

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Linly Sachs
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
linlyasachs@yahoo.com.br

Resumo: Apesar de garantido por lei o acesso à educação para todos, considerando as especificidades da educação para a população rural, essa não tem sido uma realidade no país. O objetivo deste artigo está em destacar dois desafios da contemporaneidade e compreender como eles se situam, especificamente, no estado de São Paulo: o não fechamento de escolas do campo e a oferta de vagas nessas escolas para os estudantes das zonas rurais; e o oferecimento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática. Notei que o fechamento de escolas do campo têm sido uma realidade e que há muitos estudantes no estado que precisam ir do campo à cidade para estudar. Também, apesar de haver a necessidade de formação de professores de Matemática em cursos específicos, existe apenas um curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática, no estado, em vias de extinção.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação do Campo; Escola do campo; Licenciatura em Educação do Campo; Formação de professores.

1. Introdução

Apesar de ser garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 o acesso à educação para todos, considerando as especificidades da educação para a população rural, em seu artigo 28 (BRASIL, 1996), essa não tem sido uma realidade no país. Em estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), isso fica muito claro.

A partir de 1998, porém, alguma mudança começou a ser vista nesse sentido com as fortes mobilizações realizadas pelos movimentos sociais, principalmente com o movimento “Por uma Educação do Campo”, lançado em 1998 em Luziânia, Goiás. Porém, há, ainda, muitos desafios a serem superados.

O fechamento de escolas do campo¹ tem sido uma realidade sustentada pelo argumento da diminuição da população rural, mas fundamentada em termos econômicos: é mais barato para os governos pagarem transporte para os estudantes que manter escolas do campo abertas

¹ Com o movimento “Por uma Educação do Campo”, é alterada a nomenclatura usada pelos movimentos sociais e, posteriormente, pelo governo para se referir à educação – antes “rural” e, agora, “do campo”. Mais detalhes em Fernandes, Cerioli e Caldart (2011). Uso, portanto, “escolas do campo” e “educação do campo” neste artigo.

em zonas com baixa densidade populacional. Como afirma Souza (2012), esse fenômeno surgiu nos anos de 1980 e tomou força na última década.

Outro problema, apontado pelo INEP (2007), é a carência de professores com formação nas escolas localizadas na zona rural: 65,1% desses professores não têm formação em nível superior.

Diante deste quadro, é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais (INEP, 2007, p. 36).

Uma necessidade urgente, então, é o oferecimento de formação em nível superior para esses professores e para aqueles que virão a atuar nas escolas do campo. A questão que surge é: que tipo de formação? Diversos autores, entre eles Arroyo (2007), têm indicado a importância de uma formação específica para esses professores:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 167).

Molina (2009, p. 185) ainda afirma que é “inadiável [a] necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo”.

Assim, tenho como objetivo, neste artigo, destacar esses dois desafios da contemporaneidade e compreender como eles se situam, especificamente, no estado de São Paulo: (i) o não fechamento de escolas do campo e a oferta de vagas nessas escolas para os estudantes das zonas rurais; e (ii) o oferecimento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática.

2. Procedimentos metodológicos de pesquisa e análise

Foram fundamentais para esta pesquisa os dados produzidos pelo 12º Censo Demográfico, em 2010 (IBGE, [2012]), pelo Censo Escolar de 2012 (INEP, [2013]) e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, [2013]).

Complementando os dados quantitativos, trago trechos de duas entrevistas² realizadas por mim, em junho de 2013. Ambas foram entrevistas semiestruturadas, conforme trazem Boni e Quaresma (2005), realizadas presencialmente e gravadas em áudio. Posteriormente, foram transcritas literalmente e retirei algumas marcas próprias da linguagem oral, como as repetições de palavras, as palavras iniciadas, mas não expressas por completo, os marcadores discursivos e fiz correções relativas à concordância verbal e nominal e a abreviações de palavras – como *tá* e *cê*. Quando houve a solicitação do entrevistado, enviei a transcrição para que ele fizesse as modificações que desejasse, como inclusões, correções ou omissões.

