EDUCAÇÃO DO CAMPO:
A INCLUSÃO EXCLUDENTE NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DE RONDÔNIA

Claudinei Frutuoso[1]
Márcia Ângela Patrícia[2]
Rosângela de Fátima Cavalcante França[3]
Antônio Carlos Maciel[4]

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar os impedimentos da efetivação da educação do e no campo nos assentamentos rurais de Rondônia. Em todos os indicadores sociais e educacionais, as populações do campo estão em desvantagem, sejam eles relativos à matrícula, ao desempenho educacional dos alunos, à formação dos profissionais em educação ou à infraestrutura das escolas. Desta forma, busca-se responder: quais os impedimentos para a efetivação da Educação do e no Campo? A pesquisa foi realizada em caráter bibliográfico, com pesquisa em livros, artigos, dissertações e teses. A fundamentação teórica se norteia por autores renomados como Arroyo, Caldart e Freire. A pesquisa de campo foi empreendida no município de Machadinho D'Oeste, Rondônia, em uma escola polo municipal que atende aos assentamentos rurais Lajes, Tabajara I e Tabajara II. A coleta de dados foi realizada através de observações, de entrevistas e questionário e os resultados apontam para: a formação dos professores que são designados para trabalhar nas escolas do campo não tratando das especificidades dessa realidade; as políticas públicas para a educação do campo, principalmente no interior do país; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; a gestão escolar está desprovida de conhecimentos pertinentes à administração e às ações pedagógicas e políticas, capazes de redirecionar o ensino e a aprendizagem mediante a realidade do campo e a matrícula não é sinônimo de permanência e qualidade, constatando que 32% dos alunos ficaram retidos em 2009, 28% em 2010 e 26% em 2011.
Palavras-chave: Educação do Campo. Inclusão. Exclusão. Políticas Públicas.

EDUCACIÓN DEL CAMPO: LA INCLUSIÓN EXCLUYENTE EN ASENTAMIENTOS RURALES DE RONDÔNIA

Resumen: El propósito de este artículo es identificar los impedimentos de la efictuación de la educación del y en el campo en los asentamientos rurales de Rondônia. En todos los indicadores sociales y educativo, las poblaciones rurales están en desventaja, sea en relación con el registro, el rendimiento educativo de los estudiantes, sea em relacion com la formación de los profesionales de la educación o com la infraestructura de las escuelas. Por lo tanto, tratamos de responder: ¿Cuales son los impedimentos para la efectuación de la Educación del y el campo? La pesquisa se realizó en carácter bibliográfico, con la investigación en libros, artículos, tesis y disertaciones. La fundamentación teórica es guiada por autores de renombre como Arroyo, Caldart y Freire. La investigación de campo se llevó a cabo en el municipio de Machadinho D'Oeste, Rondônia, en una escuela polo municipal que sirve los asentamientos rurales Lajes, Tabajara I y Tabajara II. La recolección de datos se realizó a través de observaciones, entrevistas y cuestionario y los resultados apuntan para: la formación de los maestros que son

[1] Professor colaborador-UNIR, mestrando em Educação pelo PPGE/UNIR. frutuoso12@gmail.com
[2] Professora auxiliar- UNIR, mestranda em Educação pelo PPGE/UNIR. marroco43@hotmail.com
[3] Doutora da Universidade Federal de Rondônia – Brasil. 6rosangela@gmail.com
[4] Doutor da Universidade Federal de Rondônia – Brasil. maciel_ac@hotmail.com

asignados a trabajar en las escuelas en el campo no se ocupa de los aspectos específicos de esta realidad, las políticas públicas para la educación rural, especialmente em el interior del país; los currículos son desplazados de las necesidades y de los problemas del campo y de los intereses de sus súbditos; la gestión escolar carece de conocimientos pertinentes a la administración y a lás acciones pedagógicas y políticas capaces de redirigir la enseñanza y el aprendizaje mediante la realidad del campo y el registro no es sinónimo de permanencia y calidad, encontrando que el 32% de los estudiantes fue retenido en 2009, el 28% en 2010 y el 26 % en 2011.
Palabras clave: Educación rural. Inclusión. Exclusión. Políticas Públicas.

