

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ (BA): REALIDADE E ENFRENTAMENTO

Eva Teixeira dos Santos Alves , Marinalva Nunes Fernandes***

RESUMO

A pesquisa propõe uma análise da Educação no/do Campo do município de Caetité (BA), da evasão escolar e da distorção idade-série, verificando como o ensino pode influenciar a decisão do aluno de permanecer ou não no campo. Para isso, faz-se uma breve retrospectiva da história da educação no Brasil e discorre-se sobre a concepção de Educação no/do Campo em sua base social e legal. Para a coleta dos dados se utilizaram análises de documentos (Lei n.º 9.394/1996, PNE, PEE, PME), o que permitiu contextualizar e caracterizar a educação do campo. Por meio do diálogo com autores que também discutem a temática, dentre eles, Caldart (2004), Fernandes (2004), Damasceno e Beserra (2004), e dos procedimentos adotados na análise dos documentos, constata-se que, para trabalhar no campo, o primeiro passo é reconhecê-lo como espaço de identidade cultural. Espera-se que as políticas educacionais sejam mais eficientes, equilibrando o proposto e o executado, o oficial e o vivido, principalmente no que se refere à valorização do sujeito e de seu espaço.

Palavras-chave: Educação no/do Campo. Caetité. Distorção idade-série.

EDUCATION IN/OF THE COUNTRYSIDE IN THE MUNICIPALITY OF CAETITÉ (BA): REALITY AND COPING

ABSTRACT

The research proposed to analyze the education in the field of the municipality of Caetité, Bahia, the school evasion, age-grade distortion verifying how the education can influence the student's decision to stay or not in the countryside. For this, a brief retrospective of the history of education in Brazil was made, and it was based on the conception of education in the countryside, in its social and legal basis. For

* Especialista em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia (UNED). Graduada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Educação Básica. ORCID: 0000-0003-1731-8798. Correio eletrônico: evaierivan@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Professora do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade do DCH, *campus* VI, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: 0000-0003-4878-7909. Correio eletrônico: mari.uneb@hotmail.com

data collection, we used document analysis (LDB 9394/96, PNE, PEE, PME) to contextualize and characterize the countryside education. Through the dialogue with authors who also discuss the theme, among them Caldart (2004), Fernandes (2004), Damasceno and Beserra (2004) and through the procedures adopted in the analysis of the documents, to work in the field, the first step is to recognize it as a space of cultural identity. That educational policies are more efficient, balancing the proposed and the executed, the official and the lived, especially regarding the valuation of the subject and his space.

Keywords: *Education in the countryside. Caetité. Age-grade distortion.*

EDUCACIÓN EN DEL/EL CAMPO EN EL MUNICIPIO DE CAETITÉ (BA): REALIDAD Y ENFRENTAMIENTO

RESUMEN

La investigación propuso hacer un análisis de la Educación en el/ del Campo del municipio de Caetité, Bahia, la evasión escolar, distorsión edad-serie verificando cómo la enseñanza puede influenciar en la decisión del alumno de permanecer o no en el campo. Para eso se hizo una breve retrospectiva de la historia de la educación en Brasil y discurre sobre la concepción de educación en el/del campo en su base social y legal. Para la recolección de los datos se utilizó análisis de documentos (LDB 9394/96, PNE, PEE, PME) para contextualizar y caracterizar la educación del campo. Por medio del diálogo con autores que también discuten la temática, entre ellos Caldart (2004), Fernandes (2004), Damasceno y Beserra (2004) y por intermedio de los procedimientos adoptados en el análisis de los documentos, se constató que para trabajar en el campo, el primer paso es reconocerlo como un espacio de identidad cultural. Que las políticas educativas sean más eficientes, equilibrando lo propuesto y lo ejecutado, lo oficial y lo vivido, especialmente en lo que respecta a la valoración de la gente de su espacio.

Palabras clave: *Educación en del/el campo. Caetité. Distorsión edad-serie.*

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a legislação educacional preconiza que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Entretanto, o país ainda não conseguiu garantir a todos os sujeitos uma educação básica com qualidade. As políticas educacionais, nas últimas décadas, têm avançado, mas o déficit no ensino da população, historicamente excluída, ainda não foi solucionado. Os sujeitos residentes no campo são um exemplo dessa afirmativa: a educação oferecida nesse espaço é tratada como política compensatória.

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em 2018. Tem os seguintes objetivos: analisar a Educação no/do Campo do município de Caetité, com enfoque na região do distrito de Pajeú do Vento; identificar os principais motivos da evasão

escolar e da distorção idade-série; verificar como o ensino pode influenciar o sujeito na tomada de decisão de permanecer ou não no campo.

O município pesquisado possui, ainda, muitas escolas no campo. Todavia, as ações desenvolvidas por essas escolas, aparentemente, igualavam-se às praticadas nas instituições de ensino urbanas. Esse comportamento inquietou as pesquisadoras, levando-as à tentativa de descobrir se a educação oferecida no campo, no município de Caetité (BA), condiz com os princípios da Educação no/do Campo propostos nos documentos oficiais. Para isso, foram analisados vários documentos, quais sejam: a) na esfera nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394/1996), Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) e Diretrizes da Educação do Campo; b) na esfera estadual, Plano Estadual de Educação (Lei n.º 13.559/2016); c) na esfera municipal, Plano Municipal de Educação (Lei n.º 789/2015), calendário escolar, matriz curricular e livro didático utilizado nas escolas do município. Realizaram-se, também, buscas nos *sites* do QEdu e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além de pesquisas bibliográficas a partir de leituras e discussões previamente realizadas durante as formações do curso da Pós-graduação.