As escolhas dos entrevistados deram-se de modos distintos. A primeira delas, a diretora de uma escola do campo, foi uma escolha decorrente de diversas referências feitas a ela em conversas informais e em trabalhos acadêmicos (FENG, 2007; AMARAL, 2007; BRESLER et al., 2009), como sendo uma liderança importante para a implantação de uma política de educação do campo com sucesso. A segunda, a professora de Matemática de outra escola do campo, por sua vez, foi uma decisão da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, que autorizou que a entrevista a ser realizada com uma professora de Matemática de escola do campo fosse pertencente ao quadro docente de uma escola determinada.

Para a análise dessas entrevistas, baseei-me nos procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva, descritos por Moraes e Galiazzi (2007). O *corpus* é constituído pelas transcrições revistas das duas entrevistas e ele foi desconstruído com recortes, formando as unidades de análise. Apesar de não buscar criar categorias, procurei encontrar unidades que trouxessem indicativos sobre a carência de escolas do campo e de cursos de formação de professores específicos no estado de São Paulo. Para isso, apresento nos tópicos seguintes os dados quantitativos aos quais me referi mesclados com trechos das entrevistas.

² Essas entrevistas foram realizadas para a produção de minha tese de doutorado e nela estão as transcrições parciais, os detalhes da realização dessas entrevistas e outras análises (BARBOSA, 2014).

3. Primeiro desafio: não fechamento de escolas e oferecimento de vagas

As pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, no 12º Censo Demográfico, indicam que, dos 190.755.799 habitantes do território brasileiro, 29.830.007 residem em áreas rurais (IBGE, [2012]).

Não há dúvida de que a população rural, em porcentagem, tem diminuído ao longo dos anos: em 1970, representava cerca de 44,1% de toda a população do Brasil; em 1980, 32,4%; em 1991, 24,4%; em 2000, 18,8%; e, finalmente, em 2010, 15,6% (IBGE, [2012]). Este número, porém, não pode ser ignorado, assim como não pode ser ignorado que essas pessoas têm direito à educação.

De acordo com o Censo Escolar de 2012, realizado pelo INEP, as redes municipal e estadual do país somam 40.482.802 estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial. Desses, 5.869.026 são estudantes de escolas localizadas na zona rural – o que representa cerca de 14,5% do total³. Especificamente, nos níveis em que atuam os professores licenciados em Matemática, isto é, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio⁴, são 18.861.783 estudantes, dos quais, 1.798.576 matriculados em escolas rurais (INEP, [2013]).

Dada a dimensão da população brasileira residente e estudante em meio rural, apresento agora informações específicas do estado de São Paulo.

A população total do estado é de 41.262.199, sendo que 1.676.948 residem em área rural, representando aproximadamente 4,1% do total (IBGE, [2012]). Em comparativo com os outros estados do Brasil, São Paulo é o segundo com a menor porcentagem de população rural, sendo que o primeiro é o estado do Rio de Janeiro (3,3%) e o terceiro é Goiás (9,7%). Por outro lado, em termos absolutos, a população rural do estado de São Paulo é maior que a população rural de todo Centro-Oeste (1.575.131) e maior que a população total de alguns estados, como Rondônia, Acre, Roraima, Amapá ou Tocantins.

³ Esses números não representam a totalidade dos estudantes que frequentam escolas regulares no país, visto que não estão incluídas aí as escolas das redes federal e particular e de níveis técnico e superior.

⁴ Os professores licenciados em Matemática também atuam na Educação de Jovens e Adultos, porém não considerei esses dados, pois na fonte não há a separação dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, não há uma delimitação da atuação desses professores.

Na Educação Básica, nas redes municipal e estadual do estado de São Paulo, no ano de 2012, havia 7.917.925 estudantes, dos quais 150.399 eram estudantes de escolas rurais. Nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (desconsiderando os estudantes da Educação de Jovens e Adultos) havia 63.968 estudantes de escolas rurais de um total de 3.970.453 (INEP, [2013]).

