construção da Educação do Campo. Entre estes aspectos [...], a nosso ver, precisam estar presentes e nortear todos os conteúdos escolares, bem como serem contemplados na metodologia de trabalho de cada uma e de todas as escolas do campo. Não sendo camisa de força, os temas/problemas precisam ser retomados, aprofundados, ampliados.

Assim, considerando a diversidade de sujeitos e práticas culturais, é preciso criar espaços nos currículos, para que haja um diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, bem como com os sujeitos de outros espaços sociais, a fim de possibilitar a troca de experiências entre os diferentes grupos (LIMA, 2013).

Portanto, os resultados obtidos por meio da coleta de dados demonstraram que o COESP da escola objeto de estudo tem dado ênfase apenas aos direitos básicos dos sujeitos, frente aos limites geográficos e culturais do campo, negando-se a considerar e a reconhecer esse espaço e a constituição de identidade desses sujeitos.

De acordo com o MST (1999), ser sem terra é mais do que ser um trabalhador ou trabalhadora que não tem terra: ser sem terra é uma identidade historicamente construída, a qual fica cada vez mais forte, à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, cultivando valores que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual.

Entendemos por Identidade Sem Terra a capacidade do MST, rompendo com a leitura da falta de terra e do fim da agricultura familiar, produzir uma identidade coletiva que transformou os sujeitos de uma condição de falta (sem terra) para uma condição de lutadores do povo, por justiça social e dignidade para todos (Sem Terra) e que conscientemente cultivam princípios e valores e os transmitem às novas gerações (Sem Terrinha). (MST, 1999, p. 13).

Ainda enfatiza Caldart (2012b) que esse sem terra é formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST e pode ser compreendido como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações do dia a dia estão situadas em uma luta social concreta e estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos, na sociedade capitalista atual.

A entrevista de uma das professoras aborda a importância de rever a cultura do homem do campo. A professora assevera:

De maneira geral, é essa necessidade de rever essa questão da cultura, das necessidades do homem no campo, porque, embora a gente esteja aqui no meio de assentados, assentamentos de famílias que vivem da terra, ainda não há aquela cultura dos bancos escolares. A gente acaba ensinando algo para eles, transmitindo conhecimentos de nível nacional, acaba ajudando, mas não é aquela coisa voltada para o dia a dia e precisa ser revisto, sim, essa parte..⁶⁵ (ENTREVISTA, P2, 2017).

Dessa maneira, vale ressaltar que “[...] lutar pela melhoria da educação do campo é lutar por manter o homem no seu lugar de origem.” (ANTUNES; CRUZ; BATALHA, 2011, p. 12186). Por uma educação do campo, é primordial o reconhecimento do homem no campo como um sujeito a partir da sua totalidade, origens, de uma cultura que lhe é própria:

A própria conquista da história do campo foram fruto da história de luta dos pais, dos avós, de tantos antepassados. Então, essa memória histórica é importante, no sentido de que precisa ser resgatada, valorizada dentro da escola e que os jovens possam também ter consciência do quanto foi difícil essas escolas do campo, no qual temos inúmeras escolas hoje no campo e que ela deve ser ainda mais qualificada. A escola pública pra nós é um direito que precisamos assegurar e temos que lutar para que cada vez mais ela possa ter qualidade, no sentido da valorização, dos sujeitos os quais a compõem..⁶⁶ (ENTREVISTA, SE1, 2017).

O material didático pronto conduz o professor a uma rota pedagógica, a qual se torna uma forma de controle manejado pelo Estado, embora não seja o único componente de controle estabelecido, pois se centraliza desde as estruturas e organizações de trabalho na escola até a prática docente na sala de aula.

Nessa perspectiva, Vieitez e Dal Ri (2011) salientam que a educação se tornou uma das atividades mais importantes e generalizadas da sociedade capitalista, em virtude, por um lado, das necessidades da economia, e, do outro, das demandas por uma educação para a classe trabalhadora e dos movimentos sociais.

É oportuno frisar que “[...] a materialidade de origem da Educação do Campo é a luta dos sujeitos camponeses para continuarem existindo como tais, para garantir sua reprodução social a partir do trabalho na terra.” (SILVA; DEITOS, 2011, p. 2).

Nessa perspectiva, tem-se a

[n]ecessidade de aprofundamento das discussões acerca da proposta desta escola no que se refere a incorporação do trabalho enquanto princípio educativo, sobre quais bases vem sendo incorporado e como se materializa em uma escola que busca se contrapor ao modelo de escola hegemônico e

⁶⁵ P2, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

⁶⁶ SE1, em entrevista concedida à pesquisadora, em 08/2017.

construir novas relações escolares que se contrapõem às hegemônicas. (SILVA; DEITOS, 2012, p. 5).

Desse modo, nos assentamentos rurais do MST que contemplam escolas de rede regular de Ensino Fundamental, a escola pode ser dinamizadora do meio, resgatando a história oral, a cultura, os saberes, a trajetória dos assentados e os objetivos desse movimento (VENDRAMINI, 2000).

Na avaliação do MST, a escola tradicional desenvolve conteúdos e práticas urbanas alheias à realidade do homem do campo, contribuindo, assim, para acelerar o êxodo rural. O que o MST pretende, ao contrário, é preparar as crianças e os jovens dos assentamentos para o trabalho no campo e para dar continuidade à luta pela conquista e permanência na terra. (VENDRAMINI, 2000, p.171).