As informações extraídas da pesquisa documental possibilitaram conhecer a intencionalidade do Estado brasileiro em relação à educação do campo. Essa metodologia, segundo Piana (2009, p. 122), “[...] apresenta algumas vantagens por ser fonte rica e estável de dados: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.”

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E DESAFIOS

O Estado brasileiro enfrentou diversas crises durante a formação de sua história. Seu processo educacional não foge à regra, pois passou por momentos contraditórios e marcantes. A educação no Brasil sofre mudanças abruptas periodicamente: ora se encontra no auge, ora sofre decadência. Trilha sempre na corda bamba, pois está de acordo com os interesses e o desenvolvimento do modo de produção vigente, seja na Colônia, seja no Império, seja na República.

Mesmo o Brasil sendo um país que tem como base de sua economia a agricultura, não existe uma educação voltada para a formação das pessoas que moram no campo e trabalham nesse meio. Henriques *et al.* (2007, p. 13) enfatizam que “[...] a visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro.”

Até a Proclamação da República, não existia projeto voltado para a educação escolar que integrasse as pessoas que moravam no campo, as poucas vagas existentes eram direcionadas aos filhos da classe dominante, a maioria da população estava excluída da escola. A classe privilegiada possuía o controle de todos os bens e tomava todas as decisões. Para a maioria da população, analfabeta, fazer a leitura desse modelo de sociedade era muito difícil. Portanto, manter o povo no obscurantismo era uma forma de aprisioná-lo na sua miserabilidade social. Pois, “[...] quando o homem passa a compreender a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar o mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (FREIRE, 1979, p. 56).

É possível entender, considerando o pensamento freireano, que oportunizar às pessoas do campo o acesso à educação poderia despertar-lhes o desejo de lutar pela conquista de direitos, como terra, renda, saúde, moradia, dentre outros. Ou seja, por meio de uma educação contextualizada, a população ganharia “voz”, justamente o que os coronéis da época não queriam.

Com o passar dos anos, surgiu a necessidade de formação de mão de obra especializada, tanto na cidade como no campo, até que, no final do século XIX, observa-se a origem da concepção de educação rural, com a criação da Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas. Esta Pasta, entretanto, existiu apenas entre 1894 e 1906, ano em que aconteceu sua extinção. Mesmo com a sua criação, as poucas escolas que foram implantadas na zona rural eram precárias; na maioria delas, trabalhavam professores sem qualquer formação profissional.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela implantação da indústria no país e pelo desenvolvimento dos centros urbanos. Essa transformação levou muitas pessoas que moravam no campo a se deslocarem para as cidades, atraídas pela “falsa” ideia de que obteriam melhores condições de vida, empregos e ensino, o que ocasionou um grande êxodo rural e o crescimento desordenado das cidades, que não suportavam a quantidade de pessoas que estavam recebendo. Sales (2007, p. 43) observa que

[...] a ida de um contingente cada vez maior de pessoas para os centros urbanos se apresenta desastrosa. Frente a essa realidade, os republicanos investiram em um movimento de retomada do homem do campo como o representante do nacionalismo verdadeiro e autêntico homem brasileiro. Assim, a escola foi uma das estratégias utilizadas pelo governo no processo de fixação do homem ao campo.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo passa a ditar as regras e exige dos países de economia periférica uma nova reorganização social. No Brasil, com o aumento do êxodo rural e a necessidade crescente de mão de obra qualificada, para trabalhar tanto na indústria como no campo, o governo passou a investir em educação. Não só a cidade recebia essa atenção, com cursos profissionalizantes, como também o campo passou a ser objeto de preocupação, obtendo programas de alfabetização que buscavam “[...] capacitar um homem disciplinado e contribuinte no sistema de produção capitalista.” (SALES, 2007, p. 43). A implantação da educação rural acontece, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, justamente no momento em que ocorria “[...] o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.” (BRASIL, 2002, p. 53).

A conjuntura educacional brasileira, nas décadas de 30 e 40 do século XX, com os pioneiros da educação nova, apresenta sinais de rompimento com o modelo estabelecido, haja vista que a escolarização se destinava à formação de operários para as fábricas. A educação pensada para a população da zona rural partia do pressuposto de que o homem rural era “vazio culturalmente”. Ribeiro (2012, p. 299) salienta que

A educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural

quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.

A escola rural buscava formar o homem para ser mão de obra e consumidor do sistema capitalista. Somente a partir das décadas de 50 e 60 do século XX, mais acentuadamente, a educação no meio rural no Brasil passou a ser encarada com mais seriedade, pois havia a necessidade de “frear” o êxodo rural. Este foi atribuído, em grande parte, à escola, uma vez que, em muitos lugares, não havia instituição de ensino e, quando havia, oferecia-se apenas o primário, o equivalente ao atual ensino fundamental. Além disso, a promessa de uma vida melhor na cidade que estava se industrializando levou muitas pessoas a deixarem o campo.

Ribeiro (2004, p. 2 *apud* SANTOS, 2004, p. 2) destaca os objetivos traçados para a educação rural na época:

De modo geral, pode-se dizer que não houve uma política educacional dirigida aos agricultores e seus filhos. E, quando houve, teve dois objetivos. Primeiro, a educação rural era uma estratégia de fixar o agricultor na terra e evitar que migrasse para as cidades grandes onde os empregos estavam escassos; buscava-se, com isso, manter sob controle as tensões sociais decorrentes do desemprego. Segundo, na educação rural estava embutido o objetivo de submeter o agricultor brasileiro a um modelo de agricultura tecnológica americana, criando a dependência da compra de sementes, de adubos químicos, de venenos (agrotóxicos). Neste modelo estava implícito o empréstimo bancário que exigia a hipoteca da propriedade. Não podendo, ao final da safra, quitar sua dívida com o banco, muitos perdiam a terra.

