

Maria Cristina Moiana de Toledo

**O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada
por meio do município de Jussara-GO**

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia - 2005

Maria Cristina Moiana de Toledo

**O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada
por meio do município de Jussara-GO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Esperança F. Carneiro (Presidente)

Prof. Dr^a. Lenita Maria Junqueira Schultz (UCG)

Prof. Dr^a. Maurides Batista de M. F. Oliveira (UFG)

Data: _____

DEDICATÓRIA

Para Guilherme – que um dia possa compreender o significado deste ato –, Daniella e Rodrigo, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras que possibilitaram a realização deste estudo, bem como as esposas e filhos que com tanto carinho me acolheram em seus lares; aos alunos e alunas egressos das escolas da zona rural pelas entrevistas e por disponibilizarem seus históricos; a todos da Secretaria Municipal de Educação pelas entrevistas e acesso aos documentos; às diretoras e secretárias das escolas que tão gentilmente providenciaram os documentos dos alunos e alunas entrevistados; à professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro por suas orientações sempre pertinentes, dando-me segurança para a realização deste trabalho; às professoras Dr^a. Lenita Maria Junqueira Schultz e Dr^a. Maurides Batista de M. F. Oliveira que prontamente se dispuseram a participar da banca examinadora e generosamente contribuíram com suas observações; ao Dr. Antonio Rogério Moiana de Toledo que possibilitou a realização deste projeto de vida; a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

RESUMO

O ensino formal, que historicamente se destinou aos trabalhadores do campo, foi marcado pelo consenso de exclusão por parte da classe dominante, reduzindo a educação à escolarização e estabeleceu, ideologicamente, que ao homem do campo era suficiente o domínio das primeiras letras. Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que viveu e ainda vive a escola do campo, seja em relação à estrutura física, seja pelo insuficiente grau de formação do professor. Constituída essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo. Nesse contexto recaiu o tema da pesquisa e o professor da zona rural de sala multisseriada constituiu o nosso objeto de estudo. Pouco lembrado nas pesquisas sobre educação, o professor de sala multisseriada acabou por apresentar-se como um malabarista no sentido de desdobrar-se entre as variadas atribuições que lhe foram impingidas e o professor que consegue mediar aprendizagem para até dezoito crianças, simultaneamente. Ao “dar voz” a esses professores, estabeleceu-se um diálogo. Pudemos, então, desvendar a desigualdade social e as contradições da escola no campo e não do campo. Para o apoio teórico tomamos por base os estudos de Sérgio Leite (1999); Jadir Pessoa (1997); Carlos Brandão (1990); Julieta Calazans (1993); Márcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro ([20--]); Edgar Kolling, Nery e Mônica Molina (1999) em relação ao estudo da pesquisa no sentido da educação no campo. O fundamento para as discussões foi encontrado em Marx e Engels (1977); Marilena Chauí (2003); Gaudêncio Frigotto (1995); Miguel Arroyo (1995); Iria Brzezinski, Maria Esperança Carneiro e Wanderley Brito (2004); Acácia Kuenzer (1987); Osmar Fávero (2001); Carlos Jamil Cury (2001) e outros. Procurou-se apreender o movimento, o processo, as contradições (método dialético) no materialismo histórico (metodologia) que buscam os fundamentos das sociedades nas formações sócio-históricas e na relação de produção. Tomando por fundamentação o materialismo dialético, esta pesquisa fez um recorte para conhecer e tornar evidente a realidade dos professores de sala multisseriada, dos alunos e pais. A pesquisa qualitativa foi utilizada para este estudo. Optou-se, também, pelo estudo descritivo/analítico, utilizando as seguintes técnicas: entrevistas abertas, observação livre, anotações de campo e questionário fechado para o levantamento de dados sócio-econômicos. O critério para a seleção dos professores foi que a escola, em que eles trabalham, estivesse situada nas fazendas. O entendimento da tênue linha que separa o urbano do rural apresenta-se quando muitos moradores nas periferias pobres, que se caracterizam

mais como produto da degradação da cidade do que, propriamente, do desenvolvimento urbano, acabam tendo uma relação tensa com a cultura urbana. Como trabalhavam no campo, reafirmam sua cultura rural de origem. Explicita, ainda, que a escola rural surge em função de interesses ligados à industrialização e urbanização, recebendo a educação rural tratamento periférico nos textos oficiais, e a Escola do Campo que se distingue pelo vínculo com o trabalho e a cultura do campo. Buscou-se mostrar que o ensino na zona rural passa, no início do século XXI, por um processo de mudança, reivindicada pelos movimentos sociais, acolhendo as vozes esquecidas de grupos sociais subalternos, mas produtores de saberes e formas de sobrevivência. Pertencem a esse grupo “os malabaristas”, ou seja, os professores da “roça”, alunos e pais, que em seus depoimentos mostraram uma realidade diversa do discurso das autoridades municipais.

Palavras-chave: sociedade, trabalho, educação do e no campo, rural e urbano, professor de sala multisseriada.

ABSTRACT

Formal education, which historically was aimed at agricultural workers, was noteworthy for the exclusive attitude of the ruling class, reducing education to mere schooling, and established the notion that the rural worker needed no more than basic literacy. This belief has led, over the years, to the precarious situation of rural schools, both in their physical structure and in the inadequate preparation of teachers. Consisting essentially of a mixed level or one-teacher class, this school is defined as having one class and a single teacher who teaches the first four levels of primary education in the same place at the same time. This is the context of our research theme and the teachers of mixed level classes in rural areas were the focus of our study. Often overlooked in educational research, the teacher of mixed level classes tends to be represented as a juggler dividing herself between the various roles imposed on her, and a teacher who manages to facilitate the learning of up to eighteen children at the same time. By giving these teachers a voice, a dialogue was established. We could then reveal the social inequality and the contradictions of the rural and non-rural school. For theoretical support, we took as a basis the studies of Sérgio Leite (1999); Jadir Pessoa (1997); Carlos Brandão (1990); Julieta Calazans (1993); Márcia Regina Andrade and Maria Clara Di Pierro ([20--]); Edgar Kolling, Nery and Mônica Molina (1999) in relation to research on rural education. The foundation for the arguments was found in Marx and Engels (1977); Marilena Chauí (2003); Gaudêncio Frigotto (1995); Miguel Arroyo (1995); Iria Brzezinski, Maria Esperança Carneiro and Wanderley Brito (2004); Acácia Kuenzer (1987); Osmar Fávero (2001); Carlos Jamil Cury (2001) and others. An effort was made to understand the movement, the process, the contradictions (dialectic method) in historical materialism (methodology) which seek the basis of societies in the socio-historical formation and in relation to production. Taking dialectic materialism as its starting point, this study took a cross-section to get to know and to show the reality of the mixed-level teachers, of the students and of the parents. Qualitative research was used in this study. Descriptive/analytical study was also decided upon, using the following techniques: open interviews, free observation, filed trip notes and closed questionnaires in order to collect socio-economic data. The criterion for the selection of teachers was that the school in which they work should be situated on the farms. Understanding of the thin line separating the urban from the rural shows itself when many of the inhabitants of the poor suburbs, which are characterised more as a product of the deterioration of the cities than of urban development, have a tense relationship with urban culture. As they worked in the rural areas, they maintain the rural culture of their

origin. It is apparent, moreover, that the rural school arises as a result of interests linked to industrialisation and urban growth, that rural education receives marginal treatment in official documents, and that the rural school is distinguished by its link to the work and culture of the rural area. We have tried to show that education in the rural area at the beginning of the 21st century is going through a process of change, demanded by social movements, bringing together the forgotten voices of groups socially repressed, but at the same time generators of knowledge and means of survival. The “jugglers”. i.e. the rural teachers, students and parents, who in their statements show a quite different reality from that described by municipal authorities.

Key words: society, work, education of and in rural areas, rural, urban, teachers of multi-level classes

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 APROXIMAÇÕES ENTRE O URBANO E O RURAL | 15 |
| 1.1 Qual educação? Para quem? | 18 |
| 1.2 Educação Rural: um espaço esquecido da educação brasileira? | 29 |
| 2 O ENSINO NA ZONA RURAL BRASILEIRA | 55 |
| 2.1 Algumas situações específicas sobre a Educação do Campo | 57 |
| 2.2 Características da população do campo e situação educativa | 78 |
| 3 MALABARISTA, QUEM É VOCÊ? | 87 |
| 3.1 O que dizem alunos egressos da zona rural e professores da zona urbana | 113 |
| 3.2 O discurso das autoridades municipais sobre a não-Educação do Campo | 120 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 128 |
| FONTES IMPRESSAS E ORAIS | 131 |
| ANEXOS | 134 |

INTRODUÇÃO

O ensino formal, que historicamente se destinou aos trabalhadores do campo, foi marcado pelo consenso de exclusão por parte da classe dominante, que lhes negou o direito à educação, reduzindo-a, desse modo, à escolarização, estabelecendo, ideologicamente, que ao homem do campo era suficiente o domínio das primeiras letras.

Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que viveu e ainda vive a escola do campo, seja em relação à estrutura física, seja pelo insuficiente grau de formação do professor. Constituída essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo.

Nesse contexto recaiu o tema da pesquisa e o professor da zona rural de sala multisseriada constituiu o nosso objeto de estudo. Em 1991, no decorrer do exercício da docência em uma escola municipal, com pré-qualificação em agropecuária, nos deparamos com alunos que vieram da zona rural e que estudaram, até a 4ª série, em salas multisseriadas. Começamos, então, a procurar e conversar com professores que trabalharam nessas escolas, querendo entender e aprender com eles: como era o fazer dentro de sala de aula, por que eles foram trabalhar na zona rural, onde moravam, como se deslocavam para a cidade, tendo em vista que as estradas, nessa época, ainda não eram asfaltadas e os ônibus não trafegavam muito próximos às fazendas, e qual era a remuneração.

Pouco lembrado nas pesquisas sobre educação, o professor de sala multisseriada acabou por apresentar-se como um malabarista no sentido de desdobrar-se não somente entre as variadas atribuições que lhe foram impingidas, mas, principalmente como aquele professor que, em um período de quatro horas, consegue mediar aprendizagem para até dezoito crianças, simultaneamente.

Ao “dar voz” a esses professores, estabeleceu-se um diálogo. Pudemos, então, desvendar a desigualdade social e as contradições da escola no campo e não do campo.

Para o apoio teórico, tomamos por base os estudos de Sérgio Leite (1999), Jadir Pessoa (1997), Carlos Brandão (1990), Julieta Calazans (1993), Márcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro ([20--]), Edgar Kolling, Nery e Mônica Molina (1999) em relação ao estudo da pesquisa no sentido da educação no campo. O fundamento para as discussões foi encontrado em Marx e Engels (1977), Marilena Chauí (2003), Gaudêncio Frigotto (1995),

Miguel Arroyo (1995) Iria Brzezinski, Maria Esperança Carneiro e Wanderley Brito (2004), Acácia Kuenzer (1987), Osmar Fávero (2001), Carlos Jamil Cury (2001) e outros.

Procurou-se apreender o movimento, o processo, as contradições (método dialético) no materialismo histórico (metodologia), formulado por Marx e Engels: “[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas, que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, e do desenvolvimento da humanidade” (ENGELS apud TRIVIÑOS, 1990, p. 53), que buscam, portanto, os fundamentos das sociedades nas formações sócio-históricas e na relação de produção.

O materialismo histórico é a metodologia, ou seja, é a teoria que explica a história de homens reais que de um modo real produzem as condições reais de existência; como os homens, historicamente, produzem e se reproduzem, “[...] pelo consumo dos bens naturais e pela procriação; pelas relações com a natureza através do trabalho; pelas relações sociais que se dão pela divisão social do trabalho e pela forma de propriedade, que constituem as formas das relações de produção” (CHAUÍ, 2001, p. 47).

Tomando por fundamentação o materialismo dialético, esta pesquisa fez um recorte para conhecer e tornar evidente a realidade dos professores de sala multisseriada, dos alunos e pais, procurando entender os seus anseios em relação à escola que têm, bem como as perspectivas, os objetivos e o interesse em continuar os estudos. Também, procurou mostrar as principais contradições da escola da zona rural, com sala multisseriada, através do levantamento dos problemas gerais que permeiam esta realidade. Considerou-se, ainda, a crise da educação frente à política econômica neoliberal, que vem aprofundar a exploração e concentração de renda e que se constitui em fator determinante dos escassos recursos investidos na política de formação dos trabalhadores da educação, como é o caso do professor de sala multisseriada.

A pesquisa qualitativa foi utilizada para este estudo por entender que, ao se orientar pelo enfoque qualitativo, o pesquisador “[...] tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico” (TRIVIÑOS, 1990, p. 133). As informações recolhidas são interpretadas e isto pode originar novas buscas de dados, pois o trabalho não se inicia “[...] orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente [...]. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos” (TRIVIÑOS, 1990, p.131). Por outro lado, uma pesquisa de origem materialista dialética, que desconhece a dicotomia qualidade-

quantidade, não prescinde do apoio estatístico, que é analisado, explicado e contextualizado, não sendo apenas o resultado dos dados.

Optou-se, também, pelo estudo descritivo/analítico para descrever a realidade dos professores que trabalham na zona rural, em sala multisseriada. O pesquisador, por considerar, na pesquisa qualitativa, a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico, ressalta “[...] sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (TRIVIÑOS, 1990, p.110). Nesse sentido, foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevistas abertas, observação livre, anotações de campo e questionário fechado para o levantamento de dados sócio-econômicos (Anexo A).

O critério para a seleção dos professores a serem entrevistados foi que a escola, em que eles trabalham, estivesse situada nas fazendas. Por isso foram usados, ao longo do texto, expressões como: “professores da fazenda”, “professores da roça”, “professores rurais”, opondo-se a “professores urbanos”, “professores da cidade”.

No primeiro momento da pesquisa foram entrevistados sete professores, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade ente 26 e 52 anos, trabalham em regime estatutário municipal. Apenas dois são solteiros. Os casados têm filhos, com exceção de uma. Em relação à escolaridade: todos têm o curso de Magistério; dois são acadêmicos e os outros são graduados. Residem nas fazendas e têm uma remuneração média mensal de R\$ 400,00.

No segundo momento foram entrevistados cinco professores que trabalham na zona urbana e vinte e dois alunos que estudaram até a 4ª série nas escolas municipais da zona rural. Ao explicar o objetivo das entrevistas, foi pedida e autorizada a fotocópia do histórico escolar, bem como a identificação de cada entrevistado.

A primeira etapa do trabalho consistiu no levantamento bibliográfico sobre a educação na zona rural que se desenvolveu historicamente no Brasil, estudo das Constituintes Federais sobre educação e da legislação educacional, apontando questões sobre a realidade da educação do campo. No segundo momento foi realizado o exame desse material, com vistas ao entendimento do processo de constituição de uma educação para a zona rural. E o terceiro, foi a coleta de dados nas fazendas do município de Jussara.

No primeiro capítulo, nomeado *Aproximações entre o urbano e o rural*, empenhou-se em esclarecer a tênue linha que divide o urbano do rural, quando se entende que muitos moradores nas periferias pobres, que se caracterizam mais como produto da degradação da cidade do que, propriamente, do desenvolvimento urbano, acabam tendo uma relação tensa com a cultura urbana. Como trabalhavam no campo, reafirmam sua cultura rural

de origem. Explícita, ainda, que a escola rural surge em função de interesses ligados à industrialização e urbanização, recebendo a educação rural tratamento periférico nos textos oficiais que não levam em conta a importância da agricultura para a economia brasileira e a Escola do Campo que, reivindicada pelos movimentos sociais, se distingue pelo vínculo com o trabalho e a cultura do campo.

No segundo capítulo, sob o título *O ensino na zona rural brasileira*, buscou-se mostrar que esse ensino, que surgiu em 1889, passa, no início do século XXI, por um processo de mudança, reivindicada pelos movimentos sociais. Fez-se um estudo dos programas governamentais e não governamentais que hoje estão implementados, bem como demonstrou vários aspectos da população rural, traçando o perfil da rede de ensino no campo, a situação dos professores e as condições de funcionamento das escolas.

O terceiro capítulo, denominado *Malabarista, quem é você?*, acolheu as vozes esquecidas de grupos sociais subalternos, mas produtores de saberes e formas de sobrevivência. Pertencem a esse grupo “os malabaristas”, ou seja, os professores da “roça”, alunos e pais, que em seus depoimentos mostraram uma realidade diversa do discurso das autoridades municipais.

1 APROXIMAÇÕES ENTRE O URBANO E O RURAL

Diante das mudanças que fluem incessantemente no final do século XX e início do século XXI, seja no campo econômico, no avanço tecnológico e, conseqüentemente, na ênfase à informação, novas demandas se fazem sentir no espaço educacional, haja vista que a educação não se dissocia dos movimentos históricos da sociedade. Neste contexto, pretendemos levantar indagações entre uma educação que, até o momento, não leva em conta as necessidades do campo, em que as diferenças e/ou semelhanças entre urbano e rural são ignoradas, num país em que a agricultura e a pecuária são suporte econômico nos dias atuais, por meio do agronegócio e exportação. Que contornos ganham, então, o rural e o urbano na denominada sociedade do conhecimento¹ ?

O século XX está marcado pela ênfase à ciência e à tecnologia. Televisão, fax, satélite e a rede da Internet, cada vez mais expandida, fazem com que os homens se aproximem e alterem a maneira de pensar e trabalhar, transformando com rapidez os usos e costumes. Assim, as sociedades que surgem desde a terceira revolução tecnológica são caracterizadas pela estreita interdependência das diferentes esferas sociais, políticas e econômicas, onde os limites ficam cada vez mais tênues entre o urbano e o rural, entre o regional, o nacional e o mundial.

Numa tentativa de compreensão desse fenômeno, partimos da diversidade do mundo, fazendo uma retrospectiva da dominação de alguns povos sobre outros. A Europa, conforme Lambert (1997), é um mosaico de povos, culturas, línguas, religiões, enquanto o Brasil é um país uninacional, onde, de Norte a Sul e de Leste a Oeste, fala-se a mesma língua. Este quadro se dá apenas no chamado Novo Mundo, através da colonização cultural: os índios são mortos para começar uma história do ponto zero e, para tanto, basta que se massacrem os diferentes. Nessa diversidade mundial, sob uma visão panorâmica, pode-se perceber um fenômeno preocupante, uma crescente mancha a se espalhar como petróleo na superfície do oceano, apagando esse mosaico cultural e promovendo a homogeneização dos comportamentos, dos gostos, das aspirações.

¹ *Sociedade do conhecimento*, de acordo com Marilena Chauí (2003), significa que “ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular”.

Não há por que se assustar muito com esse fenômeno se comparado ao acontecido em épocas anteriores como a nação Inca, atropelada pelo avanço espanhol, fato repetido com a extinção dos Maias e Astecas ou ainda a irradiação de um sistema e a absorção de outras culturas pelos romanos e gregos.

Os fenômenos de dominação fazem parte da história da humanidade e os dominados sempre se revoltam e se organizam contra o jugo do poder. Cada época inventa seu eufemismo, mas, na realidade, os fenômenos são típicas manifestações de imperialismo, em que cada expansão veicula sua ideologia legitimadora.

Quando analisados “a posteriori”, por pensadores que não estão diretamente implicados, esses processos ficam mais claros. A distância confere um mínimo de “neutralidade”, necessária para uma interpretação objetiva que, por analogia, poderá esclarecer muitos aspectos presentes. Resguardada essa distância, percebe-se a mancha a se espalhar pelo planeta e borrar o mosaico. E desta vez, chamamos isto de globalização.

Como fenômeno, a globalização não é coisa nova e pode ser identificada por trás dos fatos históricos. Limitada pelo material de comunicação e tecnologia de transporte disponíveis em cada tempo – exigindo extensos períodos para que essas globalizações se concretizem –, restringe-se ao espaço de um continente ou uma vasta região. Entretanto, expressa ambiciosos projetos políticos, convicções religiosas ou sólidas afinidades de interesses.

Na atualidade, a educação converte-se em um dos instrumentos indispensáveis para o acesso ao trabalho, quer nos centros urbanos, quer na agricultura. É interessante esclarecer que, desde a Primeira Revolução Industrial, a educação é para o capital, portanto, não há diferença entre educação urbana e educação rural, mas sim, algumas especificidades.

No mundo globalizado da Terceira Revolução Industrial, a agricultura, no Brasil, a partir da década de 1970, é intensiva de capital, ou seja, a produção no campo utiliza as novas tecnologias e a ciência é o meio de produção, como adubos, herbicidas, inseticidas, pesticidas, imagem por satélite para o planejamento da produção, sistema “barreirão”², assistência técnica de especialistas, novas sementes, novas técnicas de plantio/colheita, acompanhamento das áreas plantadas por engenheiros agrônomos, inseminação artificial e criação de animais com assistência técnica de veterinários e zootecnistas.

² Técnica de recuperação de pastagem degradada, de baixo custo, desenvolvida pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA-GO). Consiste na aração profunda, na aplicação de calcário e de fertilizantes, plantando-se arroz ou milho e, em seguida, o capim. A receita obtida com a produção dos grãos cobre os custos da formação da nova pastagem (Edmundo Magela Carneiro, 16 de agosto de 2003, informação verbal).

A nova lógica de realização do capital tem transformado os processos produtivos tanto urbanos quanto rurais, pois ambos vêm incorporando a ciência e a tecnologia como meio de produção. Assim, a educação no Brasil, apesar de reconhecer as especificidades do homem do campo, em termos de conteúdo, currículo, formação de professores e bibliografia, tem sido igual para os dois setores, uma vez que a valorização dos atributos intelectuais da força de trabalho vem ocorrendo também na produção agropecuária.

No final do século XX e início do século XXI, os valores, os modelos comportamentais e a ideologia do sistema capitalista espalham-se velozmente, de uma forma nunca antes registrada na história.

Nessa perspectiva, a proposta teórica de Castells (1996) esclarece que a sociedade informacional³ vive um momento caracterizado pela informática, pelas telecomunicações / telemática⁴, pela biotecnologia, pelas novas formas de energia e materiais condutores. Conseqüentemente gera uma capacidade de controle (a distância) de uma produção descentralizada (globalização da industrialização); produção com capacidade (equipamentos e trabalhadores) de se adaptar à demanda do mercado (voltada para encomendas e clientes específicos); alteração da relação do homem com o tempo e a distância (o mundo está conectado em rede); o trabalhador passa a assumir responsabilidades pela produção e esgotam-se os modelos Taylorista e Fordista⁵ de organização social do trabalho; o processo de dispensa e exclusão de mão-de-obra levam à marginalização e suas conseqüências⁶; expressiva presença da mulher no mercado de trabalho; desaparece a idéia de Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos frente à dinâmica internacional ditada por blocos econômicos, substituindo a bipolaridade EUA X URSS por Ricos e Pobres.

³ Castells (1996) denomina a sociedade de “informacional” para indicar que “os atributos sociais de geração e processamento de informação vão além do impacto das tecnologias de informação e da informação em si mesma, do mesmo modo que a sociedade industrial não poderia ser simplesmente vinculada à difusão da produção industrial”.

⁴ Transmite-se tudo: texto, imagem e som.

⁵ Conforme Jorge Adelino Costa (Imagens organizacionais da escola. 2. ed. Porto-PT: Edições Asa, 1998), Frederick Taylor publica “The principles of management” (1911), em que “procura apresentar as soluções que considera imprescindíveis para aumentar a eficiência das empresas do seu país. [...] Essas propostas passam, em primeiro lugar, pela emancipação da administração, ou seja, pela necessidade de separação, nas empresas, entre a função administrativa e as restantes tarefas desempenhadas pelos trabalhadores e, em segundo lugar, pelo estudo científico do trabalho que deverá ficar a cargo da administração. [...] É assim que nasce a chamada Teoria da Administração Científica (*Scientific Management*) cujo principal objectivo consistiu em introduzir nas empresas um conjunto de procedimentos que aumentassem a sua eficiência, tendo em conta uma revolução industrial que necessitava [...] de adequar o homem à máquina”. Henry Ford, de acordo com Maria Lúcia de Arruda Aranha (*Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996), “introduziu o sistema de linha de montagem na indústria automobilística”. O fordismo levou ao extremo a especialização do trabalho. O taylorismo e o fordismo adaptaram o trabalho humano ao da máquina, transformando-o em uma engrenagem a mais e complementar à linha de montagem.

⁶ Desencanto / solidão / desespero, formação de uma economia informal, criminalidade / drogas, crime organizado.

Dados do Banco Mundial informam, sobre a redução da pobreza, que “a proporção da população pobre do planeta em 1993 era de 28% e caiu para 24% em 1998”. A “Future Perfect”, sobre o aumento de salário, afirma que “em 1960, o salário médio dos países em desenvolvimento correspondia a 10% do salário médio do setor industrial americano. Em 1992, a proporção subiu para 30%”. As afirmativas do Banco Mundial e da “Future Perfect” – John Micklethwart e Adrian Wooldridge (2001) – sobre as conseqüências da globalização se contrapõem à distribuição de renda mundial e brasileira, parecendo ignorar que aquela se dá de forma assimétrica:

- 75% da riqueza mundial ficam com 15% da população;
- 3,2 bilhões de pessoas com 350 dólares/ano (nos países ricos a renda “per capita” é de 21 mil dólares/ano, ou seja, 60 vezes mais que os pobres);
- a população dos países ricos aumenta 4 milhões/ano, enquanto a dos países pobres aumenta 59 milhões/ano.

Na década de 1990, no Brasil, 1% das famílias ricas consome mais do que oitenta milhões de pessoas que compõem a metade mais pobre da população.

Um desafio se coloca para o século XXI, diante da realidade que estes números demonstram: a criatividade humana, hoje orientada de forma obsessiva para a inovação técnica a serviço da acumulação econômica e do poder militar, seria orientada para a busca do bem-estar coletivo, concebido este como a realização das potencialidades dos sujeitos sociais e das comunidades, vivendo solidariamente.

1.1 Qual educação? Para quem?

As transformações tecnológicas indicam, também, mudanças (re) significativas para o sistema educacional, pois o profissional de tarefas parceladas e repetitivas não interessa mais. O novo perfil, como destaca Machado (1994), exige escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, de realização de um conjunto de tarefas, de abstração e interpretação, de comunicação verbal e escrita, de trabalho coletivo etc.

Se na década de 1970 o ensino se norteia pela pedagogia dos objetivos, no final do século XX e início do século XXI destaca-se a pedagogia por competências, numa sociedade chamada de *sociedade do conhecimento* que “é regida pela lógica do mercado (sobretudo financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural” (CHAUI, 2003, p.5). Nesse sentido, as competências nada mais são que um

prolongamento da pedagogia por objetivos nas escolas neoliberais⁷, que trazem em seu bojo a empresa na instituição de ensino.

A lógica das competências, de acordo com Pacheco (2003), situa-se no modelo das racionalidades técnicas, que se renovam constantemente, ganham credibilidade através do sistema da lógica de mercado, instaurando a competição não só no mercado de trabalho, mas dentro da própria escola: entre alunos, entre professores etc., e as políticas educacionais e curriculares são construídas na base dessa lógica. Ao se pensar um currículo organizado por competência, pensa-se no produto final e não no processo de aprendizagem.

Uma outra característica é a educação continuada, ao longo da vida, posta como necessidade para adaptação às mudanças que fluem incessantemente, com a finalidade de manter-se no mercado de trabalho. Confunde-se, dessa forma, educação com treinamento que atenda a empresa, pois educação e formação são inseparáveis e somente assim pode ser entendida como permanente.

Desde a Revolução Francesa (1789) e outras revoluções liberais, à educação escolar é dado novo impulso, desenvolvendo a idéia de que a ela compete o papel fundamental do progresso, devendo, portanto, ser um direito de todos ao invés de privilégio concedido a alguns. Logo, para os mentores do liberalismo, a educação desempenha tarefas insubstituíveis: distribui a ciência, libertando o homem da ignorância; cria técnicos adestrados, através do conhecimento e manipulação de instrumentos desenvolvidos na indústria; espalha os novos ideais liberais e consolida os novos regimes. Constrói, desse modo, uma sólida base para a “harmonia social”.

Neste contexto, ganha força a idéia de que é fundamental que toda a população seja suficientemente escolarizada, como meio de garantir os processos de desenvolvimento; a Revolução Industrial estabelece uma nova realidade urbana e o rural torna-se subproduto do processo de industrialização.