Na contramão do que está sendo posto e vivenciado nas escolas oficiais do Estado de São Paulo, a Educação do Campo considera a história das pessoas que vivem da terra, seus costumes, crenças, peculiaridade, valores. Desse modo, não busca fixar o homem na terra, mas que os mesmos garantam seus direitos e valorizem sua identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contradições da implantação do currículo “São Paulo Faz Escola” e sua repercussão na organização do trabalho escolar, em uma escola do campo no interior do Estado de São Paulo.

A Reforma Curricular iniciada pela SEE, em 2008, teve como consequência a implementação de um currículo único para as mais de cinco mil escolas públicas estaduais paulistas, inclusive para as escolas do campo. De acordo com a SEE, tal currículo deve ser capaz de padronizar os conteúdos ensinados pela rede de ensino, a fim de assegurar o alcance de índices e metas pelas escolas em avaliações externas standardizadas.

No intuito de garantir a eficiência e a eficácia das escolas, a partir da obtenção de índices e resultados, tal medida vai na contramão das regulamentações vigentes em âmbito federal, como apontado no documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (BRASIL, 2001, 2002a), dentre outras regulamentações (BRASIL, 2008, 2009, 2010). Pudemos identificar que houve conquistas no plano legal, no âmbito federal, ao possibilitar que as escolas do campo contemplassem, na organização do trabalho escolar, a especificidade requerida no trabalho pedagógico no campo. No entanto, a prática social indica que a política pública operacionalizada pelo governo do Estado de São Paulo inviabiliza a construção de uma escola do campo pautada no reconhecimento e na realidade do campesinato, que resiste contra a exploração e expropriação, no cenário atual da sociedade brasileira.

A escola oficial estatal baseia-se pelo ensino padronizado e engessamento da prática docente, através de materiais prontos determinados externamente, avaliações externas, gestão de tempo, especialmente na questão do não envolvimento e/ou participação dos sujeitos da escola e comunidade escolar na organização do trabalho escolar. Na contramão da escola oficial, a educação do campo efetivada pelo MST pauta-se no ensino com base nos vínculos relacionados às vivências da clientela existente no campo, experiências, saberes e conhecimentos advindos do Movimento, do acampamento e dos assentamentos, corroborando, dessa forma, para a oferta de uma educação que leve em conta a diversidade da população camponesa, em prol da classe trabalhadora.

Os dados obtidos na escola do campo, objeto de nossos estudos, nos permitem enfatizar que, embora o currículo esteja presente sob forma de sequências de atividades propostas, a padronização se dá por meio da gestão de tempo, tendo sido destacado que, em alguns momentos, apenas, os profissionais de educação buscam fazer certas adaptações do material à realidade do campo. Todavia, tem-se que cumprir à risca o material proposto, de modo que há obrigação de se utilizar os mesmos.

Os profissionais da educação reconhecem a importância de trazer para a escola a realidade da sua clientela, de sorte que os alunos sentem falta e se posicionam na busca de conteúdos mais voltados para sua realidade. Entretanto, os professores apontaram que não há espaços e possibilidades de se trabalhar com outras propostas, apenas fazer adequações do ensino, mas que, em função da ausência de tempo para que o mesmo aconteça, continuamente, tais medidas acabam fomentando a intensificação do trabalho docente. Não obstante, é preciso frisar que a escola trabalha com o conteúdo oficial proveniente da SEE e, no cotidiano, não há nenhuma abertura para uma vinculação com a realidade dos assentamentos, prevalecendo apenas o COESP.

Assim, em função da estruturação do COESP, ao determinar todo o conteúdo, tempo, rotina, metodologia e avaliação a serem seguidos pelos professores, impede a autonomia docente, retirando o próprio sentido do seu trabalho, de construtor do conhecimento a mero executor de algo pronto e acabado.

Diante dos dados coletados, tal lógica ainda auxilia no controle do trabalho docente, conforme a lógica meritocrática e de avaliação do desempenho proposta pelo Estado, uma vez que os professores são controlados em sua prática docente, dentro do espaço da sala de aula, pela Coordenadora Pedagógica, a qual avalia se estes empregam o material padronizado e as formas como dão as suas aulas.

A pesquisa bibliográfica, as entrevistas e a investigação empírica também nos mostraram a ausência de discussões acerca do processo de construção e implantação do novo Currículo Oficial, por parte das Diretorias de Ensino e das unidades escolares, não sendo diferente da realidade da escola objeto de nossos estudos. Embora o *site* oficial da SEE evidencie que os professores participaram do processo de criação do currículo e dos materiais que nortearam a sua implementação, as informações obtidas na pesquisa nos permitem ressaltar que

o processo de criação do COESP apenas aconteceu na escola do campo, de forma alheia ao interesse da unidade escolar.

Os dados obtidos na pesquisa revelaram que, em sua maioria, os profissionais da educação não apresentam uma postura de questionamento, mas de aceitação das ações estabelecidas pela SEE/SP. Nas entrevistas, percebem-se algumas reflexões quanto ao engessamento do material de apoio ao currículo, na prática docente, o qual tal posicionamento de “aceitação” se relacionam com as precárias condições de trabalho docente vivenciados por estes sujeitos, como retratamos no perfil dos profissionais da escola. Embora estes tenham sublinhado o fato de serem professores efetivos, quando consideramos a jornada de trabalho dos docentes, a questão se agrava, pois se nota o tempo insuficiente para o planejamento, discussões, sobretudo formações fora do horário destinado à sala de aula, o qual elucida a precarização do trabalho do professor e das condições objetivas em que se realiza o ensino.