A educação rural, nesse momento, servia como meio de o homem permanecer no campo seguindo a lógica capitalista. Tornava-o dependente tecnologicamente dos modelos americanos.

Percebe-se que a educação pensada para o campo no Brasil, historicamente, adotou princípios que não contribuíam para a formação intelectual dos cidadãos. Seu maior objetivo era evitar que essas pessoas se deslocassem para as médias e grandes cidades, que não possuíam um planejamento habitacional, e passassem a residir nas favelas, que tinham grandes problemas sociais, principalmente o desemprego. O modelo desenvolvimentista adotado não garantiu trabalho para todos, especialmente para aqueles sem instrução alguma, como afirma Henriques *et al.* (2007, p. 11):

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade.

A educação praticada no meio rural sempre teve como foco atender a elite, sem se preocupar com as reais necessidades da população que vive nesse espaço. O processo educativo sempre esteve ligado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, sem uma ação pedagógica voltada, realmente, para a realidade do aluno.

Esse quadro passou a dar sinais de alteração com as lutas dos movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que teve grande destaque nessa caminhada. Na Assembleia Constituinte de 1988, esses movimentos, em articulação com lideranças políticas progressistas, ocuparam relevante espaço de participação e conseguiram incluir, no texto constitucional de 1988, uma afirmação que indicava que a educação é um direito de todos.

No início, alguns membros do MST viam a escola com desconfiança devido às péssimas experiências que tinham na memória. Caldart (2003, p. 65) salienta que “[...] foram convencidos pela presença de tantas crianças que iriam ficar sem escola.” Aos poucos, a necessidade da escola foi aumentando, assim como ocorreu com os desafios:

[...] quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, desde que ela fosse diferente daquela triste lembrança para muitas famílias. [...] uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola. (CALDART, 2003, p. 65).

Havia necessidade de escolas sim, mas elas tinham que ser condizentes com a realidade dos alunos. Além do MST, outras entidades também se engajaram na luta, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses movimentos também se uniram e promoveram, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia (GO). A Conferência teve como intuito pensar novas alternativas e projetos que superassem as práticas pedagógicas até então vigentes na educação do campo e refletir sobre a elaboração de novas políticas educacionais e parâmetros curriculares voltados para a realidade do campo.

Essa Conferência teve, como objetivo central, “[...] recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país [...]”, tendo como grande desafio “[...] pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento.” (BRASIL, 1998, p. 22-23). Ou seja, buscava-se colocar a educação rural na pauta das discussões e desenvolver estratégias de ensino que valorizassem o conhecimento prévio da criança e seu pertencimento ao meio rural.

A Conferência constituiu-se no primeiro passo para a conquista da grande mudança. Com ela, a educação rural, na qual o aluno é visto como “tábula rasa”, subserviente aos ditames do programa educacional, tornou-se a educação do campo, na qual o aluno passou a ser visto como sujeito, como portador de direitos e deveres, transformando-se em protagonista de sua história. Com relação a esse entendimento, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 15, grifo do autor) destacam o seguinte:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Depois da citada conferência, outros documentos foram construídos com o propósito de consolidar as políticas da educação do campo. Dentre eles, destacam-

-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que foram e ainda são de grande relevância, uma vez que estabelecem as orientações para que seja assegurada aos sujeitos uma política que garanta o respeito às diferenças. A aprovação dessas Diretrizes representou o início de uma caminhada para a realização efetiva das questões levantadas com relação à educação e, principalmente, uma conquista para a população que vive no campo. Fernandes (2004, p. 91-92, grifo do autor) observa que

[...] a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanoide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno.

O campo não deve ser pensado apenas como um espaço que serve para abastecer a cidade, tanto com produtos quanto com mão de obra barata. O campo não é apenas um lugar de produção agropecuária e agroindustrial, mas um local onde as pessoas que nele habitam podem “viver” sua identidade cultural sem serem submetidas a uma aculturação.

3 DO PROCLAMADO AO VIVIDO

A legislação educacional, em âmbito geral, ressalta a importância do currículo na escola. A Constituição Federal de 1988 destaca, em seu artigo 210, que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, p. 57). Assegura, assim, ao aluno que ele estude, além da base comum, conteúdos que contemplem sua realidade.

A LDB n.º 9.394/1996, em seus artigos 26 e 27, versa sobre a necessidade de pensar um currículo diferenciado que obedeça a diretrizes fundamentais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 1996, p. 20-21).

Assim, o currículo escolar fica dividido em base nacional comum e parte diversificada. A base comum é a mesma para todo o país. Já a parte diversificada é pensada por cada estado ou município, respeitando a necessidade de cada um.

No que se refere à educação do campo, ao currículo destinado a essas escolas, foco da pesquisa, a LDB ressalta o que segue:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural 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, p. 21).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade socio-cultural, o artigo 28 introduz uma inovação: acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades. Isso implica que os sistemas de ensino considerem as orientações legais, promovendo as implementações necessárias em sua forma de organização, funcionamento e atendimento, para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação.