EDUCATION FIELD: THE EXCLUSIVE INCLUSION IN RURAL SETTLEMENTS RONDÔNIA

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify the impediments of the effectiveness of education in the field in rural settlements of Rondônia. In all social and educational indicators, rural populations are at a disadvantage, whether being related to the registration, the educational performance of students, the training of professionals in education or infrastructure of schools. Thus, we seek to answer the question : What are the impediments to the realization of Education and Field ? The survey was conducted by means of bibliographical research, with books, articles, theses and dissertations. The theoretical foundation is guided by renowned authors like Arroyo, Caldart and Freire. The field research was conducted in the municipality of Machadinho D Oeste, Rondônia in a municipal school pole that is settled in the rural settlements Lajes Tabajara I and II Tabajara. Data was collect by observations, interviews and questionnaire and the results demonstrate that the training of teachers who are assigned to work in schools in the field does not address the specific aspects of this reality, public policies for rural education, especially within the country; curricula are displaced on the needs and issues of the field and the interests of its subjects, the school management is devoid of relevant knowledge management and educational policies and actions that redirect teaching and learning through the reality of the field and registration is not synonymous with permanence and quality, finding that 32 % of students were retained in 2009, 28 % in 2010 and 26 % in 2011.
Keywords: Rural Education. Inclusion. Exclusion. Public Policy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende abordar a educação do campo a partir de uma concepção de inclusão dos povos do campo, em que os indicadores sociais e educacionais apresentam populações que estão em desvantagem, sejam eles relativos à matrícula, ao desempenho educacional dos alunos, à formação dos profissionais em educação ou a infraestrutura das escolas.

As categorias *política pública*, *formação de professores*, *projeto político-pedagógico* e *gestão escolar* a serem investigadas na pesquisa pretendem a compreensão da existência de uma distância entre teoria, legislação e prática educacional. Desta forma, busca-se a resposta para o seguinte problema: quais os impedimentos para a efetivação da Educação do e no Campo? Assim, de acordo com a pesquisa realizada em escolas polos citadas anteriormente, buscar-se-á explicitar o tema educação do campo.

A Educação do Campo é um tema de extrema relevância, urgindo imediatamente uma abordagem epistemológica, política e filosófica, capaz de nortear uma educação de qualidade para uma população carente de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Historicamente apresenta um enorme atraso educacional que de pouco tempo para cá o país começa a enfrentar. As deficiências da escola pública são particularmente acentuadas no campo, caracterizando-se pela carência de professores qualificados, pela precariedade das instalações físicas e por uma organização curricular descontextualizada do cotidiano dos povos do campo.

Os resultados encontrados mostram indicadores que precisam ser melhorados: a formação dos professores que são designados para trabalhar nas escolas do campo não trata não se adequam as especificidades dessa realidade; as políticas públicas para a educação do campo, principalmente no interior do país, não tem chegado aos interessados; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. A gestão escolar está desprovida de conhecimentos pertinentes a administração e ações pedagógicas e políticas capazes de redirecionar o ensino e a aprendizagem mediante a realidade do campo, a matrícula (inclusão) não é sinônimo de permanência e qualidade, constatando que 32% dos alunos ficaram retidos em 2009, 28% em 2010 e 26% em 2011(exclusão).

1 A LUTA DE CLASSES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A busca pela compreensão das diferenças postuladas entre campo e cidade imbrica o contexto educacional brasileiro. É perceptível a desigualdade mostrada em pesquisas realizadas pelos sensos educacionais e descritas pelos teóricos da educação. Em todos os indicadores

sociais e educacionais, as populações do campo estão em desvantagem, sejam elas relativas à matrícula, ao desempenho educacional dos alunos, à formação dos profissionais em educação ou a infraestrutura das escolas.

Os dados divulgados pelo Censo Demográfico 2010 mostram que, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um sexto da população do País encontra-se na zona rural (Gráfico 1).