⁷ O neoliberalismo, que se disseminou principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, retoma o liberalismo clássico: doutrina que enfatiza a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica. O mercado passa a ser o centro das decisões. As ações do Estado privilegiam a sociabilidade do capital, fazendo-se máximas e mínimas no investimento social. Para Perry Anderson (Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. RJ: Paz e Terra, 1995), o propósito dos neoliberais “[...] era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro [...]”. O neoliberalismo se contrapõe à tendência anterior de aumento de intervenção governamental, em economias capitalistas, como resultado da adoção de políticas sociais de natureza assistencial e de políticas econômicas keynesianas. Keynes defendia o “welfare State”, ou seja, o Estado como provedor de condições mínimas de renda, educação, saúde etc., consideradas como direitos dos cidadãos; um Estado assistencial (Dicionário Aurélio – Século XXI).

Porém, num Estado cuja economia é marcadamente agrícola e estrutura-se rumo a agroindustrialização, onde muitos trabalhadores rurais buscam o retorno ao campo através da reforma agrária, faz-se premente a implantação de um programa educacional próprio para a população rural, que abranja não apenas o calendário, mas também conteúdo, metodologias e adequação da participação da comunidade. Pessoa (1997, p. 150) ainda destaca que

[...] esse desejável ‘sistema de educação rural’ precisa ser internamente flexível. Entre as diversas culturas, como a cana-de-açúcar, soja, milho, arroz, feijão, frutas e as hortaliças, não há uma sincronia absoluta em termos de calendário de plantio e colheita. A mesma diferença em termos de envolvimento do grupo doméstico nos serviços da unidade de produção pode ser percebida entre as famílias que priorizam a produção agrícola e as que priorizam a criação de animais.

Essa especificidade nos permite entender que a educação é um dos principais instrumentos de qualificação da força de trabalho e requisito “sine qua non” para a sobrevivência no campo. Força de trabalho essa que necessita ter acesso a conhecimentos específicos como: seleção de sementes, manejo de maquinário, controle de pragas, conquista de mercado, uso correto de inseticidas, herbicidas etc.

Dentro da lógica da sociedade industrial moderna, o homem deve produzir sem que as emoções e valores pessoais interfiram. Assim, a escola deve ser o local que produz mão-de-obra, preparando homens para que executem um trabalho parcializado e mecânico, sem se darem conta de como se ligam uns aos outros no interior da sociedade. Se o homem trabalha e se educa para o trabalho, pois é no trabalho que se encontra um dos traços básicos da sua identidade, ele busca superar a exclusão sócio-política-cultural em que vive o trabalhador do campo no Brasil.

Dentre os mais expressivos paradigmas⁸ educacionais contemporâneos, o racional-tecnológico⁹ retrata essa realidade e apresenta duas modalidades: a escola de excelência – destinada à formação da elite intelectual – e a escola de formação de mão-de-obra intermediária – que tem por objetivo a formação técnica. Apresenta, ainda, as seguintes nuances: centralidade do conhecimento em função da sociedade tecnológica; educação utilitária e eficaz para o mercado; neotecnicismo; qualidade total; ciências cognitivas;

⁸ Conceito criado por KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1989. Esse estudo trouxe à tona o uso do conceito de paradigma nos anos 1970/1980, aplicado à história do fazer científico. O conjunto de teorias e métodos que se mantém de pé numa área de conhecimento e fornece boas respostas por um período de tempo razoável. A Teoria da Relatividade, por exemplo, pode ser considerada um paradigma.

cognitivismo piagetiano associado ao processamento da informação; “aprender a aprender” na versão tecnicista; tecnologias de governo do eu; aparato tecnológico, mídias.

Para Kuenzer (1987), a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis são decorrentes da falta de compreensão teórica da relação trabalho e educação, implicando, também, a dificuldade de apreensão de como essa relação se dá histórica e cotidianamente no interior das contradições entre capital e trabalho.

Se a divisão social do trabalho – social e técnica – é uma condição para se constituir o modo capitalista de produção, caracterizada por romper a unidade entre teoria e prática, preparando o homem para atuar em posições diferenciadas no sistema produtivo, conseqüentemente tem-se uma educação marcada pela dualidade estrutural.

Desde o surgimento da educação direcionada ao trabalho, ela se estrutura como um sistema diferenciado e com objetivo específico: preparar os pobres e marginalizados para atuarem nas funções técnicas do sistema de produção, nos níveis baixo e médio. Por não terem acesso ao ensino regular da educação básica, formam a clientela ideal para os cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis. Em 1909 são criados, pelo Governo Federal, os primeiros cursos profissionalizantes: dezenove escolas de aprendizes artífices.

Essas escolas não correspondem à necessidade de mão-de-obra qualificada para aquela época, pois o desenvolvimento industrial brasileiro é incipiente. Além de estar começando, a industrialização é desigual, localizando-se no Centro e no Sul, especialmente em São Paulo. Localizadas em Estados onde praticamente inexistem indústrias, a maioria das escolas de aprendizes artífices está, desse modo, voltada para a qualificação de artesãos e não para profissionais da indústria. O motivo da criação dessas escolas parece ser mais a preocupação em oferecer alguma alternativa aos jovens das camadas mais pobres da população, de ingresso no mercado de trabalho, do que a preocupação com as necessidades da economia.

Somente na década de 1940 é que surge a preocupação em atender a demanda da economia por mão-de-obra qualificada e, por isso, a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um sistema de ensino voltado para a indústria através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, que resultam do estímulo do Governo Federal em institucionalizar um sistema de aprendizagem custeado pelas empresas para atender suas

⁹ Ver LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. Educação escolar e sociedade contemporânea. Fragmentos de Cultura. Goiânia. v. 8, n. 3. mai./jun. ([19--]). p. 597-612.

próprias necessidades. A proposta curricular dessas escolas é eminentemente prática e raramente aparece alguma preocupação com a formação teórica.

Os dois sistemas se desenvolvem paralelamente ao ensino regular e a articulação é feita pela “continuidade em cursos relacionados”, só definidos em 1953.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, articulando os dois sistemas de ensino, propiciando um avanço ao estabelecer a equivalência plena entre os cursos propedêuticos (científico e clássico) e os profissionalizantes (normal, industrial, comercial e agrícola).

A lógica do sistema, conforme Kuenzer (1987), continua a mesma, pois a distribuição dos alunos continua a ser feita conforme sua origem de classe, legitimando o caráter seletivo e classista da escola. Mantém-se a separação entre “educação” e “formação profissional”, expressando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e mais um sistema privado de qualificação do trabalhador.

Frigotto (1995), sobre a relação trabalho e educação, destaca três questões que se articulam dentro do que é por ele denominada de “crise de aprofundamento teórico“, que expressa a maneira pela qual se dá essa relação ao ser examinada ao nível do sistema educacional, de instituições de formação profissional, no interior da educação sindical e movimentos sociais.

A crise do aprofundamento teórico se faz presente quando a interiorização da concepção de trabalho reflete a concepção dominante que é a da burguesia. Historicamente, a concepção burguesa de trabalho se constrói através de um processo de redução do trabalho a coisa, a objeto, a mercadoria. A interiorização dessa concepção estrutura a representação de trabalho como se fosse ocupação, emprego, tarefa dentro do mercado de trabalho. Assim, “perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder, de violência, e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência” (FRIGOTTO, 1995, p. 14).

O trabalho, enquanto característica do homem, não pode ser reduzido ao “mundo da necessidade” (produção material), pois envolve o “mundo da liberdade” (dimensão social, cultura, arte, lazer etc.); e essa dimensão é tida como negativa, conseqüentemente, eliminada.

Diante da visão de que o ócio e o lazer são fruições da burguesia e perniciosos à classe trabalhadora, pois quem a eles se entrega deixa de produzir e gasta, constrói-se “um conceito ideológico de trabalho dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte

que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias” (FRIGOTTO, 1995, p.14).

Ao longo da história, de acordo com essa delimitação, as propostas de educação para o trabalho são construídas pela burguesia, que procura transformá-las em senso comum.

Frigotto (1995) cita Destutt de Tracy para elucidar sua afirmativa. Tracy, em 1802, reflete sobre a concepção da relação trabalho e educação no capitalismo nascente, descrevendo que há duas classes de pessoas em uma sociedade: uma, é a classe operária que tira seu sustento da força de seus braços e a outra, a classe erudita que vive da renda de suas propriedades ou do trabalho intelectual.

Os filhos dos homens da classe operária não podem perder tempo nas escolas, pois os pais precisam do trabalho dos filhos e essas crianças necessitam adquirir o conhecimento e a tradição do trabalho a elas destinado.

Os filhos da classe erudita podem estudar por longo tempo, pois têm muito o que aprender. Um tipo de conhecimento que só a maturidade do espírito lhes dá, alcançando, no futuro, o que se espera deles.

Esses fatos, nessa perspectiva, independem da vontade do homem porque são decorrentes da natureza dos homens e da sociedade: ninguém tem o poder de mudá-los. Portanto, todo Estado, com boa administração e que se preocupa com a educação dos cidadãos, deve ter dois sistemas de instrução, sem que haja pontos comuns entre si.

Hoje, a concepção da relação trabalho e educação é colocada de forma mais sutil e “[...] aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata. O trabalho é compreendido não como única fonte de produção de valor e que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens” (FRIGOTTO, 1995, p. 15).

É através do trabalho que os patrões acumulam a riqueza e, por conseguinte, é pelo trabalho que o trabalhador pode ascender socialmente e tornar-se patrão, pois depende do seu esforço. A co-gestão e a participação nos lucros incluídas na perspectiva das teorias neocapitalistas reforçam a idéia de que é possível superar as desigualdades entre as classes, sem que a mais-valia seja suprimida, sem que haja quebra ou ruptura da seqüência coerente, regular e necessária do valor.

Essa interiorização determina as políticas educacionais do Estado. Logo, o modo dominante de orientar a relação trabalho e educação passa pelas dimensões: (1) *moralizante* – trabalho manual e trabalho intelectual têm o mesmo valor: são dignos, formam o caráter e a cidadania; (2) *dimensão pedagógica* – aprender fazendo: como se o trabalho fosse um

laboratório de experimentação; (3) *dimensão social e econômica* – permite que o filho do trabalhador auto-financie sua educação.

A segunda questão abordada trata da inversão metodológica, que não reflete apenas a representação invertida *educação-trabalho*, mas também a condução prática que se torna evidente “[...] pela não-apreensão das relações de trabalho, as relações de produção, como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência” (FRIGOTTO, 1995, p. 17).

A ênfase dada à educação para o trabalho, para a produção, para o mercado de trabalho explícita, na prática, essa inversão, pois não se critica a forma que as relações de trabalho assumem. Nem mesmo a crítica ao economicismo na educação provoca avanço na análise da natureza do trabalho, das relações de trabalho e de produção. Pessoa (1997b, p.61) afirma que

[...] o trabalho agrícola, embora regido pela mesma lógica da acumulação capitalista, não se desenvolve exatamente da mesma forma que o trabalho industrial. Para agregar valor ao seu produto o camponês é obrigado a despender uma grande quantidade de trabalho; o seu próprio trabalho e de toda a sua família. Por isso, os filhos do agricultor não vivenciam o aprendizado para o trabalho como algo que primeiro se aprende para depois se fazer. Enquanto aprendem já fazem um trabalho de suma importância no conjunto do trabalho da família.

Ao se discutir os problemas que envolvem o trabalho, a educação, a produção do conhecimento e a formação da consciência das camadas populares, alguns equívocos podem ocorrer se essas questões não forem bem compreendidas. Um deles, muito discutido e quase superado, é a visão de que tudo o que vem do povo é verdadeiro. Então, o importante é preservar, na sua pureza, o saber popular. Um outro equívoco é negar e/ou ignorar que a classe trabalhadora possua saber e conhecimento, embora tenha sido impedida, historicamente, de ter acesso ao conhecimento científico mais elevado, através dos vários mecanismos materiais e ideológicos.

A afirmativa de que o operário tem um “saber intrínseco ao trabalhador e à sua classe”, não quer dizer que se trata de um saber suficiente que dê conta do real. O saber historicamente acumulado sob a supremacia burguesa não coincide, necessariamente, com o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola. A importância ao acesso desse saber talvez possa ser compreendida através dessa imensidão teórica, resgatando, também, “[...] a visão de que o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência

política crítica se dão na e pela práxis. [...] Essa unidade, por sua vez, não é algo mecânico, harmônico, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos, do processo histórico” (FRIGOTTO, 1995, p. 19).

Não é uma questão de mudança de conteúdo, mas de uma nova maneira de produção de conhecimento.

A terceira questão sobre a crise do aprofundamento teórico é a da não-apreensão da teoria valor-trabalho enquanto relação social e, a partir dela, buscar compreender não só como é produzido o conjunto de relações sociais dentro da relação capitalista, como também a produção histórica da própria relação capitalista. A não-historicização se manifesta pela

[...] mumificação das categorias marxistas de análise. A teoria, as categorias de análise, de forças materiais, quando tomadas como dimensões da práxis, reduzem-se a um dado, a uma abstração a priori. Perde-se a dimensão da práxis, onde a teoria, as categorias não são dadas, mas construídas, redimensionadas no processo de análise e de transformação da realidade (FRIGOTTO, 1995, p. 21).

A conseqüência disto se traduz na incapacidade para compreender novas formas de sociabilidade que a relação capital-trabalho desenvolve no capitalismo dos oligopólios, das transnacionais, onde o sistema se desequilibra permanentemente em decorrência da perda de unicidade da taxa de lucro e da taxa de mais-valia, com a monopolização tecnológica.

Como se pode, dessa forma, entender a natureza do Estado intervencionista que, ao entrar no processo produtivo, tem como prioridade salvaguardar os interesses do capital? É um “patrão” que não só violenta as relações de produção como acrescenta a possibilidade da exploração e da violência política.

Daí a dificuldade para se entender o que especificam as crises, a força ativa das contradições e da luta de classes. Por um lado, o surgimento da organização anônima centraliza o capital e faz desaparecer a figura do capitalista individual. Por outro, a delimitação entre trabalho produtivo e improdutivo se perde em decorrência das transformações que acontecem na produção, no processo de trabalho.

A capacidade humana se atrofia e torna-se estéril quando o trabalho é destruído, esterilizado e novos trabalhos são criados, mas sob uma nova relação: o setor terciário é ampliado, há uma maximização do subemprego e do desemprego tecnológico. Suscita, portanto, a necessidade de um êxodo rural às avessas, que pode ser entendido como uma saída para o desemprego, tendo em vista que a geração de novos postos de trabalho urbanos é cada vez menor e a fixação do homem no campo não foi assegurada. Conforme Pessoa (1997, p.

156), “[...] a sua imperiosa volta (ao campo) agora teria, na questão do desemprego, um duplo benefício: um custo mais baixo na geração de novos postos de trabalho e uma desaceleração na pressão social pelo emprego na cidade [...]”.

Sem que se faça uma análise adequada dessa realidade, não há como estabelecer processos educativos que desenvolvam o conhecimento e a formação de uma consciência que possa reforçar os interesses populares.

Desse modo, outra dimensão da não-historicização da relação capital-trabalho é desvendada: a dificuldade de se passar do exame de cada parte de um todo que apreende “[...] a anatomia e a estrutura global das relações sociais capitalistas para o exercício de perquirir, pesquisar, analisar e expor a trama e a tessitura complexa, contraditória e conflitante das especificidades e diferenças históricas, da conjuntura, do processo de trabalho, das relações e da luta de classe” (FRIGOTTO, 1995, p. 21). Ou seja, o conjunto de problema que envolve as propostas educativas sobre trabalho e educação decorre da insuficiência de direção teórica e de investigação crítica, impedindo, assim, a apreensão das contradições, dos conflitos, das especificidades, enfim, da diversidade histórica. A educação, portanto, não deve ser um objeto em si mesma, subordinando o trabalho, e sim possibilitar uma relação interativa, fértil e crítica.

O atual momento histórico nos coloca o grande desafio de pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento e, no modelo brasileiro, que se apresenta apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, os indígenas e camponeses são considerados como a parte atrasada, fora de lugar no projeto de modernidade. Nessa lógica, políticas públicas específicas são desnecessárias, sendo suficiente a política do tipo compensatório à própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais¹⁰.

É nesse contexto que o movimento “Por uma Educação Básica do Campo”¹¹ tem como objetivo principal (re) colocar o rural, e a educação a ele vinculada, na agenda política do País. Por um lado, trata-se de perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e qual a concepção de educação encerra essa oferta. Por outro, o tipo de escola, a proposta educativa e o vínculo dessa educação com a especificidade de desenvolvimento para o campo.

¹⁰ São exemplos: a pressão dos pequenos agricultores para terem acesso ao Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (Pronaf) e, em condição análoga, a demarcação dos territórios das nações indígenas.

¹¹ Formado por representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A população rural, nos documentos oficiais sobre educação, aparece apenas como números percentuais, parecendo não ter mais sentido diferenciar o rural e o urbano, sem que se busque o entendimento do contexto em que essa compreensão tem sido formulada e quais as possibilidades da reversão dessa lógica. Pensar a vida no campo requer pensar a relação campo-cidade no modelo capitalista de desenvolvimento em curso. No Brasil, o avanço rápido do capitalismo no campo¹² baseia-se em três elementos fundamentais:

[...] um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades¹³ e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção *atrasadas* e *modernas*, desde que subordinadas à lógica do capital [...] (KOLLING;NÉRY; MOLINA, 1999, p. 30-31).

Esse processo tem produzido maior concentração da propriedade e da renda no campo, ao passo que, na cidade implica em maior concentração urbana, desemprego e um elevado grau da violência, podendo-se perceber ainda que, no plano das relações sociais, há uma dominação do urbano sobre o rural, relativos à sua lógica e valores.

Nesse processo há ainda que se considerar o fenômeno da mudança do perfil econômico e cultural da população do campo: de acordo com os dados do Censo Demográfico de 1996, cerca de 25% da população que vive no campo trabalha na cidade; por outro lado, 25% da população que trabalha no campo mora na cidade. Logo, a discussão sobre a relação entre urbano e rural torna-se mais complexa, assim como a possibilidade de reversão da lógica atual de desenvolvimento.

A especificidade do campo, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e do processo de urbanização, pode ser considerada como uma realidade provisória que tende a desaparecer. Reforçam essa concepção as políticas educacionais que tratam o urbano como parâmetro e o rural como adaptação.

Como parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, a interação campo-cidade se faz via submissão, constituindo-se o camponês brasileiro em estereótipo, tido como fraco e atrasado: o *Jeca Tatu* que, através da modernidade, precisa ser redimido e integrado ao mercado. Refletir sobre a inserção do camponês no conjunto da sociedade permite a ruptura com a visão que o coloca como algo fora da totalidade definida pela representação urbana,

¹² Rápido se comparado ao processo de transformação da sociedade moderna, com duração de pelo menos trezentos anos na Inglaterra e duzentos anos nos EUA.

¹³ Entre 1960-1980 migraram trinta milhões de pessoas, sendo dezesseis milhões somente na década de 1970.

pois, diante do significativo grau de urbanização hoje experimentada, ao invés da tradicional diferenciação urbano e rural, pode-se dizer que a urbanização inclui áreas agrícolas e as áreas agrícolas incluem áreas urbanas.

Nessa perspectiva, tornam-se necessários investimentos na interpretação e na produção de conhecimento de um modelo alternativo de agricultura e de outros processos de trabalho a ela combinados, além de se reconhecer a necessidade da escola *no e do* campo, na busca de superação da dicotomia rural-urbano e, ao mesmo tempo, resguardar a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua existência, ou seja, o campo, hoje, não é sinônimo de agropecuária, haja vista que a indústria chega ao campo e as ocupações não-agrícolas aumentam.

Traços culturais do mundo urbano são incorporados pelo modo de vida rural, assim como traços do mundo camponês voltam a ser respeitados, resgatando alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracteriza o processo de desenvolvimento brasileiro. Nesse sentido, uma escola do campo não é necessariamente uma escola agrícola, mas essencialmente uma escola vinculada à cultura produzida através das relações sociais, mediadas pelo trabalho na terra.

Evidencia-se que a educação escolar, desde a sua origem e como ascensão da burguesia, tem por finalidade atender a determinada classe social, em um determinado momento histórico. Se por um lado entende-se a instrução como um dos fatores de melhoria da qualidade de vida, por outro, o acesso e permanência na escola são marcados pela dualidade do ensino que age como fator de exclusão numa sociedade classista.

A escola pública democrática faz parte do processo de lutas sociais em que a classe trabalhadora está envolvida. No entanto, diante de uma proposta de universalização do ensino, a escola continua a se mostrar dualista ao oferecer uma educação mais refinada à elite e ao proletariado apenas a elementar e a profissionalizante.

A escola não é neutra, como ideologicamente se faz acreditar, pois não só reproduz e não só transforma, mas, simultaneamente, reproduz as contradições presentes na sociedade e as transforma. Logo, nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra. Em cada decisão tomada existe uma intencionalidade, existe posição política, pois a escola não pode ser compreendida fora do contexto social e econômico, onde os pólos *educação* e *política* são indissociáveis e complementares.

A evolução da sociedade demanda a autonomia e a democratização da escola, pois, vivem-se hoje novas rupturas e configurações que explicitam as novas bases de produção material e relação social, em que a educação, enquanto prática social ou intervenção no

processo de formação de pessoas, passa por um momento revolucionário, por um processo de transformação que exige não o melhorar ou reformar o que existe e sim, recriar e/ou reinventar a práxis, tendo como fundamento decisivo a mudança das regras das relações engendradas na sociedade e no ato pedagógico.

Na evolução da humanidade percebe-se que a selvageria das regras sociais foi, progressivamente, eliminada, passando da posse do escravo ao confinamento do servo e deste à mercadoria da força de trabalho operário; da educação como privilégio, à educação como ócio e, após, à educação universal como exigência do capital.

A evolução da base material da produção, na atualidade, novamente exige outras relações sociais, sendo questionadas as que se fundamentam na exploração, dominação e opressão. A educação, que se propõe emancipadora, tem como peça-chave o sujeito social que se entende como tal e realiza sua própria emancipação.

Um grande desafio para a educação se constitui em arregimentar forças para que se preserve e se cultive a emancipação contra os riscos da manipulação. Portanto, à criação de estruturas e processos democráticos que possibilitam a realização da vida escolar acrescenta-se a criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos alunos, levando em conta a nova ordem mundial que se caracteriza, basicamente, por avanços tecnológicos, globalização da sociedade, difusão maciça da informação, agravamento da exclusão social, mudanças nos processos de produção e na organização do trabalho, alterações nas concepções de Estado e suas funções, mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, que se reflete na política educacional brasileira, implicando na reorganização do sistema educacional, na busca de uma proposta de educação voltada aos interesses dos camponeses, com uma escola inserida na realidade do trabalho rural, em que a população do campo seja tratada como sujeitos capazes de produzir e de se apropriar do saber socialmente produzido.

1.2 Educação Rural: um espaço esquecido da educação brasileira?

Ao percorrermos, de forma sucinta, um extenso período da educação brasileira, sem entendê-lo de forma linear ou reducionista, compreendendo o período que se inicia com a primeira Constituinte Imperial de 1823 e termina com a Assembléia Constituinte de 1987-88, buscamos apreender os embates, avanços ou retrocessos nas relações Estado/Educação. Ao mesmo tempo, através dos movimentos sociais e das leis específicas da educação, enfocar as propostas, quando existentes, para a Educação Rural.

A história da educação no Brasil tem início em 1549, com a chegada dos jesuítas. Estes, conforme Klein (1997), têm por objetivo inicial a propagação missionária da fé e a luta contra os infiéis. Logo a Ordem descobre que é mais seguro conquistar almas jovens e o instrumento adequado é a criação e multiplicação de escolas jesuíticas, que exercem influência na concepção da escola tradicional europeia e, também, na formação do homem brasileiro, tendo em vista que a ação pedagógica dos jesuítas forma inúmeras gerações de estudantes por mais de duzentos anos (1540-1773). Humanistas por excelência, os jesuítas procuram transmitir aos discípulos o gosto pelas atividades literárias e acadêmicas, de acordo com a concepção de ‘homem culto’ vigente em Portugal. A falta de interesse pelas atividades técnicas, científicas e artísticas marca a educação colonial moldada pela metrópole.

Portugal tem interesse em explorar e defender a Colônia e, para tanto, ocupa-se da educação com o objetivo de assegurar a submissão, o que é atingido por meio da educação jesuítica ao enfatizar o respeito à autoridade. Por outro lado, as atividades técnicas e produtivas são prejudicadas, pois o exagerado valor dado ao homem de letras estimula o deslocamento para os centros urbanos. As técnicas elementares empregadas na agricultura e na indústria são transmitidas diretamente de uma geração de trabalhadores para outra, não exigindo treinamento especial nos colégios.

A expulsão dos jesuítas das colônias em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal de 1750 a 1777, se dá em função das reformas, entre as quais a da instrução pública, que traduzem as condições econômicas e sociais necessárias ao País que “[...] orienta-se no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa” (RIBEIRO, 1984, p. 34). A decadência econômica pode ser constatada após o período da dominação espanhola (1580-1640) e a Companhia de Jesus é duramente atingida com a Reforma de Pombal, tendo como motivos apontados pelo Estado:

[...] a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo; b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país. [...] Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 1987, p. 37).

Portanto, a educação jesuítica não convém aos interesses comerciais emanados por Pombal, surgindo, com isto, o ensino público propriamente dito. Ou seja, deixa de ser o

ensino financiado pelo Estado que forma o indivíduo para a Igreja e torna-se o ensino financiado pelo e para servir aos interesses do Estado.

No período que compreende a expulsão dos jesuítas e a transferência da corte portuguesa para o Brasil (1808), a educação na Colônia passa por um período de desagregação e decadência. A preparação para a chegada de Dom João, Príncipe Regente, modifica a política educacional que passa a ter por finalidade a provisão das necessidades criadas pela mudança da corte. Várias instituições são fundadas, dentre elas, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, um museu e escolas de ensino superior – Escola Naval, Escola Militar, cursos de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, sendo nesta oferecidos cursos de economia, agricultura, química e desenho técnico. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. Rompe-se, portanto, com a tradição do ensino excessivamente literário, enquanto o restante da Colônia continua mergulhado no mesmo atraso.

A educação, no entanto, continua a ter importância secundária se levarmos em conta que nas colônias espanholas já existem universidades, como a de São Domingos em 1538 e a do México e a de Lima em 1551, enquanto no Brasil a primeira universidade surge em 1934, em São Paulo.

A proclamação da Independência e a fundação do Império, em 1822, propiciam o surgimento de novas idéias pedagógicas, da questão sobre a educação popular, influenciada pela Revolução Francesa, e a discussão do assunto na assembleia constituinte.

Na Assembleia Constituinte de 1823 surgem projetos que propõem a elaboração de um tratado sobre a educação, bem como projetos para a criação de universidades. O tratado de educação para a juventude brasileira, afirma Chiazzotti (2001, p. 43), “[...] teria sido o máximo que a Constituinte de 1823 poderia ter feito para a educação nacional, e nem isto conseguiu completar”. Por outro lado, o Artigo 179 da Constituição de 1824, inciso n, estabelece a “instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos”. Conforme Chiazzotti (2001), existe a intenção de promover a gratuidade da instrução primária, mesmo diante do atropelo de uma discussão mais consistente sobre a instrução pública, haja vista que ela aparece tanto no Projeto de Instrução Pública de Martim Francisco quanto nos projetos da Comissão que substituiu a Assembleia Constituinte, após ser dissolvida pelo imperador.

A gratuidade da instrução primária, garantida pela Constituição Imperial, omissa na Constituição Republicana de 1891, pode ser compreendida através da polêmica questão sobre *centralização x descentralização*. Se o instituto da gratuidade vigora para todo o Império da forma centralizadora que o caracteriza, uma lei imperial, de 15 de outubro de

1827, estabelece que sejam criadas escolas primárias em todas as cidades, vilas e povoados; e escolas secundárias nas cidades e vilas mais populosas.

Entretanto, a lei se mostra pouco eficiente na prática, pois o governo é incapaz de organizar uma educação verdadeiramente popular.

O domínio ideológico das formações capitalistas centrais torna possível instaurar numa formação escravista a ideologia da “escola para todos”. Porém, baseia-se na possibilidade de “esquecer” os escravos: podem ter acesso à escola, mas dependem de seus proprietários. A democracia envolve somente os “livres” e desde que tenham “renda líquida atual superior a 100 mil réis para as eleições primárias e 200 mil réis para os eleitores de províncias, menos os outros”, segundo a Constituição de 1824.

O sistema educacional em formação, desde Dom João VI, sofre uma quebra de unidade com o Ato Adicional de 1834 que descentraliza o ensino básico, deixando sua organização ao encargo das assembleias provinciais. Como afirma Sucupira (2001, p. 59): “[...] a apertada centralização de nossa primeira Constituição produziu a reação política do Ato Adicional de 1834 e a garantia da instrução primária gratuita que ela dava aos brasileiros tornou-se dever das províncias”.