A partir de 2019, será utilizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ em todo o território nacional, em escolas públicas e particulares. Segundo o Governo Federal, a Base tem como objetivo tornar o ensino-aprendizagem dos alunos brasileiros mais igual, independentemente da região onde vivem ou da escola onde estudam:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

[...] sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017, p. 15).

O fato de as leis reconhecerem a importância de um currículo diferenciado para as escolas do campo é de grande relevância. No entanto, nem tudo o que a lei diz está sendo praticado nas instituições de ensino, infelizmente.

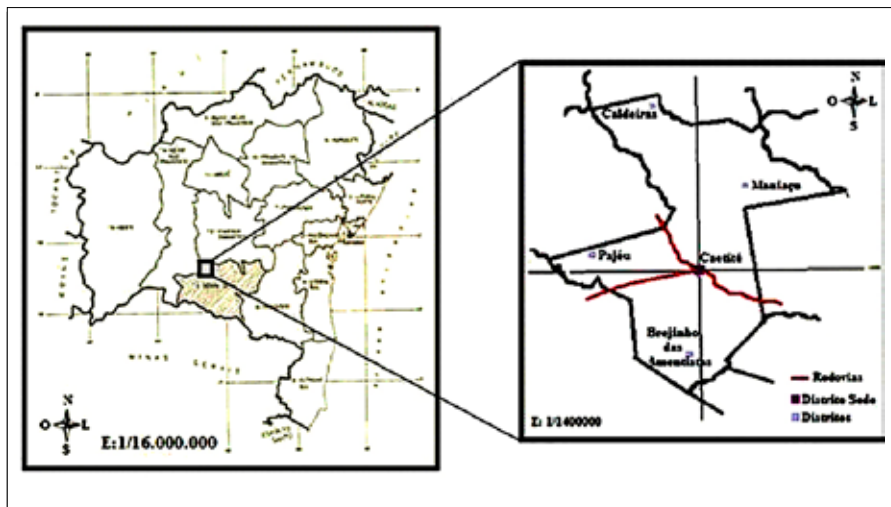
4 LOCALIZANDO AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

O município de Caetité localiza-se na Serra Geral, no sudoeste baiano, e pertence à microrregião de Guanambi, que está a uma distância de 757 km de Salvador. Representa uma área de 1.902 km², com altitude média de 830 metros, sob as coordenadas geográficas 14° 04' de latitude Sul e 42° 29' de longitude Oeste. Possui uma população estimada, segundo dados do IBGE (2010), de 52.853 habitantes, sendo 30.000 habitantes moradores da zona urbana e 22.853 moradores da zona rural.

¹ Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a educação do campo será impactada negativamente.

Caetité se destaca dentre os outros municípios em virtude da quantidade de recursos minerais encontrados em seu solo. Além de dispor de uma mina de urânio no distrito de Maniaçu, possui, em seu solo, minerais, como ametista, na região de Brejinho das Ametistas, e ferro, na região de Santa Luiza, sendo que este povoado se sobressai também no cultivo de cana-de-açúcar para a produção de cachaça artesanal e rapadura.

Figura 1 – Localização do município de Caetité (BA)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

O município de Caetité encontra-se em uma área onde os ventos são constantes e têm alta intensidade. Por conta disso, nele foi construído um parque de energia eólica². A energia produzida vai para uma subestação e, em seguida, para a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf), de onde será distribuída para todo o país. Na região do distrito de Pajeú do Vento, encontra-se um grande número de torres eólicas já montadas, gerando energia, e outras ainda em fase de montagem.

Caetité faz fronteira com os municípios de Caculé, Ibiassucê, Livramento de Nossa Senhora, Tanque Novo, Guanambi, Igaporã, Pindaí e Lagoa Real. O município é composto de quatro distritos, a saber: Brejinho das Ametistas, Caldeiras, Maniaçu, e Pajeú do Vento. O último é a área onde foi realizada a pesquisa. Sua localização está a uma distância de 28 km da sede do município e a aproximadamente 30 km da cidade de Guanambi.

O distrito de Pajeú do Vento é o mais novo do município de Caetité, sua formação se deu a partir de 1935. Sua economia, por muito tempo, baseou-se no cultivo do algodão, mas, com a queda da produção, por conta de ataques de insetos, principalmente o “bicudo”, o algodão deixou de ser a principal fonte de renda da população de Pajeú. Hoje sua economia é baseada,

² O Complexo Eólico do Alto Sertão é o nome que recebeu o conjunto de complexos de produção de energia eólica na região baiana da cidade de Caetité. Constitui o maior complexo dessa modalidade energética na América Latina. Situados nas cidades de Caetité (onde se concentra a maior quantidade de aerogeradores), Guanambi, Igaporã e Pindaí, os complexos Alto Sertão I e II possuem uma capacidade conjunta de produção de 680,5 megawatts.

sobretudo na agricultura familiar,³ financiada, em muitos casos, pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf)⁴ do Governo Federal, que realiza empréstimos para auxiliar o agricultor que quer cultivar alguns produtos ou criar animais, com um ano de carência para o pagamento. Destaca-se o cultivo de produtos, como o feijão, o milho, a mandioca, além de algodão, que ainda é plantado em pequenas quantidades, e da criação de pequenos rebanhos (bovinos, suínos e aves).

A desigualdade social e econômica é visível dentro do distrito. A população de algumas localidades situadas no espaço rural, bem como no espaço urbano, é carente, muito pobre, vive basicamente dos benefícios concedidos pelo Governo Federal, como o Bolsa Família⁵, a aposentadoria dos idosos, dentre outros meios de sustento. Outra fonte de renda da população é o trabalho temporário na colheita da cana-de-açúcar, do café, do algodão e da laranja, em regiões como Barreiras, no próprio estado, ou nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país, para onde se deslocam, sobretudo, os homens durante parte do ano.