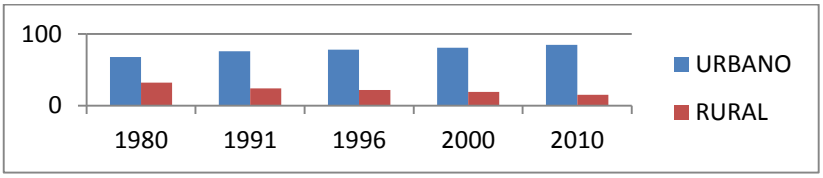


Figura 1 – Participação da população residente, segundo a localização domicílio – Brasil – 1980/2010.

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1980,1991, 1996, 2000, e Contagem 2010.

Afirmando a desigualdade entre urbano e rural, nas áreas urbanas, a média de anos de estudo das crianças e dos adolescentes é maior sendo que as diferenças mais acentuadas ocorrem a partir dos 15 anos de idade. Os jovens urbanos com 18 anos ou mais de idade tem, em média, 50,0% a mais de escolaridade do que seus pares que residem em áreas rurais (IBGE – Censo Demográfico 2000).

Os índices de analfabetismo do Brasil são bastante elevados. Na área rural esses dados são ainda mais preocupantes. Segundo o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta da zona rural são analfabetos, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. (IBGE – Censo Demográfico 2000).

Nesse contexto, as famílias têm procurado resistir na terra. Mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas de qualidade, tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo. O que resta a um pai de família que não conta com políticas agrícolas eficazes, educação que possibilite aos seus filhos um futuro digno, como homem do campo? Migrar para a área urbana, talvez? Daí a justificativa do sistema se negando a apresentação de nova proposta educacional. É melhor que seja, de fato, como uma escola da área urbana, pois assim não haverá maiores dificuldades de adaptação do aluno a nova realidade. Como se essa fosse à única realidade possível. 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 (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Segundo Arroyo (2004, p. 79), a cultura dominante trata os valores, os saberes do campo de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-

científicos, pré-modernos. Utilizando o modelo de educação básica urbana, desta forma se queira impor para o campo currículo da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura permanecessem a um passado a ser esquecido e superado.

Whitaker e Antuniassi (1992) afirmam que o modelo de escola rural, implantado no Brasil, se fundamenta numa concepção que possui três características fundamentais: *urbanocêntrica* – os conteúdos e conhecimento têm como referência o processo de urbanização e industrialização; *sociocêntrica* – desconsidera a diversidade socioeconômica e cultural dos sujeitos sociais, privilegiando o interesse de algumas classes sociais e *etnocêntricas* – priorização dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

A população do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

A educação que se discute para o homem do campo parte da sua realidade cultural, fazendo dos saberes da terra conteúdos a serem trabalhados significativamente na escola, dando assim a oportunidade de sugestão priorizando uma educação no e do campo. No e do campo: No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

A educação nesse contexto se enquadra como uma política de sustentabilidade, possibilitando ao homem do campo se apropriar de ferramentas, para lutar de forma igual com os seus pares. Segundo Saviani (2005) só o conhecimento liberta o homem, afirma ainda, que o trabalhador precisa dominar aquilo que os dominantes dominam (conhecimento historicamente acumulado pela humanidade) para se libertar das amarras ideológicas impostas pelo capitalismo, que tem se alastrado como um câncer em nossa sociedade. O conhecimento historicamente acumulado pela humanidade só pode ser adquirido na escola, e mesmo nesta instituição o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2005, p. 55).

A Educação do Campo é compreendida ao mesmo tempo como conceito em movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico, que se forma e se firma no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses;

que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado. Os próprios saberes têm que estar redefinidos, tem que vincularem-se as matrizes do campo (ARROYO, 2010). Concordando com o pressuposto, Caldart colabora:

> Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, suas culturas, seu jeito (CALDART, 2004, p. 110).

O termo Educação do Campo por si só deveria expressar todas as implicações que permeiam uma proposta educacional que se apresente voltada para tal segmento. Embora seja garantido por Lei (LDB, 1996), o atendimento às especificidades da educação do campo não é garantido por propostas pedagógicas que têm se alastrado, especialmente pelas regiões mais pobres do país. O que se vê é uma escola da área urbana transplantada para a área rural como se os ideais, os objetivos e a compreensão de mundo fossem os mesmos para ambas as comunidades.