Passam, então, a coexistir dois sistemas: o federal e o provincial, ambos incompletos, pois ao primeiro falta o apoio das escolas primárias e secundárias e, ao segundo, o complemento das escolas superiores. Uma das conseqüências da descentralização do ensino é o extraordinário desenvolvimento, principalmente nas capitais das províncias, das escolas secundárias particulares. Essa descentralização, de acordo com Sucupira (2001, p. 66), assim se fez porque “[...] a tarefa da educação popular era considerada de menor importância pela elite governante [...]” e, portanto, cria um pesado encargo para os poucos recursos provinciais, que resulta na desorganização da educação do povo.

O regime escravista considera desonroso o trabalho manual, despreza o ensino técnico e descuida-se da instrução popular, dando ênfase à educação literária e retórica das elites. A restrição ao acesso à escola não só pelos escravos, mas também pelas camadas populares mais baixas torna-se clara nas legislações provinciais e nos pronunciamentos de políticos quando, em 1857, a lei recusa matrícula a crianças negras e aos escravos e negros mesmo que libertos e livres. Políticos declaram ser perigoso dar instrução aos aldeados, que certas matérias, talvez, sejam inconvenientes para o pobre, pois o menino pobre deve ter noções bem simples e que a grande massa deve receber apenas instrução elementar. O Ato Adicional, conforme Sucupira (2001, p. 61), “[...] não fez nascer nas assembleias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica [...]”.

Por outro lado, a Lei Imperial de 1827 determina o ensino dos “princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica”. Esta questão sobre o ensino laico ou a coexistência entre laicidade e ensino religioso atravessa o final do Império e as discussões sobre educação nas escolas oficiais no período republicano. Em relação ao meio rural, o processo escolar continua descontínuo e desordenado.

Os constituintes de 1891 posicionam-se a favor da “laicidade nos estabelecimentos públicos”, conservam a existência do ensino oficial e a Constituição consagra a separação Estado e Igreja. Porém, omitem-se sobre a gratuidade do ensino primário como princípio para toda a União e mantêm a descentralização herdada do Ato Adicional.

A separação entre a Igreja e o Estado, assim como o crescente laicismo das escolas públicas, relega a influência do clero a um plano de menor destaque. Logo, a ação dos religiosos desenvolve-se através das instituições educacionais particulares. Com a liberdade de crença, as escolas protestantes disseminam-se na República e, através desses estabelecimentos, penetram as idéias pedagógicas norte-americanas que inspiram movimentos de reforma educacional.

A Constituição de 1891, para Venâncio Filho (2001, p. 116), “[...] ao criar o presidencialismo no Brasil e ao estabelecer o sistema federativo, foi muito tímida e cautelosa em matéria de educação, não incorporando idéias e princípios que a doutrina política e educacional já discutia então [...]”.

Dentre essas idéias e princípios, Venâncio Filho (2001) destaca o princípio federativo, a autonomia das províncias e a liberdade de ensino desde 1870, com o Manifesto Republicano. Discussões sobre proposta de reforma para o ensino público, a manutenção deste pela União e a recriação de um Ministério de Instrução Pública são projetos que nem são encaminhados ao plenário, mesmo passando pelas respectivas comissões regimentais.

O tipo de mentalidade formado no período colonial e no império persiste: o mesmo gosto pela literatura e retórica, o mesmo formalismo. Com a reforma de Benjamin Constant, influenciada por idéias positivistas, é esse o espírito que marca a Constituição de 1891, no tocante à legislação educacional. Essa reforma estabelece a primazia dos estudos científicos sobre as letras, com a introdução das ciências físicas e naturais desde as classes elementares.

Após a abolição da escravatura, o capitalismo incipiente não cria condições de expansão da escola elementar para todos. Também não procura desenvolver uma política educacional voltada à escolarização rural em decorrência da visão urbano-industrial das elites, que se cristaliza nas primeiras décadas do século XX. O despertar da sociedade brasileira para

a educação rural se dá, como afirma Leite (1999, p. 28) “[...] por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”. Se o censo de 1872 aponta uma população de 10.112.061, em 1930 dispomos somente de 37.625.436 habitantes, com um crescimento lento. À época da proclamação da República, não passamos de 14.058.751, sendo que em 1900 atingimos o montante de 17.318.556 habitantes, 23.151.669 em 1910 e 30.635.605 em 1920. O percentual de crescimento é maior no Sul do País, concentrando-se a população urbana nos principais centros de comércio ou de industrialização: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belém, Recife e Salvador. Ao todo, a partir de 1872 até 1920, oscila o percentual da população rural, a seu favor, em torno de 60 a 70%. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, o percentual de analfabetos no ano de 1891 é de 67,2%; em 1900 chega a 75% e em 1920 mantém o mesmo índice em todas as idades e na população de 15 anos ou mais, é de 65%. Surge, então, o “ruralismo pedagógico”.

Consolida-se, a partir de 1930, a idéia do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, em que predomina, de acordo com Calazans (1993), uma escola rural que tem como objetivo maior promover a fixação do homem ao campo, apontando-lhe o campo como lugar de prosperidade e impregnando um intenso sentido ruralista, como resposta ao inchaço das cidades e a impossibilidade da absorção da mão-de-obra pelo mercado de trabalho urbano.

A Revisão Constitucional de 1925-26 traz de volta emendas que propõem maior presença do Estado no âmbito da educação escolar. A defesa dessa presença, conforme proposta de seus defensores, de acordo com Cury (2001, p. 88), deve-se à necessidade de se “[...] criar uma espécie de substância nacional, veiculada pela educação e tendo no Estado Federal seu grande demiurgo”.

Os pensadores clássicos do liberalismo aceitam e defendem a intervenção do Estado em relação à educação, por esta se situar ao nível das atividades de interesse geral. Essa intervenção se caracteriza basicamente por dois mecanismos: criação e manutenção de escolas pelo Estado e promulgação de legislação específica.

A questão da laicidade ocupa espaço nas discussões, pois a Igreja tenta incluir o “ensino religioso facultativo nas escolas públicas”. O retorno da disciplina, fora do horário normal das disciplinas comuns, já havia sido permitido em vários Estados.

A liberdade de ensino não constitui objeto de contestação por nenhuma das constituições brasileiras, que tem assegurado o princípio do ensino oficial como incumbência do Estado e do direito de reconhecer ou não os diplomas emitidos. Portanto, o Estado “[...]”

lentamente vai criando uma série de normas sobre o ensino particular, conseqüente à complexificação da sociedade e à assunção da educação como um serviço público” (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 12).

Com a revolução de 1930, o governo de Getúlio Vargas não adota propriamente uma política educacional definida, mas, facilitando a circulação de idéias novas, possibilita a formação de uma consciência educacional que exige serem adotadas importantes medidas, tais como a criação do Ministério da Educação, a reorganização do ensino secundário e da educação superior com a criação de universidades.

Por outro lado, a organização do ensino técnico-profissional, em cooperação com o empresariado,

[...] antecede de alguns anos o funcionamento efetivo do Fundo Nacional do Ensino Primário. Da mesma forma, as Leis Orgânicas relativas ao ensino industrial (decreto nº 4.073 de 30/janeiro/1942) e do ensino comercial (decreto nº 6.141 de 28/dezembro/1943) antecedem a Lei Orgânica do Ensino Primário, que só será decretada após a queda de Vargas (PAIVA, 1973, p. 132-3).

Em 1918, pela primeira vez, a União faz intervenção no ensino primário, nacionalizando as escolas, embora só tenha auxiliado financeiramente os Estados do Sul; em 1942 cria o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), garantindo ajuda financeira da União para os Estados; em 1946 normatiza nacionalmente o ensino primário com a reforma Capanema.

A escolarização urbana, de acordo com Leite (1999), passa a fazer parte do ideário do Estado Novo como suporte para a industrialização. Entretanto, o processo escolar rural permanece inalterado quando comprometido com a manutenção do “status quo” numa percepção tendenciosa da contradição cidade-campo tida como “natural”, contribuindo para sua perpetuação. O papel do professor rural parece ser o de convencer o homem a permanecer à margem dos benefícios da urbanização ao demonstrar as “excelências” da vida no campo.

A reforma Francisco Campos intensifica as discussões em torno da política educacional do País, delineando-se duas grandes correntes: a dos renovadores, que defendem uma crescente democratização da escola – a chamada “escola nova” – e a da Igreja, que combate o laicismo das novas teorias pedagógicas. Essas duas facções permanecem em oposição até 1937, ano em que o golpe de Estado institui o regime ditatorial, impondo uma linha de conduta à educação.

Todos os embates, avanços e recuos nos permitem entender porque na Constituição de 1934 a educação tem um título com seu nome e capítulo específico. Não é casual, portanto, que seja declarado pela primeira vez que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (Artigo 149). Isto traduz, conforme Rocha (2001, p. 111), o lado “[...] histórico-crítico inovador (que) estendeu-se também à renovação do campo educacional”.

O movimento educacional renovador, no interior da Assembléia Constituinte de 1933, retoma a questão da centralização/descentralização, defendendo que a União não pode se omitir a respeito do ensino fundamental. Os renovadores conseguem propor uma política que contempla o papel da União, a autonomia dos Estados e a participação da sociedade civil.

O reconhecimento da educação como direito é outro tema proposto e Rocha (2001, p. 125) esclarece que “[...] a concepção doutrinária dos renovadores é de considerar que o Estado moderno constitucional exige que se faça a afirmação da educação como um direito individual”.

O princípio não é só aceito, como também corroborado através de recursos financeiros vinculados aos impostos arrecadados. Rocha (2001, p. 125) afirma que

[...] a aceitação pela Assembléia Constituinte desses dois pontos, o direito universal à educação básica e os meios de efetivá-lo, representa uma vitória considerável do ator renovador, pois reverte predisposições da Assembléia, configurados nos dois primeiros anteprojetos, que sequer afirmavam o direito à educação para todos, e muito menos especificavam os meios.

O crescente papel do Estado na área educacional, seja como tarefa da União, seja descentralizado entre estados e municípios, é dividido entre Estado e outras instituições, em particular a família. Cury, Horta e Fávero (2001, p. 14) elucidam que

[...] a inclusão da família como lugar de educação e a afirmação desta como tarefa sua não mais sairá dos capítulos da educação nas constituições posteriores. É como se a obrigatoriedade de enviar e manter os filhos em escolas fosse competência exclusiva da família, tendo como contrapartida a gratuidade assegurada pelos poderes públicos. Este é um tema recorrente em todas as polêmicas em torno da obrigatoriedade da educação escolar.

Outra questão abordada na Constituinte de 1934 refere-se às competências dos entes federados: o Governo Federal, por princípio, pode interferir na educação em sua totalidade, pois a ele compete traçar as diretrizes da educação nacional, resguardado o princípio da autonomia e descentralização, e um papel supletivo onde não haja recursos

suficientes, através da articulação de um Conselho Nacional de Educação, que tem sob sua responsabilidade o Plano Nacional de Educação, com os Conselhos Estaduais de Educação.

Frente às reformas pedagógicas regionais realizadas na década de 1920 – Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro; Carneiro Leão, em Pernambuco – a Igreja ”[...] se havia mantido em atitude de expectativa senão de desconfiança [...]” (AZEVEDO, apud ROCHA, 2001, p. 130). O Governo Provisório, ao suspender a política de neutralidade religiosa nas escolas públicas, acaba por provocar uma polêmica que

[...] naturalmente não se restringiu ao aspecto laico ou religioso do ensino público, mas estendeu-se também à questão da co-educação dos sexos e principalmente ao programa do monopólio da educação pelo Estado. Neste aspecto, a posição dos renovadores era muito clara, pois em nenhum momento pretendeu-se a estatização da educação. Afirmava-se apenas, como posição doutrinária, a exigência de um sistema público de educação, a todos acessível, em que não pudesse existir qualquer tipo de discriminação ou privilégio social (ROCHA, 2001, p. 130).

Soma-se a isto o efeito ideológico no contexto político da época que coloca os renovadores como totalitários, acusados pelos católicos de pretenderem o monopólio estatal da educação. Também, a atitude do Governo Provisório que se mostra

[...] sensível às pretensões católicas, determina a estratégia de influências dos renovadores sobre os constituintes. Ela será a de não alimentar a polêmica relativa à questão de ensino laico/ensino religioso nas escolas públicas, eximindo-se de opinar sobre tal ponto, para esforçar-se por garantir uma influência sobre a futura Constituição em outros aspectos considerados relevantes (ROCHA, 2001, p. 131).

Não há menção, na Emenda nº 1.845 que representa os renovadores, ao caráter laico do ensino público. No decorrer da Constituinte, Rocha (2001) esclarece que grupos protestantes manifestam-se favoráveis à escola pública laica.

Desse modo, o ensino religioso, após ser reintroduzido nas escolas públicas desde 1931, assegura presença permanente, a partir dessa Constituição, como disciplina dos currículos, ainda que a matrícula seja facultada. Também a exclusão do termo laicidade das constituições federais brasileiras data dessa legislação.

Pode-se perceber, até o momento, que o Estado, em qualquer de seus níveis, torna-se cada vez mais presente no campo da educação. A Carta Constitucional de 1937 adota alguns dos principais pontos defendidos pelos renovadores, mantendo o caráter gratuito e

compulsório do ensino primário. Daí por diante a situação do ensino não sofre alterações essenciais, até serem determinadas pela Constituição de 1946.

Mais tarde, o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural e, em 1937

[...] cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA apud LEITE, 1999, p. 31)

Durante a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, a escolarização rural é reforçada. No entanto, sem definir com clareza os empecilhos da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, resta a inferência de que ela é essencial para a manutenção do “status quo” tanto da sociedade quanto do Estado.

Na Constituinte de 1946 tornam-se temas recorrentes: o debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas, a polarização Estado/Família em relação ao direito/dever de educar, a liberdade de ensino em que, no fundo, cruzam-se a educação como iniciativa particular, seu valor e limites, e a educação como concessão do Estado, sua abrangência e aplicabilidade.

Sobre os subsídios às escolas particulares, Oliveira (2001, p. 179) afirma que “[...] a argumentação contrária (ao subsídio) não se refere ao conteúdo, alegando-se que esta matéria não é constitucional, não sendo proibido, que era prática corrente como menciona o próprio proponente da emenda”.

A tendência à gratuidade para além do ensino primário é pontuada nesta Constituinte, porém, somente a Constituição Federal de 1988 abrigará a gratuidade no âmbito oficial.

Outra questão referendada nessa Constituinte é a vinculação constitucional para o financiamento da instrução pública. Cury, Horta e Fávero (2001, p. 16) observam que “[...] curiosamente este dispositivo aparece e é afirmado nas constituições federais promulgadas no Brasil após 1934. Já nas constituições outorgadas ou o dispositivo desaparece ou é reduzido às administrações municipais [...]”¹⁴.

¹⁴ A diferença entre “promulgar” e “outorgar” pode ser assim entendida: a constituição elaborada por uma assembléia constituinte é por ela decretada e promulgada. Quando feita por decisão dos governantes, diz-se outorgada. Este é o caso das constituições brasileiras de 1824, 1937, 1967 e da emenda constitucional nº 1 de 1969. Historicamente, as constituições outorgadas pelo monarca absoluto no exercício do poder, mesmo com a aprovação da representação popular, receberam a denominação específica de *cartas* (Enciclopédia BARSA, 1987 v. 5, p. 492b).

A Revolução de 1930, como é conhecida, muda a liderança política com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência e põe fim à hegemonia da burguesia do café, que se encontra abalada pela crise de 1929, representando a necessidade de reajustar a estrutura do País que, voltada essencialmente para um único gênero de exportação, torna-se extremamente precária. Porém, a Revolução de 1930 e Vargas levam a um rearranjo da oligarquia dominante sem, contudo, destruir o poder deste grupo por meio da política de proteção ao café. O governo de Vargas foi hábil em

[...] conquistar os vários setores sociais e, principalmente, em controlar os trabalhadores através de uma política que se esmerou em utilizar ora a alternância, ora a concomitância das táticas de cooptação e repressão. Usava de um lado a repressão aos radicais, e de outro a cooptação das lideranças reformistas e a decretação paternalista de benefícios sociais como salário mínimo, férias, apoio à gestante etc. Era, de fato, o início da realização do populismo-trabalhismo getuliano (GHIRALDELLI, Jr., 1996, p. 4).

No entanto, os benefícios trabalhistas não se estendem ao trabalhador do campo, que continua excluído, reforçando a dicotomia campo/cidade e fortalecendo os interesses da classe dominante.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, tem como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura, sendo que, em 1940, apenas 26,35% da população do País vive em áreas urbanas. Seu texto, no entanto, traduz as restrições impostas aos que optam por cursos profissionais que são destinados aos mais pobres. O acesso ao ensino superior é condicionado ao curso diretamente relacionado com o curso agrícola concluído.

De acordo com os dispositivos constitucionais, em 1948 é apresentado à Câmara Federal o projeto de diretrizes e bases da educação nacional, elaborado por uma comissão de educadores de diversas tendências ideológicas. O projeto concede maior autonomia aos estados na organização dos seus sistemas de ensino, dá flexibilidade aos cursos, estabelece a articulação dos cursos de grau médio e o currículo mínimo obrigatório, além do “exame de Estado” (exames obrigatórios por bancas oficiais) e de uma conceituação objetiva da autonomia universitária. No entanto, depois de exaustivamente debatido no congresso e na imprensa, fica abandonado até 1957, quando volta a ser examinado, vindo a ser aprovado em 20 de dezembro de 1961. A Lei nº 4.024/61 permite a descentralização da educação da esfera federal para a estadual ao institucionalizar os sistemas de educação e recriar os Conselhos de Educação com funções normativas.

Conforme o Artigo 30, parágrafo único da LDB/61, aos Estados compete a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças de sete anos, salvo algumas situações previstas. Ao deixar a estruturação da escola fundamental na zona rural a cargo das municipalidades, a Lei 4.024 omite-se

[...] quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p. 39).

Após a II Guerra Mundial, em conformidade com a política externa norte-americana, cria-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que tem por objetivo

[...] a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, cidade-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 1999, p. 32).

Com a finalidade de problematizar as condições de vida das populações carentes, especialmente as da zona rural, são realizados encontros, debates e palestras. Contudo, a questão dos debates limita-se à educação, “[...] a qual ficou determinada como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país” (LEITE, 1999, p.32).

Sob o patrocínio da “American International Association for Economic and Social Development” (AIA), em 1948 é criada, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), mais tarde Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

O Programa de Extensão Rural possibilita a crença, ingênua, na transformação do rurícola brasileiro em um “farmer” norte-americano pós-guerra, mediante um programa educativo que, tendo como base material da ação educativa a empresa familiar, o convença de que a utilização de recursos técnicos na produção proporciona maior produtividade e, como consequência, o bem-estar social. O programa de Extensão entende o homem do campo como

um indivíduo que deve ser assistido e protegido por ser extremamente carente. Leite (1999, p. 34) argumenta que

[...] o projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário.

A Extensão, paralela ao sistema formal de ensino, utiliza-se da estrutura física da escola e lança um projeto diferenciado daquele praticado pela escola tradicional, tendo em vista que a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária deve passar por novos prismas e orientações. Desse modo, o trabalho extensionista desconsidera o trabalho realizado pela educação formal até então, que passa a ser entendido como algo ultrapassado e sem objetivo imediato.

No início da década de 1950 são criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos desenvolvem projetos tanto para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural como para programas de melhoria de vida dos rurícolas (saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc.).

A Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos surgem dos projetos da CNER. A Campanha serve de base para a proliferação da Extensão em todo o País.

Quanto à filosofia da CNER, conforme Leite (1999, p. 37), a Campanha

[...] limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

Por outro lado, o êxodo rural que se inicia na década de 1950, mesmo com todo o empenho da CNER para a fixação do homem no campo, a Campanha não consegue impedir o grande êxodo na década de 1960.

O estatismo informal da educação rural possibilita, indiretamente, um espaço para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB). Ligados ao movimento de esquerda, os CPCs e o MEB

[...] tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963 (LEITE, 1999, p. 40).

A pouca ênfase dada ao problema educacional no governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, que tem como meta um programa revolucionário de desenvolvimento para o País, é assim explicada, por idealizadores e executores do Programa de Metas: “[...] o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais de estrutura e organização, criaria condições melhores, mais favoráveis ao tratamento do homem como pessoa, quer fôsse êle considerado do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista higiênico ou do econômico” (MOREIRA, 1960, p. 8). A educação dos adultos restringe-se à formação técnico-profissional.

Todavia, técnicos e especialistas do MEC entendem que a problemática da educação e, principalmente, a questão do analfabetismo precisa de mais estudos, “[...] uma vez que adotavam a premissa de que o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade brasileira dependiam, principalmente, da formação do homem” (MOREIRA, 1960, p. 8). Esses técnicos e especialistas tentam demonstrar a educação como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento e acabam por influir na criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Paiva (1973, p. 161-2) afirma que

[...] entram em cena novos ‘realistas’, inicia-se a ‘tecnificação’ do campo educativo com base nos avanços da economia e da sociologia. [...] O ‘desenvolvimentismo’ juscelinista começa a se acompanhar da exigência de que a educação forme os contingentes de mão-de-obra necessárias para atender ao crescimento das indústrias.

Desse modo, em fins de 1956 e início de 1957, várias comissões do Ministério da Educação dedicam-se ao estudo do assunto, surgindo daí o programa experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo orientado pelo INEP. A CNEA inicia a implantação do Projeto em municípios nas grandes Regiões brasileiras para mais tarde estendê-lo a todo o País. Assim, o município representativo da Região Norte é Santarém-PA; da Região Nordeste, Timbaúba-PE; Região Sul, Júlio de Castilhos-RS; Região Centro-Oeste, Catalão-GO e Região Sudeste, Leopoldina-MG.

Além da alfabetização de crianças, jovens e adultos da zona rural, o Projeto prevê atendimento para a zona urbana, bem como a construção e reforma dos prédios escolares, com

o apoio das prefeituras e comunidade local. O único grande movimento a sobreviver parece ter sido o MEB.

A “Aliança para o Progresso”, um dos convênios assistenciais/educacionais entre Brasil/Estados Unidos da América (EUA), vem se contrapor à luta pela reforma agrária e pela educação de base, com objetivos assistenciais e financeiros para países da América do Sul. Esse projeto encontra justificativa no ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina, na baixa cotação dos produtos, no crescimento populacional, no baixo nível de condições de vida e bem-estar social, nos riscos de subversão social e política promovida, particularmente, por Cuba. A proposta brasileira tem como pressuposto um mínimo de autonomia em relação à ajuda norte-americana aos projetos elaborados, visando garantir a eficiência do reajuste da estrutura econômica latino-americana. Porém, a Aliança para o Progresso é um recurso utilizado pelo presidente John F. Kennedy para controlar a execução dos programas governamentais, de modo a impedir o alastramento da solução revolucionária cubana.

Outros programas setoriais são desenvolvidos paralelamente à Aliança para o Progresso: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), sendo que em 1970, com a fusão do IBRA e do INDA, o Decreto nº 1.110 cria o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e estão vinculados às questões de assentamento/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os grupos camponeses. Com isto, busca-se a contenção do expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas.

O desenvolvimento das atividades desses programas permite a criação de outros projetos destinados ao campo, de acordo com Leite (1999): Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola (PIPMOA) em 1963, Superintendência da Política de Reforma Agrária (SUPRA) em 1964, Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC) em 1965 e Projeto Rondon em 1968.

Na década de 1960, o índice de população urbana é de 45,62%, revelando aproximação de um equilíbrio em que metade da população vive no campo e metade vive na cidade. Ao mesmo tempo demonstra o intenso deslocamento de pessoas para as cidades. Leite (1999, p. 42-3) afirma que a política social centralizada na economia interna e externa durante as décadas de 1960/70,

[...] teve, na educação, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado. [...] O governo Castelo Branco criou, através do Ministério do Planejamento, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida. A ligação educação/trabalho/desenvolvimento vinculada à educação rural a partir da nova estruturação curricular, assume, por assim dizer, uma dimensão de nivelamento, isto é, de anulação da dicotomia cidade/campo.

A partir de 1964 ocorrem mudanças significativas na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional, decorrentes do ideário militar que se caracteriza pela racionalização de todos os setores da vida social, econômica e política, e a Constituição de 1946 é derogada. O país vive o início da crise do modelo desenvolvimentista em meados da década de 1960 que se caracteriza pelas ondas migratórias e problemas de ordem sócio-política; pelo golpe militar de 1964 que modifica a estrutura sócio-política e cristaliza a dependência econômica brasileira em relação aos países do bloco capitalista; pela anulação dos direitos civis; pelo desenvolvimento do “milagre econômico” e a aproximação com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Neste contexto, podem ser constatadas duas vias claras e divergentes de educação para o campo. Na primeira, a penetração incisiva da Extensão Rural que substitui a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos são subsidiados pela “Inter-American Foundation” ou pela Fundação Rockefeller.

Na segunda, a proposta da prática educativa de Paulo Freire que é utilizada pelo movimento de educação popular, através do MEB, espalha-se rapidamente pelo país com inúmeras adesões, seja como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional, seja como nova metodologia de alfabetização de adultos.

Frente aos altos índices de analfabetismo no País, em 1940 é criado um fundo destinado à educação da população adulta analfabeta. Em 1945 há um movimento em direção ao fortalecimento dos princípios democráticos, ao final da ditadura de Vargas. Também, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), aos países integrantes solicitam-se esforços para que a população adulta analfabeta seja educada.

As dificuldades com a educação em massa não se limitam à escolarização. Acompanham as críticas em relação ao método de alfabetização que se revela inadequado à população adulta, bem como a superficialidade do aprendizado decorrente do curto período de

alfabetização, remetendo a uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e a uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tem como referencial Paulo Freire.

Com o apoio de pessoas engajadas em movimentos socializantes, partidos políticos e grupos progressistas, várias comunidades rurais, principalmente no Nordeste, desenvolvem a “educação libertadora” que enfoca a conscientização do cidadão em relação às pressões do capitalismo exploratório, bem como das distorções histórico-sociais aí produzidas. É uma pedagogia que contraria os princípios da escola que se baseia na submissão e subserviência das classes subalternas.

Desse modo, o método de Paulo Freire não se coaduna com os objetivos da escola formal/tradicional ou informal/liberal que tem uma proposta conservadora e limitadora de expressões sócio-políticas mais amplas. Leite (1999, p. 45) conclui que “[...] esses modelos pedagógicos estão voltados para o predomínio de determinados grupos sobre outros, para um processo de urbanização amplo e irrestrito, no qual a práxis natural das minorias e dos grupos campesinos não tem espaço e/ou possibilidades de manifestar-se”.

Reportamo-nos ao histórico fracasso da educação brasileira em que o analfabetismo, a repetência, a exclusão escolar, a formação inadequada de professores, escolas pouco atrativas e distantes da realidade retratam o ensino que se professa nas escolas públicas oficiais.

Realidade que se agrava quando se trata da Educação Rural, somando-se as classes multisseriadas (várias séries em uma única classe), professores leigos, as grandes distâncias sem transporte e a mobilidade das famílias, retratando assim o espaço da educação que se destina ao homem do campo.

A Carta Constitucional de 1967 abandona o texto constitucional de 1946 e mantém alguns princípios gerais da educação: educação como direito de todos, liberdade de ensino e igualdade de oportunidades. Não há referência em relação à gratuidade, restrita ao ensino primário, à organização em sistemas e à vinculação de recursos. A discussão sobre as bolsas de estudo aparece na questão da gratuidade e, sobre a versão definitiva, Horta (2001, p.229) afirma que:

[...] traduzindo a tendência da maioria governista de “aperfeiçoar” o projeto na direção imposta pelos tecnocratas e pelos privatistas, o mecanismo das bolsas de estudo parece como substitutivo do regime da gratuidade. E o art. 168, que trata da liberdade de ensino, inclui a concessão de bolsas de estudo entre os mecanismos de amparo financeiro dos poderes públicos à iniciativa particular no campo do ensino.

Retoma-se a polêmica Família/Estado, em que se discute o sujeito da obrigatoriedade. Se, por um lado, há clareza em relação à obrigação dos pais, por outro, “[...] o dever do Estado em matéria de educação não se inscreverá na Constituição de 1967, como não havia se inscrito nas Constituições anteriores” (HORTA, 2001, p. 232).

Sobre o ensino religioso, que reaparece, não falta defesa para tal modalidade por entendê-lo como a melhor forma de prevenção contra o comunismo.

A partir dos meados de 1950 começam as discussões sobre a relação educação e desenvolvimento. Fundamentado na Teoria do Capital Humano, o novo discurso aponta

[...] a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política (KUENZER, 1987, p. 9).

