**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO MUNICIPIO DE CAETITÉ- BA: REALIDADE E ENFRENTAMENTO**

**Eva Teixeira dos Santos Alves[[1]](#footnote-1)**

evaierivan@yahoo.com.br

**Marinalva Nunes Fernandes[[2]](#footnote-2)**

**mari.uneb@hotmail.com**

**Resumo**

Esta pesquisa, intitulada, **Educação do/no campo no município de Caetité- Ba: Realidade e enfrentamento**, teve por objetivo principal analisar a Educação no/do Campo do município de Caetité, dando um enfoque à região do distrito de Pajeú do Vento. Como objetivos secundários propôs-se a, identificar os principais motivos da evasão escolar e distorção idade-série e verificar como o ensino pode influenciar na decisão do aluno de permanecer ou não no campo. Para isso fez-se uma breve retrospectiva da história da educação no Brasil e discorreu sobre a concepção de educação do/no campo, na sua base social e legal. Buscou-se a partir da Constituição Federal reconhecer como obrigação do Estado oferecer educação de qualidade, como direito de todos, também, pensada para o meio rural denominada de educação do campo. Para a coleta dos dados utilizou-se de análises de documentos (LDB 9394/96, PNE, PEE, PME) para contextualizar e caracterizar a educação do campo. Por meio do diálogo com autores que também discutem a temática, entre eles Caldart (2004), Fernandes (2004), Damasceno e Beserra (2004) e por intermédio dos procedimentos adotados na análise dos documentos, foi possível verificar que não existe no município de Caetité Educação no/do Campo, dentro da perspectiva do que é pensado para uma educação no /do campo, e sim escolas rurais. A Educação no/do Campo, apenas, foi citada no PME (2015-2025). É perceptível a necessidade urgente da implantação de políticas sociais que busquem dar oportunidades aos jovens que não conseguem ter grandes perspectivas para seu futuro.

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

1. **Introdução**

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 igualitária. Ela vem passando por grandes transformações nas últimas décadas, principalmente no tocante as populações excluídas. É notável que historicamente o campo tenha sido marginalizado na construção de políticas públicas, sendo, visivelmente a educação oferecida nesse espaço, tratada como política compensatória.

Esta pesquisa tem por objetivos analisar a Educação no/do Campo do município de Caetité, dando um enfoque à região do distrito de Pajeú do Vento; identificar os principais motivos da evasão escolar e distorção idade-série e verificar como o ensino pode influenciar na decisão de permanecer ou não no campo.

O interesse pelo tema pesquisado surgiu a partir da inquietação da pesquisadora em querer descobrir se a educação oferecida no campo, no município de Caetité-Ba, condiz com os princípios da Educação do/no Campo propostos nos documentos oficiais. Para isso foram analisados vários documentos: a) na esfera nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), Diretrizes da Educação do Campos de Educação; b) na esfera estadual, Plano Estadual de Educação (Lei nº 13.559/2016); c) na esfera municipal, Plano Municipal de Educação (Lei nº789/2015), calendário escolar, matriz curricular, livro didático utilizado nas escolas do município. Realizou-se, também, buscas nos *sites* do QEdu e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), além de pesquisas bibliográficas a partir de leituras e discussões previamente realizadas durante as formações do curso da Pós-Graduação.

A pesquisa documental segundo Piana *et al* Gil, (2009) “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”. (PIANA, 2009 p.122) A pesquisa documental foi à opção mais acertada neste momento, devido a possibilidades de adquirir conhecimento por parte das leituras e análise das mesmas.

1. **Educação do campo: lutas e desafios**

Assim como o Estado Brasileiro, que enfrentou diversas crises durante a formação da sua história, o processo educacional do Brasil também não foge à regra, pois passa por momentos contraditórios e marcantes. Sofre mudanças abruptas durante o tempo inteiro. Ora encontra-se no auge, ora sofre decadência, trilha sempre na corda bamba, pois decorre de acordo com os interesses e o desenvolvimento do modo de produção vigente, seja na Colônia, no Império ou na República.

Mesmo o Brasil sendo um país que tem como base da sua economia a agricultura, não existe uma educação voltada para a formação das pessoas que moram no campo e trabalham nesse meio. Henriques (2007, p.13) enfatiza 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 tinha projeto voltado para a educação (escolar) que integrasse as pessoas que moravam no campo, pois o pensamento da sociedade vigente era que a educação fosse apenas para a elite, uma vez que, ela serve de instrumento de libertação como salienta Freire (1979, p.56),

“quando o homem passa a compreender a sua realidade, ele pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções para melhor empreendê-la. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho criar um mundo próprio: seu e de suas circunstancias”. (FREIRE 1979, p.56)

Levando educação às pessoas do campo elas poderiam querer buscar seus direitos, como melhores salários, moradias em bom estado, entre outros, ou seja, a população ganharia “voz”, justamente o que os coronéis da época não queriam.