De acordo com dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2013, havia 1.464 escolas situadas em áreas rurais – sendo 325 da rede estadual mantidas pela Secretaria da Educação; 30 da rede estadual mantidas pelas universidades estaduais e Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”; 1 da rede federal; 46 da rede particular; e 1.062 da rede municipal. Dessas, 331 ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo 186 da rede estadual mantidas pela Secretaria da Educação; 28 mantidas pelas universidades estaduais e Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”; nenhuma da rede federal; 17 da rede particular; e 100 da rede municipal. Ao todo, eram 179.333 estudantes em escolas situadas em áreas rurais do estado, sendo que 76.522 estavam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, [2013]).

Nota-se que a população rural do estado de São Paulo representa 4,1%, mas o número de estudantes de escolas do campo no estado é de apenas 2%, sendo menor ainda ao se tratar dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse fator pode indicar que a população residente nas áreas rurais nem sempre tem acesso à educação em escolas próximas às suas casas. Em complemento a essa informação, Basso (2013), ao analisar os microdados do Censo Escolar de 2010, concluiu que, enquanto havia 173.115 matrículas em escolas do campo, 361.767 estudantes residiam no campo e frequentavam escolas urbanas. Esses números refletem a situação alarmante de ausência de escolas do campo em um estado não tão urbano quanto possa parecer.

Nesse mesmo sentido está a fala da professora entrevistada, quando questionada se os estudantes migram para escolas urbanas, ao terminarem o Ensino Fundamental:

“A maioria fica lá mesmo e vem estudar pra cidade.”

Nessa cidade a que a professora se refere, Araraquara, como em muitas outras do interior paulista, não há escola do campo que ofereça Ensino Médio. Assim, se desejar continuar os estudos, o estudante tem a necessidade de frequentar uma escola urbana.

O estado de São Paulo tem uma população rural significativa em números absolutos, porém a quantidade de escolas nas áreas rurais não parece ser suficiente para atender aos estudantes. A alternativa para os que querem iniciar ou continuar os estudos é, muitas vezes, frequentar escolas localizadas nas áreas urbanas. Além dos problemas com transporte, estão os decorrentes da falta de identidade dos estudantes com o local, como afirma a diretora:

“[Uma pesquisadora] observou como os alunos que saíam daqui e iam estudar na escola da cidade, como se sentiam marginalizados, excluídos por conta do pó (terra). Em época de seca, ficamos muito empoeirados, mas procuramos, na escola mesmo, trabalhar isso como valor, o valor que tem a terra. Não precisamos ter vergonha porque se não fosse a produção dos pais, da agricultura familiar, quem que sobreviveria num mundo sem alimento, não é?”

Também, de acordo com Caldart (2011, p. 149-150), nessas situações de migração é negado a essa população o direito de educação *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 às suas necessidades humanas e sociais” (grifos da autora).

Esse problema decorre do fechamento de escolas do campo. Em 1995, por exemplo, eram 4.557 escolas rurais no estado de São Paulo; já em 2013, como foi apresentado, passaram a 1.464. Em 2014, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada, com um acréscimo ao artigo 28, de modo a dificultar o fechamento de escolas do campo – e, também, indígenas e quilombolas:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, no que se refere ao estado de São Paulo, afirma Basso (2013, p. 80):

A reorganização das escolas estaduais paulistas implementada em 1996, bem como o processo de nucleação das escolas no campo, realizado a partir de 1988, diminuíram o número de escolas no campo e com isso aumentaram a distância entre os alunos e a escola e a necessidade de deslocamento diário para as cidades.

A diretora entrevistada questiona essa situação de fechamento de escolas:

“[...] na década de oitenta, de mais de trinta escolas rurais que havia no município, só ficaram três. Esses alunos também que vão para a cidade, como eles são tratados? Qual é a qualidade de vida desses alunos que ficam horas e horas dentro do ônibus?”

4. Segundo desafio: formação de professores

Foi realizada, em 2007, uma experiência-piloto em algumas universidades federais do país, de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe). Posteriormente, essa experiência foi expandida por meio de dois editais lançados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que posteriormente passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O primeiro edital, de 29 de abril de 2009, constava que os cursos deveriam ser destinados a quem não possuía formação superior (porém, com conclusão do Ensino Médio) e atuasse como professor em escolas do campo ou tivesse experiência com educação do campo ou moradores do campo. Os cursos também deveriam adotar o regime de alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade. O edital também previa aplicação de recursos financeiros de, no máximo, R\$ 240.000,00 por projeto por ano, sendo R\$ 4.000,00 por estudante.