Nessa perspectiva, os cursos não atendem às necessidades do mercado de trabalho, sendo considerados “excessivamente acadêmicos”, atribuindo-se a esse fato uma das explicações para a crise econômica em que se encontra o País.

Surge, então, a necessidade de reestruturar o ensino, dotando-o em todos os níveis, de maior racionalidade: a Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/68, contém o avanço dos movimentos reivindicatórios relacionados à insuficiência de vagas e à inadequação das estruturas universitárias. A União Nacional dos Estudantes (UNE), além da participação pela reforma universitária, posiciona-se contra os acordos MEC-“United States Agency for International Development” (USAID)¹⁵. Porém, isto não repercute no Congresso que, “[...] sob a direção de um Executivo autoritário e debaixo da liderança dos órgãos de planejamento, nos anos de 1960 procurou-se adequar o projeto educacional, em todas as modalidades do ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional” (CURY; FÁVERO; HORTA, 2001, p. 22).

O acordo assinado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a “Agency for International Development” (AID), em 1964, posteriormente desdobrado visando a atingir todo o sistema educacional brasileiro, incluindo o rural, celebra-se com o acordo Ministério da Agricultura-Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP)-USAID que se destina ao treinamento técnico e orientação vocacional rural, tendo sido ampliado e reforçado em 1967.

¹⁵ TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. In.: Educação e imperialismo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980. Revista de Ciências da Educação. Ano II n. 7.

A educação, nesse contexto, volta a ser repensada a partir de objetivos externos à sua problemática específica e a Lei nº 5.692/71 apresenta, implicitamente, três intenções, conforme Leite (1999, p. 26):

[...] a) a utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal; b) controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo; c) recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção.

A Lei nº 5.692 pretende a eliminação da seletividade social, ampliando o ensino fundamental até a 8ª série, e a superação da dualidade entre ensino técnico-profissional e o propedêutico com a criação do ensino profissionalizante obrigatório. Desse modo, os princípios fundamentais que regem o ensino nacional são a continuidade – pelo elenco de disciplinas que compõem a estrutura curricular – e a terminalidade – pela habilitação profissional e o sentido de reorganização social propiciado pelo trabalho e cidadania.

A legislação, ao tratar das peculiaridades regionais tem, de certa forma, o enfoque localizado para atender as micro-economias. Para Leite (1999, p. 47-8),

[...] tendo por retaguarda essas peculiaridades regionais, a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita ao seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

De certo modo, esses fatores emperram o processo escolar rural. Por outro lado, as Secretarias Estaduais de Educação procuram otimizar os serviços de macroplanejamento, tratando de colocar em prática o princípio da descentralização que permite a liberação das instâncias centrais em relação à execução e concorrer para a passagem gradativa dos encargos relativos ao ensino de 1º Grau para os municípios. Assim ocorre a municipalização do ensino rural de forma definitiva.

Como resultado do processo de não investimento em educação rural, o alto índice de analfabetismo na década de 1970, e de acordo com o recenseamento realizado pelo IBGE,

constata-se o predomínio da população urbana, com 56% do total nacional, leva o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento a fazer proposições para a educação. Posteriormente, o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) possibilita a fundamentação filosófico-ideológica para projetos do MEC como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC), o Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural (EDURURAL) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Leite (1999, p. 49) afirma que a presença de tais projetos

[...] evidencia a ineficácia da Lei 5.692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente inexistente. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de ‘instrumentos de produção’.

A Lei nº 5.692 não consegue estabelecer o princípio de terminalidade, não havendo conciliação entre formação profissional e a formação geral. Portanto, a diversidade continua no ensino de 2º Grau com escolas que ministram cursos profissionalizantes nas áreas de ensino técnico, industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as séries iniciais do 1º Grau, e as escolas que preparam os filhos da burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo. As escolas públicas, frente às precárias condições de funcionamento, não conseguem desempenhar nenhuma das duas funções: nem propedêutica, nem profissionalizante e ainda sofrem com uma progressiva perda de qualidade.

O Ministério do Trabalho, que é composto por órgãos do setor público ou privado – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), empresas etc. –, atinge um pequeno número da população economicamente ativa e restringe sua função ao ensino operacional de processos de trabalho.

A Lei nº. 7.044/82 permite aos estabelecimentos de ensino optarem pelo curso de formação profissional ou formação geral, desde que garantida a iniciação para o trabalho. E, mais uma vez, verifica-se a expansão das escolas privadas profissionalizantes. A comumente chamada “reforma de reforma” tenta disciplinar o que não chegou a acontecer, eliminando o caráter compulsório da profissionalização – o reconhecimento do fracasso da 5.692/71.

A suspensão da vinculação orçamentária, por sua vez, significa um atraso na expansão do ensino primário de 1º Grau, pois, mesmo com a criação do Salário-Educação, os investimentos federais diminuem e a responsabilidade pelo Ensino Fundamental é transferida, progressivamente, aos Estados e Municípios.

Os recursos financeiros, até a década de 1970, destinados à educação são, basicamente, advindos dos acordos MEC-USAID, agência do programa “Aliança para o Progresso”, sendo esta a ideóloga contra a Revolução Cubana e financiadora do grupo hostil ao governo reformista de João Goulart.

Os acordos MEC-USAID encerram a fase dos movimentos de educação e cultura popular: Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação Básica (MEB), campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Centro Popular de Cultura (CPC) que, além do teatro, cinema, música e literatura, abre espaço para a alfabetização. O teatro do CPC, construído no prédio da UNE e inaugurado em 30-03-1964, foi incendiado pelos lacerdistas no dia seguinte¹⁶.

Em vinte anos de cooperação (1970-1990), a política econômica para o Terceiro Mundo inclui desde a definição de condicionantes macroeconômicos, até a definição de diretrizes setoriais, as quais são consideradas como pré-requisitos aos empréstimos.

A partir de 1970 a educação é incluída no projeto de financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), vinculado ao Banco Mundial (BM): no período de 1970-80, no financiamento de cinco projetos, dois deles são destinados ao ensino técnico de nível médio e um terceiro para o desenvolvimento de centros inter-escolares, na linha do ensino profissionalizante obrigatório (Lei 5.692/71).

O Banco Mundial passa a privilegiar, a partir de 1980, a melhoria do ensino nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, são duas décadas de influência dos acordos estabelecidos com o BM na definição de novas políticas educacionais, as quais fundamentam a concessão de créditos para o setor.

Nos anos de 1980 a sociedade civil se mobiliza pela restauração democrática. O “sistema” se vê pressionado a dividir o poder, seja por estar preso às contradições internas por ele geradas, seja pelo peso da crise motivada pelo preço do petróleo e pela alta da dívida externa.

A Constituinte de 1987-88 inova em relação aos processos anteriores por incorporar a participação da sociedade civil organizada em entidades coletivas, representando interesses diversificados.

Pinheiro (2001) acompanha o processo constituinte de 1987-88 e retrata as posições, contraposições e composições dos atores políticos na construção da Constituição.

¹⁶ CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. 11 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

Consensual no ensino fundamental, a gratuidade e a obrigatoriedade opõem, novamente, os grupos privados e públicos; abordadas em 1967, as bolsas de estudo repõem a temática, assim como a discussão sobre a laicidade toma grande parte dos debates que têm como ponto de maior conflito a destinação de recursos públicos. Nesse contexto, insere-se

[...] toda uma discussão a propósito do regime que, finalmente, estabelece os parâmetros entre Estado/Educação/Sociedade civil. Entretanto, é inegável que a Constituição de 1988 redefine a situação até então existente e reconhece a existência de escolas regulares privadas lucrativas, ao lado das escolas regulares oficiais do Estado e das regulares privadas não-lucrativas (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 23-4).

Outras inovações podem ser indicadas como: o reconhecimento da educação como direito fundante da cidadania e definida como “direito público subjetivo”, algo defendido, desde os anos de 1930, por Pontes de Miranda; a universidade que, pela primeira vez, assume o “estatuto da autonomia”; a “gestão democrática” que se constitui no principal elemento da administração educacional, podendo a ela se associar uma descentralização e talvez tenha sido vislumbrada pelos renovadores nas décadas de 1920-30, “[...] que impõe tanto o papel comissivo do Estado quanto o controle da sociedade civil sobre o mesmo” (CURY; HORTA; FÁVERO, 1999, p. 24).

A respeito da Constituição e do respectivo capítulo sobre educação, Pinheiro (2001, p. 284) resume o processo e o produto finalizado:

Por conter tendências conflitantes, a Constituição pode ser reforçada pelos governantes tanto pelo seu lado conservador quanto pelo lado progressista. Na parte da educação encontrou, como as demais constituições, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu o conflito, mas incorporou-o.

Contudo, a dimensão democrática da educação é ampliada com sua assunção como direito público subjetivo, sendo declarada, exigida e protegida para o Ensino Fundamental em todo o País. Isto pode ser fator de universalização do direito à educação fundamental e gratuita. Assim, a educação

[...] inclui novos direitos a fim de possibilitar uma maior participação para aqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos bens sociais. Prova disso é a introdução de direitos coletivos, a proclamação enfática da igualdade através da dura declaração contra todas as formas de discriminação e o acolhimento dos direitos de minorias (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 26-7).

Paradoxalmente, a urbanização, quando 77% da população vive em cidades em 1991, com a contínua tendência de deslocamento das pessoas, exige da educação uma capacidade cada vez maior de abranger todos os níveis, incluindo o rural, sem considerar, em certos casos, variáveis ainda constantes no sistema como o analfabetismo, que em 2003 atinge o índice de 33% no campo, a evasão e a repetência, a privação de recursos materiais e humanos, e outros problemas específicos dessa escolaridade. O crescimento da população urbana e decréscimo da população rural, de acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para 1996, mostram uma população total de 157.070.160, sendo 123.076.830 urbana (78,35%) e 33.993.337 rural (21,65%). Essa relação percentual é praticamente inversa à existente em 1930. Desse modo, a urbanização da sociedade brasileira, que já se acentuara na década de 1940, intensifica-se no pós-guerra, passando de uma taxa inferior a 40%, em 1950, para uma próxima a 80% em 1996.

Sem referência específica ao ensino rural, a Constituição de 1988 possibilita às Constituições Estaduais e à LDB tratar a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Reabre a discussão sobre a educação do campo e a definição de políticas ao estabelecer a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)¹⁷, mediante lei específica.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, empenha-se em conceituar a educação de forma ampla, com a pretensão de alcançar dimensões sócio-políticas e culturais, baseada na cidadania e nos princípios da solidariedade, vinculando “a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social”.

Apesar de não ser implantada uma “escola única” – comprometida com a educação popular que tem por objetivo tornar o sistema de ensino aberto e diminuir a evasão, garantindo igualdade das oportunidades educacionais compatíveis com a sociedade capitalista – a Lei nº 9.394/96 assegura “a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e garantia de padrão de qualidade” do ensino fundamental e progressiva extensão ao ensino médio.

O ensino público obrigatório e gratuito é garantido ao ser colocado como “direito público subjetivo” que significa poder responsabilizar o Estado em juízo se faltar com a oferta

¹⁷ O SENAR, criado em 1991, é uma instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e dirigida por um Conselho Deliberativo, composto por representantes do governo, da classe patronal rural e da classe trabalhadora, com igual número de conselheiros. O objetivo do SENAR é organizar, administrar e executar, em todo território

regular de ensino a qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidades de classe ou outra legalmente constituída.

A “gestão democrática do ensino público” confere a condição do ensino de qualidade, através da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino.

Ao entender-se “a valorização do profissional da educação escolar” como fator indispensável para implantar e manter a qualidade do ensino percebe-se um progresso significativo se comparado à legislação anterior, pois incorpora muitas reivindicações das entidades que representam os educadores em relação à formação e à carreira.

Para garantir a gratuidade, a qualidade e a democratização do ensino, os recursos financeiros são fundamentais. A União deve aplicar, anualmente, nunca menos de 18% da receita de impostos para manter e desenvolver o ensino, de acordo com a Constituição Federal. Com a mesma finalidade, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm um limite mínimo de 25% de aplicação dos impostos.

Promove a desvinculação da escola rural dos meios e do desempenho escolar urbano, exigindo para aquela um planejamento interligado à vida no campo e de certo modo desurbanizado. Porém, os princípios e as bases de uma política educacional para os camponeses não estão explicitamente colocados.

A partir de agora, a escolaridade campesina não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora nas décadas de 1960-80. Conforme Leite (1999, p. 54-5),

[...] a sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, principalmente, no sentido da ação política dos rurícolas. [...] O contexto das unidades escolares passa a ser o parâmetro maior da aplicabilidade da lei em si mesma, isto é, o contexto traz paradigmas e parâmetros necessários para justificar e legitimar a ação pedagógica que, agora, é ato político enquanto cognição consciente e intimamente ligada à práxis.

Para que essa lei vigore, torna-se imperativo o papel da municipalidade, levando em conta a descentralização e o papel contextualizador da ação pedagógica. Leite (1999, p. 55-6) alerta que a problemática em relação à escola rural continua e que devem ser considerados os seguintes quesitos:

[...] 1. *aspectos sócio-políticos*: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a conseqüente alteração nos valores sócio-culturais camponeses em detrimento aos valores urbanos; 2. *situação do professor*: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função triplíce: professora/merendeira/faxineira; 3. *clientela da escola rural*: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitiva do alunado; acesso precário a informações gerais; 4. *participação da comunidade no processo escolar*: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 5. *ação didático-pedagógica*: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; 6. *instalações físicas da unidade escolar*: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico; 7. *política educacional rural*: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Resta saber para onde caminha a escola rural no que tange à educação para os filhos das famílias dos agricultores diante das novas tecnologias que se refletem na relação trabalho/educação e ainda distantes da escola rural; do desemprego estrutural e tecnológico que coloca os alunos egressos da escola rural em condições inferiores de concorrer no mercado de trabalho urbano; da taxa de distorção idade-série de 23,5 % na área urbana e de 49 % na zona rural, segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); do estágio crítico em relação à leitura para 45,1 % dos alunos da 4ª série do ensino fundamental em escolas rurais e 19,8 % na área urbana.

A luta pelo direito à educação se faz através das pressões dos setores organizados da sociedade civil que cobra do Estado o cumprimento do seu dever. Entende-se por Direito a crescente soma de relações humanas regidas, em todo o mundo, por princípios e regras cuja validade é imposta e aceita como condição da própria sobrevivência social. Portanto, a educação é um direito universal de todo ser humano.

Por um lado, as questões do ensino brasileiro são discutidas e novas propostas surgem; por outro, a Educação Rural busca um espaço com características próprias, a exemplo da Educação Especial e da Educação Indígena, compondo um grupo que parece ser destinado à exclusão, mas que, por meio dos movimentos sociais, tem conseguido se fazer ouvir. A Educação Rural se apresenta como o último a ser agraciado, através do Parecer nº 36/2001 que adota o título de “Educação Básica nas Escolas do Campo”.

A educação no Brasil, desde o período colonial é permeada pelos interesses das classes dominantes. A educação burguesa para o povo está localizada no binômio permitir a instrução e reprimir a educação-formação ou *libertar* e *reprimir*. Assim, “[...] *libertar* o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e *reprimir* o saber e o poder de classe” (ARROYO, 1995, p. 76).

A luta pela instrução, pela educação, pelo saber e pela cultura é parte de uma luta maior. Essa exigência se verifica pela histórica pressão exercida pelo povo em reivindicar não apenas o direito de ser instruído, mas também de ser esclarecido, de se reconhecer que tem capacidade de pensar e decidir sua sorte, que é sujeito de saber e de cultura.

2 O ENSINO NA ZONA RURAL BRASILEIRA

A educação destinada à população do campo, seja por meio da legislação, seja pelos programas que marcadamente se implementaram com os acordos MEC/USAID, aponta para o fim de um ciclo de sua história, diante do surgimento de novas propostas, a partir da década de 1980, concomitante à abertura política de redemocratização do País.

Historicamente, o ensino agrícola nasce com a criação da Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria em 1889, quando da Proclamação da República. Entretanto, ainda que o País se mantenha no setor primário da economia, o Ministério da Agricultura é suprimido no período de 1894 a 1906, sendo reinstalado em 1909. O Ministério da Agricultura¹⁸ tem como propósito atender o ensino agrícola por meio de instituições de ensino, organizações agronômicas e campos de experiência e demonstração, voltando-se, a rigor, para a formação de engenheiros agrônomos, zootécnicos e técnicos, em detrimento às questões do ensino fundamental. Ressente-se, ainda, o ensino agrícola do fato de a agricultura estar ligada à indústria e ao comércio.

Um projeto de ensino agrícola, em 1914, propõe a melhoria da agricultura, todavia, o mesmo não acontece com o ensino, revelando a discrepância entre ambos. Outra constatação que se apresenta refere-se à grande massa de analfabetos na zona rural que corresponde à massa dos lavradores brasileiros. Na contramão de tal estado de coisa, destacam-se os colonos e as companhias de colonização no empenho de construção de escolas para os filhos dos trabalhadores das colônias européias ou japonesas, em São Paulo e no sul do País. No entanto, trata-se de uma ação isolada, não condizente com a extensão do Brasil e das terras agricultáveis. O ensino nas áreas rurais demonstra os maiores índices de repetência, de abandono escolar, de professores leigos e de distorção série/idade, mesmo existindo um ministério responsável pelos assuntos da agricultura.

Na Constituição de 1946¹⁹, o ensino agrícola recebe um discreto incentivo que pode ser constatado no Artigo 168, inciso IV: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. Percebidas as limitações do sistema

¹⁸ BRASIL. SENADO FEDERAL. Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1947 e suas alterações. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986. v. 2.

escolar na zona rural, o Poder Executivo, em 1947, recebe autorização em forma de lei para cooperar financeiramente com Estados, Municípios, Distrito Federal e particulares, tendo por finalidade a ampliação e melhoria do sistema onde há carência de recursos educacionais.

Na deficiência do ensino agrícola da época pesa, ainda, o problema da centralização, pois não há autonomia dos serviços em educação nos municípios.

A escola rural surge, portanto, em função de interesses ligados à industrialização e urbanização, distinguindo-se pela territorialidade. E a Educação Rural recebe tratamento periférico nos textos oficiais que não levam em conta a importância da agricultura para a economia brasileira.

Por outro lado, o reduzido investimento na educação do campo, ao longo da história da educação brasileira, termina por produzir condições precárias de escolarização. A escola é, em sua maioria, isolada, de difícil acesso, composta por uma sala de aula e um professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental simultaneamente. Não conta com o serviço de supervisão pedagógica e segue um currículo que privilegia a realidade urbana. De acordo com Andrade e Di Pierro ([20--], p. 5), “[...] a má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra”.

Desse modo, pode-se constatar que a dualidade que acompanha a economia brasileira nos setores agrários e urbanos, reflete-se, historicamente, na gestão pública dos recursos, uma vez que coube aos municípios a administração para o urbano e em nível federal, o rural. Somente no final da década de 1990 as atividades do rural passam a contar com a participação na esfera municipal mediante o processo de descentralização das políticas públicas, em direção à municipalização, por meio da criação de conselhos – Educação, Saúde, Segurança Alimentar, Desenvolvimento Rural e outros.

Nas zonas rurais, a oferta da escolarização encontra-se abaixo da escolaridade mínima estabelecida em lei. Andrade e Di Pierro ([20--] , p. 6) esclarecem que,

[...] por muito tempo, enquanto o primário obrigatório tinha a duração de quatro séries anuais, a oferta de escolarização no campo restringiu-se a três anos de estudo, existindo até mesmo a exigência para abertura de classes de um mínimo de matrículas de 40 crianças e frequência escolar mínima de 24 alunos por 3 meses consecutivos. [...] No final dos anos 70, quando o ensino obrigatório já havia sido ampliado para oito anos, o Plano Setorial de

¹⁹ BRASIL. SENADO FEDERAL. Anais da assembléia nacional constituinte de 1946. Rio de Janeiro, 1948. v. XII.

Educação e Cultura, com base no documento elaborado pelo MEC – Educação para o Meio Rural - Ensino Rural 1º Grau - Políticas e Diretrizes de Ação –, propôs expandir a escolarização na zona rural para “pelo menos as quatro séries fundamentais...”. [...] Nos dias atuais, a maior parte dos jovens de famílias que vivem no campo só conseguem elevar ou concluir sua escolaridade básica deslocando-se do local em que vivem e trabalham para zonas urbanas.

Destacam-se, ainda, a ausência de prédios construídos para a finalidade educativa; a precariedade e improvisação da estrutura física dos equipamentos escolares; a predominância nos currículos de concepções, conhecimentos e valores urbanos, criando, desse modo, a dissociação entre a escola e a realidade do campo, que, por sua vez, acaba por interferir na afirmação da identidade sócio-territorial; o calendário escolar e a sazonalidade como fatores prováveis de distorção série/idade; a elevada rotatividade dos professores, a falta de professores habilitados e professores em início de carreira que, à primeira oportunidade, solicitam transferência; a distância e a sobrecarga de trabalho (ausência de pessoal de apoio e predominância de salas multisseriadas); os baixos salários pagos aos professores.

Para fazer frente a alguns desses problemas, é adotada a nucleação de escolas, aumentando a relevância do transporte escolar, que acaba por se constituir em garantia de acesso à educação escolar. Porém, a insuficiência e/ou inadequação desse transporte são fatores de exclusão do sistema escolar.

Esses problemas não surgiram repentinamente, nem tampouco são recentes; ao contrário, são uma constante nas escolas que ainda hoje oferecem o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries na zona rural, em classes multisseriadas.

2.1 Algumas situações específicas sobre a Educação do Campo

Tratada na legislação brasileira como Educação Rural, a Educação do Campo, de acordo com a relatora do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), nº 36/2001, Edla de Araújo Lira Soares,

[...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte

da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Às políticas de Educação do Campo, ao longo da história republicana brasileira, raras vezes foram oferecidas diretrizes específicas, configurando uma posição marginal na agenda pública.

Os processos de concentração fundiária e o êxodo rural são fatos marcantes da história brasileira. A ascensão dos militares ao governo em 1964 e a conseqüente implementação de um modelo econômico de base capitalista concentrador de renda fazem com que os problemas relativos à área rural, e dentre eles a educação a esta destinada, fossem tidos como algo resolvido, parecendo indicar a ausência desses problemas, pois o conceito de população rural está fadado a desaparecer. No entanto, ao findar a ditadura militar, os movimentos sociais retornam e lutam pela reforma agrária, pelas questões relativas às condições de vida e trabalho dos que vivem no e do campo, bem como por uma escola que se distingue pelo vínculo com o trabalho e a cultura do campo.

A possibilidade de (re) posicionar a Educação do Campo no cenário da política educacional acontece com a Constituição de 1988 que assegura o direito público à Educação Básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Possibilidade esta que se reforça com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo primeiro: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Abre-se um espaço à inovação pedagógica no meio rural quando a LDB, no Artigo 26, reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, recomendando que a formação básica contemple as especificidades regionais e locais: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

A Educação do Campo está contemplada nos seguintes termos na LDB de 1996:

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.

O único artigo da Lei que se refere à Educação Rural revela o vazio que em si carrega. E ainda, o desprovimento de uma política local que regulamente a estrutura de ensino, levando em conta as peculiaridades do rural.

Ao tratar da diversidade do atendimento escolar, a Lei 9.394/96 regulamenta o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecendo uma diferenciação do custo por aluno nas escolas rurais, reconhecendo a necessidade de um aporte maior de recursos em função da menor densidade populacional e da proporção entre professores e alunos. A Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), embora não dedique uma seção particular à Educação do Campo, assim aborda o tema no tópico sobre o Ensino Fundamental:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de 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.

Concretizando essa Diretriz, o PNE propõe, nos Objetivos e Metas do Ensino Fundamental:

- 15 – Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
- 16 – Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

A nucleação ou agrupamento é uma estratégia que governos estaduais e municipais adotam para resolver os problemas que, historicamente, atingem a educação destinada à população do campo.

Desde os meados do século XIX, a nucleação é prática corrente em vários países e as principais motivações apontadas por Andrade e Di Pierro ([20--], p. 65) são:

[...] a superação das condições de isolamento das classes e a melhoria do acesso e da permanência da criança da zona rural na escola, o enriquecimento curricular e a melhoria de instalações e equipamentos de suporte didático-pedagógico, visando aperfeiçoar o desempenho dos professores. Implantado em países tão diversos como a Índia, os Estados Unidos, a Costa Rica, o Líbano, o Irã, Uganda, Irlanda, Costa do Marfim e Nepal, este modelo

consiste em desativar várias escolas isoladas com a transferência de seus alunos para uma nova escola “núcleo”, reformada especialmente para esta finalidade. [...] a proposta de nucleação das escolas rurais tem em comum a melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças do campo e a equidade de sua oferta, porém criando a necessidade de transporte dos alunos cuja moradia é distante da “escola núcleo”. Esta proposta foi implantada no Brasil a partir de 1975, com a criação de alguns projetos – Promunicípio e Prorural [...].

A proposta de nucleação, na época, causou muita polêmica. Seus defensores argumentam que muitas questões podem ser resolvidas com a extinção das classes multisseriadas: eliminação da precariedade das condições de escolarização; melhoria das condições de trabalho escolar, ampliando, desse modo, as oportunidades para a população estudantil; superação do isolamento dos professores, resolvendo o acúmulo de funções que sobre eles recai nas escolas isoladas e permitindo o aprimoramento técnico-pedagógico.

As escolas nucleadas, em sua maioria, seguem as regras da rede pública, ou seja, seriação, calendário escolar, currículo e diretrizes gerais. Portanto, não resguardam as especificidades relacionadas à realidade do campo.

Um outro argumento em defesa da nucleação das escolas rurais recai sobre a economia que decorre da redução do custo médio por aluno ao se considerar os custos de construção e operação cotidiana do sistema.

A crítica reside na elevação dos custos do transporte para os estudantes.

Andrade e Di Pierro ([20--] p. 67) relatam o estudo de Vasconcelos (1993) sobre a nucleação em São Paulo que, em 1989, reduz o número de escolas unidocentes de 9.653 para 3.688, eliminando 4,5 escolas isoladas para cada escola agrupada construída e “[...] criticam o fenômeno que denominam desruralização, em que os valores e modos de ser urbanos são introduzidos no campo pelo avanço do capitalismo e o processo de industrialização, e os poderes públicos introduzem na lógica do campo uma lógica que não lhe é própria”.

Destarte, a tentativa de superar os problemas relativos à má qualidade da educação, atribuída ao ensino multisseriado, se dá por meio da controvertida recomendação de seriação, contrariando a flexibilidade concedida pela atual LDB, cujo Artigo 23 faculta a organização do ensino “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo assim o recomendar”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta outras metas pertinentes ao Ensino Fundamental no campo:

17 – Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

25 – Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

Mais adiante, o campo é novamente mencionado no tópico que se refere à Educação Profissional:

12 – Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.

13 – Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.

O reconhecimento da existência de mais de 280 mil docentes atuando na zona rural, sendo que uma parcela significativa não possui habilitação específica e sequer formação escolar básica completa, consta do documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulado pelo Ministério da Educação em 1977. Na definição da natureza e função dos PCNs (1997, p. 35-6) evidencia-se a pressuposição de uma realidade de conhecimentos socialmente necessários à formação de todo cidadão, independente de condição territorial, sócio-econômica ou cultural:

[...] Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

Ainda que a diversidade seja reconhecida como meio necessário à promoção da equidade, os PCNs não consideram a especificidade do campo, mencionada apenas como fator a ser ponderado na “adaptação” dos Temas Transversais ou na “adequação” dos Critérios de Avaliação.

Outro desafio é incluir de fato no currículo as especificidades do campo, sem perder de vista as suas relações com a cidade. Brandão (1990, p. 4) vai ainda mais longe ao afirmar que:

Possivelmente, nem sequer exista entre nós uma *educação rural*, embora uma grande parte dos estudantes e professores ainda conviva manhãs e tardes em escolas, entre estradas de barro, em meio a sítios e fazendas, dos pampas gaúchos aos brejos do Amapá. São mais raras ainda as pesquisas em que se descrevem justamente as difíceis trocas entre culturas populares e o sistema oficial da educação escolar.