O clima quente e seco, a escassez de água na região e a ausência de política pública que oriente o produtor na convivência com o semiárido forçam os trabalhadores a buscar a sobrevivência em outros lugares, distantes de suas famílias. O clima predominante na sede do distrito e em algumas localidades que ficam depois dela aproxima-se mais do apresentado na região Oeste do país do que propriamente do município em que o centro distrital se insere. A vegetação que predomina é a caatinga. O relevo é bem acentuado, essa região é composta por vários morros.

O distrito possui uma população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), de 1.800 pessoas. Destas, 724 residem na sede do distrito, e 1.076 moram nos povoados e nas comunidades localizadas em torno do distrito. A população, como um todo, é bem miscigenada; encontram-se, em algumas localidades, vestígios de comunidades quilombolas.

A população é razoavelmente pequena, o que se justifica pela falta de condições de trabalho com a agricultura e pela carência de investimentos em políticas públicas dessa natureza. Isso faz com que muitas pessoas deixem o campo, indo principalmente para as cidades de Caetitê e Guanambi em busca de melhores condições de vida. Mesmo sendo pequena a população do distrito, as pessoas que nele vivem enfrentam graves problemas sociais, como o desemprego, o alcoolismo, as drogas, a gravidez na adolescência, o desinteresse pelos estudos, e a falta de perspectiva de um futuro melhor, dentre outros. A ausência de políticas públicas faz com que esses problemas afetem diretamente o desempenho escolar dos adolescentes e dos jovens, além de influenciar a distorção idade-série, levando-os à desistência da escola.

³ Agricultura familiar é definida pela *Food and Agriculture Organization* (FAO) a partir de três características: a) a gestão da unidade produtiva é realizada por pessoas que mantêm entre si laços de parentesco; b) a maior parte do trabalho é realizado por membros da família; c) os meios de produção pertencem à família.

⁴ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) destina-se ao apoio financeiro das atividades agropecuárias e não agropecuárias exploradas mediante emprego direto da força de trabalho do produtor rural e de sua família.

⁵ É um programa de transferência direta de renda direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, o que lhes permite superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

5 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ (BA)

No início da década de 90 do século XX, praticamente todas as escolas existentes no meio rural no município eram de classes multisseriadas. Ou seja, havia um professor na sala com todas as séries e com os alunos de idades bem diferentes ao mesmo tempo. O/a docente, além de ensinar, exercia o papel de servente e merendeiro/a, dentre outras funções. Os estudos de Fagundes e Martini (2003) revelam que a escola multisseriada foi a grande responsável pela formação da população rural, com atuação quase exclusiva nesse meio. Nesse contexto, Henriques *et al.* (2007, p. 22) observam que

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura básica - material e de recursos humanos

- que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental.

Essa realidade sofre alterações com a reforma educacional que ocorreu na década de 1990 do século XX, no Brasil. As deliberações resultantes da proposta encontram-se na LDB n.º 9.394/1996, que orienta outros documentos de política educacional. A rede municipal recebe uma atenção especial; em virtude do processo de descentralização das ações, as secretarias municipais de educação são orientadas a pensar seu planejamento, o que inclui a extinção das classes multisseriadas.

A partir de então, em Caetité, as escolas, antes multisseriadas e isoladas, começaram a ser desativadas e substituídas por escolas nucleadas⁶, nas quais as salas são unisseriadas. Em algumas situações, a justificativa apresentada pelos gestores em seus discursos baseava-se em facilitar o trabalho do professor e, principalmente, a aprendizagem dos alunos, que passavam a ter a mesma série e a mesma faixa etária na sala. O processo de substituição das escolas multisseriadas arrastou-se até 2015, com a inauguração do Núcleo Escolar Mem de Sá, na comunidade de Santo Antônio do Tamboril, distrito de Maniaçu.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aborda-se a nucleação das escolas: a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País, e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2002). Sobre o assunto, Silva e Silva (2003, p. 78) ressaltam que “[...] a nucleação, isto é, a concentração de alunos de pequenas escolas rurais em uma escola de maior porte, surge como alternativa para melhoria na assistência educacional rural.”

⁶ As escolas isoladas foram desativadas e reunidas, num mesmo espaço, sob forma de núcleo, onde cada série passa a ser atendida por um professor (FAGUNDES; MARTINI, 2003).

A nucleação das escolas é um processo longo e não acontece rapidamente, por conta das dificuldades e, sobretudo, da distância de uma comunidade para outra. Essa mudança iniciou-se de modo complicado, pois, em muitas localidades, não havia salas suficientes para atender a demanda. A nucleação efetivamente aconteceu com a construção de escolas mais espaçosas. Para as comunidades que ficam próximas à cidade, os alunos foram levados para as escolas municipais da sede da cidade. Os estudantes do campo foram misturados com alunos da cidade, de classes sociais distintas, culturas e tradições diferenciadas. Sofreram preconceitos no processo de adaptação.

Algumas famílias questionam a distância das escolas nucleadas e reclamam do deslocamento, pois, antes, a escola localizava-se na própria comunidade, de modo que os alunos não necessitavam percorrer um longo trajeto. Atualmente, além de as escolas terem uma localização longínqua das casas dos alunos, em muitos lugares, eles saem muito cedo de sua residência e chegam tarde a ela. Ademais, o percurso é realizado por estradas em péssimas condições.