Com o passar dos anos surge à necessidade de formação de mão de obra mais especializada, tanto na cidade como no meio rural e no final do século XIX tem-se origem a concepção de educação rural, com a criação da Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906. Mesmo com a criação desta Pasta, as poucas escolas que foram implantadas na zona rural eram precárias e em sua maioria trabalhava 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 o que levou muitas pessoas que moravam no campo a se deslocarem para as cidades atraídas pela “falsa” ideia de melhores condições de vida, empregos, além da busca por escolas, ocasionou um grande êxodo rural e o crescimento desordenado das cidades que não suportavam a quantidade de pessoas que estavam recebendo. Sales 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 (SALES, 2007, p.43).

Como o aumento do êxodo rural e a necessidade crescente de mão de obra qualificada tanto para trabalhar na indústria como no campo, o governo passa a investir em educação, agora não só para a cidade com cursos profissionalizantes, como também para o campo com 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 “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, 2004p.53).”

O momento vivido pela sociedade exigia a escolarização, não como “arma” de libertação, mas para a formação de operários para as fábricas. Já a educação pensada para a população da zona rural partia do pressuposto de que o homem rural era “vazio culturalmente”. Ribeiro 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 (RIBEIRO, 2012, p.299).

A escola rural, então pensada, 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, que a educação no meio rural no Brasil é encarada com mais seriedade, pois havia a necessidade de se “frear” o êxodo rural, que foi atribuído em grande parte à escola, uma vez que em muitos lugares não possuíam escola e quando tinham era apenas para o primário, além disso, a promessa de uma vida melhor na cidade que estava se industrializando levou muitas pessoas a deixar o campo.

Ribeiro destaca quais foram os objetivos traçados para a educação do rural na época, argumentando que:

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 sobre 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 (RIBEIRO, *apud* SANTOS, 2004, p.2).

A educação rural neste momento servia como meio de “fixar” o homem no campo e seguindo a lógica capitalista ainda tornava-o dependente tecnologicamente dos modelos americanos.

Percebe-se que a educação pensada para o campo no Brasil, por muito tempo adotou os princípios, que não contribuíam para a formação intelectual dos cidadãos, o seu maior objetivo era evitar que essas pessoas fossem se somar com o grande número de outras pessoas que já moravam nas favelas e encontravam-se desempregadas, apesar de todo desenvolvimento, não tinha emprego para todos e principalmente para aqueles sem instrução alguma como afirma Henriques:

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 (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 11).

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

Isso começa a mudar a partir das lutas dos movimentos sociais, entre eles o MST, teve grande destaque nessa caminhada e conseguiu o reconhecimento pela Constituição Federal de 1988, de que a educação é um direito de todos. No início alguns membros do MST viam a escola com desconfiança devido às péssimas experiências que traziam 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 junto com os desafios que se multiplicavam:

[...] 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 CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), estes 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 viessem a superar as práticas pedagógicas até então vigentes na educação do campo e refletir sobre elaboração de novas políticas educacionais e os parâmetros curriculares voltados para a realidade do campo.

O objetivo central desta I Conferência foi “recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” e o seu grande desafio foi o de “pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento” (BRASIL 1998, p. 22/3), ou seja, era colorar a educação rural em pauta das discussões procurando assim desenvolver melhor as estratégias de ensino buscando valorizar o conhecimento da criança.

A Conferência foi só, o primeiro passo para conseguir a grande mudança, deixar de ser uma educação rural, onde o aluno não é o sujeito da história, para ser educação do campo, onde além de sujeito ele ainda é protagonista da sua história. Com relação à isso, Kolling, Nery e Molina destacam:

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 ( KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.15).

Depois da realização da citada conferência, outros documentos vieram para ajudar na consolidação das políticas em relação a Educação do campo. Dentre eles, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foram e ainda são de grande relevância, uma vez que, ele estabelece o “respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão”. A aprovação destas Diretrizes é o início de uma caminhada para a realização efetiva das questões levantas com relação à educação e principalmente uma conquista para a população que vive no campo. Fernandes 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 (FERNANDES, 2004 p.91/92 Grifos do autor).

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 lugar onde as pessoas que nele vivem podem “viver” a sua identidade cultural sem ser submetido a uma aculturação.

1. **Do proclamado ao vivido**

Algumas Leis do país ressaltam a importância desde instrumento (o 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). Assegurando assim, ao estudante que ele estude além da base comum, conteúdos que comtemple a sua realidade.

A LDB 9394/96 em seu artigo 26, também versa sobre a necessidade de se pensar um currículo diferenciado.

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 (BRASIL, 1996).

Ainda sobre o currículo a LDB destaca:

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).

Assim, o currículo escolar fica dividido em base nacional comum e parte diversificada. A base comum é a mesma para todo país e 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 ressalva:

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).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação no sentido de acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer ajustamentos em sua forma de organização, funcionamento e atendimento, para se adequar ao que é peculiar a realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação.

A partir de 2019, vai ser utilizada a Base Nacional Comum Curricular[[3]](#footnote-3), 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 iguais independente da região onde vive ou a escola onde estuda.

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 –BNCC, 2017, p.15)

O fato das leis reconhecerem a importância de um currículo diferenciado para as escolas do campo é de grande relevância, no entanto, nem tudo que a Lei diz está em prática nas instituições de ensino, infelizmente.