Diante da persistência do tratamento inadequado às necessidades educativas da população rural, a demanda dos movimentos sociais conduz o Conselho Nacional de Educação a prover as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resultantes do Parecer 35/2001, elaborado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares, acolhendo reivindicações e sugestões dos movimentos sociais ao afirmar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Assim, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes que, na Justificativa e em seu Artigo 1º, reconhece o modo de vida e de utilização do espaço do campo pela população rural. Define a identidade da escola do campo por seu vínculo com questões próprias de sua realidade (Artigo 2 § Único) e o Artigo 3º garante a universalização do acesso à educação básica e profissional à população rural. Avança no compromisso com a qualidade social ao direcionar-se ao mundo do trabalho, à solidariedade e ao desenvolvimento sustentável (Artigo 4º), permitindo à escola (Artigo 7º) organizar-se em diferentes espaços pedagógicos, bem como adotar calendário de acordo com suas necessidades, independente do ano civil. Prevê a possibilidade de parcerias com instituições da comunidade (Artigo 8º), garante a gestão democrática e a autonomia da escola (Artigos 10 e 11) e estabelece a formação superior para a Educação Básica e Profissional e formação inicial e continuada para habilitar professores leigos (Artigo 12).

Em agosto de 2002, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, apresenta para discussão

[...] um Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, propondo quatro programas estratégicos, dentre eles, a “Renovação da Educação Rural”. Apesar do Plano não ter prosperado, esta foi mais uma iniciativa do governo federal em que o debate da educação para a população do campo foi articulado a outros programas de desenvolvimento rural sustentável. A despeito dessas orientações, que acenara para uma normatização da educação no campo, em consonância com a Constituição de 1988, que assegura o ensino fundamental gratuito como direito de todos, as ações governamentais no âmbito federal continuaram priorizando políticas e programas²⁰ universalistas que também se estendem às escolas situadas no meio rural (ANDRADE; DI PIERRO, [20--], p. 13).

Na última década do século XX, com a ausência de políticas públicas específicas, o Governo Federal dá início a programas educativos que contemplam populações do campo, como o Proformação, o Escola Ativa e o Alfabetização Solidária, que serão abordados mais adiante.

A luta e a construção de propostas para a educação no campo pela sociedade civil revelam que os movimentos sociais e as associações civis têm assumido a implementação de experiências educativas que, desenvolvidas fora do âmbito governamental, procuram combater o processo de exclusão da população rural.

Estas práticas pedagógicas,

[...] algumas das quais remontam à década de 70, contaram com o apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, universidades e organizações não governamentais, contribuindo com a construção de uma nova escola para a população do campo. Dentre as mais expressivas, encontram-se as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola (que desenvolvem variações da pedagogia de alternância), o Movimento de Educação de Base, a Rede de Educação no Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas iniciativas começaram a construir um novo olhar sobre as possibilidades que o espaço rural apresenta para a juventude e o conjunto da sociedade brasileira, rompendo a visão preconceituosa que desvaloriza o trabalho e a cultura do campo, favorecendo o êxodo rural (ANDRADE; DI PIERRO, [20--], p. 13).

Em grande medida, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) acaba por impulsionar o grande debate político-pedagógico realizado em julho de 1998, a primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, conferindo maior visibilidade à ausência de políticas educacionais, apontando para a necessidade da construção de um projeto de desenvolvimento para o campo em que a educação ocupa lugar de destaque.

²⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa

Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) elabora uma proposta que visa à implementação de ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária surge do processo de discussão entre o MST e Universidades durante a realização, em julho de 1977, em Brasília, do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), na busca, por parte dos educadores envolvidos em projetos educativos em assentamentos, da ampliação das atividades já desenvolvidas. De acordo com Andrade e Di Pierro ([20--], p.29),

[...] A necessidade colocada era de dinamizar as atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de educação do MST já há alguns anos, buscando uma assessoria técnico pedagógica junto À Universiades, e incorporar outros segmentos da esfera rural como a Contag, a Comissão Pastoral da Terra da CNBB, e a UNESCO, além da Universidade de Brasília, que já apoiava. A UnB, através do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, elaborou então um projeto nacional de educação para os assentamentos da reforma agrária, discutida em reunião com um conjunto representativo de universidades²¹. O reitor da UnB, Professor João Cláudio Todorov, respaldado por uma conjuntura favorável, levou a proposta ao Ministro Extraordinário da Política Fundiária, MEPF, Raul Julgmann, sendo bem sucedido nesta interlocução, colocando o Pronera entre as demais parcerias firmadas entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB – Projeto Lumiar (1996) e I Censo da Reforma Agrária (1996).

Por intermédio da Portaria do Ministro Extraordinário da Política Fundiária (DOU, 17/04/1998), cria-se oficialmente o Pronera, que fica vinculado ao Gabinete do Ministro. Posteriormente é transferido para o INCRA, pois as Superintendências Regionais nos Estados oferecem melhores condições de operacionalização. “[...] Embora tenha havido diálogo e articulação prévios entre os Ministérios da Política Fundiária, do Trabalho e da Educação, estes dois últimos não se interessaram em gerenciar ou co-financiar o Programa, temendo a interveniência dos movimentos sociais” (ANDRADE; DI PIERRO, [20--], p. 29).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de acordo com Andrade e Di Pierro ([20--]), definido como política pública do Governo Federal, tem como objetivo promover ações educativas nos assentamentos da reforma agrária, reduzindo o analfabetismo e elevando a escolarização dessa população, bem como a formação de professores e de técnicos profissionais, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. O

Nacional de Transporte Escolar (PNTE), Programa Nacional de Dinheiro Direto na Escola (PNDE) e Bolsa Escola.

Programa pauta-se nos princípios da “interatividade”, da “multiplicação” e da “participação” (expressões do texto em foco). A “interatividade” desenvolve ações mediante parcerias entre os Órgãos Governamentais, Instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais e sindicais, comunidades assentadas. A “multiplicação” tem em vista a ampliação do número de alfabetizados, de monitores e de agentes mobilizadores para fazer avançar a educação nos assentamentos. A “participação” busca o envolvimento da comunidade beneficiária em todas as fases dos projetos.

Em relação às modalidades educativas e orientação pedagógica, o Pronera propõe o desenvolvimento de ações educativas em diferentes níveis de ensino a fim de atender as demandas sociais por educação nos assentamentos da reforma agrária. Andrade e Di Pierro ([20--], p.32) afirmam que

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade educativa considerada prioritária, porque atende à necessidade dos assentados jovens e adultos de dominarem a leitura e a escrita, além dos conhecimentos básicos de matemática e estudos das ciências da natureza. Esta modalidade abrange três tipos de atividades: a primeira é o processo de alfabetização, realizado em salas de aula distribuídas nos assentamentos [...]; os monitores do EJA, por sua vez, elevam sua escolaridade no ensino fundamental supletivo, e recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos; a terceira atividade reside na capacitação dos coordenadores locais, preparando-os para atuarem como lideranças comunitárias. Para os projetos de formação continuada de professores e ensino fundamental supletivo, o Manual também estabelece orientações e exigências legais [...]. Apoiada no paradigma da educação popular, a diretriz metodológica da EJA recomenda a abordagem interdisciplinar do currículo em torno de eixos temáticos e palavras-chave que suscitem situações problemas a partir da história e experiência de vida dos trabalhadores educandos, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade, e estimulando a participação ativa do aluno, com base numa relação dialógica. O Pronera propõe uma avaliação processual. [...]

O Programa se ressentia da falta de recursos orçamentários, enfrentando, desde a sua origem, dificuldades de financiamento. De acordo com o Acompanhamento da Execução Orçamentária da União, 2001 – Câmara dos Deputados. Sistema de Informações Gerenciais do Plano Plurianual – SIGPLAN/PMOG 2002, os gastos com o Pronera, em 2001, representam 3 % da despesa federal com a Educação de Jovens e Adultos, apresentando redução em 2002, quando os gastos representam pouco mais de 2 % do total. Dado que revela o lugar de marginalidade que o Governo Federal atribuiu à educação no campo.

²¹ Universidades presentes na reunião convocada pelo CRUB: Unesp, UFPE, UFPA, UFMG, UFRJ, Unijuí, UFS, UFPB, UFSC, UFES, UFV, UFBA e UFMT.

Não só os recursos, mas também a vontade política

[...] de levar adiante o Pronera, sofreram recuos na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso. A redução contínua do financiamento federal para o Programa [...] pode ser interpretada como falta de prioridade atribuída à reforma agrária [...]. Outra hipótese aventada [...] é de que, num contexto de acirramento de conflitos, o governo federal procurou desestabilizar o MST, restringindo ao máximo os canais de financiamento aos quais os movimentos sociais organizados do campo pudessem ter acesso (ANDRADE; DI PIERRO, [20--], p. 34).

A sugestão para incluir as prefeituras nas parcerias, como mecanismo de transição para que assumam plenamente a responsabilidade legal do Ensino Fundamental, salvo algumas exceções, não encontra receptividade; elas se furtam a participar do Programa.

A formação de professores que residem nos assentamentos tem sido considerada como acertada, pois, além desses jovens não possuírem a escolaridade exigida pela legislação, torna-se um meio de aumentar significativamente o atendimento não apenas da demanda quantitativa, mas também a melhoria da qualidade do ensino, com a implementação de uma pedagogia que abra possibilidades para a emancipação dos sujeitos do campo, bem como desenvolver metodologias específicas que levem em conta a diversidade cultural, as questões de gênero e etnia, os saberes locais e os conhecimentos técnico-científicos disponíveis.

Os cursos, realizados em instituições reconhecidas pelo MEC, funcionam em regime de alternância. As etapas de estudo, denominadas Tempo-Escola, concentram-se nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho. Nos meses restantes, os alunos permanecem nos assentamentos e realizam a tarefa de socialização dos conhecimentos adquiridos, aplicando na prática a teoria aprendida. Dessa forma, articulam-se os saberes aprendidos e os saberes desenvolvidos no contexto do assentamento. Os cursos de formação de professores são: Magistério, em Nível Médio, e Pedagogia da Terra, em Nível Superior.

Além da preocupação com a formação de professores residentes nos assentamentos, a formação técnico-profissional é outra modalidade de ensino compreendida pelo Pronera, que tem por objetivo capacitar jovens para ocupações necessárias ao desenvolvimento sustentável nos assentamentos. Os primeiros cursos técnicos estão voltados para o setor agropecuário e gerenciamento de cooperativas. Uma nova linha de trabalho tem início, em 2002, com os cursos Técnico em Saúde Comunitária e Técnico em Comunicação Social.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em cinco anos de implementação, tem sido alvo de estudos e pesquisas que apontam a relevância do Programa

para as comunidades rurais assentadas. De um modo geral, consideram-no uma inovação que permite vivenciar e aprender com as experiências das parcerias e com a construção conjunta do projeto pedagógico. A liderança do MST confere resultados positivos ao Programa em relação ao aumento de escolaridade e da formação de novas lideranças, e contribui, com experiências concretas, para uma política de Educação do Campo.

Na impossibilidade de transformar todas as escolas nas áreas rurais, com salas multisseriadas, em nucleadas, o MEC tem subsidiado as Redes Municipais de Educação com metodologias para o trabalho nas escolas que, pela sua localização e/ou condições de acesso, dificilmente serão transformadas em escolas com mais de um professor. Nesse sentido, o MEC, por meio do Projeto Nordeste, busca nas parcerias e cooperações técnicas as propostas viáveis para o trabalho com salas multisseriadas situadas nas áreas rurais, encontrando como alternativa a “Escuela Nueva” da Colômbia²².

Em 1996, o Conselho dos Secretários de Educação Estadual (CONSED) se reúne e o então Coordenador do Componente de Capacitação de Professores do Projeto Nordeste convida os Estados que, interessados na solução da problemática da qualidade do ensino no meio rural, integrem a missão em visita à Colômbia a fim de participarem do Processo de Capacitação na “Estratégia Escuela Nueva” e, ao mesmo tempo, conhecer a realidade educacional da zona rural daquele País. Somente os Estados da Região Nordeste participam dessa missão, com exceção de Alagoas que, na ocasião, passa por dificuldades administrativas e financeiras.

Um novo capítulo da Educação do Campo, no Brasil, começa em 1997, quando os Estados do Nordeste iniciam a implantação da Estratégia da Escola Ativa. Em 1998, o Projeto Nordeste é substituído pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)²³ e o Programa Escola Ativa passa a integrá-lo como um de seus projetos. Com essa mudança, a estratégia se expande para as Regiões Norte e Centro-Oeste.

A Escola Ativa, conforme Andrade e Di Pierro ([20--], p. 54),

²² De acordo com o manual de Capacitação de Professores: “Atualmente, os seguintes países estão desenvolvendo inovações pedagógicas inspiradas nos princípios pedagógicos da escola nova e nas estratégias concretamente implementadas na Colômbia na década de 1980: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana” (1999, p. 12).

²³ Desenvolvido pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é financiado pelo Governo Federal mediante empréstimo do Banco Mundial, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental em zonas de atendimento prioritário. Principais atividades do FUNDESCOLA: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar) para a zona urbana e Programa Escola Ativa para a zona rural.

[...] configurou um programa cujo objetivo é promover ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas, com vistas à ampliação da escolaridade e a permanência das crianças na escola. Segundo informações de documentos oficiais, o programa foi implementado em quatro etapas: Implantação, Expansão, Consolidação e Institucionalização. De acordo com o próprio nome das etapas – implantar, expandir e consolidar – estes foram os objetivos perseguidos pelo Programa durante os primeiros anos, ultrapassando a marca de atendimento de 95 mil alunos em 2001.

A maior expansão do Programa acontece na Região Nordeste, com cerca da metade do alunado beneficiado em 2002, atingindo 1.340 escolas, 51.892 alunos e 2.348 professores. Expressivos também são os números da Região Centro-Oeste: 964 escolas, 35 mil alunos e 1.447 professores.

Na busca de uma identidade brasileira para o Projeto, sua implantação ocorre de forma controlada, sendo implementado apenas nessas três Regiões, porém com meta de implantação em outras regiões com números expressivos de escolas do campo, como Minas Gerais que, conforme o Censo Escolar de 2003, possui cerca de 7 mil escolas rurais. O movimento do MEC, na busca de alternativas para atender a realidade da escola rural, se dá em meio a pressões econômicas, mais uma dentre tantas que exerce o Banco Mundial.

O Programa Escola Ativa está centrado na chamada Pedagogia Renovada²⁴, ligada ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa, ocorrido no Brasil na década de 1920, mais acentuadamente na década de 1930, que tem por objetivo combater a escola elitista e acadêmica, sob o monopólio da Igreja, defendendo a laicidade e a co-educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, defende como dever do Estado a educação obrigatória, laica, pública e gratuita a ser implantada em programa de âmbito nacional, reivindicando a escola básica única ao criticar o sistema dual que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres. Devido à criação de inúmeras Escolas Novas com diferentes tendências, o Bureau Internacional de Escolas Novas, fundado por iniciativa de Ferrière em 1899 e sediado em Genebra, estabelece 30 itens básicos para a nova pedagogia, sendo que a escola, para ser considerada parte do movimento, deveria cumprir, pelo menos, com dois terços deles. Aranha (1996, p. 172) resume as principais características da Escola Nova, de acordo com esse padrão:

²⁴ Surge no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos da América, em oposição à pedagogia tradicional. O aluno está no centro da atividade escolar. O professor é visto como facilitador no processo de busca do conhecimento pelo aluno. Organiza e coordena situações de aprendizagem, adaptando suas ações às

[...] educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado.

Isso exige métodos ativos, que dêem mais ênfase aos *processos* do conhecimento do que propriamente ao *produto*. Para tanto as atividades são centradas nos alunos, e a criação de laboratórios, oficinas, hortas ou até imprensa, conforme a linha a ser seguida, tem em vista a estimulação da iniciativa.

Tentando superar o viés intelectualista da escola tradicional, as *escolas novas* valorizam os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as diversas habilidades. Também se voltam para a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade.

No manual de Capacitação de Professores (1999, p. 12) encontra-se o referencial teórico que embasa o Projeto:

Essa inovação educacional inspirou-se no movimento pedagógico-cultural mais importante do começo do século, que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária. Esse movimento chegou aos nossos países na década de 1920 e inspirou inovações nos colégios da elite, que nunca chegaram a beneficiar escolas de poucos recursos. A novidade do sistema escola nova, escola ativa, reside no fato de ter colocado esses princípios em prática nessas escolas pela primeira vez, com estratégias eficazes.

A escola nova, escola ativa, surge como resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e baixa qualidade da educação oferecida em escolas situadas em áreas rurais ou nas periferias de centros urbanos.

Portanto, as concepções que orientam a prática pedagógica para as salas multisseriadas não são inéditas, uma vez que já ocorreram no País e foram interrompidas pelo golpe militar em 1964. Consiste, desse modo, em uma reedição de proposta concebida em outra conjuntura, maquiando uma situação que se arrasta historicamente. Por conseguinte, o que se tem é uma releitura da Pedagogia Renovada que agrega concepções das tendências de cunho social e político e as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro e outros.

Com essa nova versão, o que se deseja é o aproveitamento dos avanços da Pedagogia Renovada de acordo com o interesse do aluno, considerando a sua realidade. Pelo menos em discurso, a Escola Ativa, como hoje é defendida, assume a concepção da importância do outro na construção do conhecimento do sujeito e a cooperação passa ser um princípio no processo de aprendizagem. Ao professor cabe o papel de mediador desse

características individuais dos alunos. Na sala, tende a ficar circulando entre grupos de alunos que trabalham

processo e a realização de intervenções pedagógicas necessárias para o avanço dos alunos na construção do conhecimento.

Cabe aqui uma síntese do significado da Escola Ativa²⁵ como atualmente se apresenta. A Escola Ativa tem como fundamentos: 1. “a continuidade dos estudos não é limitada pela conclusão do ano letivo tradicional”: com os conteúdos das diversas áreas curriculares divididos em módulos, o aluno, além de aprender no ritmo que lhe é característico, passando de um módulo ao subsequente assim que domine os conteúdos do módulo anterior, caso se afaste da escola, ao regressar, retoma o módulo que estudava, evitando a repetência da série no ano seguinte; 2. “os livros didáticos são especiais para o ensino em módulos”: o estudante da Escola Ativa recebe livros especiais, manuais de aprendizagem que estimulam a auto-aprendizagem, com indicações das atividades que devem ser realizadas dentro e fora da sala de aula. 3. “os alunos têm mais trabalho em grupo”: grande parte das atividades, propostas nos manuais de aprendizagem, deve ser desenvolvida em grupo pelos alunos. Desse modo, os mais experientes ou com mais facilidade para compreender os conteúdos auxiliam os outros; 4. “o professor assume o papel de orientador das atividades”: com a auto-aprendizagem, o professor fica liberado para acompanhar todas as crianças nas diferentes atividades que ocorrem na sala, atuando como orientador e facilitador das atividades. Os professores que trabalham na Escola Ativa recebem treinamento para a adoção de sua estratégia e participam, periodicamente, de oficinas para o aprimoramento de conhecimentos e a troca de experiências com outros professores da Escola Ativa; 5. “as salas de aula têm ‘cantinhos’ de aprendizagem”: os “cantinhos” constituem-se em espaços específicos para cada área do conhecimento – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências –, com um pequeno acervo de livros e materiais utilizados nas atividades de auto-aprendizagem, auxiliando nos trabalhos de pesquisa; 6. “a avaliação é constante”: o acompanhamento dos módulos é feito através de fichas em que o professor registra se o aluno atingiu os objetivos previstos. A avaliação contínua permite o avanço automático para etapas posteriores; 7. “os alunos colaboram na gestão da escola”: há um governo estudantil em cada escola, formado pelos alunos através de eleição, constituindo fator de incentivo para o envolvimento com as atividades de sala e gestão da escola como, por exemplo, a arrumação dos cantinhos de aprendizagem, manutenção da biblioteca, conservação e limpeza da escola; 8. “a comunidade está presente na vida escolar”: a Escola Ativa encontra-se aberta à presença

independentemente.

²⁵ O texto foi extraído do documento divulgado pelo Fundescola Direção Geral do Programa. MEC – Coordenação de Inovações Pedagógicas.

e participação dos pais e demais integrantes da comunidade local. Incentivados pelo professor e solicitados pelos manuais de aprendizagem, os alunos buscam informações e elaboram exemplos relacionados ao cotidiano e à realidade da comunidade em que se inserem.

Em 2001 o MEC publica *Escola Ativa: aspectos legais*, um manual para atender a objetivos do Programa FUNDESCOLA, em conformidade com o Acordo de Empréstimo número 4487 BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 00/027 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, envolvendo recursos da ordem de US\$ 1,3 bilhão.

De acordo com os dados de 2003 do INEP, 81 mil escolas do País têm classes multisseriadas e o Programa Escola Ativa está implantado em 594 municípios, num total de 4.302 escolas. Até meados de 2004 o número de escolas sobe para cerca de 5 mil e a expansão se dá por meio de parceria entre o FUNDESCOLA e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Pelo convênio²⁶, cabe ao FUNDESCOLA promover a capacitação de dois técnicos por município e fornecer os manuais de formação dos professores e os guias de aprendizagem dos alunos. O Estado coordena o acompanhamento dos trabalhos, enquanto os Municípios capacitam os professores, fazem a supervisão nas escolas e fornecem o material de consumo.

As responsabilidades e competências de Estados e Municípios²⁷ estão assim determinadas:

1. Assumir a proposta como do município/estado e não como do MEC/Fundescola;
2. Selecionar escolas segundo critérios estabelecidos pelo Fundescola:
 - escolas com classes multisseriadas.
 - escolas com carteira individual e material didático para cada aluno;
3. Manter na escola professores capacitados e comprometidos com a estratégia;
4. Alocar técnico da área pedagógica, habilitado e comprometido com a proposta para fazer supervisão mensal às escolas;
5. Enviar professores e técnicos para as capacitações oferecidas pelo Fundescola;
6. Dar condições aos professores (transporte e alimentação quando for o caso) para participação nos microcentros;
7. Assumir a escola após 03 anos de parceria com o Fundescola;
8. Firmar acordo de parceria com o MEC/Fundescola/Estado.

O estudo de avaliação impacto realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apontou para um maior envolvimento dos alunos e professores

²⁶ Informações da Assessoria de Comunicação Social – MEC – mar./2004. <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 mar. 2004.

²⁷ Extraído do manual do 1º Encontro de Supervisores, realizado pela Secretaria de Estado da Educação, Superintendência do Ensino Fundamental, Gerência de Ensino-Aprendizagem, de 1 a 4 de dezembro de 2003.

com o processo de aprendizagem, propiciado pelas inovações introduzidas em sala de aula, bem como o material de apoio didático. A avaliação destaca a experiência de Campo Grande, onde a Secretaria Municipal de Educação implementou a Escola Ativa em todas as escolas situadas na zona rural, resultando em um desempenho superior ao das escolas urbanas.

A meta, para 2004, é implantar o Programa em mais de 5 mil escolas em mil Municípios fora das zonas de atendimento prioritário.

O Estado de Goiás, com 1.172 escolas com sala unidocente na zona rural, de acordo com informação da Secretaria de Estado da Educação, conta com 4 mil alunos matriculados em 289 escolas de salas multisseriadas que desenvolvem suas atividades de acordo com o Programa Escola Ativa, que se expande nas escolas urbanas, por meio de projeto piloto, com alunos de 5^a a 8^a séries.

Em Goiás, a implantação e implementação da Escola Ativa em quinze Subsecretarias Regionais de Educação, abrangendo um total de 1.639 alunos de 43 escolas com turmas multisseriadas da rede pública, está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, coordenada pela equipe central da Superintendência do Ensino Fundamental (SUEF). As Subsecretarias participantes são: Anápolis, Ceres, Goiás, Goianésia, Iporá, Itapuranga, Itaberaí, Jussara, Pires do Rio, Piracanjuba, Posse, Rubiataba, São Luís dos Montes Belos, Trindade e Uruaçu.

Outro programa do Governo Federal que contempla a população do campo é o de Formação de Professores em Exercício (Proformação) que consiste em um curso de Magistério em Nível Médio, na modalidade de Ensino a Distância, destinado a professores que estão no exercício da docência nas redes públicas estaduais e municipais das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Seus principais objetivos são:

Habilitar em magistério, no nível médio, os professores que atuam nas quatro primeiras séries e em classes de alfabetização; Elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em exercício; Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino²⁸.

O desenvolvimento do Programa se dá por meio de parceria entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a Secretaria de Ensino a Distância (SEED) e o

²⁸ Fonte: MEC. Política e Resultados 1995-2002. Desenvolvimento Profissional de Professores – Desafios e Respostas. Brasília, dezembro de 2002.

FUNDESCOLA, no Acordo de Participação em que se estabelece a responsabilidade de cada instância.

A gestão é descentralizada e conta com uma Comissão Estadual, que coordena e monitora os trabalhos na esfera estadual, um órgão municipal e um corpo de tutores, os quais são responsáveis pela implementação do Programa nos Municípios.

O Proformação é composto, conforme Andrade e Di Pierro ([20--], p. 57),

[...] de quatro módulos de um semestre cada, constituídos de atividades individuais e coletivas, e serviços de apoio à aprendizagem. Os módulos iniciam com uma fase presencial de 76 horas, proporcionando aos professores o conhecimento do programa, sua estrutura, conteúdo e estratégias de aprendizagem. Posteriormente, os professores continuam seus estudos individualmente, com o apoio de um material pedagógico que o curso oferece – Guias de Estudos, Cadernos de Verificação da Aprendizagem. A partir dos registros diários de suas dificuldades e avanços, denominado Memorial, os professores praticam uma auto-avaliação de sua prática docente. Quinzenalmente, os professores participam de uma Reunião aos sábados com um tutor, tendo como base de discussão o Memorial construído durante a sua atuação em sala de aula, tendo a oportunidade de discutir e ampliar seus conhecimentos. Há provas bimestrais que avaliam o conhecimento aprendido sobre os conteúdos trabalhados, seguidos de um outro momento presencial, possibilitando a troca e esclarecimento das dúvidas ainda existentes.

Foram atendidos, em sua totalidade, 27.372 professores de 1.107 Municípios, em 15 Estados, sendo que 76 % dos professores leigos participantes atuam em escolas da zona rural.

A busca em atender prioritariamente as Regiões menos favorecidas da União – Norte, Nordeste e Centro-Oeste – se dá em razão do Programa ser financiado pelo FUNDESCOLA, cuja destinação de recursos é para territórios de maior demanda potencial.

Informações da Coordenação do Programa instruem que está sendo feito um levantamento junto aos Estados e Municípios sobre a demanda potencial de professores ainda sem formação e que estão atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas classes de Alfabetização para a formação de novas turmas.

O Alfabetização Solidária é outro programa que chega até a população da zona rural. Andrade e Di Pierro ([20--], p. 58) explicitam que o Programa de Alfabetização Solidária (PAS)

[...] foi concebido em 1996, no âmbito do Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República com a função de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. Com a proposta de atingir os municípios com altas taxas de analfabetismo,

desencadeou-se uma campanha nacional de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias entre os poderes público federal e municipal, empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais e instituições de ensino superior. Entre 1997 e 2002 o PAS foi uma política do governo federal operacionalizada por uma organização da sociedade civil de interesse público – a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), recebendo recursos do Orçamento da União. [...] a gestão do Programa envolve poucos atores, sendo centralizada na Secretaria Executiva da AAPAS, cujo corpo associativo é formado predominantemente por empresários parceiros e personalidades vinculadas à cúpula do governo federal.

O marco pedagógico do Programa é formulado por um Conselho Consultivo, instituído pela Coordenação de Universidades.

Com o propósito inicial de atender a população jovem dos Municípios das Regiões Norte e Nordeste, que apresentam índices de analfabetismo superiores aos da média nacional, o Programa alcança, também, Municípios interioranos e zonas metropolitanas das Regiões Sudeste e Centro-Oeste.

A partir de 1999 o PAS expande suas ações para algumas capitais do País com o Projeto Grandes Centros Urbanos (PGCU), atendendo, entre 1999 e 2000, mais de 165 mil alfabetizando. Conforme informações do Programa, até o final de 2003 o PAS atendeu cumulativamente, incluindo a projeção do segundo semestre de 2003, cerca de 4,1 milhões de alunos em todo o Brasil, em 2.010 Municípios com elevados índices de analfabetismo, com o apoio de 135 empresas e instituições parceiras²⁹. Nesse processo, 170 mil alfabetizadores foram capacitados por instituições de Ensino Superior engajadas no Programa.

O Censo de 2000 observa que, nos 38 Municípios em que o PAS foi implementado originalmente, com taxas de analfabetismo variando entre 54 e 86 %, houve um recuo de 7 até 39 pontos percentuais.

Entretanto, a meta original do Programa, de reduzir os índices de analfabetismo nesses Municípios a níveis próximos da média nacional, não foi atingida.

A Diretoria de Monitoramento e Avaliação informa que cerca de 70 % das salas de aula do Alfabetização Solidária localizam-se na área rural. Ceará, Bahia e Paraíba, em 2000, alcançam o maior índice de atendimento, acrescidos de Goiás e Piauí em 2001. Em relação aos alunos atendidos nesses dois anos, 66 % dos registros são da zona rural e 33 % da zona urbana. Um dado relevante é a experiência escolar anterior dos alunos do curso: 46,7 % nunca freqüentaram uma escola.