Ao todo, o município de Caetité possui, em sua rede municipal de ensino, 27 escolas de ensino fundamental I, sendo 10 localizadas na zona urbana e 17 na zona rural. Tem também 8 escolas de fundamental II, e 5 creches, todas alocadas na zona urbana.

Mesmo algumas escolas que se localizam na zona urbana do município recebem alunos advindos do campo, moradores das comunidades mais próximas da cidade. Essas crianças e jovens são do campo, sobrevivem dele. Ao estudarem na cidade, o livro didático utilizado em suas escolas é diferente do material adotado pelos demais colegas que moram e também estudam no campo, como será exposto a seguir.

6 O LIVRO DIDÁTICO, O CURRÍCULO E O CALENDÁRIO ESCOLAR MUNICIPAL

O município adota livros didáticos diferentes para as escolas de ensino fundamental I da cidade e para as localizadas na zona rural. O livro utilizado nas escolas da cidade é o da coleção Buriti, da editora Moderna. Já o adotado nas escolas da zona rural é o da coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, da editora FTD.

Com relação ao ensino fundamental II, o livro didático é o mesmo em todo o município. O currículo também é municipal, sendo formado por estas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Artes, Ensino Religioso, História Afro-brasileira e Indígena, Língua Inglesa e Redação. Essa orientação curricular é utilizada em todas as escolas do ensino fundamental II do município, tanto no campo como na cidade.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Caetité 2015-2025 faz um diagnóstico sobre a Educação do Campo e destaca o seguinte:

[...] ao se reconhecer uma territorialidade própria para o campo, pensa-se numa educação com características e necessidades próprias, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. As políticas educacionais devem, portanto, garantir que as populações do campo tenham acesso a todos os níveis da educação e neles permaneçam. (CAETITÉ, 2015, p. 112).

O reconhecimento da importância de pensar uma educação diferenciada para o campo já representa um avanço para o município. No entanto, tais medidas precisam sair do papel para melhorar a vida da população.

Para que isso aconteça, nove diretrizes norteiam a Educação do Campo no município, sendo o currículo e a organização dos tempos e espaços duas delas, conforme descritas no PME, “Manutenção de um currículo flexível interdisciplinar, respeitando a especificidade da educação do campo e a diversidade dos seus sujeitos.” e a “Organização dos tempos e espaços escolares adaptados às condições da região, adequando o Calendário Escolar ao ciclo agrícola e às condições climáticas.” (CAETITÉ, 2015, p. 113). Portanto, o PME ressalta a importância de um currículo que considere as especificidades do lugar em que seus sujeitos vivem, bem como a organização do calendário escolar de acordo com as necessidades de cada região.

Todas as metas que compõem o PME de Caetité, com relação à Educação do Campo, estão previstas para serem alcançadas até 2025. Mas três anos já se passaram e nenhuma delas foi iniciada.

Outra diretriz presente no PME destaca a “[...] elaboração e a execução de projetos escolares que aproximem a comunidade local do ambiente escolar.” (CAETITÉ, 2015, p. 112). No entanto, os projetos desenvolvidos nas escolas municipais, em sua maioria, são produzidos diretamente na Secretaria Municipal de Educação, não são pensados e elaborados pelos professores ou pela comunidade escolar, ou seja, pelos sujeitos que conhecem mais profundamente a realidade vivida pelos alunos e por suas comunidades.

Um exemplo disso pode ser observado no calendário escolar municipal entregue aos professores no início do ano letivo. Esse calendário segue a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) no que se refere aos 200 dias letivos, mas não considera as especificidades de cada região que compõe o município. O ano letivo de 2018, em Caetité, começou em 26 de fevereiro e encerrou em 12 de dezembro, com 11 sábados letivos referentes aos feriados ocorridos durante o ano. Esse calendário é municipal, ou seja, é determinado tanto para as escolas da cidade quanto para as da zona rural.

O PME destaca a importância de o calendário escolar ser adequado às condições climáticas e ao ciclo agrícola, mas na realidade isso não acontece. Algumas regiões do município apresentam especificidades, como é o caso do distrito de Pajeú do Vento. Ele se localiza em uma área com muitas ladeiras. As estradas que dão acesso a ele não são pavimentadas. O deslocamento é ainda mais difícil nos períodos de chuva, muitas vezes colocando em risco a vida dos alunos e professores que tentam descer. Às vezes os estudantes ficam dias sem aula, as quais são impossíveis de serem repostas, causando um déficit nos 200 dias letivos, que, por sua vez, acabam não sendo cumpridos na totalidade.

Há registros de abandono dos estudos com maior visibilidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos se matriculam, sonham em terminar os estudos, mas a necessidade de sustentar a família faz com que desistam. Na EJA é comum os alunos se maticularem e, nos meses de junho ou julho, deixarem a escola para trabalhar na colheita do café em Minas Gerais; ao regressarem para o município, depois de três ou quatro meses, já não têm como voltar para a escola. Esse processo se repete praticamente todos os anos. A desistência da escola é forçada devido às condições socioeconômicas dos alunos, que precisam sobreviver; a região, por sua vez, não dispõe de postos de trabalho suficientes.