Aos incautos pode parecer irrelevante o tipo de educação que se apresenta às comunidades do campo. Mas, a implicação é drástica para as comunidades rurais, pois já sofriam com a exclusão meramente por residirem em área rural. Tornam-se mais excluídos, ainda, por se submeterem à educação inadequada. A subeducação toma forma em toda e qualquer escola que não estabelece diretrizes norteadoras para o atendimento a classe trabalhadora, especialmente ao trabalhador do campo, que, aliás, torna palpável o descaso do sistema com a causa dos menos privilegiados. "Vai-se, portanto além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo" (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 10), complementa Kolling:

> Assim entende a criação de uma escola do campo, aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores (as) do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (KOLLING *et al*, 1998, p. 63).

Desta forma, a educação do campo, então, se afirma na defesa de um país soberano e independente, vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade, que se opõe ao modelo de educação rural vigente. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de análise crítica para

que se levantem as bases para a elaboração de outra proposta de educação e de desenvolvimento. Nesse sentido, busca-se desenvolver uma proposta de educação voltada para as necessidades das populações do campo e para a garantia de escolarização de qualidade, tornando-se o centro aglutinador e divulgador da cultura da comunidade e da humanidade.

2 O DISCURSO DA INCLUSÃO E A PRÁTICA DA EXCLUSÃO NA ESCOLA DO CAMPO

Para a efetivação das políticas públicas na educação no e do campo, faz-se necessário pensar o campo brasileiro com sua diversidade, retomar historicamente os fatos para compreender como ao longo dos anos a relação com o campo foi se instituindo. Com isso é necessário perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural e qual a concepção de educação está presente nessa oferta.

Dados estatísticos e o próprio contexto histórico mostram que a educação sempre apresentou diversos problemas como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, alto índice de analfabetismo, entre outros. Embora a Lei de Diretrizes e bases da Educação 9.394/96, no seu artigo 28 apresente alguns direitos à população do campo, isso não garantiu na prática a efetivação de tais direitos. Foi a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que um novo movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Esse encontro defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural. A Educação do Campo, defendida pela Conferência, tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo. As pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2004).

Essa concepção de Educação do Campo foi incorporada ao documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oriundas dos debates acumulados historicamente pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo e pelas ONGs, entre outros grupos organizados que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo atendem as reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas:

> O reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação de conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas diferenciadas, a promoção através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p.17).

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em agosto de 2004, em Luziânia/GO recolocou-se o campo e a educação na agenda política do país, impulsionada pela luta pela democratização do acesso a terra e à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 2004). Com isso, firma-se uma nova agenda política definida na Carta de Luziânia dentre elas:

> Universalização do acesso à educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário das escolas do campo; a construção de escolas do campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e ensino médio no próprio campo; a oferta de educação de Jovens e Adultos (EJA), adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para a escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer (BRASIL, 2007, p. 23).

No entanto, o que se tem assistido é o descaso com as populações do campo, o quadro é mais grave nas regiões norte (Amazônia brasileira) e nordeste do Brasil. As políticas públicas em prol da população do campo não têm chegado aos interessados. Embora haja uma luta por parte dessas comunidades, o poder público tem lhes negado tal direito. Os resultados apresentados através dos indicadores nacionais são alarmantes. Uma gama de fatores pode ser responsabilizada por tais resultados, a formação do educador, a organização do currículo, a prática gestora e o projeto político-pedagógico são fatores determinantes na qualidade do ensino.

Os professores, em grande maioria, foram formados em instituições com uma lógica urbana, e não receberam em sua formação nenhum conhecimento relativo ao homem do campo e suas especificidades. Ao ser selecionado para uma dessas escolas, o conhecimento que irá transmitir será o que recebeu, sem dúvida. As universidades e faculdades, de modo geral, têm seguido uma proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências, independentemente da diversidade de coletivos humanos.

> Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade dos povos do campo; a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p. 36).

De acordo com as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica do Campo, Art. 13. Os sistemas de ensino observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes 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". É necessário que os currículos de formação de professores que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. É preciso reordenar a ideia.