²⁹ Dados retirados de informações divulgadas pelo Programa Alfabetização Solidária.

A Educação Profissional pública nos Níveis Básico, Técnico e Tecnológico³⁰, conforme Andrade e Di Pierro ([20--], p. 61),

[...] é objeto de ação da Rede Federal de Escolas Técnicas, criada em 1959. essa rede foi reorganizada em 1993, quando, juntamente com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conformou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. O projeto pedagógico do Sistema foi impactado pela reforma da educação profissional institucionalizada pelo Decreto 2.208/97, que desvinculou a formação técnica do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. [...] Em 2003 eram 36 as Escolas Agrotécnicas Federais distribuídas em 17 estados, com maior concentração no estado de Minas Gerais, onde existiam unidades em sete municípios. Os CEFETs que ministram cursos voltados para o setor agropecuário estavam concentrados nos estados de Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul, e os Colégios Agrícolas melhor distribuídos em 8 estados do país, abrangendo as regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

Os cursos mais procurados são os de Agricultura Sustentável, Associativismo, Cooperativismo, informática Aplicada à Agricultura, Processamento de Carne, Frutas e Legumes, Processamento de Leite.

A Aplicação de Conhecimento Agrometeorológico e Ambientais no Ensino Agrotécnico é um projeto que vem sendo desenvolvido como apoio financeiro do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e da Vitae – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, que dá continuidade à proposta anteriormente apoiada pela Vitae, entre 1999 e 2001, com o título Tecnologias Agrometeorológicas no Ensino Agrotécnico.

Pretende-se, desse modo, que os técnicos formados nas Escolas Agrícolas incorporem, na sua qualificação profissional, conhecimentos específicos nas áreas científicas e tecnológicas, por meio de temas relevantes para o processo produtivo e também para a preservação ambiental.

Para Andrade e Di Pierro ([20--], p. 63),

[...] Não obstante os resultados positivos já obtidos, em especial a boa recepção dos docentes em relação aos conteúdos desenvolvidos, verificou-se a necessidade de complementação temática com a inclusão de novos tópicos, não só relacionados com o currículo diversificado das Escolas Agrotécnicas, mas relacionado com a formação geral do indivíduo.

³⁰ De acordo com o MEC/INEP: os Cursos Básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade previa; os Técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após sua conclusão e têm organização curricular própria; os Tecnológicos são cursos de Nível Superior.

Dentre as várias experiências educativas voltadas para a população do campo, desenvolvidas fora do âmbito governamental, destacam-se as que constituem referência na história da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR). Também o MST que, nos últimos quinze anos, vem concretizando uma educação para a população dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária em todo o País.

A experiência das Escolas Família Agrícola chega ao Brasil em meados de 1960, trazida

[...] pela atuação de um Padre Jesuíta de origem italiana, a trajetória das EFAs no Brasil pode ser dividida em três períodos: 1968/72 quando se deu a implantação das escolas, seguida de um período de consolidação das experiências no Espírito Santo (1973/87) e, posteriormente, sua expansão e diversificação. Inicialmente as EFAs eram voltadas para os jovens do campo, oferecendo escolarização não formal, através de cursos de iniciação profissional para o setor da agricultura e pecuária, de duração de dois anos. Em 1974 foi concedida às EFAs autorização de funcionamento do curso Supletivo, reconhecido pelo Estado, permitindo ofertar o ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, com certificação de conclusão do 1º Grau. Na sua fase de expansão, em 1976, as EFAs estenderam sua atuação para outros estados – Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais – passando a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária, nível 2º Grau, para os alunos egressos do 1º Grau. De forma a garantir os princípios pedagógicos e a filosofia das EFAs, a UNEFAB conta com o apoio de uma Equipe Pedagógica Nacional, orientando as Associações Regionais na implementação das diretrizes nacionais (ANDRADE; DI PIERRO, [20--], p. 67).

As Escolas Família Agrícola passam, em 1974, por outra reformulação em que substituem o regime de suplência pelo regime seriado de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Desse modo, o sistema de ensino varia entre a seriação dos cursos regulares e a multisseriação nos cursos de suplência, com o ingresso de alunos acima de 14 anos de idade.

Segundo informações da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), as EFAs estão distribuídas em 17 Estados³¹, com 152 unidades, sendo 40 em fase de implantação. Os alunos, em torno de 13 mil, são filhos de pequenos e médios agricultores, meeiros, diaristas, assalariados rurais e assentados rurais.

A proposta pedagógica das Escolas Família Agrícola se embasa nos seguintes princípios: regime de alternância, com períodos de vivência na escola – formação teórica geral – e na propriedade rural junto à família – formação agrícola –, incluindo como

³¹ Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

componentes curriculares a preparação para a vida associativa e comunitária; ênfase na participação ativa das famílias na condução do projeto educativo e na gestão político-administrativa; formação integral do jovem (profissional, humano e sócio-cultural); integração entre teoria e prática; inserção dos fenômenos biofísicos, agro-ecológicos e sócio-políticos locais no contexto regional, nacional e internacional.

Advindo de experiências francesas (“Maisons Familiales Rurales”), o regime de alternância entre o meio escolar e o familiar ancora-se em um plano de formação que busca articular os saberes da vida com o saber oficial.

A maioria das escolas é construída por meio de mutirões pelas famílias, em terrenos geralmente doados pela comunidade, Igreja ou Prefeituras Municipais. A estrutura física das escolas compõe-se de salas de aula, refeitório, alojamentos, casa para os monitores (como são chamados os professores), secretaria, biblioteca, sala de informática etc. Algumas escolas contam ainda com instalações agropecuárias (piscicultura, abatedouro de frango, estufa etc.).

Os recursos para a sustentabilidade das EFAs resultam das negociações entre as Associações das Escolas e os poderes públicos estadual e/ou municipal; há situações em que 60 por cento dos recursos advêm dos próprios agricultores e escolas que contam com o apoio de parcerias nacionais e internacionais.

Na fase de expansão das Escolas Família Agrícola, na década de 1980, as Casas Familiares Rurais implantam-se na Região Nordeste, trazidas por um assessor pedagógico da “Union Nationale des Maisons Familiales Rurales” (UNMFRs), em decorrência de acordos e convênios firmados entre Brasil e França, com o propósito de divulgar a pedagogia das MFRs no Brasil. Conforme Andrade e Di Pierro ([20--], p. 70-1),

[...] A experiência das CFRs conforma uma outra vertente de formação em regime de alternância, diferenciada das Escolas Família Agrícola, vinculada ao movimento internacional das Maisons Familiales Rurales (MFRs). As primeiras experiências brasileiras das CFRs ocorreram nos estados de Alagoas e Pernambuco, estendendo-se para a região Sul – Paraná e estados vizinhos –, entre 1989 e 1990. Em 1991 foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARFACAR Sul, com o objetivo de difundir a proposta da formação dos jovens do meio rural pela pedagogia da alternância, fomentar a formação de monitores e dirigentes através de convênios de cooperação técnico-financeira por meio de cursos de capacitação técnico-pedagógica, e garantir a organização e o funcionamento das CFRs.

A força de luta do Movimento dos Sem Terra e dos movimentos sociais do campo para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da educação de seus militantes

têm contribuído para trazer à tona novas propostas públicas, que embora demonstrem um caráter compensatório, abrem espaço para a participação dos movimentos sociais e colocam a Educação do Campo em evidência..

2.2 Características da população do campo e situação educativa

Diante das reivindicações dos movimentos sociais, o Ministério da Educação, em 2003, institui o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo para tratar da questão da educação territorial rural.

Nessa perspectiva, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo³² demonstra vários aspectos da população rural, tais como a situação sócio-econômica, acesso à educação e qualidade de ensino, traça o perfil da rede de ensino no campo, as condições de funcionamento das escolas, a situação dos professores e a questão do transporte escolar, tendo como instrumentos básicos para a realização desse estudo o Censo Demográfico 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e os dados do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A sistematização desses dados possibilita uma visão geral da educação destinada à população da zona rural, podendo-se constatar que cerca de 32 milhões de pessoas encontram-se na zona rural (Tabela 1), apesar da intensa urbanização das últimas décadas, bem como a desvantagem, em comparação aos residentes na zona urbana, de “capital físico” que são os recursos financeiros e “capital sociocultural”, relativo à escolaridade e frequência à escola (expressões do texto em foco). O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2003, p. 10) afirma que:

No que se refere ao capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada ao se comparar o rendimento real médio mensal³³ dos chefes dos domicílios rurais com os da zona urbana. Enquanto na zona urbana esse rendimento encontra-se em torno de R\$ 854,00, na zona rural ele representa 38% desse valor, atingindo uma média de R\$ 328,00 [...]. Para a análise desses valores é importante considerar que o meio rural, diferentemente do

³² Por ele definido como: “Esse Grupo formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e interinstitucional com outros ministérios, e, com a efetiva participação dos movimentos sociais, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, nas cinco regiões do país” (2003, p. 7).

³³ Soma do rendimento mensal de trabalho com o rendimento proveniente de outras fontes.

meio urbano, a subsistência não se encontra tão fortemente vinculada ao rendimento salarial em função das possibilidades locais.

Tabela 1 – População residente segundo a localização do domicílio – Brasil e Grandes Regiões - 2000

| Regiões Geográficas | População Residente | | | | |
|---------------------|---------------------|-------------|------|------------|------|
| | Total | Urbana | | Rural | |
| | | Total | % | Total | % |
| Brasil | 169.799.170 | 137.953.959 | 81,2 | 31.845.211 | 18,8 |
| Norte | 12.900.704 | 9.014.365 | 69,9 | 2.886.339 | 30,1 |
| Nordeste | 47.741.744 | 32.975.425 | 69,1 | 14.766.286 | 30,9 |
| Sudeste | 72.412.411 | 65.549.194 | 90,5 | 6.863.217 | 9,5 |
| Sul | 25.107.616 | 20.321.999 | 80,9 | 4.785.617 | 19,1 |
| Centro-Oeste | 11.636.728 | 10.092.976 | 86,7 | 1.543.752 | 13,3 |

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

A diversidade das Regiões Brasileiras também caracteriza a zona rural, levando-se em conta que a população da Região Centro-Oeste apresenta rendimento (Tabela 2) médio mensal de R\$ 518,00, enquanto a Região Nordeste detém o mais baixo valor, com rendimento de R\$ 186,00. Mais uma vez se evidencia a condição desfavorável da Região Nordeste ao se verificar que o rendimento médio da Região Centro-Oeste equivale ao da Região Nordeste Urbana.

No capital físico, a renda é analisada como um indicador de pobreza. A falta de renda torna difícil o acesso às necessidades básicas, como alimentação, vestuário, saúde, educação etc.

Tabela 2 – Valor do rendimento real médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes, por situação de domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 1991-2000

| Regiões Geográficas | Situação de Domicílio (R\$) | | | | | |
|---------------------|-----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Total | | Urbana | | Rural | |
| | 1991 | 2000 | 1991 | 2000 | 1991 | 2000 |
| Brasil | 542,00 | 769,00 | 633,00 | 854,00 | 215,00 | 328,00 |
| Norte | 428,00 | 577,00 | 534,00 | 663,00 | 263,00 | 335,00 |
| Nordeste | 301,00 | 448,00 | 396,00 | 549,00 | 143,00 | 186,00 |
| Sudeste | 690,00 | 945,00 | 741,00 | 993,00 | 262,00 | 428,00 |
| Sul | 530,00 | 796,00 | 608,00 | 868,00 | 283,00 | 463,00 |
| Centro-Oeste | 589,00 | 856,00 | 654,00 | 904,00 | 295,00 | 518,00 |

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991/2000

Em relação ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação são indicadores da desigualdade social entre as zonas rural e urbana: a escolaridade média (Tabela 3) da população de 15 anos ou mais dos moradores da zona rural (3,4 anos) corresponde praticamente à metade da estimada para a zona urbana, o que demonstra a necessidade de ações efetivas para reduzir essa disparidade.

Tabela 3 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos e mais – Brasil e Grandes Regiões - 2001

| Regiões Geográficas | Anos de Estudos | |
|---------------------|-----------------|-------|
| | Urbano | Rural |
| Brasil | 7,0 | 3,4 |
| Norte | 6,4 | 3,3 |
| Nordeste | 5,8 | 2,6 |
| Sudeste | 7,5 | 4,1 |
| Sul | 7,3 | 4,6 |
| Centro-Oeste | 7,0 | 4,1 |

Fonte: IBGE - FNAD 2001

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Ressaltam-se, ainda, os índices de analfabetismo no Brasil, sem incluir aí os analfabetos funcionais³⁴, que são mais elevados no campo, sendo analfabeta 29,8 % da população de 15 anos e mais da área rural, em contraste com os 10,3 % da zona urbana (Tabela 4).

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais – Brasil e Grandes Regiões – 1991- 2000

| Regiões Geográficas | Taxa de Analfabetismo (%) | | | | | |
|---------------------|---------------------------|------|-------|------|--------|------|
| | Total | | Rural | | Urbana | |
| | 1991 | 2000 | 1991 | 2000 | 1991 | 2000 |
| Brasil | 19,7 | 13,6 | 40,1 | 29,8 | 13,8 | 10,3 |
| Norte | 24,3 | 16,3 | 38,2 | 29,9 | 15,5 | 11,2 |
| Nordeste | 37,1 | 26,2 | 56,4 | 42,7 | 25,8 | 19,5 |
| Sudeste | 11,9 | 8,1 | 28,8 | 19,3 | 9,8 | 7,0 |
| Sul | 11,9 | 7,7 | 18,2 | 12,5 | 9,7 | 6,5 |
| Centro-Oeste | 16,6 | 10,8 | 30,0 | 19,9 | 13,6 | 9,4 |

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991 e 2000

Outra questão a ser pontuada é a que concerne ao fraco desempenho na Educação Básica, fato que contribui para o aumento do abandono. O desempenho escolar pode resultar de dois fatores: por um lado, o capital sociocultural, que se mostra precário em decorrência do descaso histórico com que tem sido tratada a população da área rural, refletido nos altos índices de analfabetismo; por outro lado, a qualidade, que se constitui, desse modo, ação prioritária para o resgate social, não fazendo da educação a solução para os problemas do campo e da sociedade e sim, um dos caminhos de promoção à inclusão social.

Na zona rural, a situação da Educação Básica pode ser entendida a partir da taxa de distorção série/idade, que mostra o nível de desempenho escolar e a capacidade da estrutura educacional manter o aluno em sala de aula. Se na zona urbana o sincronismo idade/série ainda não foi alcançado, na zona rural essa distorção se revela ainda mais grave:

³⁴ A população com escolaridade menor que as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

cerca da metade dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental tem idade superior à adequada. Esta situação se reflete nas séries subseqüentes, fazendo com que os alunos cheguem às séries finais desse nível de ensino com uma inadequação idade/série de 64,3 % e de 65,1 % (Tabela 5).

Tabela 5 – Distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil e Grandes Regiões - 2002

| Regiões Geográficas | Taxa de Distorção Idade – Série | | | | | |
|---------------------|---------------------------------|-------|---------------|-------|--------------|-------|
| | Ensino Fundamental | | | | Ensino Médio | |
| | 1ª a 4ª série | | 5ª a 8ª série | | | |
| | Urbano | Rural | Urbano | Rural | Urbano | Rural |
| Brasil | 23,5 | 48,9 | 43,0 | 64,3 | 50,9 | 65,1 |
| Norte | 35,8 | 58,8 | 56,7 | 72,1 | 70,4 | 75,8 |
| Nordeste | 38,8 | 54,0 | 63,8 | 75,2 | 67,5 | 77,0 |
| Sudeste | 13,6 | 29,0 | 29,6 | 46,4 | 42,0 | 50,2 |
| Sul | 12,8 | 16,9 | 27,3 | 32,6 | 35,1 | 36,6 |
| Centro-Oeste | 22,4 | 34,7 | 46,9 | 56,4 | 52,4 | 59,7 |

Fonte: MEC/INEP

Entre as Regiões do País, a distorção idade/série apresenta grandes diferenças, principalmente a Norte e a Nordeste, que atingem taxas nas séries iniciais de 58,8 % e 54,0 % respectivamente e de 75,8 e 77,0 % no Ensino Médio. Na Região Sul, a taxa de distorção nas séries iniciais chega a 16,9 % e no Ensino Médio, 36,6 %.

A desigualdade entre a educação do campo e a da cidade reforça-se com base nos dados do Saeb (Tabela 6). De acordo com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2003, p. 15-16),

[...] a proficiência média dos alunos a 4ª e 8ª série do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática é inferior ao da área urbana em torno de 20%³⁵. A análise desses dados deve ser problematizada. Nesse sentido, Cano (2003) analisando dados dos estados de Minas Gerais e Paraná constata esse mesmo desnível no desempenho dos alunos de áreas rurais. No entanto, observando os fatores associados ao menor desempenho dos alunos da zona rural, verifica que está associado às condições sócio-econômicas e

³⁵ O SAEB não inclui em sua amostra as escolas multisseriadas.

capital social mais desfavoráveis destas populações. Quando essas condições são controladas (igualadas ao grupo urbano), o desempenho dos alunos rurais é igual ou até ligeiramente superior ao do grupo de alunos da área urbana. Como o desempenho dos alunos na área urbana também não é satisfatório, conforme relatórios do SAEB, pode-se dizer que o desempenho nas áreas rurais é insatisfatório.

Tabela 6 – Proficiência em língua portuguesa e matemática na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental por localização – Brasil – SAEB/2001

| Localização | Ensino Fundamental | | | |
|-----------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|
| | Língua Portuguesa | | Matemática | |
| | 4ª série | 8ª série | 4ª série | 8ª série |
| Urbano | 168,3 | 235,2 | 179,0 | 243,4 |
| Rural | 134,0 | 196,9 | 149,9 | 202,5 |
| Variação | 25,6% | 18,3% | 19,4% | 20,2% |

Fonte: MEC/INEP - SAEB

De acordo com o Censo Escolar de 2002, a rede de ensino público da Educação Básica na zona rural corresponde a 107.432 estabelecimentos e representa 50 % das escolas do País. Metade dessas escolas, aproximadamente, tem uma sala de aula e oferecem somente o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Nesta rede são atendidos 8.267.571 alunos, que representam 15 % da matrícula nacional e predomina o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, atendendo em torno de 60 % dos alunos matriculados em escolas da zona rural.

As escolas rurais são, em sua maioria, de pequeno porte em decorrência da dispersão da população residente. Ao analisar o número de estabelecimentos e o número de matrículas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries da área rural, para o período de 1996/2002, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2003, p. 17) observa

[...] uma tendência de queda nestas variáveis, sugerindo uma melhoria no fluxo escolar ou o resultado da política de nucleação com o atendimento desses alunos em escolas urbanas com o apoio do transporte escolar. [...] No ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no ensino médio, já é possível observar uma tendência de aumento no número de estabelecimentos com mais de 50 alunos. As matrículas no ensino fundamental de 5ª a 8ª série nesta tipologia de estabelecimento praticamente dobrou no período 1996/2002, passando de 616.371 alunos em 1996 para 1.955.586 em 2002.

O Censo Escolar de 2002 mostra que 64 % das escolas localizadas na zona rural, que oferecem o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, são formadas exclusivamente por salas multisseriadas ou unidocentes, em que apenas um professor ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais para 1.751.201 alunos, resultando em turmas com 27 alunos aproximadamente (Tabela 7). As principais dificuldades enfrentadas pelas escolas com sala

multisseriada são relatadas não apenas por estudiosos, mas também pela mídia³⁶, desvendando a realidade precária da estrutura física, bem como as condições e a sobrecarga de trabalho a que esses professores são submetidos. Aqueles com formação inadequada geralmente permanecem na escola unidocente até conseguirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade.

Tabela 7 – Ensino Fundamental 1ª a 4ª série – Número de estabelecimentos por tipo de organização, segundo o nível de ensino oferecido – Brasil e Grandes Regiões - 2002

| Regiões Geográficas | Total | | Tipo de Organização | | | | Mista | |
|------------------------------|---------|-----------|------------------------------|-----------|------------------------|-----------|--------|-----------|
| | | | Exclusivamente multisseriada | | Exclusivamente seriada | | | |
| | Estab. | Matrícula | Estab. | Matrícula | Estab. | Matrícula | Estab. | Matrícula |
| Ensino Fundamental - 1ª a 4ª | | | | | | | | |
| Brasil | 100.064 | 4.845.985 | 63.928 | 1.761.201 | 17.251 | 1.735.827 | 18.905 | 1.358.947 |
| Norte | 19.311 | 846.868 | 13.857 | 394.948 | 2.139 | 244.544 | 3.315 | 207.376 |
| Nordeste | 56.901 | 2.963.366 | 34.477 | 1.027.935 | 9.664 | 961.913 | 12.760 | 963.517 |
| Sudeste | 12.066 | 590.636 | 7.898 | 190.326 | 2.354 | 263.331 | 1.834 | 136.979 |
| Sul | 9.011 | 308.554 | 5.832 | 98.563 | 2.496 | 185.117 | 684 | 24.874 |
| Centro-Oeste | 2.775 | 136.562 | 1.864 | 39.429 | 699 | 60.932 | 312 | 36.201 |

Fonte: MEC/INEP

Além disso, a questão do salário, que tende a ser menor na zona rural, acaba por se constituir em mais um fator de rotatividade desses trabalhadores e isto, provavelmente, acaba por interferir no processo ensino-aprendizagem.

Tabela 8 – Número de estabelecimentos por localização e dependência administrativa, segundo o nível de ensino oferecido – Brasil e Grandes Regiões - 2002

| Regiões Geográficas | Total | | Dependência Administrativa | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---------|----------------------------|-------|----------|-------|-----------|--------|---------|-------|
| | | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
| | Total | Rural | Total | Rural | Total | Rural | Total | Rural | Total | Rural |
| Ensino Fundamental - 1ª a 4ª | | | | | | | | | | |
| Brasil | 161.189 | 100.084 | 23 | 5 | 23.564 | 7.013 | 119.523 | 92.713 | 18.079 | 353 |
| Norte | 23.833 | 19.311 | 3 | - | 3.515 | 1.901 | 19.479 | 17.395 | 836 | 15 |
| Nordeste | 78.554 | 56.901 | 6 | 5 | 5.992 | 1.293 | 65.352 | 55.375 | 7.204 | 228 |
| Sudeste | 32.965 | 12.086 | 11 | - | 7.939 | 2.205 | 17.859 | 9.803 | 7.156 | 78 |
| Sul | 18.001 | 9.011 | 2 | - | 4.118 | 1.402 | 12.455 | 7.589 | 1.426 | 20 |
| Centro-Oeste | 7.836 | 2.775 | 1 | - | 2.000 | 212 | 4.378 | 2.551 | 1.457 | 12 |
| Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série | | | | | | | | | | |
| Brasil | 53.485 | 13.336 | 35 | 3 | 21.993 | 2.830 | 21.200 | 10.363 | 10.257 | 140 |
| Norte | 4.758 | 2.137 | 4 | - | 1.853 | 427 | 2.491 | 1.694 | 410 | 16 |
| Nordeste | 18.125 | 6.357 | 9 | 3 | 4.837 | 315 | 10.187 | 5.984 | 3.092 | 55 |
| Sudeste | 16.638 | 1.399 | 14 | - | 7.960 | 622 | 3.831 | 729 | 4.833 | 48 |
| Sul | 9.478 | 2.660 | 5 | - | 5.263 | 1.314 | 3.156 | 1.336 | 1.054 | 10 |
| Centro-Oeste | 4.486 | 783 | 3 | - | 2.080 | 152 | 1.535 | 620 | 868 | 11 |
| Ensino Médio | | | | | | | | | | |
| Brasil | 21.304 | 948 | 165 | 46 | 13.758 | 643 | 848 | 191 | 6.533 | 68 |
| Norte | 1.435 | 157 | 16 | 4 | 1.148 | 120 | 29 | 22 | 242 | 11 |
| Nordeste | 5.604 | 370 | 55 | 18 | 3.294 | 198 | 599 | 138 | 1.656 | 16 |
| Sudeste | 9.245 | 201 | 51 | 10 | 5.735 | 147 | 173 | 14 | 1.386 | 30 |
| Sul | 3.247 | 130 | 31 | 8 | 2.372 | 111 | 19 | 4 | 825 | 7 |
| Centro-Oeste | 1.773 | 90 | 12 | 6 | 1.209 | 67 | 28 | 13 | 524 | 4 |

³⁶ Televisão, rádio, revistas, jornais etc.

Fonte: MEC/INEP

A municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries pode ser verificada por meio dos dados que demonstram que 93 % dos estabelecimentos da zona rural pertencem à rede municipal. O mesmo ocorre com o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, com 78 % das escolas rurais vinculadas às prefeituras. No Ensino Médio constata-se outra situação, ou seja, 68 % dos estabelecimentos pertencem à rede estadual.

Em relação aos estabelecimentos privados que oferecem o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, 51 % dos 353 estabelecimentos são particulares, 31 % são mantidos por empresas, 10 % por organizações não governamentais (ONG) e 8 % por sindicatos de trabalhadores, associações e cooperativas (Tabela 8).

As condições de funcionamento das escolas rurais são precárias, com pouco recurso disponível, sendo que 21 % não possuem energia elétrica, somente 5,2 % dispõem de biblioteca, e as que têm acesso à Internet, laboratório de ciências e informática representam menos de 1 % (Tabelas 9 e 10).

Tabela 9 – Número de estabelecimentos por nível de ensino segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil - 2002

| Nível de Ensino | Total | | Estabelecimentos com | | | | | | | |
|-----------------|--------|---------|----------------------|--------|--------|--------|------------|--------|-------|------|
| | | | Energia Elétrica | | | | Biblioteca | | | |
| | Urbana | Rural | Urbana | | Rural | | Urbana | | Rural | |
| | | Absol. | % | Absol. | % | Absol. | % | Absol. | % | |
| EF - 1ª a 4ª | 61.105 | 100.064 | 60.942 | 99,7 | 57.841 | 57,8 | 34.102 | 55,8 | 4.707 | 4,7 |
| EF - 5ª a 8ª | 40.149 | 13.336 | 40.140 | 100,0 | 11.943 | 89,6 | 29.458 | 73,4 | 3.520 | 26,4 |
| Ensino Médio | 20.356 | 948 | 20.355 | 100,0 | 942 | 99,4 | 16.805 | 82,6 | 526 | 55,5 |

Fonte: MEC/INEP

Tabela 10 – Número de estabelecimentos por nível de ensino segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil - 2002

| Nível de Ensino | Total | | Estabelecimentos com | | | | | | | | | | | |
|-----------------|--------|---------|----------------------|------|--------|------|-----------------|------|--------|------|---------------------|------|-------|------|
| | | | Lab. Ee Informática | | | | Lab. de Ciência | | | | TV/Vídeo/Parabólica | | | |
| | Urbana | | Rural | | Urbana | | Rural | | Urbana | | Rural | | | |
| | Absol. | % | Absol. | % | Absol. | % | Absol. | % | Absol. | % | Absol. | % | | |
| EF - 1ª a 4ª | 61.105 | 100.064 | 15.178 | 24,8 | 441 | 0,4 | 9.363 | 15,3 | 390 | 0,4 | 14.489 | 23,7 | 7.761 | 7,8 |
| EF - 5ª a 8ª | 40.149 | 13.336 | 15.937 | 39,7 | 409 | 3,1 | 12.194 | 30,4 | 462 | 3,4 | 7.904 | 19,7 | 4.000 | 30,0 |
| Ensino Médio | 20.356 | 948 | 11.164 | 54,8 | 188 | 19,8 | 9.335 | 45,9 | 192 | 20,3 | 2.714 | 13,3 | 267 | 28,2 |

Fonte: MEC/INEP

Nesse contexto, as condições de trabalho dos professores têm se deteriorado ainda mais e, no caso específico da zona rural, eles enfrentam, além da baixa qualificação e salários inferiores aos dos professores da área urbana, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade de acesso às escolas, seja em decorrência das condições desfavoráveis das estradas, ou mesmo a ausência delas, e a inexistência de ajuda de custo ou transporte para a locomoção.

Outro fator que revela a condição de descaso para com a zona rural é o nível de escolaridade dos professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, sendo que apenas 9 % têm formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38 % dos docentes. A formação inferior ao Ensino Médio corresponde a 8,3 % na área rural e 0,8 % na zona urbana, indicando que 18.035 professores desempenham suas atividades sem habilitação mínima, não considerando aqueles que têm o nível médio com formação em outro curso que não o seja de Ensino Médio Normal.