No que se refere à educação escolar, o distrito tem três escolas de ensino fundamental I, sendo uma na comunidade de Tanquinho de Aroeiras (Grupo Escolar Manoel Soares da Cruz), uma no povoado de Aroeiras (Grupo Escolar Prudêncio Rodrigues Sobrinho) e outra na sede do distrito (Grupo Escolar Dr. Oscar Teixeira). Todas passaram pelo processo de nucleação citado anteriormente e recebem alunos de diversas comunidades, algumas são próximas de onde a escola está localizada, outras bem distantes. Ao concluírem as séries iniciais, os adolescentes e jovens, em sua maioria, passam a estudar no colégio municipal, o Grupo Escolar Deputado Luís Cabral, localizado na sede do Distrito, que oferece turmas do sexto ao nono ano e classes de EJA, estas últimas contemplam a etapa básica e a complementar.

Estudam nas três escolas do ensino fundamental I, aproximadamente, 500 alunos. Eles começam no infantil I aos 4 anos de idade e seguem até o 3.º ano, antiga 2.ª série. Por conta do sistema de progressão continuada⁷, mesmo a criança ainda não tendo desenvolvido as habilidades necessárias para cursar o 3.º ano, ela deve ser aprovada. Vale ressaltar que isso ocorre por se tratar de um ciclo de alfabetização. Nesse ciclo, a escola deveria garantir a alfabetização das crianças, isto é, permitir que os alunos alcancem o nível alfabético. Todavia, a escola não tem conseguido êxito nesse propósito e aumenta o número da distorção idade-série a partir do 3.º ano do ensino fundamental.

A distorção idade-série nas escolas em Caetité é alta, varia entre 14% e 43% nas instituições de ensino que atendem alunos do ensino fundamental I. Existe uma diferença significativa entre as escolas urbanas e as rurais. As três escolas localizadas no distrito onde foi realizada a pesquisa possuem percentual de 30%, 31% e 43%. Nas escolas do ensino fundamental II, o percentual varia entre 34% e 61%. Há uma escola localizada na área de estudo que possui 59% de distorção idade-série.

As três escolas de fundamental I, bem como o colégio localizado no distrito de Pajeú do Vento e na região, apresentam um índice elevado de distorção idade-série. Muitos adolescentes não apresentam perspectivas de um futuro melhor, com uma formação acadêmica e um bom emprego. Isso fica visível em frases como estas: “Vou para o corte de cana ou a colheita do café, pra que estudar”?, “Vou trabalhar para comprar a minha moto ou meu carro, não posso ficar aqui na escola perdendo tempo.”⁸ (ALVES, 2011 p. 47).

Essa falta de perspectiva das crianças e dos jovens é o reflexo da falta de políticas sociais direcionadas às famílias, que enfrentam sozinhas a fúria do capital econômico. Ele não considera o humano como ser principal da sociedade. Estimula o individualismo, o lucro, o ter em detrimento do ser.

O programa Bolsa Família é uma iniciativa interessante, tem conseguido garantir a frequência dos alunos nas escolas. Mas isso só não basta, outras políticas devem ser implantadas para estimular a permanência e a aprendizagem desses alunos.

⁷ Progressão continuada é uma forma de organização escolar que visa a garantir o ingresso e a permanência do aluno na escola. Uma de suas características é a composição do ensino por ciclos de aprendizagem, que pressupõem a não reprovação ou repetência do aluno por um período que pode variar entre dois e quatro anos.

⁸ Esse pensamento já se perpetua há algum tempo entre os jovens.

A formação torna-se imprescindível para que o docente possa se relacionar com essa situação e entender a real problemática que esses alunos estão vivenciando. A análise crítica, para além da sala de aula, é primordial para compreender o contexto sociopolítico e econômico pelo qual passa a humanidade. Não é uma reflexão simples e rasa, que culpabiliza o indivíduo descolado do contexto e do tempo em que se insere.

As escolas têm enfrentado problemas e não dão conta sozinhas de resolvê-los. A sociedade tem jogado para elas a responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens. As famílias, que são a base e poderiam estabelecer uma parceria com a escola, também se encontram fragilizadas, devido a um modelo de sociedade voltado, exclusivamente, ao consumismo para favorecer o lucro das grandes empresas e de uma elite atrasada e reducionista. Falta a participação da família na escola, incentivando a criança a estudar, participando das reuniões e dos projetos desenvolvidos, o que dificulta o desenvolvimento da instituição. Todavia, é preciso investigar, com mais cuidado, esse distanciamento, analisando as várias vertentes que envolvem essa problemática.

7 CONCLUSÃO

Versar sobre a educação no campo praticada no Brasil, não constitui tarefa fácil. Isso se deve ao fato de as pesquisas se remeterem às últimas décadas do século XX e não estarem disponibilizadas nas bibliotecas. Falar sobre a educação do campo no município de Caetité é mais difícil ainda. Procurou-se no decorrer do trabalho contextualizar no Brasil a Educação do Campo e depois identificá-la no município de Caetité, tendo como local mais específico da pesquisa o distrito de Pajeú do Vento.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento de que a educação é um direito de todos e dever do Estado, a educação do campo, com uma proposta voltada para a população que nele reside, começou a ser pensada pelos movimentos sociais. Essa ideia tornou-se mais concreta com o reconhecimento da LDB n.º 9.394/1996 quanto à importância de uma educação diferenciada para o campo.

Para pensar essa educação, fez-se necessário, primeiramente, compreender a palavra campo, uma vez que esse espaço não se limita a um perímetro não urbano, mas sim abrange um extenso número de possibilidades e é formado por uma grande diversidade de sujeitos, todos eles com capacidade de aprender novos conhecimentos e utilizá-los para melhorar a sua comunidade.