Como retratado no perfil dos profissionais da escola, 33% dos professores, além de trabalharem na rede estadual, lecionam na rede municipal e/ou privada de ensino, evidenciando a rotatividade/itinerância dos docentes da escola. Todos os professores (100%) frisaram trabalhar em todos os períodos diários (manhã, tarde e noite). Ademais, foi constatado que a maioria, num total de 60% dos professores, trabalha em duas escolas. Por outro lado, 66% atendem cerca de 20 turmas semanais, dentre uma média de 100 e mais de 150 alunos por semana. É oportuno ressaltar que tais dados obtidos acerca das condições de trabalho do docente refletem sua condição de vida, marcadas pelas dimensões sociais, culturais e econômicas em que esses trabalhadores estão inseridos, na sociedade, tornando-se visível a precarização do trabalho docente experimentada por esses sujeitos, a partir da intensificação de seu trabalho.

Ainda assim, verificou-se que, mesmo havendo algumas discussões quanto aos aspectos pedagógicos da escola, elas não se referem às decisões que definem o currículo, ao contrário, trata-se de decisões operacionais voltadas para a execução do trabalho pedagógico. As decisões sobre a política pedagógica constituem uma atribuição exclusiva da SEE/SP.

Vale lembrar que, na perspectiva da Educação do Campo, de acordo com a CF/1988 e a LDBEN/1996, art. 28, inciso I, II, III, a oferta da educação básica para a educação do campo deve buscar promover adaptações necessárias às

peculiaridades da vida no campo e de cada região acerca dos conteúdos curriculares, metodologia, interesses dos alunos, organização escolar própria, adequação à natureza do trabalho no meio em que vivem.

As incidências do COESP evidenciaram também a ausência de uma efetiva gestão democrática, na escola campo, onde não há uma efetiva participação e o envolvimento da comunidade escolar, nos rumos educacionais, inclusive do corpo docente, comunidade escolar e dos alunos a propósito da adoção de materiais padronizados.

Foi retratada, na pesquisa, a insatisfação dos sujeitos da escola do campo, ao não se contemplar a realidade dos seus alunos, de maneira que esses sujeitos buscam outros meios para o debate e a discussão acerca da realidade do campo. Conforme apontado no perfil dos professores, embora seja uma amostra pequena (5 de 40 professores da escola), estes procuram se envolver, pela participação nas reuniões de Educação do Campo no Pontal do Paranapanema. É evidente que, na escola, ainda não se tem um movimento coeso sobre a Educação do campo, no entanto, mesmo que poucas, há iniciativas na busca de uma educação pautada na realidade camponesa que os reconheça como. Por mais que a educação do campo esteja caminhando de forma lenta, na escola objeto de nossos estudos, há um diálogo expressivo, com a preocupação e a percepção das reais necessidades e anseios da clientela camponesa, porque a padronização da organização curricular e trabalho desenvolvido na escola têm ignorado as características e especificidades da unidade escolar.

Os resultados obtidos por meio da coleta de dados também demonstraram que o COESP da escola tem dado ênfase apenas nos saberes elementares, desconsiderando os limites geográficos e culturais do campo, bem como a constituição de identidade desses sujeitos que ocorre nesse espaço.

A concepção reducionista das reformas educacionais pode enfraquecer ainda mais a escola pública, aumentando a desigualdade educacional (social e regional), uma vez que renega a formação reflexiva e a autonomia dos discentes, dos docentes e da escola; degenera a formação de um ser político que participa da vida no campo, que tem consciência do mundo no qual vive, visando a manipulá-lo com concepções e interesses alheios.

Portanto, contra a exploração e a expropriação, no cenário atual da sociedade brasileira, a educação do campo, em especial a efetivada no âmbito do

MST, opõe-se à posição conservadora defendida pelo Estado. Para se construir uma educação do campo voltada para a vida real dos sujeitos que vivem no e do campo, uma das condições iniciais é o envolvimento dos profissionais da escola nas discussões e debates sobre a Educação do Campo, a fim de viabilizar uma educação capaz de identificar e reconhecer a realidade do campesinato, a partir de seus saberes, conhecimentos, experiências e cultura advinda do meio em que vivem.

Esperamos que a pesquisa efetuada contribua para alimentar o debate sobre a educação do campo, bem como possa estimular/subsidiar a realização de novos estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, A. C. L. A luta do camponês por uma educação específica para o meio rural no ambiente em que se encontra. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 6, n. 12, p. 156-165, jan./jun. 2013.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- ANTUNES, H. S.; CRUZ, D. C.; BATALHA, D. V. Currículo: busca da Identidade do Campo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., EDUCERE; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. , p. 12182-12191.
- ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em revista**, n. 55, p. 47-68, 2015.
- BARROS, R. A.; AZEVEDO, M. A. R. O impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 359-381, abr./jun. 2016.
- BERNARDES, A. T. A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação – uma análise a partir de Ourinhos. In: JORNADA DO TRABALHO: “A IRREFORMABILIDADE DO CAPITAL E OS CONFLITOS NO LIMIAR DO SÉCULO XXI, 13. Os novos desafios da Geografia do Trabalho”. 2012, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Editorial Centelha, 2012, p. 180-190.
- BEZERRA NETO, L. **Sem Terra Aprende e Ensina**: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. 1998. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692/71. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.br>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Educação do Campo/Pronera**. Publicado dia 12/12/201. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/educacao-no-campopronera>>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Histórico do Pronera**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. Decreto n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.

CAÇÃO, M. I. Construção Curricular no Contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2011, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: ISAPG-UEPG, 2011a.

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

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao_MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf> . Acesso em: 17 jan. 2018.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.147-158.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

CAMINI, I. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

D'AGOSTINI, A. **A Educação do MST no contexto Educacional Brasileiro**. 2009. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

DALRI, N.; VIEITEZ, C. A Educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educ. Soc.**, v.25, n. 89, p. 1379 -1402, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22625.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

DAL RI, N.; VIEITEZ, C. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

DAL RI, N.; VIEITEZ, C. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 55-80, 2010.