1. **Localizando as instituições pesquisadas**

O Município de Caetité localiza-se na Serra Geral, no Sudoeste Baiano, pertencente à microrregião de Guanambi, 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.

O município de Caetité se destaca, frente a outros municípios, quanto a quantidade de recursos minerais encontrados em seu solo, pois além de dispor de uma mina de Urânio no distrito de Maniaçu, encontra-se, também, em seu solo minerais como, ametista, na região de Brejinho das Ametistas e minério de ferro na região de Santa Luiza, sendo que este povoado sobressai também no cultivo de cana-de-açúcar para a produção de Cachaça artesanal e Rapadura.

Localização do município de Caetité - Ba

|  |
| --- |
|  |

Fonte: SEI; IBGE Adaptado por: Clécio Oliveira

No município de Caetité por se encontrar em uma área onde os ventos são constantes e de alta intensidade, foi construído um parque de energia eólica[[4]](#footnote-4). A energia produzida vai para uma subestação e de lá vai para CHESF de onde será distribuída para todo o país. Na região do distrito de Pajeú do Vento, se encontra um grande número de torres eólicas já montadas, gerando energia e outra ainda em fase de montagem.

Caetité faz fronteiras 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.

Localização do distrito de Pajeú do Vento

|  |
| --- |
|  |

Fonte: IBGE Adaptado por: Clécio Oliveira

O distrito de Pajeú do Vento é o mais novo do município de Caetité, sua formação se deu a partir de 1935. A economia deste distrito, por muito tempo, foi baseada no cultivo do algodão, mas com a queda da produção por conta de ataques de insetos, principalmente o “bicudo”, o algodão deixa de ser a principal fonte de renda da população de Pajeú. Hoje sua economia é baseada, principalmente na agricultura familiar[[5]](#footnote-5) que é financiada em muitos casos pelo programa do Governo federal o PRONAF[[6]](#footnote-6) (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) com 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, mandioca, além de algodão, que ainda é plantado, só que em pequenas quantidades, e na 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 do distrito são carentes, extremamente pobres, vivem basicamente dos benefícios concedidos pelo Governo Federal como o Bolsa Família[[7]](#footnote-7)·, aposentadoria dos idosos, dentre outros. Outra fonte de renda da população é o trabalho temporário na colheita da cana de açúcar, do café, algodão e laranja em regiões como Barreiras, no próprio estado, ou nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país, para onde se deslocam principalmente os homens durante parte do ano.

O clima por ser quente e seco e também pela falta de água na região não favorece a implantação de novas culturas que possibilite ao trabalhador rural permanecer na região junto a sua família. O clima predominante na sede e em algumas localidades que ficam após a sede do distrito, aproxima mais do clima apresentado na região oeste do país, do que propriamente do município em que ele está inserido. A vegetação que predomina é a caatinga. O relevo é bem acentuado, esta região é composta por vários morros.

O distrito possui uma população, segundo o IBGE (2010), de 1.800 pessoas, destas 724 residem na sede do distrito, e 1.076 moram nos povoados e comunidades localizadas em torno do distrito. A população do distrito como um todo é bem miscigenada, podemos encontra em algumas localidades inclusive, vestígio de comunidades quilombolas.

A população é razoavelmente pequena, justamente pela falta de condições de trabalho com a agricultura e do investimento em políticas públicas dessa natureza, isso faz com que muitas pessoas deixem o campo indo principalmente para as cidades de Caetité 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, drogas, gravidez na adolescência, desinteresse pelos estudos, falta de perspectiva de um futuro melhor, dentre outros. A ausência de políticas públicas faz com que esses problemas afetam diretamente o desempenho escolar dos adolescentes e jovens, além de influenciar para a distorção idade-série levando a desistência da escola.

1. **Panorama da educação no munícipio de Caetité**

No início da década de 1990, praticamente, todas as escolas existentes no meio rural no município eram de classes multisseriadas, ou seja, um professor na sala com todas as séries e alunos de idades bem diferentes ao mesmo tempo, além disso o/a professor(a) além de ensinar, também exercia o papel de servente e merendeira entre outras funções. Segundo Fagundes e Martini “a escola multisseriada foi à grande formadora da população rural, com atuação quase que exclusiva nesse meio” (FAGUNDES E MARTINI, 2003 p.100). Ainda segundo o assunto Henriques coloca que:

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a 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 (HENRIQUES, *et al* 2007 p.22).

Essa realidade começa a mudar com as novas políticas educacionais que são implantadas em meados da década de 1990 em todo o país, e mais precisamente no final da década de 1990 em Caetité, encontrando embasamento na nova LDB nº 9394/96.

A partir de então, as escolas, antes multisseriadas e isoladas, começam a ser desativadas e substituídas por escolas nucleadas[[8]](#footnote-8) onde as salas são uniseriadas, em muitos casos a justificativa apresentada era de que “isso iria facilitar muito o trabalho do professor e principalmente a aprendizagem dos alunos, que passavam a ter a mesma série e mesma faixa etária na sala”. O processo de substituição das escolas multisseriadas é longo, mas tem fim em 2015 com a inauguração da escola Núcleo Escolar Mem de Sá, na comunidade de Santo Antônio do Tamboril, distrito de Maniaçu, marcando assim o fim das classes multisseriadas no município.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, versa sobre 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 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” (SILVA e SILVA, 2003, p.78).