Daí, a figura do educador ser determinante na formação do sujeito. O educador necessita ser um pesquisador da realidade em que está atuando e inserido. Deve ter domínio das teorias educacionais, mas além delas, partir da realidade social dos sujeitos, de sua prática social, problematizar essa prática, instrumentalizar os alunos com conhecimentos que foram historicamente acumulados pela humanidade, possibilitando que eles não só assimilem tal conhecimento, mas possam transformá-lo e fazer uso social do mesmo, modificando a sua realidade.

Um segundo ponto a ser repensado é a construção do projeto político-pedagógico da escola. O modelo educacional reconhecido historicamente carrega em si uma ideologia marcada pelos interesses da classe dominante, tendo como verdadeiro o conhecimento positivista, desvalorizando e não reconhecendo o homem a partir de suas raízes históricas. Na busca pela quebra desse paradigma Souza (2006, p.27, 28) alerta que "repensar o modelo é um desafio para quem busca analisar a estrutura existente para saber como contrapor ao modelo, de maneira que se consiga propor novas e melhores alternativas de sociedade e de escola". Nessa direção Paulo Freire (2002) dá uma indicação determinante, ressaltando que a ação do homem só é possível porque existe uma realidade concreta sobre a qual atua:

> [...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como 'não eu' do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um 'projeto', um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (PAULO FREIRE, 2002 p. 40).

A capacidade de captar a realidade envolve um processo de tomada de consciência dessa realidade. Tomar consciência implica uma inserção crítica na realidade. A capacidade de projetar seria, assim, uma ação consciente dos seres humanos envolvendo "reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência" (FREIRE, 2002, p.78).

O projeto apresenta uma ruptura com a vida atual na busca de uma vida futura melhor. Essa busca não é, no entanto, aleatória, ocasional e desinteressada. Ela não ocorre ao acaso. Ela tem um sentido explícito e deve estar aberta ao novo, deve estar comprometida com a mudança, mesmo que se corram riscos. Para Gadotti e Romão (2001, p. 37) "projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente". Através do projeto político-pedagógico da escola se expressa o currículo a ser trabalhado.

> Dessa maneira, o projeto político pedagógico da escola do campo implica partir da realidade e de uma concepção de educação dialética. Por isso a elaboração e a implementação devem ser coletivas e discutidas. Nesse sentido, o PPP deve levar em conta as experiências educativas dos movimentos sociais do campo e superar a dicotomia entre escola rural e escola urbana. Para tanto é preciso buscar a visão de totalidade e igualdade social e de respeito às diversidades culturais para que o campo seja uma opção de vida, de trabalho, de desenvolvimento social, de cultura constituída por meios de políticas públicas e de cidadãos sujeitos de direitos (SOUZA et al., 2008, p. 28).

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Qual é a função social da escola? Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A escola na qual foi realizada a pesquisa é considerada a maior escola do campo deste município, atendendo as comunidades dos assentamentos rurais Lajes, Tabajara I e Tabajara II. Para se ter uma ideia da dimensão geográfica dos assentamentos que estão entorno a escola pesquisada, buscou-se informações no INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Segundo pesquisa realizada pelo órgão o Assentamento Tabajara II é formado por pessoas de várias regiões, segundo o INCRA (2010) no assentamento residem 648 famílias. Não se obteve informações sobre o número de famílias dos outros assentamentos.

Participaram da pesquisa o diretor da escola, um supervisor, 5 (cinco) professores, 20 (vinte) alunos e a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação. A coleta de dados foi realizada por meio de observações, de entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e ainda, utilizou-se um questionário em que os mesmos responderam por escrito. O referido questionário é composto por perguntas objetivas, que buscou averiguar a concepção de cada um sobre as dificuldades e os impedimentos da efetivação da educação do e no campo nos assentamentos pesquisados.