Em 31 de agosto 2012, um novo edital foi lançado pela SECADI, com o objetivo de implantação de 40 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, priorizando atender professores em exercício no campo sem formação superior. Também, os cursos deveriam ser em regime de alternância; e o valor de custeio de R\$ 4.000,00 por estudante.

Esses editais foram lançados por meio de uma política pública, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que tem como objetivo de oferecer formação inicial a futuros professores e professores leigos em exercício, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Barbosa (2014) realizou um levantamento de quais dos cursos contemplados nesses editais ofereciam a habilitação em Matemática ou em Ciências da Natureza e Matemática: “das 65 instituições com projetos aprovados nos editais, no segundo semestre de 2013, 25 tinham o curso em andamento com habilitação em Matemática” (p. 105). Desses cursos, apenas um está

localizado no estado de São Paulo – trata-se do curso oferecido pela Universidade de Taubaté (UNITAU), no município de Taubaté.

Para atualizar essa informação, fiz um levantamento nas instituições públicas de ensino superior – agora, no primeiro semestre de 2016. Para tal, utilizei a ferramenta disponível para busca no site de Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior⁵ e encontrei que a única instituição que oferece curso de Licenciatura em Educação do Campo ainda é a UNITAU, sendo a habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.

No site da instituição, porém, não encontrei informações sobre o curso; tive acesso apenas à Deliberação do Conselho Universitário, autorizando a abertura do curso, à Deliberação do Conselho de Ensino e Pesquisa, aprovando o currículo do curso, em que consta a lista de componentes curriculares e sua distribuição ao longo do curso, ao edital do processo seletivo, de 2012, e a um manual do vestibular para esse curso, também de 2012.

Surgiu, então, a dúvida sobre a continuidade do curso. Em contato, realizado via telefone⁶ ao Departamento de Biologia, fui informada que esse curso teve apenas uma entrada, em 2012, com previsão de término para este ano de 2016, e que não haverá novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo.

Como afirmado anteriormente, existe uma demanda por uma formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo e há, atualmente, uma oferta de cursos com o objetivo de suprir essa necessidade. Questiono, então, a situação do estado de São Paulo nesse cenário. Observa-se que, das 65 instituições, apenas uma localiza-se no estado, com curso em vias de extinção. Estaria o estado tão urbanizado que não careça de cursos de formação de professores de Matemática para as áreas rurais?

A professora entrevistada afirmou que iniciou seu trabalho em uma escola do campo por ser lá o local onde havia vaga disponível:

“Então foi aí que eu comecei a dar aula, foi lá que eu comecei a dar aula de matemática, [...] foi dessa forma que eu iniciei na escola do campo assim, meio que

⁵ <http://emec.mec.gov.br/>

⁶ O contato foi feito em 25/2/2016, pela autora. Várias tentativas de contato por e-mail foram feitas antes.

caí, foi ao acaso mesmo, não que eu tinha escolhido, que era único lugar que tinha vaga.”

Como foi apontado, muitos professores que atuam em escolas do campo não têm, ao menos, formação de nível superior. Por outro lado, aqueles que têm, nem sempre pertencem à comunidade camponesa onde a escola está inserida.

Em experiências com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), nas escolas de assentamento, a situação é semelhante. Caldart (2012, p. 249-251) relata que, por falta de titulação adequada, os professores leigos que atuavam nos acampamentos não poderiam atuar nos assentamentos, fazendo com que professores da cidade fossem às escolas dos assentamentos trabalhar. Após conflitos entre professores e comunidade, o MST passou a se preocupar com a formação de seus educadores.

Com a ida dos professores da cidade ao campo, para trabalhar nas escolas, a falta de identidade (dos professores com os estudantes e com o meio) repete-se. O projeto de criação de escolas do campo parece estar com uma lacuna: como ser específico se essa especificidade é estranha aos professores?