Situação semelhante ocorre no Ensino Médio, reforçando a questão da desigualdade entre as zonas urbana e rural: 22 % dos docentes têm escolaridade de nível médio, ou seja, 2.116 profissionais atuam no mesmo nível de ensino que sua escolaridade e a existência, ainda, de professores com formação no nível de Ensino Fundamental (Tabela 11).

Tabela 11 – Ensino Médio – Número de Funções Docentes por Grau de Formação- Brasil e Grandes Regiões - 2002

| Regiões Geográficas | Total | | Funções Docentes por Grau de Formação | | | | | | | | |
|---------------------|---------|-------|---------------------------------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|-------------------|-------|--|
| | | | Fund. Incompleto | | Fund. Completo | | Médio Completo | | Superior Completo | | |
| | Urbano | Rural | Urbano | Rural | Urbano | Rural | Urbano | Rural | Urbano | Rural | |
| Ensino Médio | | | | | | | | | | | |
| Brasil | 458.598 | 9.712 | 48 | - | 257 | 16 | 47.685 | 2.116 | 410.606 | 7.580 | |
| Norte | 26.246 | 1.006 | - | - | 6 | - | 4.028 | 194 | 22.212 | 812 | |
| Nordeste | 106.791 | 3.783 | 13 | - | 69 | 2 | 20.746 | 1.288 | 85.963 | 2.493 | |
| Sudeste | 218.293 | 2.464 | 23 | - | 67 | - | 10.190 | 174 | 208.013 | 2.290 | |
| Sul 73.853 | 1.659 | 4 | - | - | 99 | 2 | 25.918 | 216 | 67.832 | 1.441 | |
| Centro-Oeste | 33.415 | 800 | 8 | - | 16 | 12 | 6.803 | 244 | 26.588 | 544 | |

Fonte: MEC/INEP

A participação em programas de formação continuada se equivale entre os professores que atuam na 4ª série das áreas rural e urbana. No entanto, para aqueles que atuam na 8ª série do Ensino Fundamental, a situação é desproporcional, com apenas 19,4 % da zona rural tendo participado de programas de formação continuada e 86,6 % de professores na área urbana.

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2003, p. 27) assim resume essas estatísticas: “[...] existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo e eles representam 15 % dos profissionais em exercício no País [...]. São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários” (Tabela 12).

Tabela 12 – Salário médio dos professores do Ensino Fundamental – Brasil – SAEB/2001

| Localização | Salário do Professor do Ensino Fundamental (R\$) | |
|-----------------|--|---------------|
| | 4ª série | 8ª série |
| Urbano | 619,45 | 869,86 |
| Rural | 296,34 | 351,07 |
| Variacão | 109,0% | 147,8% |

F

Fonte: MEC/INEP - SAEB

Frente a essa realidade, faz-se necessário o estabelecimento de uma política educacional que valorize os trabalhadores da educação no campo e na cidade; ações efetivas que contribuam para a formação profissional, formação continuada e melhoria salarial que garanta a permanência de profissionais qualificados em sala de aula.

Nas últimas décadas tem se intensificado a produção dos estudiosos numa perspectiva crítica na área do currículo³⁷. No entanto, a lacuna nessas produções sobre a realidade do meio rural ainda não foi preenchida, devendo ser objeto de investigação dessa área do conhecimento. Isto porque, existem mais de 1,2 milhão de turmas de Ensino

³⁷ APPLE, Michel. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982; GIROUX, Henri. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986; MOREIRA, A. F. B. (Org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999; SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Fundamental no País e quase 10 % são salas multisseriadas, em escolas localizadas, em sua maioria, em fazendas.

Se por um lado o acesso à escola tem sido universalizado, por outro, o ensino oferecido não é garantia de ascender aos processos psíquicos superiores que prepara para a luta a ser travada na conquista de uma vida digna. Esses números podem parecer insignificantes se comparados à totalidade das matrículas no Brasil, porém compreendidos no seu valor absoluto, transformam-se em questão de debate para aqueles que se apropriaram dos instrumentos de poder pela via do conhecimento. Assim, professores e, por extensão, os alunos da roça não se beneficiarão com os saberes exclusivos da realidade urbana que descaracteriza seu espaço cultural ao levar em conta um espaço em que a rede de relações é estabelecida em referências que não as suas.

Apesar dos aspectos negativos, têm sido realizados alguns projetos para atender o Ensino Fundamental, ainda que seja por meio da contemplação e não pela especificidade, por meio de uma tentativa de melhoria dos recursos humanos e equipamentos destinados ao ensino da população do campo. Entretanto, até o momento, não há garantia de que, no mundo real e não no oficial, tenham ocorrido mudanças eficazes na Educação do e para o Campo.

As políticas públicas, historicamente, têm priorizado a zona urbana e essa realidade vem sendo, aos poucos, desvendada por meio da visibilidade que os movimentos sociais a ela têm dado, não apenas por meio de suas lutas, mas também pelas parcerias com universidades, organizações não governamentais (ONGs) e instituições nacionais e internacionais que, por sua vez, têm possibilitado estudos que considerem os atores das descobertas das contradições da realidade, possibilitando que ganhem voz.

3 MALABARISTA, QUEM É VOCÊ?

Nesta breve interlocução entre as relações do mundo capitalista no espaço rural e urbano, o tipo de ensino que se destina à área rural, bem como projetos e programas desenvolvidos ao longo de um período que compreende o final do século XIX e início do século XXI, nos permitem inferir que os professores e professoras que trabalham em sala multisseriada na zona rural não tiveram oportunidade de se manifestar, demonstrando, desse modo, a negação de sua existência.

Nesse sentido, buscamos apreender quem são esses sujeitos, que fatores determinam a opção por trabalhar na zona rural, quais as dificuldades encontradas no exercício da docência e sonhos que ainda podem ser sonhados, fazendo uso dos depoimentos dos professores e professoras que atuam em salas unidocentes, localizadas em fazendas. Juntam-se a essas vozes alunos e alunas egressos das escolas das fazendas e professores e professoras da zona urbana, bem como as falas das autoridades municipais na área da educação.

A sucinta caracterização do município de Jussara e do surgimento das escolas com sala multisseriada nos auxilia no entendimento da situação dos professores e professoras que nesse espaço desenvolvem suas atividades docentes.

No Brasil Imperial, a sociedade goiana insta por escolas de agricultura, seja por meio da imprensa, que focaliza o ensino agrícola como fator indispensável para o desenvolvimento econômico de Goiás, seja pelas mensagens presidenciais referentes ao tema. Conforme Bretas (1991, p. 546), o Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em carta-circular de 30 de março de 1874, recomenda

[...] aos presidentes de províncias que, sendo o Brasil um país essencialmente agrícola, se promova a criação em cada município de uma escola prática de agricultura, onde a mocidade pudesse receber todos os estudos elementares sobre tudo o que se relacionasse com a cultura do solo. Para isso, determina o Ministro que se nomeiem comissões de pessoas dedicadas à causa pública, que tenham bens (terras e dinheiro) e desejem “coadjuvar” o Estado na implantação dessas escolas. Os serviços prestados pelos “coadjuvantes”, termina a circular, seriam considerados “relevantes” pelo Governo Imperial, o que valia dizer que S. M. Imperial honraria essas pessoas com títulos e comendas. [...]

O então presidente de Goiás passa às câmaras municipais a tarefa da escolha das comissões, a fim de que seja executada tal sugestão. Ocorrem isoladas tentativas de atendimento à solicitação de Sua Majestade, porém nada surge de positivo e a idéia só não cai no vazio por continuar sendo discutida até a Primeira República (1889), quando surgem a Escola Prática de Agricultura em Rio Verde; o Patronato Agrícola em Bonfim, fundado por Dom Emanuel, para atender meninos “pobres e desocupados” (expressões do texto em foco); em Urutaí funda-se um patronato agrícola mantido pelo Ministério da Agricultura. Em outros Municípios, bem como em todo o País, as tentativas não foram duradouras.

Bretas (1991, p. 547), ao recomendar as escolas agrícolas norte-americanas (“cow-boy schools”) como exemplo ao Brasil, afirma que:

[...] Enquanto isto, o Brasil, que tinha e ainda tem imensas áreas devolutas, não pegou o exemplo. Queria que os latifundiários resolvessem esse problema, e para isso bastaria a mágica de uma circular. E continuou no velho sistema de vender terras devolutas por preços irrisórios a grandes latifundiários, empregando o produto dessas vendas, não em escolas, mas no pagamento de ordenados atrasados de funcionários públicos e professores. De fato, nas repartições arrecadadoras de Goiás-província, e depois de Goiás-estado, os funcionários viam nos requerimentos de terras devolutas uma renda extraordinária, e, por isso, uma esperança de receberem seus atrasados. [...]

O processo de crescimento da rede escolar primária e secundária, em Goiás, tem início após a mudança da Capital, intensificando-se em 1947 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, quando passa a receber verbas da União para a construção de escolas nas zonas urbana e rural. A criação do Fundo Nacional de Ensino Médio possibilita a construção de prédios escolares para ginásios, colégios e escolas normais. À União cabe gerir os recursos, enquanto ao Estado cabe o funcionamento das escolas, nomeando e mantendo professores e funcionários.

As instalações das escolas na zona rural são assim descritas por Bretas (1991, p. 590):

[...] O ensino rural, até a década de quarenta, era dado nas fazendas em pequenas e toscas construções cobertas de palha ou telha, e paredes de pau a pique, doadas pelos fazendeiros e providas de professores leigos custeados pelo município. No fim dessa década, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criou um modelo de Escola Rural, cuja construção era custeada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse modelo consistia em um pavilhão pequeno, de comprimento conveniente (8x20 m, mais ou menos), coberto de telhas, paredes em tijolos e piso cimentado, dividido em três partes, tendo nas extremidades, de um lado, a sala de aula, e do outro a residência da professora e sua família, e no meio uma área coberta, servindo para circulação e abrigo dos alunos.

Os terrenos doados por fazendeiros para a construção das escolas não são escriturados, demonstrando o desinteresse dos órgãos competentes. A escolha da localização das escolas recai sobre as fazendas mais populosas. Porém, uma fazenda populosa hoje pode ser despovoada amanhã, em decorrência da diversificação das atividades rurais: ora certa zona dedica-se à agricultura, que demanda maior quantidade de trabalhadores; ora transforma-se em atividades pastoris, as quais requerem poucas pessoas para o trato com os animais. Há casos em que as terras são abandonadas, surgindo capoeiras e matos novamente.

Em viagens pelo Estado, Bretas (1991, p. 590) relata: “[...] vimos muitas dessas escolas abandonadas, ou servindo de depósito aos fazendeiros, para guarda de cereais, ou para

botecos de pequenos comerciantes. A experiência não deu certo, a não ser aqui ou ali, por algum tempo”.

Essas características do ensino na zona rural em Goiás estendem-se por todo o Estado e o município de Jussara, conseqüentemente, não escapa a essa realidade.

Em decorrência do patrimônio iniciado com o fazendeiro Dionísio Pereira Machado, em 1945 surge a colônia Água Limpa, às margens do ribeirão que lhe empresta o nome, pertencente ao município de Goiás. Em 1950, a colônia recebe o nome de “Jussara”, em homenagem a Jussara Marques Amorim, primeira “miss” Brasil goiana. Em 1953 e 1958, Jussara é elevada à condição de distrito e município, respectivamente, com terras do distrito do mesmo nome, dos povoados de Santa Fé e Britânia (já emancipados), São Sebastião do Rio Claro e Juscelândia. A atual divisão administrativa conta com o distrito de Betânia e os povoados de São Sebastião do Rio Claro, Campo Alegre, Nova Trindade e Cesaréia³⁸.

Situado na Microrregião Rio Vermelho, o Município tem seus 20.036 habitantes, de acordo com o Censo de 2000 realizado pelo IBGE, assim distribuídos: 15.619 na zona urbana, inclusive a população residente nas áreas urbanas isoladas, e 13.953 na sede municipal. A população da zona rural perfaz um total de 4.417 habitantes. A área total é de 4.092 quilômetros quadrados (incluindo as águas interiores), com uma densidade demográfica de 4,90 habitantes por quilômetro quadrado. Distante 230 quilômetros de Goiânia, Jussara tem como atividade predominante a agropecuária.

A preocupação com a educação manifesta-se na colônia Água Limpa, quando é contratada a professora Aurora para ministrar aula às filhas do senhor José de Brito, um dos primeiros moradores do lugar.

Nos anos de 1950-51, o governo de Goiás constrói a primeira escola, com duas pequenas salas, mesas e bancos compridos, quadro negro de pedra, e designa para trabalhar nesse local a professora Helenita (os sobrenomes dessas professoras perderam-se no tempo). A escola funciona em turnos matutino e vespertino, com salas multisseriadas, e recebe o nome

³⁸ História do Município levantada por alunas e alunos, residentes em Jussara, do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás, projeto-piloto de Educação Semi-Presencial implementado no município de Santa Fé de Goiás. Pesquisa realizada para atender às exigências da disciplina Alfabetização I, ministrada pela professora Rita de Cássia R. Del Bianco, que propôs a História da Alfabetização na Região, em 2000. Foram realizadas entrevistas com os moradores mais antigos e professoras alfabetizadoras. Alguns dados foram obtidos do levantamento feito pela Caixa Econômica Federal com o título: Perfil do município de Jussara: parceria para o desenvolvimento, de outubro de 1999 (mimeo). O grupo contou com a participação de Alexina Neres de Melo Conceição, Ângela Maria Rey de Ávila, Cláudio de Barros Guimarães, Cleonice Maria Cruz Oliveira, Eli Coelho Guimarães Carneiro, Kelly Cristina S. Costa, Lucy-Jane Teixeira Garcia, Maria Angélica Alves Carvalho, Maria Cristina Moiana de Toledo, Maria de Fátima e Silva Santos, Maria dos Anjos Garcia, Maria Idali da Silva, Maria Pires, Maria Tereza Garcia Neta Bento, Margaret Moreira, Marli Alves de Andrade, Meiriane Lúcia Linhares, Rosiney Rosa de Freitas, Tânia Maria L. Silveira Rebouças e Valdivino Tereza de Jesus.

de Escola Isolada da Sede, criada para atender, basicamente, os migrantes nordestinos, pois os fazendeiros paulistas não trazem suas famílias para a região.

Em 1953, vinda do estado de São Paulo, chega Dolores Martins, que é nomeada professora. Leciona e dirige a escola, juntamente com Helenita e Maria Rita Serra. Durante dez anos, aproximadamente, a escola se caracteriza pela multisseriação.

Com o aumento da população, a escola passa a funcionar em quatro turnos e a alfabetização recebe os alunos, independente de idade: de 7 a 30 anos na mesma sala. Surgem algumas escolas particulares.

A primeira eleição municipal, realizada em 1960, elege Paulo Dias de Toledo para prefeito. Em seu mandato (1961 a 1966), o primeiro do município recém emancipado, tem-se tudo por fazer. Uma das preocupações iniciais é a construção de uma escola estadual, que recebe o nome de Grupo Escolar Dr. José Feliciano Ferreira, que oferece o Ensino Primário de 1ª a 4ª séries, em salas seriadas. Das três professoras, apenas Maria Rita Serra permanece lecionando, pois é farmacêutica. Normalistas, da cidade de Goiás, são convidadas para trabalhar nesse estabelecimento de ensino.

Existe, portanto, uma preocupação com a formação dos professores para ministrarem aulas. Tanto que, no final do mandato, é construído o Colégio Estadual Dom Bosco, com o Curso Ginásial, e o corpo docente é constituído, em sua maioria, por pessoas com formação em curso superior: o médico Aydes Ponciano Dias; o juiz de direito, hoje desembargador, Elcy Santos Mello e sua esposa Diana Montenegro Dias Mello, licenciada em História; professora Natália Mesquita, com formação em Matemática; o promotor público Antônio Cupertino Xavier de Barros, advogados, dentistas e bancários do Banco do Brasil. Esse início, marcadamente, distingue-se pela disposição dos profissionais envolvidos que durante o dia exercem as atividades que lhes são próprias e à noite dedicam-se ao ensino, tendo em vista que o baixo salário não se constitui em atrativo para o exercício da docência.

A Escola Isolada é demolida na década de 1960, desaparecem as escolas particulares e o contingente de alunos cresce na escola estadual, que após alguns anos não consegue atender a demanda. Surgem, então, escolas municipais nas zonas urbana e rural, na década de 1970, pois muitos alunos vinham das fazendas para serem alfabetizados. O índice de evasão aumenta na época da colheita, quando os pais retiram seus filhos da escola para trabalharem na lavoura.

Até então, a escola pública atende a todas as camadas sociais. Na década de 1980, a formação dos professores, em sua maioria, não passa do curso profissionalizante em Magistério e os professores são contratados mediante indicação político-partidária, por meio

de portaria dos Governos Estadual e Municipal. Começam a surgir escolas particulares que oferecem melhores professores, com formação em nível superior, e salários mais compatíveis. Tem-se, nesse momento, o início da divisão de classes na educação e a escola pública torna-se destino das camadas populares.

Na década de 1990 ocorre um aumento da demanda pela escola pública, decorrente do empobrecimento mundial da classe média e da crise econômica que assola o País. Contraditoriamente, as escolas públicas continuam com o mesmo espaço físico que não são ampliados, nem novos prédios são construídos. Desse modo, a superlotação das salas de aula compromete o ensino-aprendizagem, reforçando a repetência e evasão.

Jussara tem um rápido desenvolvimento, muito em virtude do cultivo do arroz. Com o repentino fim do ciclo, resultante da extinção do subsídio recebido através do Banco do Brasil, no início da década de 1990, os trabalhadores se deslocam para a sede do Município, dando início à formação de bolsões de pobreza, inexistentes até então.

As grandes fazendas continuam tendo na pecuária sua principal atividade, notadamente bovinos³⁹ para abate, que, em 2002, atinge a marca de 363 mil cabeças, somados às 16.800 vacas leiteiras, em contraste com as 31 mil aves e 5.990 suínos. Diversifica-se a produção agrícola e, em 2001, prevalece a agricultura superior⁴⁰ do algodão, feijão, milho e arroz, em ordem decrescente de produtividade.

Dos 4.092 quilômetros quadrados que compõem o Município, com um total de 776 estabelecimentos rurais, 69 possuem menos de 10 hectares, 328 com área entre 10 e 100 hectares, 288 com 100 a 1000 hectares e 91 com mais de 1000 hectares. Os pequenos produtores rurais estão localizados nas imediações da sede do Município, de acordo com os dados acima descritos, e levam os filhos para estudar na cidade ou são assistidos pelo transporte escolar, enquanto os trabalhadores das grandes fazendas dependem de escolas para os filhos em seu local de trabalho.

Na tentativa de resolver a questão do ensino nesse espaço, a Prefeitura Municipal dispõe-se em manter escolas nas fazendas, atendendo a pedidos dos fazendeiros, no início da década de 1970. A docência é exercida, basicamente, pelas esposas de funcionários administrativos e a escolaridade destas não ultrapassa a 4ª série, em sua grande maioria.

³⁹ Boletim informativo da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás – Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação (Sepin); Emater.

⁴⁰ Agricultura superior: a que se caracteriza pelo emprego de adubos e irrigação artificial, selecionamento e cruzamento de vegetais, combate às pragas e moléstias e uso de toda a tecnologia, com vista a aumentar a produtividade. Dicionário Aurélio – Século XXI.

Inicia-se, desse modo, um acordo tácito ente o poder público e a classe ruralista. Por um lado, o Município atende as necessidades educativas dessas crianças e, por outro, os interesses do fazendeiro que, por sua vez, torna-se aliado político e mantém a força de trabalho em sua propriedade.

Anteriormente a 1978 não há, na Secretaria de Educação Municipal, documento que comprove a existência dessas escolas. A primeira Lei de Criação, Lei nº 035/78, de 15 de junho do mesmo ano (Anexo B), cria, de uma só vez, 26 escolas públicas municipais, de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, na zona rural. Em 1979 são criadas mais três escolas, de acordo com a Lei nº 054/79 (Anexo C). Daí depreende-se a existência das escolas, antes mesmo de serem regularizadas.

Com a emancipação política de Santa Fé (1989) e Britânia (1965), onde se localiza a maioria dessas escolas, estas são fechadas, pois não há interesse, por parte dos novos municípios, em mantê-las. Em 2004, das 29 escolas criadas naquele período, permanecem apenas três.

Note-se, porém, a ausência de construções específicas para a atividade de ensinar, sendo a escola improvisada em espaços físicos inadequados – casa do professor ou rancho de palha sem paredes, embaixo de árvores enquanto um rancho é levantado pelos trabalhadores da fazenda, escassez de material para o trabalho do professor que chega ao ponto de escrever no chão por não ter giz, fazer cartazes com carvão e papel pardo de bobina e usar carbono para reproduzir de três a cinco cópias manuscritas de exercícios para as séries mais adiantadas, numa escola de sala única, com quase 70 alunos (crianças, jovens e adultos), funcionando em três turnos.

Diante do quadro que se apresenta, surgem as primeiras construções de prédios escolares que, na contramão das escolas estaduais construídas na década de 1940, são executadas pelos fazendeiros, pois não há interesse em doar, mediante escrituração, o terreno para que a Prefeitura construa. Assim, as estruturas físicas são por conta do fazendeiro e a contrapartida da Prefeitura é o professor, acompanhado do meio salário mínimo que representa seu ganho mensal.

A Lei de Criação nº 049/85, de 10 de maio de 1985 (Anexo D), cria mais 15 escolas municipais, de 1ª a 4ª séries, na zona rural, que atualmente restringem-se a três unidades escolares, e o Autógrafo - Lei nº 145/88, de 5 de abril de 1988 (Anexo E), da Câmara Municipal, autoriza a criação de 12 escolas municipais na zona rural. Todas foram fechadas.

As especificações dessas leis, em seus artigos, resumem-se à “gratuidade do ensino”, escolas destinadas à “zona rural” e ao ensino de “1ª a 4ª série do 1º Grau” (expressões dos textos das leis anteriormente citadas).

Em 17 de junho de 1993, o Autógrafo - Lei nº 034/93 (Anexo F), da Câmara Municipal, autoriza a criação de uma escola que funciona desde 1989 e não foi desativada até o momento. Porém, esta Lei não mantém os dispositivos específicos acima citados. Contempla as obrigações do poder público em relação à “contratação do pessoal competente a prestarem serviços à referida escola, obedecendo as exigências contidas em Leis superiores”, ficando “autorizado ainda a proceder abertura de crédito especial se necessário for, para cobertura das despesas efetuadas” (expressões do texto da lei em foco).

Ora, se a escola existe desde 1989, se os professores são contratados sem concurso público, se já existem mais de 30 escolas funcionando na zona rural com leis de criação que não apresentam tais determinações, infere-se que as recomendações, que se apresentam de maneira tão genérica, abrem brechas para interpretações variadas, dentre elas, o desvio de recursos destinados à educação. Fato que, com certa frequência, ocorre nas pequenas cidades do interior do Brasil.

O descaso com o ensino destinado à população do campo no município de Jussara pode ser constatado com a Resolução nº 451 do Conselho Estadual de Educação (CEE), de 16 de junho de 1999 (Anexo G), tendo em vista o Parecer nº 639/99 que foi aprovado em reunião plenária realizada em maio de 1999 sobre os Processos nº 14657320/96, 14658726/96 e 14931559/97, resolve autorizar 32 escolas da zona rural “[...] para ministrarem o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série excepcionalmente por um período de 05 (cinco) anos letivos, a partir do ano de 1994 [...]”, demonstrando que, até o momento, as autoridades competentes pouco fizeram para a regularização desses estabelecimentos de ensino; segundo, a desconsideração com a formação dos professores para o exercício da docência na zona rural, cuja escolaridade chega, na década de 1990, à 6ª série do Ensino Fundamental; terceiro, o abandono desses professores, por parte da Secretaria Municipal da Educação, depois de instalados nas fazendas, que ficam entregues à própria sorte e a ausência de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

O que se leva em conta é que a responsabilidade do poder público está cumprida: tem escola e tem professor na zona rural. Outras questões são irrelevantes.

Em 1998 as escolas na zona rural perfazem um total de 27 estabelecimentos de ensino, ocorrendo uma diminuição gradativa dessa quantidade que, em 2001 chega a 12 escolas; em 2002, são 10 em funcionamento; em 2003, são oito e em 2004 restam apenas sete

escolas localizadas em fazendas, que são as mais distantes da sede, do distrito e povoados do Município, com exceção de uma (Anexo H). A maior parte das escolas foi fechada por não ter alunos, enquanto outras foram nucleadas, embora seja usada, pelas autoridades da educação municipal, a justificativa de que foram fechadas por não terem alunos, mas, ao mesmo tempo, foi disponibilizado transporte escolar para os alunos dessa região.

A escola municipal Duque de Caxias, criada pela Lei nº 035/78, é a mais próxima da sede do Município, situada a cinco quilômetros de distância, na Fazenda Água Branca. Diante do fato de que outras unidades escolares, bem mais distantes dos povoados e distrito foram nucleadas, não se encontra aqui uma justificativa para que esta permaneça em atividade por mais tempo que as outras, levando-se em conta, também, a estrutura física da escola.



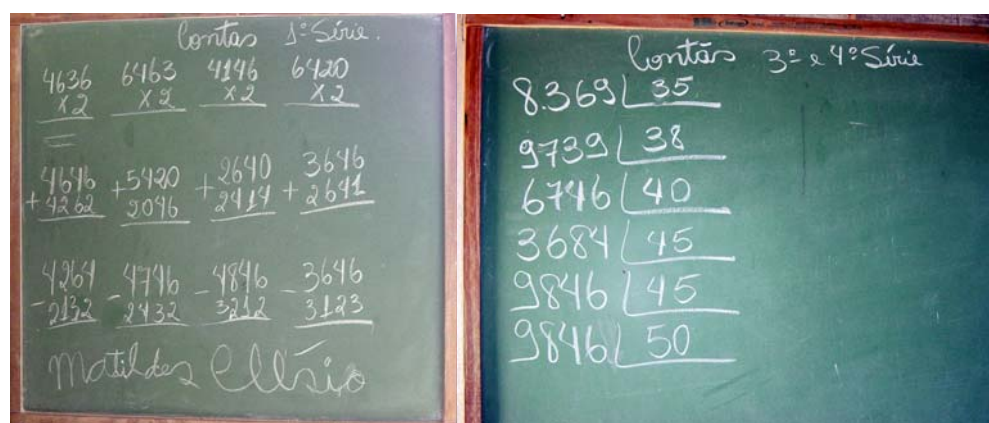
Construída pelo proprietário com a ajuda da prefeitura, o prédio situa-se entre a garagem da residência do professor e o bezerreiro do curral, constituindo-se em uma sala toda em madeira, sem forro, medindo, aproximadamente, onze metros quadrados, sem banheiro anexo. A impressão que se tem ao chegar no local é da existência de um galpão com a finalidade de guardar o material utilizado para a lida com o gado do que propriamente para uma escola.

A unidade escolar tem, em 2004, 10 alunos matriculados. Porém, a frequência demonstra a presença de oito, assim distribuídos: dois alunos na 1ª série; um, na 2ª série que veio transferido no meio do ano letivo; quatro alunos na 3ª série e um aluno na 4ª série.

O professor Clésio Cardoso da Silva, em depoimento concedido em sua residência, no dia 8 de novembro de 2004, relata que foi estudante dessa escola até a 4ª série do Ensino

Fundamental, iniciando a carreira docente, há seis anos, como substituto do pai que foi seu professor e se afastou para tratamento de saúde. Estudou em escola pública e hoje é acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Jussara. Pretende, após terminar a graduação, tornar-se professor de Matemática e “[...] dar aula em escola de 2º Grau”. O sonho é “[...] ingressar na política. [...] no futuro ser um político, trabalhar na área social, em prol da sociedade [...]”. Para complementar a renda familiar, faz a entrega do leite para uma freguesia fixa na cidade, iniciando sua jornada de trabalho às 6 horas. Logo após retorna à chácara e, das 12 às 16 horas trabalha com as crianças. À noite vai para a faculdade.

Sobre o trabalho que realiza em sala de aula, o professor explicita que “[...] devido ser multisseriada [...], a gente tem que explicar pra todo mundo aquele conteúdo. [...] Você direciona um assunto só, uma matéria só e passa pra todos. [...] O aluno que sabe mais tenta ajudar o outro. [...] Na escola tem dois quadros: eu passo uma tarefa pra uma certa série e no outro, outra série. A mesma matéria, mas com exercícios diversificados devido à série de cada um”.