A nucleação das escolas é um processo longo e que não acontece de uma hora para outra, por conta das dificuldades, sobretudo a distância de uma comunidade para outra. O início do processo foi complicado, pois em muitas localidades não havia salas suficientes para atender a demanda, só foi possível fazer a nucleação efetivamente com a construção de escolas mais espaçosa. E para as comunidades que ficam próximas à cidade, os alunos foram levados para as escolas municipais da sede do município. Misturando-os com alunos da cidade e de classes sociais distintas, o processo de adaptação foi longo, mas ainda hoje os alunos que vão do campo para a cidade sofrem preconceito.

Algumas famílias questionam e reclamam pela distância que as escolas nucleadas se encontram, pois antes a escola localizava-se na própria comunidade não necessitando de deslocamento dos alunos, que agora além de distantes de casa, em muitos casos saem muito cedo de casa e chega tarde, passando 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, 17 na zona rural, e 08 escolas de fundamental II, e 05 creches todas localizadas na zona urbana.

A rede municipal de ensino de Caetité é formada por:

Tabela 1: Escolas da Rede Municipal de Educação de Caetité- Ba (Ensino Fundamental I), 2015

|  |  |
| --- | --- |
| **NOME DA ESCOLA** | **LOCALIZAÇÃO** |
| Grupo Escolar Maria Da Conceição Pontes | Urbana |
| Grupo Escolar Luiz Viana Filho | Rural |
| Grupo Escolar Jose Marques Dos Santos | Rural |
| Grupo Escolar Joaquim De Brito Gondim | Rural |
| Grupo Escolar Frei Henrique De Coimbra | Rural |
| Grupo Escolar Dr. Oscar Teixeira | Rural |
| Grupo Escolar Dácio Oliveira | Rural |
| Grupo Escolar Antônio Carlos Magalhães | Rural |
| Escola Municipal Prof. Manoel Teixeira Ladeia | Urbana |
| Escola Municipal Men De Sa | Rural |
| Escola Municipal Dácio Alves De Oliveira | Urbana |
| Escola Municipal Jose Ferreira Pinto | Rural |
| Escola Eponina Zita dos Santos Gumes | Urbana |
| Escola De Aplicação Anexa ao IEAT | Urbana |
| Grupo Escolar Manoel Soares Da Cruz | Rural |
| Grupo Escolar Terezinha Bomfim da Silva | Urbana |
| Escola Vinte e Cinco de Dezembro | Rural |
| Escola de 1º Grau Prof.ª Nunila Ivo Frota | Rural |
| Grupo Escolar Prof. Almir Publio de Castro | Rural |
| Grupo Escolar Bento Oliveira Ledo | Rural |

FONTE: Elaboração própria com dados do Inep 2015.

Tabela 2: Escolas da Rede Pública Municipal de Caetité- Ba (Ensino Fundamental II), 2015

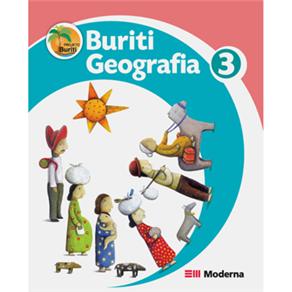
|  |  |
| --- | --- |
| **NOME DA ESCOLA** | **LOCALIZAÇÃO** |
| Colégio Municipal De 1º Grau Zelinda Carvalho Teixeira | Rural ( Distrito de Maniaçu) |
| Escola De 1º Grau Dom Manoel Raimundo De Melo | Rural ( Comunidade de Santa Luzia ) |
| Escola De 1º Grau Prof.ª Emiliana Nogueira Pita | Rural ( Distrito De Caldeiras) |
| Escola Municipal Dácio Alves De Oliveira | Urbana |
| Grupo Esc. Vereador Clemente Ferreira De Castro | Rural (Distrito de Brejinho das Ametistas) |
| Grupo Escolar Deputado Luís Cabral | Rural (Distrito de Pajeú do Vento) |
| Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira | Urbana |
| Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira | Urbana |

FONTE: Elaboração própria com dados do Inep 2015.

Mesmo algumas escolas que localizam-se 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 e ao estudarem na cidade o livro didático utilizado em suas escolas é diferente do livro dos demais colegas que moram e também estudam no campo como veremos mais adiante.

1. **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 as localizadas na zona rural. O livro utilizado nas escolas da cidade é o da coleção Buriti, editora Moderna e o adotado para as escolas da zona rural é o da coleção Girassol: Saberes e fazeres do Campo, editora FTD.