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Convênio UNESP/MST/PPcor. **Relatório 2001** – Versão preliminar. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2001.

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Convenio UNESP/MST/PPcor. **Relatório 2002** – Versão preliminar. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2002.

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Convenio UNESP/MST/PPcor. **Relatório 2010** – Versão preliminar. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2010.

DIAS, F. S.; AMARAL, C. L. C. O Currículo do Estado de São Paulo: o que pensam os professores. In: SEMINÁRIO HISPANO BRASILEIRO, II, 2012. **Anais...** São Paulo: UNICSUL, 2012. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/525/450>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FAVACHO, A. P. O que há de novo nas disputas curriculares? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago. 2017>.

FELICIO, M. J. **Compreensão do processo educativo do MST: a experiência do Pontal do Paranapanema**. 2001. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2001.

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. 208f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, B. M. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, O. Q.; VIEIRA, A. D. Gestão escolar democrática: a percepção dos Professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.º; EDUCERE - ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. 2009. Curitiba. **Anais ...** Curitiba: PUCPR.p. 7288 – 7300..

FERNANDES, S. F. **Reforma Curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo – um novo olhar**. 2014. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERIN, E. M. **O currículo de geografia do ensino médio das escolas públicas estaduais de São Paulo: Implicações do uso de competências**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

FERREIRA, C. S. Pauperização e alienação do trabalho docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 62-71, fev. 2011.

FIALHO, N. N.; TSUKAMOTO, N. M. S. Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar. In: ANPED SUL, 10., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. p. 1- 20.

FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. Interfaces entre a educação do campo e a disciplina de Educação Física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 39-67, jul./dez. 2014.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. **Educ. Soc.** [online], 2007, v. 28, n.100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FREITAS, L. S. **A Luta das Mulheres Assentadas no Pontal do Paranapanema e a Escola do Pé de Galinha**. 2005. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

GARCIA, T.; CORREA, B. Sistemas de Ensino privados em redes públicas de educação: relação com a organização do trabalho na escola. **Educação: Teoria e prática**. Rio Claro, v. 21, p.114-131, 2011.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, S. P. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. P. Direito à Educação. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HILÁRIO, E. **Auto-organização de escolas públicas: a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico**. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEANDRO FILHO, J. A. **Análise da Concepção Política do Currículo São Paulo Faz Escola e o papel da disciplina de Filosofia**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

LEITE, F. J. **A ocupação do Pontal do Paranapanema**. 1981. 259f. Tese (Livre-Docência em Geografia) – Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1981.

LELLIS, M. **Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento**. São Paulo: Abrale. Disponível em: <www.abrale.com.br>. Acesso em: 16 out. 2017.

LIMA, E. C.; THOMAZ JÚNIOR, A. Os Movimentos Sociais de Luta pela Terra no Pontal do Paranapanema: perspectivas da Reforma Agrária no âmbito das políticas agrárias do Banco Mundial. **Revista de Geografia**, Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 32, n. 1, p. 137-159, jan./abr. 2007.

LIMA, E. S. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, Joao Pessoa, v. 6, n. 3, p. 608-619, set./dez. 2013.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, V. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, p. 383-406, 2012.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Revista INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 41-52, 2011.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, **Anais...**, p. 1-17, 2006.

MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. A modernização da agricultura no Brasil e os novos usos do território, **Geo UERJ**, v. 2, n. 22, p.290-322, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MAZZINI, E. J. **Assentamentos no Pontal do Paranapanema – SP**: uma política de desenvolvimento regional ou de compensação social? . 2007. 324f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MILANI, N.Z.; FIOD, E. G. M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 1, p.77-100, jan./jun. 2008.

MIRANTE DO PARANAPANEMA. Secretaria Municipal de Administração. **Lei nº 2.296 de 19 de junho de 2015**. Institui e aprova o Plano Municipal de Educação de Mirante do Paranapanema. 220f, 2015.

MIRANTE DO PARANAPANEMA. **Histórico da Escola Estadual Fazenda São Bento**, 2014. Disponível em: <<https://eefazendasabento.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

MIRANTE DO PARANAPANEMA. Diretoria de Ensino. **Plano Gestão Escolar – Escola Estadual Fazenda São Bento**, 2015-2018, 103f.

MONTEIRO, R. M.; VENÂNCIO, M. A Luta pela Terra no Brasil e o MST: breves considerações. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v. 6, n.10, p.1-11, 2010.

MOTA, M. E. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Escola Nacional Floresta Fernandes – ENFF**: a construção da Educação do Campo no Brasil. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015.

MOURA, C. B. de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de

Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/SWYNu1>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de **Educação**. MST, s.l., n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Apresenta informações sobre o MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SANTOS, J. V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. **Anais ...** Florianópolis – UFSC, 2015. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/programa/pibid/docs/leituras/As%20percep%C3%A7%C3%B5es%20de%20professores%20acerca%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho%20e%20sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20aprendizagem%20profissional%20no%20in%C3%ADcio%20da%20carreira.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NUNES, P. S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola**. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, D. A. et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente, 2003. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>>. Acesso em: 14 out. 2017.