3.1 Aspectos Administrativos e Pedagógicos da Instituição de Ensino

As propostas pedagógicas das escolas da rede passam pela supervisão dos coordenadores da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), em que se pode diagnosticar que os coordenadores pedagógicos não possuem conhecimentos sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo, bem como, conhecimento sobre um sistema de avaliação institucional para averiguação da qualidade educacional do campo. Alguns pontos deixam claro esta constatação, como por exemplo: o calendário escolar ainda é construído pela secretaria de educação com a participação dos diretores das escolas, ou seja, não há consulta à comunidade sobre o início e término das aulas, o que não leva em consideração as peculiaridades destas comunidades e o estabelecido no Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96.

O município não possui Plano Municipal de educação, o que leva a analisar a não existência de metas definidas a curto e longo prazo, principalmente na educação do campo, que é a realidade predominante no município. Constata-se também a não existência de uma formação específica dos professores das escolas do campo, sendo que a única política que existe é para os professores das escolas multisseriadas que recebem formação através do Programa Escola Ativa, observando que o número de alunos atendidos nessas escolas representa uma parcela pequena em relação às escolas pólos.

Segundo o diretor, a escola tem desempenhado as suas funções administrativas, técnicas e pedagógicas fundamentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, apenas em partes, o mesmo alega que "a falta de estrutura da escola faz com que a escola não tenha um bom desempenho na área pedagógica". Afirmou que o Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado sob a orientação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo o mesmo "todo ano o PPP é modificado de acordo com as mudanças do corpo docente".

Em contradição à fala do diretor, a coordenadora pedagógica da escola assevera que a construção do Projeto Político Pedagógico não se fundamentou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica do campo. Sobre a orientação dos professores nas especificidades da educação do campo, ela disse ainda que os mesmos nunca receberam e nem recebem nenhuma formação. Questionada sobre o conhecimento dos professores em relação à necessidade de se trabalhar a realidade dos alunos, ou seja, a educação do campo, ela salientou: "Teoricamente sim, porém a prática ainda não é desenvolvida devido o município ainda não ter políticas voltadas para tal educação". A coordenadora fala sobre a maior dificuldade encontrada no seu trabalho enquanto coordenadora e multiplicadora de ideias em relação aos docentes. "A maior dificuldade é com a falta de comprometimento por parte de alguns docentes. Muitos não estão se aprimorando para melhorar sua prática em sala de aula. Buscam somente a questão financeira".

Os docentes esclareceram que o sistema e a escola não oferecem nenhum curso já há algum tempo, não foram orientados sobre uma prática diferenciada no quesito educação do campo. Sobre as dificuldades encontradas, foram unânimes em relatar o cansaço diário de vir da zona urbana e voltar todos os dias. Outra dificuldade é a falta de estrutura da escola, pois esta não possui materiais e espaços pedagógicos para que o trabalho seja mais bem realizado. Acrescentaram ainda que muitos alunos apresentam dificuldades e falta de interesse nos estudos, justificando o número de retenção apresentados nos dados do rendimento escolar.

Em entrevista com os alunos, constatou-se que noventa e cinco por cento dos entrevistados utilizam o ônibus escolar para chegar à escola. Percorrem distâncias que vão de 5 a mais de 25 quilômetros para ir, e a mesma distância para voltar as suas casas, sendo assim, vários alunos percorrem mais de 50 quilômetros diariamente para estudar. Questionados sobre as dificuldades encontradas na escola, algumas respostas ganharam relevância: Aluno A: "Falta de recursos para os computadores funcionarem, um laboratório de informática"; Aluno B: "um lugar adequado para esportes, falta de manutenção dos ônibus e muitas vezes faltam cadeiras"; Aluno C: "Falta de energia elétrica, falta de ventilação, falta de estrutura". Aluno E: "Acho o

ensino fraco em algumas matérias e a escola não tem meios suficientes para tantos alunos". Aluno H: "As dificuldades encontradas em minha escola são muitas: chove dentro da sala pelos buracos do telhado. O chão esburacado, cadeiras quebradas, faz muito calor porque só tem 3 ventiladores, e a energia falta todo dia".

3.2 O Rendimento Do Ensino

O quadro que segue apresenta o rendimento do ensino da escola nos anos de 2009, 2010 e 2011. No ano de 2009 a escola teve 243 alunos retidos, no ano de 2010 a escola reteve 212 alunos e no ano de 2011 a retenção foi para 206 alunos.