Caldart (2004, p. 27) ressalta que “[...] a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.” Por isso, a educação para esses sujeitos não deve ser pensada apenas como uma Educação no Campo, longe da realidade do aluno, e sim uma Educação no e, ao mesmo tempo, do Campo. A população que nele reside, além de precisar estudar em sua comunidade, também necessita de ser contemplada com conteúdos que valorizem a sua cultura. A escola deve funcionar como um lugar onde os povos do campo não sintam vergonha de sua realidade, e sim orgulho, o que lhes permitirá, principalmente, estar dispostos para

enfrentar os problemas que existem no campo. Uma parceria importante deve ser formada entre o governo, a escola e a família, pois muitos dos problemas enfrentados pelas escolas do distrito de Pajeú não dependem apenas do trabalho dos professores para serem resolvidos. Não adianta simplesmente as pessoas irem morar na cidade em busca de uma melhor condição de vida se elas continuarem desestruturadas.

Um ensino diferenciado que valorize as crianças e os jovens, o meio em que vivem e o conhecimento que carregam consigo, juntamente com a parceria Governo-Escola-Família, pode ajudar a mudar a realidade descrita. Segundo Silva e Silva (2003, p. 80), para que a escola funcione realmente como meio de levar o homem a permanecer no campo,

[...] precisa-se de uma metodologia capaz de assegurar a consecução das metas previstas, de um corpo docente qualificado, de uma assessoria pedagógica devidamente capacitada, e ainda, de garantir o apoio e a cooperação dos órgãos próprios da Administração Estadual e/ou Municipal, bem como de outras organizações e da própria comunidade.

É necessário, como citado anteriormente, o envolvimento de todos com um ensino diferenciado no campo. Também são fundamentais políticas sociais, não apenas de programas assistencialistas, mas de investimentos que tragam melhorias permanentes, inclusive na autoestima das pessoas, contribuindo para o presente e o futuro das próximas gerações.

Não é possível perceber uma Educação no/do Campo efetiva no município de Caetité. Há o uso do livro didático específico para as escolas do campo. Entretanto, o livro didático sozinho não é Educação do Campo.

Para que a escola consiga alcançar seu objetivo de “formar” o homem do campo, motivado a permanecer em seu local de origem, vivendo com dignidade, é necessário não só a implantação de um ensino diferenciado, mas também de políticas públicas sociais que proporcionem ao homem do campo alcançar tal objetivo, melhorar as condições de vida tanto agora como das gerações que estão por vir. Na região do distrito de Pajeú do Vento, onde a pobreza é relativamente grande, faltam justamente essas políticas, que desenvolvam, dentro das possibilidades da região, atividades que possam ser transformadas em empregos, fontes de renda para a população. Com isso, as pessoas não precisariam deixar os estudos de lado, abandonar suas residências em busca de empregos e melhores condições de vida, tampouco precisariam ser dependentes, apenas, dos benefícios dos programas assistenciais do governo.

As crianças e os jovens precisam ser estimulados a perceberem-se protagonistas de sua própria história, capazes de mudar seu futuro, sem ter que deixar o campo para trás. É imprescindível que se tornem pessoas atuantes em suas comunidades. É justamente isso que a Educação no/do Campo busca com a valorização da identidade do jovem do campo, bem como do saber que ele porta consigo.

Com base no panorama apresentado, a pesquisa revelou que, apesar de todas as conquistas já alcançadas com relação à educação praticada no campo, no âmbito nacional, há muito ainda que melhorar. O reconhecimento da necessidade de uma educação condizente com o meio onde a escola está inserida é uma proposição positiva. Além disso, o currículo carece de uma melhor compreensão

dos gestores e dos professores. É preciso compreender que, para trabalhar no campo, o primeiro passo é reconhecer o campo como um espaço “[...] onde às pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural.” (FERNANDES, 2004 p. 92). É necessário que as políticas educacionais sejam mais eficientes, com o intuito de colocar o que está na lei realmente em prática, principalmente no que se refere à valorização do sujeito e de seu espaço, por meio da parte diversificada do currículo, além de políticas públicas que visem a melhorar as condições de vida da população de forma permanente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. T. S. *O ensino no meio rural: análise da influência do ensino na permanência do homem no campo*. 2011. Monografia (Graduação em Licenciatura em Geografia) - Campus VI, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2011.
- BAHIA. *Lei nº 13.559/2016*. Plano Estadual de Educação. Salvador: SEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005-2014: Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Panorama da Educação no Campo*. Brasília: MEC, 2007.
- CAETITÉ (Bahia). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 789-2015: Plano Municipal de Educação*. Caetité: SME, 2015.
- CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 18-25. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).
- DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. . p. 61-70. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).
- FAGUNDES, J.; MARTINI, A. C. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. *Olhar de um professor*, Ponta Grossa, ano 6, n. 1, p. 99-118, 2003.
- HENRIQUES, R. et al. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: MEC/Secadi, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Conheça cidades e estados do Brasil*. Brasília, DF, 2010.

PIANA, M. C. *A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional*. São Paulo: UNESP, 2009.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. *Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios*. Brasília: MEC, 2004.

SANTOS, F. S. Educação do campo e educação urbana: aproximações e rupturas. *Educere et Educare*, Cascavel, v. I, n. I, p. 69-72, jan./jun. 2006.

SALES, S. S. *A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2007.

SILVA, A. M.; SILVA, M. D. Educação rural. In: SILVA, E. B. (org.). *A educação básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 75-83.

SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. As representações sociais sobre a prática educativa de professores de cursos de licenciatura. In: VEIGA, I.; D'AVILA, C. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. . p. 89-106.

Recebido em: 28 fev. 2019

Aceito em: 4 nov. 2019