OLIVEIRA, L. B. **Estudo da Juventude no Assentamento São Bento – Mirante do Paranapanema/SP: Renúncia ou Resistência ao território camponês**. 2011. 99f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, R. P. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 05-23, jan./abr. 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PONCE, B. J.; LEITE, E. A. O Impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010) nas práticas pedagógicas de uma unidade escolar da

rede. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais ...** Campinas: UNICAMP, 2012.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, J. F. P.; CHAVES, S. A.; MAIA, J. G. B. Trabalho docente alienado. In: GT 09 – Trabalho e Educação, UECE, 2007. **Anais ..** Fortaleza – UECE. 2007. Disponível em: <<http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/03/Trabalho-Docente-Alienado1.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

RELATÓRIO ANUAL. **Célula do Pontal do Paranapanema – SP:** Acompanhamento e Informação para o desenvolvimento rural. Edital MCT/CNPq/MDA/SDT/UNIVERSIDADE, n. 5/2009, 2011.

RIBEIRO, R. A autonomia proposta na LDBEN e a nova proposta Curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo. **Revista Ibero Araraquara**, v.3, n. 1/2, p.1-11, 2008.

ROSSI, R.; FURLANETTI, M. P. F. R. A discussão de Educação do Campo no Pontal do Paranapanema: Perspectivas a partir da Luta de Classes. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2., e JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO, 4., 20113, São Carlos. **Anais eletrônico...** São Carlos, 2013. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/A01-%20A%20discussao%20da%20educacao%20no%20campo%20no%20Pontal%20do%20Paranapanema%20-%20perspectivas%20a%20partir%20da%20luta%20de%20classes%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/A01-%20A%20discussao%20da%20educacao%20no%20campo%20no%20Pontal%20do%20Paranapanema%20-%20perspectivas%20a%20partir%20da%20luta%20de%20classes%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SACRISTIÁN, J. G. O **currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efetivos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 92 de 19 de dezembro de 2007.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/p2_07.HTM>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Plano de Metas.** 2008a. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx.?dias>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Caderno do Gestor 1. São Paulo: SEE, 2008c.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 76 de 07 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio nas escolas da rede estadual. 2008d. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200811070076>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

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

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SAPPELLI, M. L. S. Reflexões sobre a proposta curricular do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Paraná. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/99_112.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SAPPELLI, M. L. S. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 55, p. 129-143, jan./mar. 2015.

SEGANFREDO, K. A. **Comitê Estadual da Educação do Campo**: a materialização da Luta Política no âmbito da Educação do Campo no Paraná. 2014. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, J. Z.; DEITOS, R. A. O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes: primeiras aproximações. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. 2011. Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011.

SILVA JUNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Revista Eletrônica de Cultura e Educação – Entrelaçando**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 45-60, 2011.

SILVEIRA, A.; MIZUKI, V. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 79-97, 2011.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2017.

STEDILE, J. P. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VALADÃO, F. A. As Mulheres na Educação do Campo Transformando o Território do Pontal do Paranapanema: Estudo sobre a participação das militantes do MST no PRONERA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS (CBG), 7., 2014. Vitória. **Anais...** Vitória, ES, 2014. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404667586_ARQUIVO_ArtigoCBG_FranValadao_Mulheres_pronera.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação**: experiências socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007 121. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, n. 17-18, p. 81-103. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332002000100003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em :15 jan. 2018.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: EDUFMA, 2011. p. 133-165.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pesquisa Exploratória Inicial - Roteiro de questões

- A escola aplica alguma pedagogia diferenciada para adequar o ensino e o processo pedagógico à realidade do campo?
- Há diferença entre a escola pública oficial localizada no espaço urbana da escola localizada no campo? Qual?
- Como são as condições de trabalho do professor na educação do campo?
- O que orienta o trabalho que você realiza na escola do/no campo?
- Há alguma discussão sobre educação do campo na escola ou sobre uma pedagogia diferenciada para as escolas do campo? Se sim, como essa discussão adentra a escola?
- Quais as dificuldades encontradas sobre a prática docente e organização da escola do campo?
- O que influência os professores em sua prática pedagógica? O MST tem alguma influência na escola? Qual? Ou outro tipo de proposta?
- Há parceria público-privada na escola? Se sim, elas influenciam as condições de trabalho dos docentes? Como?
- Há resistência dos professores frente à proposta da implementação de materiais do Estado de São Paulo? Resistência a que? Por quê?
- Os professores questionam a falta de autonomia, a orientação pedagógica da escola?
- Na sua visão, a proposta São Paulo faz Escola implementada pelo Estado de São Paulo está adequado à realidade da sua escola do/no campo e dos seus alunos? Por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PESQUISA: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA E OS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ENTREVISTA COM DOCENTES

Apresentação:

Prezado(a) Professor(a):

Essa entrevista é vinculada a uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE de Presidente Prudente-SP, cujo objetivo precípua é Identificar e analisar as contradições da implantação do currículo e os impactos na organização do trabalho escolar em uma escola do campo, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que se trata de uma investigação regida pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE e, portanto, nossa conversa será sigilosa e o seu nome será resguardado. Para melhores resultados, segundo pesquisas realizadas, pretendemos fazer uso do gravador. Porém, este somente será utilizado com a sua autorização.

Nossos antecipados agradecimentos pela sua participação e colaboração.

A) IDENTIFICAÇÃO

Nome (Opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Estado civil: () casado () solteiro () divorciado () outros _____

Cidade onde mora: _____

Email: _____

B) DADOS PROFISSIONAIS/FORMAÇÃO

Qual (is) atividade(s) profissional você exerce atualmente?

Há quanto tempo exerce? _____

Qual seu grau de escolaridade?

- () Ensino Fundamental Incompleto
- () Ensino Fundamental Completo
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior Completo

Chegou a estudar utilizando material padronizado, sistema apostilado ou outro material desse tipo? Por quanto tempo?