Ano Letivo	Matric. Final	Aprovados		Não Aprovados	
2009	757	514	68%	243	32%
2010	744	532	72%	212	28%
2011	761	555	74%	206	26%

Quadro 1: Rendimento anual dos discentes dos anos de 2009, 2010 e 2011

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Machadinho D´Oeste – RO

Devido ao grande número de reprovação, a distorção idade/série ganha corpo, conforme dados apresentados nos quadros abaixo.

Série	M. Final (A)	Até 06 anos	Até 07 anos	Até 08 anos	Até 09 anos	Até 10 anos	Até 11 anos	+ de 11 anos	Total de alunos com idade superior à série respectiva	Taxa de distorção (B/A) x 100
1º	61	9	47	3	1	1	0	0	52	85
2º	70	0	13	36	16	2	3	0	57	81
3º	67	0	0	11	29	16	1	1	56	84
4º	62	0	0	0	10	23	18	11	52	84
5º	83	0	0	0	0	15	26	12	68	82
TOTALL	343	9	60	50	56	57	57	54	285	83

Quadro2: Distorção Idade/Série dos alunos do 1º ao 5º ano da E.P.M.E.F.M. Onofre Dias Lopes

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Machadinho D´Oeste – RO

Série	M. Final (A)	Até 12 anos	Até 13 anos	Até 14 anos	Até 15 anos	Até 16 anos	+ de 16 anos	Total de alunos com idade superior à série respectiva	Taxa de distorção (B/A) x 100

6º	145	22	33	37	18	14	21	35	24
7º	130	0	16	24	28	25	39	62	48
8º	75	0	1	13	20	15	26	41	55
9º	70	0	0	0	13	12	15	57	81
Total	420	22	50	74	79	66	129	195	46

Quadro3: Distorção Idade/Série dos alunos do 6º ao 9º ano da E.P.M.E.F.M. Onofre Dias Lopes

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Machadinho D´Oeste – RO

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A quebra do modelo tradicional arraigada na cultura educacional brasileira não constitui tarefa fácil de rompimento. Os dados encontrados na pesquisa apontam para um sistema de gestão educacional arcaico, com procedimentos que não têm possibilitado atingir a equidade na educação e, principalmente, nas escolas do campo.

Os problemas educacionais em nível de Brasil podem ser constatados na pesquisa, com dados alarmantes da reprovação escolar e consequentemente da distorção idade série, configurando-se a característica inclusão excludente que garante o acesso, no entanto, não garante a permanência do educando com qualidade.

O sistema educacional carece da construção do Plano Municipal de Educação estabelecendo ações a curto e longo prazo, com o objetivo de resolver os problemas educacionais. Outro fator inadmissível é a secretaria de educação não dispor de um departamento exclusivo para cuidar das questões referentes à educação do campo, já que três quartos dos alunos são da área rural.

Quanto à gestão educacional, cabe-lhe tomar o partido da comunidade do campo e assumir uma luta que possa melhorar a qualidade do ensino. Os dados de reprovação e exclusão ano após ano não tem fragilizado a ponto de se tomar medidas que possam reverter o quadro insatisfatório para educadores e educandos que vivenciam essa realidade diária. Medidas como formação continuada de professores, participação assídua da comunidade na escola, construção de projetos de melhoria da infraestrutura,parcerias entre outros órgãos, saúde, agricultura, meio ambiente, delegacias e todos que de alguma forma podem colaborar com a construção de uma nova realidade para esta escola.

Aos professores, é necessário quebrar o marasmo, a mesmice. Enxergar os alunos como potenciadores de conhecimentos riquíssimos, que em nenhuma outra realidade possui. Os educadores precisam se construir através do trabalho, como colabora Paulo Freire, "ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão". Possibilitar aos alunos outros espaços de conhecimento, já que todos os envolvidos responderam que o único ambiente de aprendizagem é a sala de aula, inserindo a divulgação da cultura e da arte do homem do campo no currículo escolar.