Campo Cidade

Com relação ao Ensino fundamental II, o livro didático adotado é o mesmo em todo o município, bem como o currículo que também é municipal, sendo formado por estas disciplinas:

Tabela 3: Grade curricular municipal do Ensino Fundamental II – Caetité - Ba

|  |  |
| --- | --- |
| **Disciplina** | **Carga Horaria Semanal** |
| Português | 5 |
| Matemática | 4 |
| Ciências | 3 |
| Geografia | 2 |
| Historia | 2 |
| Educação Física | 2 |
| Artes | 2 |
| Religião | 1 |
| Historia Afro-brasileira e Indígena | 1 |
| Inglês | 2 |
| Redação | 1 |

FONTE: Elaborada a partir da análise documental

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 que:

(...) 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 se pensar uma educação diferenciada para o campo, já representa um avanço para o município, no entanto tais medidas devem sair do papel para assim melhorar a vida da população.

Para que isso aconteça nove diretrizes que vão nortear a Educação do Campo no município, sendo a questão do currículo uma delas: “Manutenção de um currículo flexível interdisciplinar, respeitando a especificidade da educação do campo e a diversidade dos seus sujeitos” (CAETITÉ, 2015, p.113). A Questão da organização dos tempos também é citada como uma diretriz a ser alcançada “Organização dos tempos e espaços escolares adaptados às condições da região, adequando o Calendário Escolar ao ciclo agrícola e as condições climáticas” (CAETITÉ, 2015, p.113).

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 Plano Municipal de Educação de Caetité, com relação à Educação do Campo, devem ser alcançadas até 2025, mas três anos já se passaram e nenhuma delas foram iniciadas.

O PME destaca como uma diretriz a “elaboração e execução de projetos escolares que aproximem a comunidade local do ambiente escolar” (CAETITÉ, 2015, p.112). No entanto, os projetos em sua maioria desenvolvidos nas escolas municipais vem diretamente da Secretaria Municipal de Educação, não são pensados e elaboradas pelos professores ou a comunidade escolar que conhecem mais profundamente a realidade vivida pelos alunos e por suas comunidade. Um exemplo disso pode ser observado no calendário abaixo que foi entregue aos professores no início do ano letivo:

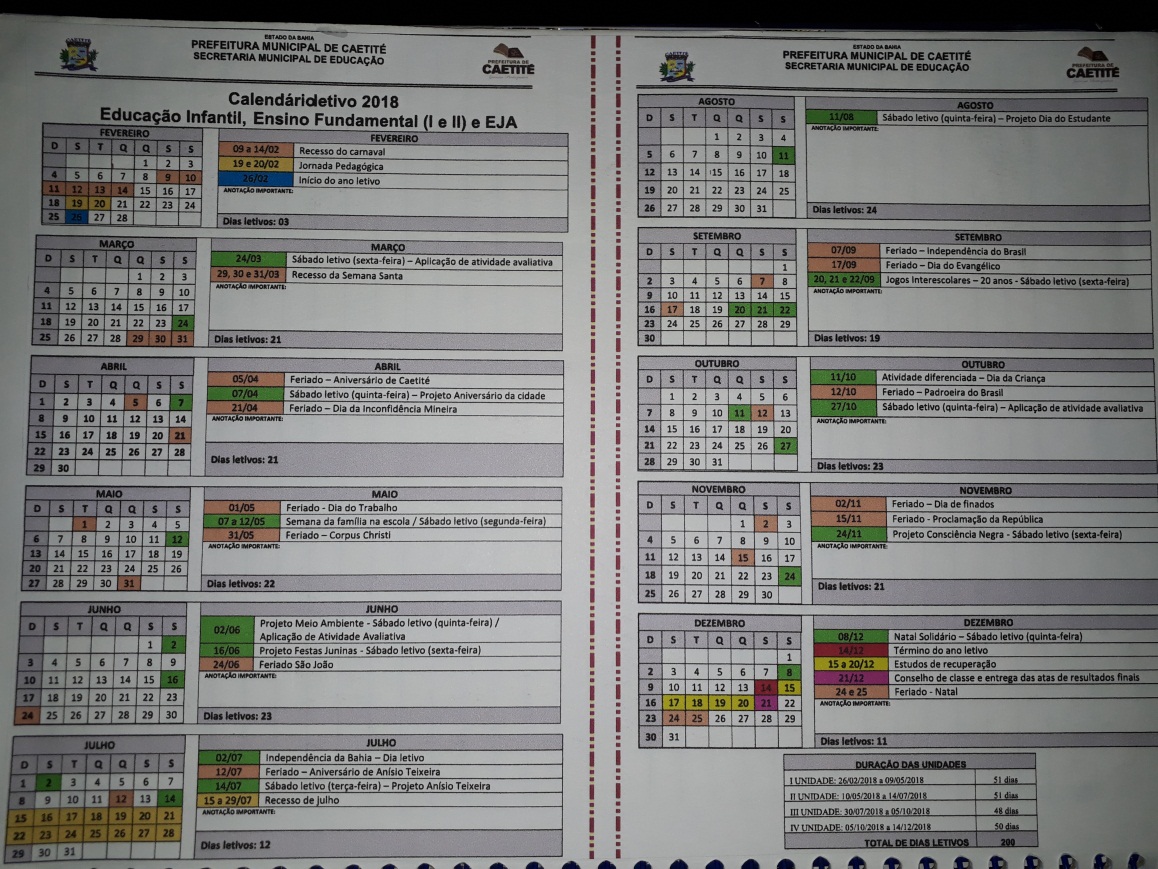


Figura1: Calendário letivo 2018 Fonte: própria

Calendário escolar municipal segue a lei (LDB 9394/96), no que se refere aos 200 dias letivos, mas não leve em consideração as especificidades de cada região que compõe o município. O ano letivo de 2018 no município começou em 26/02 e vai ate 12/12, com 11 sábados letivos referentes aos feriados ocorridos durante o ano. Esse calendário é municipal, ou seja, esta tanto para as escolas da cidade quanto 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 mesmo algumas regiões do município apresentando algumas especificidades, como é o caso do distrito de Pajeú do Vento, onde as estradas que dão acesso a ele não são pavimentadas e por está localizada em uma área com muitas ladeiras, o acesso a ele que já é complicado, fica ainda mais difícil nos períodos de chuva, muitas vezes colocando em risco a vida dos alunos e professores que tentam descer ou ficando dias sem aulas, as quais são impossíveis de serem repostas causando um déficit nos 200 dias letivos que acabam não sendo comprido na totalidade.

O abandono dos estudos por conta do trabalho fica mais visível na 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 matricularem e nos meses de junho ou julho deixarem a escola para trabalhar na colheita do café em Minas Gerais, ao voltarem depois de três ou quatro meses já não tem como voltar para a escola. Esse processo se repete praticamente todos os anos. As condições socioeconômicas da região não favorecem, com oferta de emprego.

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 são 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 do 6º ao 9º ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos) etapa básica e etapa complementar.

Estudam nas três escolas do ensino fundamental I, aproximadamente 500 alunos, começando no infantil I aos 04 anos de idade até o 3º ano, antiga 2ª serie. Por conta do sistema de progressão continuada[[9]](#footnote-9), ou seja, mesmo a criança ainda não tendo desenvolvido as habilidades necessária para esta no 3º ano, ele deve ser aprovado. Vale ressaltar que isso ocorre porque se trata de um ciclo de alfabetização. Nesse ciclo, a escola deveria garantir a alfabetização das crianças, isto é, que alcancem o nível alfabético. Se há uma distorção idade-série a partir do 3º ano, a escola não tem dado conta desse objetivo.

A distorção idade-série nas escolas em Caetité é alta como pode ser observado nas tabelas abaixo, há uma diferença significativa entre as urbanas e rurais na questão da porcentagem.

Tabela 4: Distorção idade-série nas Escolas rurais (Ensino Fundamental II)

da Rede Pública Municipal de Educação em Caetité-Ba-2016

|  |  |
| --- | --- |
| **NOME DA ESCOLA** | **DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE** |
| Escola de 1º Grau Prof.ª Nunila Ivo Frota | 0% |
| Grupo Escolar Prof. Almir Publio de Castro | 14% |
| Grupo Escolar Bento Oliveira Ledo | 14% |
| Grupo Escolar Frei Henrique De Coimbra | 17% |
| Grupo Escolar Joaquim De Brito Gondim | 20% |
| Grupo Escolar Jose Marques Dos Santos | 23% |
| Núcleo Escolar Monsenhor Osvaldo Magalhães | 29% |
| Grupo Escolar Luiz Viana Filho | 30% |
| **Grupo Escolar Dr. Oscar Teixeira** | **30%** |
| Grupo Escolar Antônio Carlos Magalhaes | 30% |
| Escola Municipal Jose Ferreira Pinto | 30% |
| **Grupo Escolar Prudêncio Rodrigues Sobrinho** | **31%** |
| Grupo Escolar Mauricio Gumes | 34% |
| Escola Municipal Men De Sa | 36% |
| Grupo Escolar Dácio Oliveira | 38% |
| Escola Vinte e Cinco de Dezembro | 40% |
| **Grupo Escolar Manoel Soares Da Cruz** | **43%** |

FONTE: Elaboração própria com dados do QEdu.

\*as escolas destacadas em negritos estão localizadas na área de estudo.

Tabela 5: Distorção idade-série nas Escolas urbanas (Ensino Fundamental I) da Rede Pública Municipal de Educação em Caetité-Ba - 2016

|  |  |
| --- | --- |
| **NOME DA ESCOLA** | **DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE** |
| Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira | 0% |
| Grupo Escolar Terezinha Bomfim da Silva | 1% |
| Escola de Aplicação Anexa ao IEAT | 13% |
| Grupo Escolar Maria Neves Lobão | 14% |
| Grupo Escolar Prof. Waldir Cardoso | 15% |
| Grupo Escolar Monsenhor Bastos | 19% |
| Grupo Escolar Maria da Conceição Pontes | 22% |
| Escola Municipal Prof. Manoel Teixeira Ladeia | 24% |
| Escola Eponina Zita dos Santos Gumes | 27% |
| Escola Municipal Dácio Alves De Oliveira | 49% |

FONTE: Elaboração própria com dados do QEdu.