No caso de possuir Ensino Superior Completo, responda:

Qual curso? _____

Em qual instituição cursou? _____

Qual sua Formação complementar

() Especialização? Qual curso? _____

Qual instituição? _____

() mestrado/doutorado)?

Qual curso? _____

Qual instituição? _____

No caso de possuir formação na área da educação e lecionar, responda:

Atualmente trabalha na rede() estadual () particular () municipal

Em qual(is) período(s) escolar(es) você trabalha atualmente:

() manhã () tarde () noite

Em quantas escolas você trabalha? _____

Quantas turmas você atende por semana? _____

Para quantos alunos (aproximadamente) você leciona por semana?

Quanto tempo leciona nessa escola? _____

Qual tipo de contrato que você tem? Ou outro? _____

C) QUESTÕES

1) Há diferença entre a escola pública oficial localizada no espaço urbano da escola localizada no campo? Se sim, qual?

2) Você conhece alguma proposta de Educação do Campo? Se sim, qual? Há diferença em relação à proposta do Estado de São Paulo?

3) O que orienta o trabalho que você realiza na escola do/no campo? O que considera como referência para preparar as aulas?

4) A escola possui projeto político pedagógico? Como é a elaboração desse projeto? Quem participa? Quem elabora? Como é a sua participação? O que consta no PPP da escola é o que se pratica no cotidiano?

5) Como é organizado e elaborado o currículo oficial da escola? Quem participa? Por quê?

6) Há espaços de tomada de decisão coletiva sobre o planejamento da unidade escolar, destinação de recursos financeiros, currículo, propostas alternativas, planejamento de aula? Quem participa?

- 7)** Como é desenvolvido e organizado o planejamento anual e semestral do trabalho a ser realizado na escola?
- 8)** Há gestão democrática na escola? Como ela ocorre? (explicar como está estruturado os órgãos decisórios na escola). Quem manda na escola?
- 9)** Sabe me dizer a quanto tempo a escola segue esse currículo oficial implementado pela Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo? Como se deu o processo de implantação? Você já estava aqui na escola quando começaram a usá-lo?
- 10)** No momento da implementação do currículo, houve discussão previa com os professores? De que forma?
- 11)** Os professores passaram por capacitações/formações para trabalhar com esse novo material do currículo? Como? Por quê?
- 12)** Você sabe me dizer se tem alguma sistemática de avaliação? Há cobrança por parte da diretoria de ensino sobre como tem que ser o conteúdo e a forma de avaliação?
- 13)** Os professores fazem o uso do currículo? Há obrigatoriedade de se utilizar o currículo oficial? Há possibilidades/aberturas para utilizar outros materiais, outras propostas metodológicas? Poderia descrever o grau de liberdade da escola?
- 14)** Quais são os materiais que complementam esse novo currículo? Há orientações para os professores? De que tipo?
- 15)** A escola aplica alguma pedagogia diferenciada para adequar o ensino e o processo pedagógico à realidade do campo? De que forma?

16) Há dificuldade na organização do seu trabalho na escola do campo? (preparação de aula, contextualização dos conteúdos com a realidade do campo)? Quais?

17) Há alguma discussão sobre educação do campo na escola ou sobre uma pedagogia diferenciada para as escolas do campo? Se sim, como essa discussão adentra a escola?

18) O MST ou outra organização (movimentos sociais, empresas, associações) tem alguma influência na escola? Qual?

19) Como os professores comportam-se frente à implementação de materiais do Estado de São Paulo na organização do trabalho escolar? Por quê?

20) O que você pensa sobre a proposta São Paulo Faz Escola e sua adequação à realidade dessa escola?

21) Diante de tudo que conversamos, você gostaria de acrescentar mais alguma informação ou nos falar sobre algo que não foi contemplado? Por quê?

Muito obrigada!

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PESQUISA: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA E OS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE GESTOR(A)

Apresentação:

Prezado(a) Equipe Gestor(a):

Essa entrevista é vinculada a uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE de Presidente Prudente-SP, cujo objetivo precípua é Identificar e analisar as contradições da implantação do currículo e os impactos na organização do trabalho escolar em uma escola do campo, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que se trata de uma investigação regida pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE e, portanto, nossa conversa será sigilosa e o seu nome será resguardado. Para melhores resultados, segundo pesquisas realizadas, pretendemos fazer uso do gravador. Porém, este somente será utilizado com a sua autorização.

Nossos antecipados agradecimentos pela sua participação e colaboração.

C) IDENTIFICAÇÃO

Nome

(Opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Estado civil: () casado () solteiro () divorciado () outros _____

Cidade onde mora: _____

Email: _____

B) DADOS PROFISSIONAIS/FORMAÇÃO

Qual (is) atividade(s) profissional você exerce atualmente?

Há quanto tempo exerce? _____

Qual seu grau de escolaridade?

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

Você estudou a maior parte do tempo na escola pública ou na escola privada?

No caso de possuir Ensino Superior Completo, responda:

Qual curso? _____

Em qual instituição cursou? _____

Qual sua Formação complementar

() Especialização? Qual curso? _____

Qual instituição? _____

() mestrado/doutorado)? Qual curso? _____

Qual instituição? _____

No caso de possuir formação na área da educação e lecionar, responda:

Atualmente trabalha na rede () estadual () particular () municipal Em qual(is) período(s) escolar(es) você trabalha atualmente:

() manhã () tarde () noite

Em quantas escolas você trabalha? _____

Qual o número de alunos e professores (perguntar funcionários também se for para a diretora) que ficam sob sua responsabilidade ? _____