A professora entrevistada relata seu desconhecimento sobre assuntos comuns aos estudantes:

“Eles têm uma riqueza muito grande lá, né, de cultivo, de plantio, e a gente poderia desenvolver mais e aprimorar mais isso, né. Às vezes, muita coisa eu não sei e eles me ensinam.”

A descrição de Lopes (2012) é parecida; o professor, autor do texto, de origem urbana, sentindo-se um forasteiro na escola do campo, diz-se incapaz de assumir uma identidade do campo.

Diferentemente da realidade do Brasil, no estado de São Paulo, o índice de professores de escolas do campo sem formação em nível superior é semelhante ao de escolas urbanas: 9,4% para escolas do campo e 8,24% para escolas urbanas (BASSO, 2013, p. 125). Porém, esses professores foram preparados para lidar com as especificidades das escolas do campo? Possivelmente, a resposta seja não. A única instituição a oferecer o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática no estado ofereceu 60 vagas no ano de 2012 e nada mais.

Em entrevista concedida à Barbosa (2014, p. 151), uma pesquisadora da Educação do Campo afirma que os “cursos de licenciatura em Matemática, o campo nem reconhece” e ressalta a importância de cursos específicos:

[...] você vai ter um profissional que vai passar quatro anos estudando o campo brasileiro, desde que as particularidades da Matemática, então, obviamente, ele vai ter condições de preparar um material didático-pedagógico com esses alunos, ele vai ter condições de selecionar dentro do livro didático o que ele considera adequado e o que é que ele modifica.

Arroyo (2007, p. 169) afirma que a reivindicação é esta: “Para a formação desse corpo profissional será urgente a interiorização da educação superior”. Assim, entendo que a interiorização deva se dar em todos os “interiores” do país, em todas as regiões e estados, levando em conta as necessidades locais.

5. Considerações Finais

Neste artigo, quis colocar em discussão dois desafios para o estado de São Paulo, no que se refere à Educação do Campo: o não fechamento de escolas do campo e a oferta de vagas nessas escolas para os estudantes das zonas rurais e o oferecimento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática.

Notei que o fechamento de escolas do campo têm sido uma realidade, apesar de haver um impedimento legal para que isso ocorra desmedidamente e que há muitos estudantes no estado que precisam ir do campo à cidade para estudar.

Também, apesar de haver a necessidade de formação de professores de Matemática em cursos específicos para atuação em escolas do campo, existe apenas um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática, em vias de extinção, no estado – o que parece não priorizar a formação específica aos professores que atuam ou vão atuar em escolas do campo.

Essas constatações deram-se a partir de dados quantitativos a respeito da população rural, das escolas do campo e de estudantes dessas escolas e, também, trechos de entrevistas realizadas com uma diretora e uma professora de escolas do campo de uma cidade do interior do estado.

Concluo, indicando que deveria haver maior interesse e investimento público (não apenas refiro-me ao governo estadual, mas também aos municípios e às instituições de ensino superior, federais e estaduais) na educação do campo, contribuindo com o não fechamento de

escolas do campo, com o oferecimento de cursos específicos para formação de professores de Matemática e com novas pesquisas no sentido de indicar caminhos e possibilidades de mudança da realidade.

6. Referências

AMARAL, D. M. *Educação Rural em Assentamento de Reforma Agrária Assentamento Bela Vista do Chibarro – Araraquara*. 2007. 68 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

BARBOSA, L. N. S. C. *Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

BASSO, J. D. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO: documento orientador*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Lei nº 12960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1 out. 2014.

BRESLER, R; HOYLER, T.; AMARAL, M.; HEIDTMANN, H.; FERNANDES, G.; GRAU, M. O Programa Escola do Campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagotto e o assentamento Bela Vista do Chibarro. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 14, n. 55, p. 105-128, jul./dez. 2009.

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

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FENG, L. Y. *Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico*. 2008. 82 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2007.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010*. [2012]. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar*. [2013]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

_____. *Panorama da educação do campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LOPES, R. A. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a Educação Física escolar ante um horizonte cosmopolita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, 2012, p. 1-15. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2432_int.pdf. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.) *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Central de Atendimento. *Cadastro de Escolas* – Downloads. [2013]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>. Acesso em 16 de setembro de 2013.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.