A análise que se faz sobre o projeto político-pedagógico é que foi um documento construído em 2010 para aprovação da escola junto ao conselho estadual de educação e não fora mais utilizado. A própria coordenadora pedagógica afirma que na construção do mesmo não foi observado, nem sequer mencionado nenhuma diretriz constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Campo.

A escola é por excelência um local de aprendizagem, no entanto, o que se tem assistido é o desperdício do dinheiro público, que deve ser melhor utilizado em prol dos povos que já lutaram pela terra e agora lutam para permanecer nela com direitos preservados.

Cabe ao poder público, através das políticas públicas, proporcionar um futuro melhor para os seus munícipes, e compreender que um povo educado, consciente dos seus direitos e deveres melhora cada vez mais o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar os impedimentos da efetivação da educação do e no campo nos assentamentos rurais de Rondônia. Desta forma, chegou-se a vários fatores que precisam ser trabalhados para a superação da educação que está sendo ofertada para o homem do campo.

Fica claro que o currículo escolar é um modelo urbano transplantado para a escola do campo, sem nenhuma adequação e assim, o ensino não tem possibilitado a construção do conhecimento por parte dos alunos de forma significativa. O ensino e a aprendizagem são muito mais que a mera transmissão de conteúdos (há dúvidas se os conteúdos estão sendo transmitidos, pelo número de reprovados conforme apresenta os quadros). O ensino deve ser pensado a partir da realidade do educando, em que o conhecimento da sua cultura transforma-se em conhecimento científico, compreensível, utilizável, aplicável, capaz de mudar para melhor a sua realidade.

O homem do campo possui uma riqueza cultural que precisa ser considerada e divulgada. A escola do campo não pode fazer com que o aluno do campo sinta vergonha de ser do campo, mas que compreenda que o campo é uma realidade diferente da cidade e que ambos se completam no todo social.

Outro fator identificado como fator de risco é a formação continuada dos educadores, que não tem recebido especificação para atuar no campo, são professores despreparados legal e pedagogicamente levados diariamente para a escola. De outro lado, os mesmos não têm buscado se preparar para estar ou atuar na escola do campo. Um fator observável foi que muitos professores estão ali, simplesmente, pela gratificação criada na carreira docente. É preciso quebrar o paradigma da educação bancária proposta com base mercantil e exploratória e propor uma educação para a superação deste paradigma, ou seja, uma educação autônoma e democrática.

O projeto político-pedagógico é um documento que deve ser elaborado como bússola da escola, visando superar o distanciamento entre teoria e prática no campo, fato que deve ser repensado pela equipe gestora com os demais agentes escolares como pais, alunos, associação dos agricultores, de modo a se entender que é preciso envolver todos e reformular urgentemente o documento. No tocante ao poder público, urge a secretaria de educação adotar políticas públicas em prol da maioria dos educandos que pertencem às escolas do campo, partindo do direcionamento dos documentos oficiais e legislação, fazendo valer o direito do homem do campo que até então tem sido deixado de lado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. São Paulo: Vozes, 2004.

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

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº 2.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1 de 2002, Ministério da Educação, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Todos Pela Educação. **Instituto Brasileiro de Geografia Estatística- IBGE.** 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/. Acesso em: 14 out. 2011.

BRASIL. **Referências para uma política de educação do campo.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004 (Caderno de subsídios).

BRASIL. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. HENRIQUES, Ricardo Et al. (orgs.). Brasília: SECAD-MEC, 2007.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002**.

BRASIL. **Panoramas da educação do campo**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMACENO, M. N. (org.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M e ROMÃO, J. E. (orgs.) Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. Coleção por uma educação básica do campo, nº 4.

KOLLING, E. J. et allii. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora UNB, 1998.

LBD: Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei 9.393/96. CURY, Carlos Roberto J. (Apresentação). 10 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Ed. Soc., Campinas, Vol. 29, n.105, p. 1089-1111, set./dez./2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 25/09/2011.

WHITAKER, D. e ANTUNIASSI, M. H. R**. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação**. Cadernos CEDES, n. 33, p. 9-42, Papirus, 1992.

Recebido em 09-12-2013
Aprovado em 21-01-2014