D) QUESTÕES

- 1) Há diferença entre a escola pública oficial localizada no espaço urbano da escola localizada no campo? Se sim, qual?
- 2) Você conhece alguma proposta de Educação do Campo? Se sim, qual? Há diferença em relação à proposta do Estado de São Paulo?
- 3) O que orienta o trabalho que você realiza na escola do/no campo?
- 4) A escola possui projeto político pedagógico? Como é a elaboração desse projeto? Quem participa? Quem elabora? Como é a sua participação? O que consta no PPP da escola é o que se pratica no cotidiano?
- 5) Como é organizado e elaborado o currículo oficial da escola? Quem participa? Por quê?
- 6) Há espaços de tomada de decisão coletiva sobre o planejamento da unidade escolar, destinação de recursos financeiros, currículo, propostas alternativas, planejamento de aula? Quem participa?
- 7) Como é desenvolvido e organizado o planejamento anual e semestral do trabalho a ser realizado na escola?
- 8) Há gestão democrática na escola? Como ela ocorre? (explicar como está estruturado os órgãos decisórios na escola). Quem manda na escola?

- 9) Sabe me dizer a quanto tempo a escola segue esse currículo oficial implementado pela Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo? Como se deu o processo de implantação? Você já estava aqui na escola quando começaram a usá-lo?
- 10) No momento da implementação do currículo, houve discussão previa com os professores? De que forma?
- 11) Os professores passaram por capacitações/formações para trabalhar com esse novo material do currículo? Como? Por quê?
- 12) Você sabe me dizer se tem alguma sistemática de avaliação? Há cobrança por parte da diretoria de ensino sobre como tem que ser o conteúdo e a forma de avaliação?
- 13) Os professores fazem o uso do currículo? Há obrigatoriedade de se utilizar o currículo oficial? Há possibilidades/aberturas para utilizar outros materiais, outras propostas metodológicas? Poderia descrever o grau de liberdade da escola?
- 14) Quais são os materiais que complementam esse novo currículo? Há orientações para os gestores? De que tipo?
- 15) A escola aplica alguma pedagogia diferenciada para adequar o ensino e o processo pedagógico à realidade do campo? De que forma?
- 16) Como são as condições de trabalho (jornada de trabalho, infraestrutura, suporte pedagógico, materiais complementares, salário, etc.) da equipe gestora na escola?
- 17) Há alguma discussão sobre educação do campo na escola ou sobre uma pedagogia diferenciada para as escolas do campo? Se sim, como essa discussão adentra a escola?

- 18) O MST ou outra organização (movimentos sociais, empresas, associações) tem alguma influência na escola? Qual?
- 19) Como os professores comportam-se frente à implementação de materiais do Estado de São Paulo na organização do trabalho escolar? Por quê?
- 20) O que você pensa sobre a proposta São Paulo Faz Escola e sua adequação à realidade dessa escola?
- 21) Diante de tudo que conversamos, você gostaria de acrescentar mais alguma informação ou nos falar sobre algo que não foi contemplado? Por quê?

Muito obrigada!

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PESQUISA: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA E OS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS (MEMBRO DA COMUNIDADE ESCOLAR)

Apresentação:

Prezados Pais (Membro da comunidade escolar):

Essa entrevista é vinculada a uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE de Presidente Prudente-SP, cujo objetivo precípua é Identificar e analisar as contradições da implantação do currículo e os impactos na organização do trabalho escolar em uma escola do campo, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que se trata de uma investigação regida pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE e, portanto, nossa conversa será sigilosa e o seu nome será resguardado. Para melhores resultados, segundo pesquisas realizadas, pretendemos fazer uso do gravador. Porém, este somente será utilizado com a sua autorização.

Nossos antecipados agradecimentos pela sua participação e colaboração.

1) IDENTIFICAÇÃO

Nome (Opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Estado civil: () casado () solteiro () divorciado () outros _____

Cidade onde mora: _____

Email: _____

B) DADOS PROFISSIONAIS/FORMAÇÃO

Qual (is) atividade(s) profissional você exerce atualmente?

Há quanto tempo exerce? _____

Qual seu grau de escolaridade?

- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
 - Ensino Superior Incompleto
 - Ensino Superior Completo

No caso de possuir Ensino Superior Completo, responda:

Qual curso? _____

C) QUESTÕES

- 1) Você gostaria de morar na cidade ou continuar vivendo aqui? Por quê?
- 2) Você é assentado ou agricultor familiar? Como chegou a residir aqui?
- 3) Você participa de algum movimento social, associação e/ ou entidade (igreja, partido político, cooperativa, associação de bairro)? Há alguma proposta para a educação já organizada ou sistematizada? Qual? Esses princípios seriam adequados para ser implantado na escola?

- 4) O que você conhece da história dessa escola?

- 5) Há diferenças entre a escola pública oficial localizada na cidade da escola localizada no campo? Se sim, qual?
- 6) Você considera que essa escola tem qualidade? O trabalho que é realizado na escola é adequado a realidade do campo?

- 7) Você sabe me dizer qual é o papel da escola?

- 8) Como é a sua participação e envolvimento nas atividades realizadas na escola?

- 9) Você acredita que esse material (currículo) está adequado a realidade do campo? Por quê? Há alguma outra prática ou proposta que a escola deveria implementar?

- 10) A escola promove alguma ação que seja capaz de adequar o ensino para a realidade do campo? Seria necessário inserir ou mudar algo na escola do assentamento? Por quê?

- 11) Diante de tudo que conversamos, você gostaria de acrescentar mais alguma informação ou nos falar sobre algo que não foi contemplado? Por quê?

Muito obrigada!