Tabela 6:Distorção idade-série nas Escolas rurais (Ensino Fundamental II) da Rede Pública Municipal de Educação em Caetité-Ba - 2016

|  |  |
| --- | --- |
| **NOME DA ESCOLA** | **DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE** |
| Colégio Municipal De 1º Grau Zelinda Carvalho Teixeira | 34% |
| Grupo Esc. Vereador Clemente Ferreira De Castro | 40% |
| **Grupo Escolar Deputado Luís Cabral** | **59%** |
| Escola De 1º Grau Prof.ª Emiliana Nogueira Pita | 60% |
| Escola De 1º Grau Dom Manoel Raimundo De Melo | 61% |

FONTE: Elaboração própria com dados do QEdu.

\*A escola destacada de negrito está localizada na área de estudo.

As três escolas de fundamental I, bem como o colégio localizados no distrito de Pajeú do Vento e região apresentam um índice elevado de distorção idade-série. Muitos adolescentes não apresentam perspectivas de sonhos com um futuro melhor, com uma formação acadêmica e um bom emprego. Isso fica visível em frases como: “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”[[10]](#footnote-10). (ALVES, 2011 p.47)

Essa falta de perspectiva das crianças e jovens é o reflexo da falta de políticas sociais direcionadas às famílias, que enfrentam sozinhas a fúria do capital econômico que 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 aprendizagem desses alunos.

A formação, torna-se imprescindível para que o docente possa 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 entender o contexto sociopolítico e econômico que passa a humanidade. Não é uma reflexão simples e rasa, que culpabiliza o indivíduo descolado do contexto, do seu tempo, em que reside.

As escolas têm enfrentado problemas que não dão conta sozinhas de resolvê-los, a sociedade tem jogado para elas a responsabilidade pela educação das crianças e jovens. As famílias que são a base e poderiam estabelecer uma parceria com a escola, também encontram-se 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. Essa falta de participação da família junto à escola, incentivando a criança a estudar, participando das reuniões e projetos desenvolvidos dentro da escola dificulta o desenvolvimento da instituição. Todavia, é preciso investigar com mais cuidado esse distanciamento, analisando as várias vertentes que envolve essa problemática.

1. **Conclusão**

Versar sobre a educação no campo praticada no Brasil, não constitui tarefa fácil, devido às pesquisas se remeterem as 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. Procuramos no decorrer do trabalho contextualizar no Brasil Educação do Campo e depois identificar essa educação no município de Caetité, tendo como local mais especifico da pesquisa o distrito de Pajeú do Vento.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento de que a educação um direito de todos e dever do Estado oferecer. A educação do campo com uma proposta voltada para a população que nele reside começa a ser pensada pelos movimentos sociais. Essa ideia torna-se mais concreta com o reconhecimento da LDB 9394/96 da importância de uma educação diferenciada para o campo.

Para pensar essa educação, primeiro foi necessário compreender a palavra campo, uma vez que este espaço não se limitava a ser apenas um perímetro não urbano, mas sim um campo de possibilidades 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 é “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 estes povos não deve ser pensada apenas como uma educação no campo, longe da realidade do alunado, e sim uma educação no e do campo ao mesmo tempo onde o povo além de estudar em sua comunidade também seja contemplado com os 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 e principalmente dispostos para enfrentar os problemas que existem no campo.

Uma parceria importante deve ser formada pelo governo, tanto Federal, estadual e municipal, juntamente com 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 jovens e o meio em que vivem o conhecimento que trazem consigo, juntamente com a parceria Governo-Escola-Família pode ajudar a mudar a realidade descrita. Para Silva e Silva para que a escola funcione realmente como meio 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 (SILVA e SILVA, 2003, p.80).

E necessário, como foi citado anteriormente, o envolvimento de todos com um ensino diferenciado no campo, bem como políticas sociais, não apenas de programas assistencialista, mas de investimento que tragam melhorias permanentes, inclusive na autoestima das pessoas melhorando o presente e o futuro das próximas gerações.

Não é possível perceber uma Educação no/do Campo efetiva no município de Caetité, além do uso do livro didático especifico para as escolas do campo. O livro didático sozinho não é educação do campo.

Para que a escola consiga alcançar o seu objetivo de “formar” o homem do campo, motivado a permanecer em seu local de origem, e este viver com dignidade, é necessário não só a implantação de um ensino diferenciado, mas também de políticas públicas sociais que proporcione ao homem do campo alcançar tal objetivo, a melhora das 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, falta justamente essas políticas, que busque desenvolver 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, as suas residências em busca de empregos, e melhores condições de vida. E principalmente não seria dependente apenas dinheiro dos programas assistenciais do governo.

As crianças e jovens precisam se “enxergar” como sujeitos da sua própria história e capazes de mudar o seu futuro, sem ter que deixar o Campo para traz, sendo 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 traz consigo.