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PESQUISA: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA E OS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO (A)

Apresentação:

Prezado(a) Aluno(a):

Essa entrevista é vinculada a uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE de Presidente Prudente-SP, cujo objetivo é Identificar e analisar as contradições da implantação do currículo e os impactos na organização do trabalho escolar em uma escola do campo, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que se trata de uma investigação regida pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE e, portanto, nossa conversa será sigilosa e o seu nome será resguardado. Para melhores resultados, segundo pesquisas realizadas, pretendemos fazer uso do gravador. Porém, este somente será utilizado com a sua autorização.

Nossos antecipados agradecimentos pela sua participação e colaboração.

2) IDENTIFICAÇÃO

Nome (Opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Estado civil: () casado () solteiro () divorciado () outros _____

Cidade onde mora: _____

Email: _____

B) DADOS PROFISSIONAIS/FORMAÇÃO

Quantos anos você tem? _____

Com quem você mora? _____

Em qual série você estuda? _____

Além de estudar, você exerce alguma atividade(s) profissional atualmente? Há quanto tempo? _____

Você sempre estudou nessa escola? A outra escola era pública ou privada? (caso mencione outra) _____

C) QUESTÕES

- 1) Você gostaria de morar na cidade ou continuar vivendo aqui? Por quê?
- 2) Você vê diferença entre a escola pública localizada no campo e na cidade? Se sim, qual?
- 3) O que você conhece da história dessa escola?
- 4) O que você pensa dessa escola? Qual o significado da escola pra você?
- 5) Você considera que essa escola tem qualidade? O que você espera dessa escola e acha que ela pode contribuir num futuro?
- 6) Como é a sua participação e envolvimento nas atividades realizadas na escola? A escola tem algum momento de tomada de decisão na escola, qual e como funciona?
- 7) Você acha que sua escola é adequada à realidade do campo?
- 8) O que pensa do material oferecido para vocês (cadernos dos alunos)? Por quê?

- 9)** Você acha que alguma coisa precisaria ser modificada na escola, no ensino ofertado?
O quê? Por quê?
- 10)** O que pensa de seus professores e da forma como ensinam? Por quê?
- 11)** O que pensa da direção e coordenador(a)? Por quê?
- 12)** Você teve ou ainda tem algum tipo de dificuldade nessa escola? Qual?
- 13)** Diante de tudo que conversamos, você gostaria de acrescentar mais alguma informação ou nos falar sobre algo que não foi contemplado? Por quê?

Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Maiores de 18 anos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A implantação do Programa São Paulo Faz Escola e os impactos na organização do trabalho escolar na Educação do Campo”

Nome do (a) Pesquisador (a): Mariana Padovan Farah Soares

Nome do (a) Orientador (a): Érika Porceli Alaniz

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar as contradições da implantação do currículo do Estado de São Paulo e as implicações para a organização do trabalho escolar em uma escola do campo, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.*
2. **Participantes da pesquisa:** quatro professores, um diretor, um coordenador pedagógico, doze alunos e dois pais da comunidade escolar, num total de vinte sujeitos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) lhe entreviste. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) ou para sua escola. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas em local e horário previamente combinados, conforme a conveniência do entrevistado. Todas as entrevistas serão gravadas e depois transcritas.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. *Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e as implicações/desdobramentos na organização do trabalho escolar em uma escola do campo, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate acerca da temática em estudo e acrescentar elementos importantes à literatura, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Mariana Padovan Farah Soares (18) 99777-5564

Orientador: Érika Porceli Alaniz (14) 00609-9424

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai

Vice-Coordenadora do CEP: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Menores de 18 anos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A implantação do Programa São Paulo Faz Escola e os impactos na organização do trabalho escolar na Educação do Campo”

Nome do (a) Pesquisador (a): Mariana Padovan Farah Soares

Nome do (a) Orientador (a): Érika Porceli Alaniz

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a autorizar a participação de seu filho nesta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar as contradições da implantação do currículo do Estado de São Paulo e as implicações para a organização do trabalho escolar em uma escola do campo, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.
2. **Participantes da pesquisa:** quatro professores, um diretor, um coordenador pedagógico, doze alunos e dois pais da comunidade escolar, num total de vinte sujeitos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao permitir a participação de seu filho neste estudo a(o) sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) lhe entreviste. A(O) sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) ou para a sua escola. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas em local e horário previamente combinados, conforme a conveniência do entrevistado. Todas as entrevistas serão gravadas e depois transcritas.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no.

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa seu filho não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e as implicações/desdobramentos na organização do trabalho escolar em uma escola do campo, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate acerca da temática em estudo e acrescentar elementos importantes à literatura, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho participe desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu filho ou menor do qual sou responsável participe desta pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Nome do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Mariana Padovan Farah Soares (18) 99777-5564

Orientador: Érika Porceli Alaniz (14) 00609-9424

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai

Vice-Coordenadora do CEP: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br

ANEXO C - Termo de Assentimento (exclusivo para menores de 18 anos)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: “A implantação do Programa São Paulo Faz Escola e os impactos na organização do trabalho escolar na Educação do Campo”

Nome do (a) Pesquisador (a): Mariana Padovan Farah Soares

Nome do (a) Orientador (a): Érika Porceli Alaniz

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade identificar e analisar as contradições da implantação do currículo do Estado de São Paulo e as implicações para a organização do trabalho escolar em uma escola do campo, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

Participantes da pesquisa: quatro professores, um diretor, um coordenador pedagógico, doze alunos e dois pais da comunidade escolar, num total de vinte sujeitos.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa, você permitirá que o (a) pesquisador (a) lhe entreviste. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você ou para sua escola. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os

pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador(a): Mariana Padovan Farah Soares (18) 99777-5564

Orientador(a): Érika Porceli Alaniz (14) 00609-9424

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai

Vice-Coodenadora do CEP: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br