Com base no panorama apresentado, a pesquisa revelou que apesar de todas as conquistas já alcançadas com relação à educação praticada no/do campo no âmbito nacional, como por exemplo, o reconhecimento da necessidade de uma educação condizente como o meio onde a escola está inserida, há muito ainda que melhorar, principalmente na questão do currículo para trabalhar no campo e 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 intuído de colocar o que está na lei realmente em prática, principalmente no que se refere à valorização do sujeito e de seu espaço, através da parte diversificada do currículo, além de políticas públicas que visem melhorar as condições de vida da população de forma permanente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALVES, Eva Teixeira dos Santos. **O ensino no meio Rural: Análise da influência do ensino na permanência do homem no campo**. Monografia de Graduação em Licenciatura em Geografia - UNEB Campus VI- Caetité, 2011.

BAHIA. **Lei nº. 13.559-2016** que instituiu O Plano Estadual de Educação. Salvador, SEC,2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.**Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.**Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base** . Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.**Panorama da Educação no Campo**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº. 13.005-2014 que instituiu o** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

CAETITÉ-BA. **Lei nº 789-2015** que instituiu o Plano Municipal de Educação. Caetité, SME, 2015

CALDART, Roseli Salete. Ser educador do povo do campo. *In:*KOLLING, E.J; CERIOLI, P.R; CALDART, R.S.(orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, n.04.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. 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. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29830105&iCveNum=1099 Acesso em 14/10/2010

FERANADES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In:* KOLLING, E.J; CERIOLI, P.R; CALDART, R.S. (orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, n.04.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: Da Escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de um professor**, ano/vol. 6, nº 001. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil 2003. pp.99-118. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68460108.pdfAcesso em 04/05/2011

HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007. Disponível em : <http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf> Acesso em 01/10/2010

PIANA**,** Maria Cristina **A construção da pesquisa documental:** avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. São Paulo: Editora UNESP; ..... SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. . **Referências para uma política nacional de educação do campo: Cadernos de subsídios**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf> Acesso em: 04/05/2011

SANTOS, Franciele Soares dos. **Educação do Campo e Educação Urbana: aproximações e rupturas.** In: Educere *Et* Educare, Revista de Educação. Vol. I, nº I, Jan./Jun., 2006(p. 69-72). Disponível em: <http://www.red-ler.org/educacao-campo-educacao-urbana.pdfAcesso em: 01/10/2010

SALES, Suze da Silva. **A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)**. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Patos de Minas- MG, 2007 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br/tde\_arquivos/9/TDE-2008-04-10T163139Z-897/Publico/Suze.pdf> Acesso em 03/03/2011.

SILVA, A. M.; SILVA, M. D. . **Educação Rural**. In: SILVA, Eurides Brito da (org.). A educação básica Pós-LDB. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. As representações sociais sobre à pratica educativa de professores de cursos de Licenciatura. *In:* VEIGA, Ilma; D’AVILA, Cristina (org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas SP. Papirus, 2008.

1. Professora da Educação Básica, Graduada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, discente do curso de Especializando em Educação do Campo pela UNEB-Campus XII. [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora Assistente da UNEB-Campus VI, doutora em Educação pela PUC-GO, membro do GPCSL, linha de pesquisa Educação e linguagens. [↑](#footnote-ref-2)
3. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a educação do campo será impactada negativamente. [↑](#footnote-ref-3)
4. O Complexo Eólico do Alto Sertão é o nome que recebeu o conjunto de complexos de produção de [energia eólica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Energia_e%C3%B3lica) na região [baiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bahia) da cidade de [Caetité](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caetit%C3%A9), e que constitui o maior complexo dessa modalidade energética na [América Latina](https://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica_Latina). Situado nas cidades de [Caetité](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caetit%C3%A9) (onde se concentra a maior quantidade de [aerogeradores](https://pt.wikipedia.org/wiki/Aerogeradores" \o "Aerogeradores)), [Guanambi](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guanambi), [Igaporã](https://pt.wikipedia.org/wiki/Igapor%C3%A3) e [Pindaí](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pinda%C3%AD" \o "Pindaí), os complexos Alto Sertão I e II possuem uma capacidade conjunta de produção de 680,5 [megawatts](https://pt.wikipedia.org/wiki/Megawatt). [↑](#footnote-ref-4)
5. Agricultura familiar é definida pela *Food and Agriculture Organization* (FAO) a partir de três características: 1) a gestão da unidade produtiva é realizada por pessoas que mantêm entre se laços de parentesco; 2) a maior parte do trabalho é realizado por membros da família; 3) os meios de produção pertence à família. [↑](#footnote-ref-5)
6. PRONAF- 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. [↑](#footnote-ref-6)
7. É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. [↑](#footnote-ref-7)
8. Escolas nucleadas – As escolas isoladas foram desativadas e reunidas, num mesmo espaço, sob forma de núcleo, onde cada serie passa a ser atendida por um professor (FAGUNDES E MARTINI 2003, P.100). [↑](#footnote-ref-8)
9. Progressão continuada é uma forma de organização escolar que visa a garantir o acesso e a permanência do aluno à escola. Uma de suas características é 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.  [↑](#footnote-ref-9)
10. Esse pensamento já perpetua há algum tempo entre os jovens [↑](#footnote-ref-10)