Esse procedimento é mais ou menos uniforme na fala dos professores que trabalham em sala multisseriada e iniciam suas atividades em sala de aula pela alfabetização. Apenas a professora Ana Fátima apresenta uma pequena variação, quando afirma que inicia suas atividades pela “série mais adiantada”, ou seja, a 4ª série: “[...] por exemplo, vou dar Matemática. Começo a explicar o conteúdo, marco no livro pra copiar, porque não tem como a gente passar no quadro pra todo mundo. [...] E passo pra 3ª, já vou explicar o conteúdo da 3ª. Marco também. E assim faço com a 2ª e a 1ª. [...] Deixo a alfabetização por último, porque aí eu fico mais tempo junto com eles [...] pra explicar, porque têm mais necessidade”.

A preocupação com a alfabetização é uma constante no fazer desses professores que acreditam ser ela a responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno e que pode ser apreendida no recorte de falas de professoras e professores quando afirmam que: “[...] eu me preocupo muito com meu aluno pra ele aprender a ler e escrever ... preocupo muito mesmo. O aluno sabendo ler, escrever e fazer as quatro operações, ele dá conta [...]”; “[...] os alunos de pré-alfabetização são os que mais necessitam do professor”; “[...] é preciso saber ler, saber as quatro operações. Isso é fundamental. [...] Quem não sabe ler não interpreta nada, não entende nada [...]”; “[...] acho que a alfabetização é prioridade”.

Nesse sentido, o compromisso com a aprendizagem é inegável em todos os professores e professoras. Sentem-se envaidecidos, e por que não dizer orgulhosos, ao constatar que os alunos aprendem: “[...] É empenhado mesmo. [...] Todos passam devido o aprendizado”; “[...] Não tem repetência”; “Eles aprendem”; “[...] A gente quer que (o aluno) aprenda mais”.

Afirmam também que seus alunos não encontram dificuldade na 5ª série, quando se deslocam da escola com sala multisseriada para a cidade: “[...] não encontra dificuldade nenhuma [...] em termos de leitura, das operações, aprendizagem em geral, uma estrutura muito bem feita. Chega lá , não encontra dificuldade, não. Inclusive, nas reuniões tem aluno da zona urbana junto [...]”.

Percebe-se, desse modo, uma diferença marcante entre os dois espaços: no rural, não há reclamação dos alunos, enquanto no urbano, o aluno é o centro das reclamações e problemas. Outras diferenças podem ser percebidas. Uma, refere-se à frequência, quando professores e professoras afirmam que “[...] ninguém ‘mata’ aula aqui [...]”. Outra, diz respeito à afetividade que se manifesta pelo “vínculo familiar”, ausente na zona urbana. A relação afetiva professor/aluno é assim demonstrada: “[...] Estou fazendo um estágio na zona urbana [...], lá não tem esse vínculo familiar. Só amigável mesmo, como professor. Não tem aquela ligação afetiva. Tem o respeito, a consideração como pessoa, mas não tem aquele lado afetivo, de chamar de tio, de entregar a responsabilidade pra mim. A responsabilidade é com os pais”.

Como entender a “reclamação urbana” em relação a essa “afetividade rural”? O mesmo questionamento encontra-se na verbalização da professora Maria Erli da Silva Siqueira, que trabalha na zona urbana, pedagoga e especialista na área de Gestão Escolar, quando diz que: “[...] Eu acho que na zona rural, onde eles estudavam, essa proximidade do professor e deles [...]. Agora, numa sala que eu tenho 30 alunos, 35 alunos, já é diferente, não tem como o professor apegar aos alunos. Você vai lá, dá uma aula de 50 minutos, [...] sua

passagem é muito rápida, não dá pra ter esse apego muito grande [...]. E eles sentem necessidade disso, sabe?”.

É interessante observar a relação que esses professores e professoras das fazendas possuem com seus alunos. Essa relação não é “comercial”, mediatizada pelo capital, nem tampouco impessoal. Ela se dá numa relação quase de parentesco, estabelecida e marcada pela convivência de ajuda mútua, permeada pelos valores do lugar. Essa relação não acontece por acaso, pois tem que ser considerado que ela se dá nas escolas e elas existem pela vontade desses profissionais de se dedicarem ao trabalho da docência na zona rural. E uma escola, para existir, necessita de professor e aluno. Curiosamente, a palavra *aluno* vem do latim “*alumni*” e, primitivamente, significa ‘criança que se dava para criar’.

As dificuldades encontradas no início da carreira, apontadas por esses professores e professoras, podem ser traduzidas por ausência de formação específica na área do ensino, inexperiência em sala de aula e, principalmente, falta de orientação pedagógica que, ainda hoje, se realiza de forma inconsistente. Apesar de haver uma coordenadora pedagógica exclusivamente para as escolas da zona rural, esta não vem atendendo às necessidades locais. Haja vista que as visitas às escolas primam pela entrega da merenda escolar e não pelo trabalho com o professor e a professora, dentro e fora da sala de aula.

Desde 1983 a professora Ana Fátima de Oliveira Ferreira trabalha com a sala multisseriada da escola municipal Sinéas Ferreira de Oliveira, criada pela Lei nº 035/78, localizada na Fazenda São José, a cinquenta e cinco quilômetros, aproximadamente, da sede do Município. Em 2004, conta com 11 alunos matriculados e oito freqüentes: dois alunos na 2ª série; dois, na 3ª série; dois, na 2ª e dois na alfabetização. Foram transferidos três alunos: um da 4ª série; um, da 2ª e um da alfabetização. Todos os professores e professoras afirmam que 2004 foi o primeiro ano em que houve falha na seriação, sendo que nos anos anteriores sempre trabalharam com as quatro séries e a alfabetização.

Construído pelo proprietário da fazenda, o prédio escolar, apesar de ter como finalidade a ação educativa, é tão precário quanto o da escola Duque de Caxias. Composto por



uma sala de aproximadamente dezoito metros quadrados e um cômodo que outrora fora a cozinha e hoje desativada, possui paredes em tijolo sem reboco e piso que não foi cimentado, ou seja, encontra-se no contrapiso. Não tem energia elétrica. As janelas são pequenos vãos no alto nas paredes, o que torna a sala escura, e não tem banheiro. A estrutura física mantém-se a mesma, desde a sua construção, não tendo passado por nenhum tipo de melhoria.



As crianças escovam os dentes, após o lanche, em uma torneira que fica na frente da escola, que por sua vez, está distante da sede, isolada na pastagem.

Ana Fátima, em depoimento concedido na escola, no dia 22 de novembro de 2004, expõe que os pais vieram de Minas Gerais em 1949 e que aí nasceu, em 1953: “[...] comprou terra aqui, era posse. Tinha até índio aqui nessa região. Foi trabalhando, trabalhando e chegou o ponto da gente estudar. Não estudei na época e fui começar a estudar eu já estava com 14 anos. Aí meu pai comprou uma casa em Jussara, nós fomos pra Jussara e eu comecei a estudar. [...] Minha mãe deu alfabetização e a 1ª série pra nós. Quando eu estava com 14 anos fui fazer a 2ª série [...]”. Quando estava na 6ª série, pára de estudar, casa-se e vai morar na fazenda São José. A escola, que anteriormente funciona em uma fazenda vizinha, passa a funcionar na fazenda São José e a professora inicia, assim, sua carreira no magistério: “[...] Não foi assim com aquela vontade mesmo, mas mais a necessidade que a gente tinha, aí eu fui dar aula. E gostei. E tinha muita dificuldade, porque só tinha a 6ª série, mas eu gostei de dar aula. Toda vida dei aula na multisseriada, mas mesmo com dificuldade a gente foi lutando. Tinha muito aluno nessa época, sabe? Teve época que eu tinha até 23 alunos. Teve um ano que eu tive até que separar os alunos e ficou uns cinco anos desse jeito”. Depois, muda-se para a fazenda da sogra que fica a um quilômetro da escola.

Em relação a dar continuidade aos estudos, a professora Ana Fátima conta que não tinha tido oportunidade até cursar o Proformação. Passado um ano, “[...] eu fiz aquele PCN. Quando foi no outro ano, surgiu a oportunidade e eu prestei vestibular. Primeiro vestibular que eu prestei, eu passei. Aí eu prestei em Geografia. Comecei o ano passado e esse ano eu estou no segundo ano, estou terminando o segundo ano e pretendo, o ano que vem, se Deus quiser, terminar, porque é Parcelada”.

E o desejo é de não parar por aí. Já tem planos para a pós-graduação e se especializar, ainda que não tenha decidido em qual área de concentração.

O maior sonho da professora é se aposentar na escola em que começou sua vida como trabalhadora da educação, pois acredita que se for para a cidade encontrará dificuldade para trabalhar com uma sala que tenha uma só série e muitos alunos: “[...] eu queria terminar aqui, aposentar aqui. Nunca tirei licença de nada, nada, nada. Então eu penso assim: são 22 anos ininterruptos. Eu vou trabalhar até 24 anos e uns meses, depois o resto eu tiro licença. Não sei nem quantos meses de licença eu tenho direito, ainda tem que passar saber, e aí eu já tiro a licença e dou entrada na aposentadoria. Se tudo correr bem ... e a escola não fechar”.

A Lei nº 054/79 cria a escola municipal Estevam Fernandes Rebouças na fazenda São Francisco, localizada a cem quilômetros da sede do Município. Atualmente a escola é composta por duas salas de aula, de aproximadamente seis metros quadrados cada uma, dois banheiros, cantina e área coberta.

A construção é em alvenaria, rebocada, pintada e piso em cimento queimado. Vizinha da casa utilizada pelo professor, a escola foi construída pelo proprietário da fazenda.



Em 2004, a escola tem 12 alunos matriculados assim distribuídos por séries: três alunos de pré-alfabetização; um aluno de 1ª série; cinco alunos de 2ª série e dois, de 3ª série. O da 4ª série foi transferido no meio do ano letivo, portanto, 11 alunos freqüentes.

Nascido e criado na chácara dos pais, situada no município de Jussara, alfabetizado em casa por uma irmã, o professor José Carlos de Almeida, em depoimento concedido em sua residência no dia 24 de novembro de 2004, declara que estudou em escola pública, onde conclui o curso de Contabilidade. Sem condição financeira para continuar os estudos em outra cidade, abandona o sonho de cursar o ensino superior, ainda hoje acalentado, e inicia a carreira docente como professor substituto: “[...] Trabalhei com meus pais até vinte e cinco anos, na chácara, como lavrador. [...] Em 1986 recebi o convite pra ser professor, aceitei, era na zona rural. Vim. Eu lecionei quase quatro meses, de agosto a dezembro.[...] Aí, recebi o convite pra vir pra fazenda São Francisco, que hoje pertence à fazenda Talismã, onde me encontro até hoje”. Portanto, são 18 anos trabalhando com sala multisseriada na fazenda.

Às 7 horas inicia o trabalho no escritório da fazenda e das 12 às 16 horas trabalha em sala de aula. Após a saída dos alunos, corrige os cadernos, prepara aulas e dia sim e outro também recebe a visita rápida, para um dedinho de prosa, tanto do pessoal que trabalha na fazenda, quanto de fazendas vizinhas e dos compadres. Esta é a forma de se ter notícia dos

amigos e conhecidos, tendo em vista a ausência do telefone em suas residências. A noite é dedicada à família e ao jogo de futebol, pois é preciso treinar para o campeonato entre os trabalhadores das fazendas limítrofes.

Para se ter uma idéia da precariedade do funcionamento das escolas nas áreas rurais do município de Jussara, os 26 alunos da primeira sala desse professor recebem aulas em um hangar: “[...] Separou uma parte do hangar e a escola funcionava ali, onde lecionei vários anos. Depois, com o nascimento de minha filha, estava difícil pra ir com ela, que é um pouquinho distante da minha casa. Aí lecionei [...] uns seis anos, mais ou menos, na sala da minha casa. Depois o Leonardo comprou a fazenda São Francisco e construiu a escola”.

Esta é a única escola que possui duas salas de aula e, de acordo com a explicação do professor, foi assim construída para que outra professora, esposa do gerente da fazenda, trabalhasse em uma das salas, ficando a multisseriação dividida entre 1ª e 2ª séries em uma das salas e 3ª e 4ª séries, na outra. No entanto, após duas semanas de trabalho, o gerente vai embora e, conseqüentemente, a professora, ficando o professor nas duas salas, “[...] enfrentando dificuldade, porque não é fácil ficar indo de uma sala pra outra, mas, na medida do possível, a gente fazia tudo para atender a todos os alunos. Hoje, porque a quantidade de alunos diminuiu, funciona apenas em uma sala. A outra a gente usa para os cantinhos da Escola Ativa”.

O Programa Escola Ativa está no terceiro ano de implementação nesta escola e na escola Nestor de Macedo Neto, ambas em fazendas, bem como na escola Heliodoro José de Barros, no povoado de Campo Alegre. Inicialmente, a Secretaria de Educação propõe-se a adotar o Programa para todas as escolas com sala multisseriada, porém, diante das despesas para aquisição do material didático obrigatório, destinados aos chamados “cantinhos”, e a resistência da maioria dos professores, a idéia foi abandonada.

Frente à problemática do ensino na zona rural, o Programa Escola Ativa se apresenta como proposta inovadora. Ao discorrer sobre essa questão, o professor afirma que “[...] muitos acham que ela veio mesmo para resolver o problema. [...] Mas eu acho que, como todo programa tem falha, a Escola Ativa também tem. Mas tem também suas vantagens, como por exemplo, os cantinhos que ajudam muito o professor, porque dependendo da matéria ele encontra material disponível pra ajudar; os alunos, pra trabalhar mais em grupo, faz com que os alunos pensem mais. [...] Mas tem alguns livros que parece que pra gente ver a matéria que tem, o conteúdo é fraco. Então, [...] você corre atrás de algum outro livro. [...] Não dá pra ficar limitado só nos livros da Escola Ativa, não dá”.

Todos os professores e professoras observam que, mesmo diante do malabarismo necessário para o atendimento das quatro ou cinco séries em um só momento, a sala multisseriada apresenta uma grande vantagem em relação ao aprendizado quando “[...] aquele aluno mais interessado, que ele vê a explicação do professor duma série mais adiantada [...], ele pode desenvolver bem mais nas séries seguintes. Não são todos os alunos que fazem isso, que têm interesse, mas aqueles que têm, realmente levam vantagem”. Embora o processo ensino-aprendizagem não seja o objeto principal deste estudo, é interessante o exemplo de um aluno de 2ª série que resolve problemas, operações de multiplicação e divisão, que são trabalhados com os alunos da 4ª série, com dois ou três algarismos tanto no multiplicador quanto no divisor.

Dentre as preocupações demonstradas pelos professores José Carlos e Clésio, uma diz respeito ao estudo da Língua Inglesa que, em determinada época “[...] foi implantada a disciplina Inglês no Ensino Fundamental também. Hoje, não sei por qual motivo, acabou de novo. Pelo menos nas escolas de fazenda não tem mais [...]. Às vezes a gente dá alguma coisinha, mas não é que tem a disciplina”. Isto ocorre partindo da vivência de cada um que, ao chegar à 5ª série, encontraram dificuldade por não terem tido nenhum contato com a Língua Inglesa anteriormente. Daí o compromisso para que seus alunos não passem pela mesma situação que passaram, indo além da obrigatoriedade do ensino determinado pelas autoridades competentes.

As escolas municipais Nestor de Macedo Neto, Santa Cruz e Rui Barbosa foram criadas pela Lei nº 049/85.



Na fazenda São João da Boa Esperança, que dista em torno de setenta quilômetros da sede do Município, está localizada a escola Nestor de Macedo Neto, composta de uma sala clara e bem ventilada, com aproximadamente trinta e seis metros quadrados, dois banheiros, despensa, cantina e área coberta com mesa e banco para as crianças lancharem; construção em alvenaria e piso em cimento queimado.

Única escola que possui três mastros para hastear bandeiras e que são usados, pois no dia 19 de novembro de 2004, quando da visita para ouvir a professora Sônia Maria Gonzaga Cardoso Silva, que concedeu o depoimento na escola, foram hasteadas as bandeiras do Brasil, do Estado e do Município, e executado o Hino à Bandeira, cantado por todos, em comemoração ao Dia da Bandeira.



A professora Sônia relata que nasceu na fazenda dos avós, no município de Goiás pois os pais aí moravam, vindos de Uberaba. Aos oito anos de idade inicia seus estudos, na cidade: “[...] Morava retirado do Faina seis quilômetros. Levantava às 5 horas da manhã pra ir pra escola. Quando era tempo das águas, aí nós sofria mais, porque o rio... a gente morava lá no rio do Peixe, nessa época não tinha ponte lá na fazenda e pra atravessar, só a nado ... 5 horas da manhã nós caía dentro d’água. Passava fome, porque antigamente não tinha lanche nas escolas [...]”.

A ida para Britânia não diminui as dificuldades para freqüentar o curso Ginásial, que é oferecido no turno noturno, a uma distância de três quilômetros, percorridos de bicicleta. O irmão que lhe faz companhia nessa jornada diária, muitas vezes a deixa para trás: “[...] e eu dormia na área da casa dos outros lá em Britânia. [...] De madrugada, vinha o frio e a gente sem coberta”.

Em Jussara conclui o Ginásio, muda-se para Goiânia para cuidar da casa dos irmãos e faz o curso de Contabilidade. Com o casamento dos irmãos, retorna a Jussara, cursa o Magistério e, em 1984, além de se casar, começa a trabalhar numa sala multisseriada na fazenda: “[...] quando eu entrei dentro da sala, que eu vi quarenta e seis alunos, eu pensei: será que eu vou dar conta de administrar essa sala todinha com esses meninos, cinco séries? Dezessete iniciando...”. A professora Sônia esclarece que a maioria desses alunos é adolescente, com idade entre treze e dezesseis anos, e os alunos iniciantes são os de sete anos, idade mínima, na época, para o início da escolarização. A ajuda, para tamanho desafio, parte dos próprios alunos que se ajudam mutuamente: “[...] O que sabe mais quer ensinar o que não sabe. Um ajuda o outro. Eles gostam de ajudar os colegas”.

A realização do sonho acontece em 2001 quando “[...] surgiu a oportunidade de fazer a faculdade. Terminei agora, em julho de 2004. Eu sonhava ter um curso superior e tive oportunidade pela prefeitura”. A título de esclarecimento, o curso foi o de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) em Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária (UnU) de Jussara e toda a escolarização foi em escola pública.

Até o ano de 2002 a professora dobra turno: pela manhã, trabalha com oito alunos na escola João Rebouças de Souza, na fazenda Córrego do Passarinho, que é fechada por não ter mais alunos. E, à tarde, na escola Nestor de Macedo Neto, que, em 2004, conta com 21 alunos matriculados. Os alunos freqüentes estão assim distribuídos: três ouvintes; cinco na alfabetização; oito alunos na 1ª série; um aluno na 2ª série; uma transferência do único aluno da 3ª série e dois alunos na 4ª série.

Esta unidade escolar adota o Programa Escola Ativa e, em relação aos livros didáticos, a professora afirma que não utiliza somente os do Programa: “[...] se a gente não fizer complementação, esse livro da Ativa, eles são bons, mas eles não têm gramática... não têm texto. Aí o aluno que tem que criar as respostas, porque conforme... tem muitas questões que o aluno não tem muito conhecimento... como é que ele vai responder? Não tem condições. Então tem que ter outro livro pra fazer a complementação, pra eles conseguir achar a resposta... mas eles são bons, esses livros Ativa”.

Uma outra questão que se apresenta é a que diz respeito à alfabetização. Todos os professores, conforme explicação deles recebida, partem do alfabeto e dão continuidade ao processo por meio da silabação: “[...] as vogais primeiro, as junções, pra depois começar trabalhar nas sílabas, formando sílabas, formando palavras através das sílabas”; “[...] até nem está vindo mais daquela cartilha: Alegria de Saber. Tá um bagaço a cartilha”. As cartilhas foram substituídas por livros que causam certa estranheza, que pode ser percebida diante da afirmativa: “Como vou alfabetizar com essa cartilha? Ela só tem textos”.

Há vinte anos trabalhando em sala multisseriada, a professora não tem vontade de ir para Jussara, pois “[...] desde quando iniciei, sempre foi morando nas fazendas. [...] Este ano (de 2001) fui obrigada a abandonar minha terrinha... e... são cinco alqueires, tenho minha casa lá e fica nove quilômetros daqui. Aí eu tava sofrendo... vinha a cavalo... tinha que atravessar um córrego. Chegava, tava cheio... tinha que voltar. Aí resolvi conversar com o “seu” Fernando... pra ficar mais perto da escola e estudar. Aí ele arrumou uma casa pra mim e estou até hoje. Todo sábado vou lá em casa... vou dar uma assistência”.

A escola municipal Santa Cruz está situada na fazenda Santa Inês, a cento e cinqüenta quilômetros da cidade de Jussara, portanto, a mais distante. Construída em alvenaria, pelo proprietário, é rebocada e o piso em cimento queimado.



Possui a maior sala em relação às outras escolas, com aproximadamente trinta e seis metros quadrados e as janelas, por serem pequenas, não permitem a entrada suficiente de luz, apresentando-se um pouco escura. Conta, ainda, com banheiro, cantina e área coberta na frente. Dos 11 alunos matriculados em 2004, três alunos foram transferidos, pois o pai foi demitido. Os alunos freqüentes são: um aluno na alfabetização; três alunos na 1ª série; dois, na 2ª e três, na 3ª série.

O prédio escolar encontra-se no final das casas da colônia, ou seja, das casas construídas para a residência dos trabalhadores da fazenda.

Nessa escola trabalha o professor Élzio Fagundes da Silva. Em depoimento concedido em sua residência, no dia 25 de novembro de 2004, relata ter nascido no município de Jussara, criado na zona rural, de onde sai para estudar até a 8ª série, em escola pública. Para de estudar, presta o serviço militar em Goiânia e retorna a Jussara, quando começa a trabalhar: “[...] Trabalhei na zona rural, serviço braçal e... meus pais trabalhavam na zona rural; não eram proprietários, eram agricultores. Depois meu pai conseguiu comprar uma pequena chácara e ali acabou de nos criar”. Retoma os estudos, quando vai para um seminário, onde cursa quatro anos de Teologia. Casa-se e volta a trabalhar em uma fazenda: “[...] aí surgiu a necessidade de um professor na zona rural. O pessoal das fazendas me convidaram. Fui para Jussara, fiz um teste lá na Secretaria de educação, fui aprovado e já me deram o emprego para trabalhar como professor. Foi quando então comecei, em 1990. Aí trabalhei três anos nessa fazenda, na escola municipal Antônio Alves de Brito, que hoje já não existe mais, na região do Indaiá. De lá fui para o Campo Alegre, onde eu trabalhei mais cinco anos, com sala multisseriada e trabalhava também com a segunda fase, 5ª a 8ª série. [...] Depois eu mudei pra fazenda São João da Boa Esperança, onde eu trabalhei mais dois anos com sala multisseriada. Foi quando eu comecei a fazer o Magistério. Estudei, fiz o Proformação. [...] Terminando esses dois anos, nós veio aqui pra fazenda Santa Inês, onde eu estou até hoje, já com cinco anos, e sempre trabalhando da alfabetização até a 4ª série”.

O professor complementa a renda familiar trabalhando no escritório da fazenda e esclarece que quer permanecer na zona rural, pois “[...] cidade só pra passear. Negócio meu é na zona rural mesmo, que aqui é bem melhor da gente viver, é muito mais tranquilo”.

Se em determinado momento, afirma o professor, “[...] eu entrei na educação talvez por uma necessidade”, num momento seguinte a sua vontade se manifesta pelo desejo de continuar, porque “[...] é um trabalho que eu gosto de fazer. [...] fazer alguém aprender alguma coisa, principalmente o pessoal da zona rural, porque às vezes é um pessoal mais sofrido e a gente, por ter nascido na zona rural, criado praticamente na zona rural, a gente vê a

necessidade dessas pessoas [...] ter conhecimento. [...] Não só as crianças da cidade, mas as da zona rural também tenha esse conhecimento. [...] Porque às vezes a pessoa sofre por falta de conhecimento, falta de conhecer”.

A necessidade desse conhecimento também se apresenta para o professor que, diante do sonho ainda não realizado, “[...] eu pretendo ainda fazer faculdade pra ter mais conhecimento. [...] Eu tenho vontade de fazer Geografia”.

Os professores Élzio e José Carlos não participaram dos concursos vestibulares, até então realizados, para os cursos das Licenciaturas Plenas Parceladas (LPP). Eles explicam que dois fatores foram determinantes para que isto tenha ocorrido: primeiro, a distância entre as fazendas em que residem e trabalham e a cidade de Jussara – cento e cinqüenta e cem quilômetros respectivamente –, o que implica em se ausentar da sala de aula para o deslocamento até a Unidade Universitária. Segundo, a escassez de recursos financeiros.

Indagado sobre a possibilidade da Secretaria de Educação ter algum projeto no sentido de auxiliar na resolução desse problema, o professor Élzio esclarece que “[...] a Secretaria não tem nenhum projeto nesse sentido. Eu acredito que, futuramente, através da nossa reivindicação, quem sabe pode ter?”.

A escola municipal Rui Barbosa, que no documento fornecido pela Secretaria de Educação situa-se na fazenda Resende Repouso do Araguaia, já fechou e foi reaberta algumas vezes, em locais diferentes, em decorrência da rotatividade dos alunos e dificuldade para encontrar um professor ou professora que se dispusesse permanecer no local, a cento e vinte quilômetros da sede do Município, que se caracteriza pela presença de pesqueiros, ou seja, na margem direita do rio Claro e Araguaia estendem-se pequenos lotes de terra destinados ao lazer. Algumas propriedades mantêm um caseiro, para tomar conta do chamado “rancho”, que na verdade são casas em alvenaria, com energia elétrica, água encanada e televisão. Os filhos desses caseiros são os alunos dessa escola e alguns poucos vêm de fazendas vizinhas.

Durante algum tempo funciona em um rancho de palha de chão batido, no chamado Porto, onde são deixados os carros dos turistas que acampam nas praias no período de temporada, que tem seu ponto alto no mês de julho. O intenso período chuvoso de 2003, ao provocar uma grande enchente, destrói a escola. Em 2004 passa a funcionar no “predinho”, como é chamada a construção em palafita do pesqueiro, a quinhentos metros, mais ou menos, da barra com o rio Araguaia. Entretanto, não é nessa casa que funciona a escola e sim, em um cômodo construído pelo proprietário para guardar barcos e motores de popa.

Assim como as escolas Duque de Caxias e Sinéas Ferreira de Oliveira, a escola Rui Barbosa não possui construção que lembre uma escola. Pelo contrário, remetem-nos ao

âmbito do informalismo e da improvisação. De certa forma, talvez seja mais fácil defini-las pela negação, na medida em que se apresentam como a antítese do que se presume o que seja uma escola. Desse modo, pelo estado de precariedade, essas escolas acabam por se constituir em um corpo estranho no sistema escolar.



Em um cômodo, medindo, aproximadamente, seis metros quadrados, alojam-se os alunos e a professora Maria Rodrigues, há três meses no local, substituindo o professor Edson que se afastou para concorrer a uma vaga na Câmara de Vereadores no último pleito passado.

O professor Edson, que tem a 8ª série do Ensino Fundamental, trabalhou nesta escola por dois anos consecutivos, ou seja, até o mês de agosto de 2004.

Filha de trabalhadores rurais, a professora Maria, em depoimento concedido no dia 24 de novembro de 2004, embaixo de uma árvore, pois não tem casa, nem escola, conta que ficou órfã de mãe aos sete anos de idade e foi morar com uma família que, na época, morava na zona rural. Com dezessete anos frequenta o MobraL e interrompe os estudos com o fim do programa. Ao retomar os estudos, sempre em escola pública, a professora expõe que “[...] fui começar a estudar mesmo já tinha vinte anos de idade. [...] Fiz o Magistério e fiquei dois anos sem estudar. Aí fiz o curso de Auxiliar de Enfermagem. [...] Aí surgiu oportunidade de trabalhar na creche e fazer faculdade devido estar na creche. [...] Fiz o vestibular, passei e fiz o curso de Pedagogia. Já antes eu pensava fazer, já pensava mesmo nesse curso”. Leia-se, em relação ao curso de Pedagogia, Licenciatura Plena Parcelada.

Sem nenhuma experiência de sala de aula, assume a sala multisseriada, entendendo que “[...] tudo na vida a gente tem que passar por uma experiência. Vir para um lugar super desconhecido, eu nem sabia pra onde, por onde chegar na barra do rio Claro”. O professor Edson a acompanha até o local de trabalho e Maria conta que o professor “[...] nem pôde ficar pra me auxiliar, onde ele tinha parado com o conteúdo, como que tavam os alunos... nada disso. [...] no mesmo dia teve que voltar. Aí eu fiquei aqui, como cego em tiroteio”.

Inicia-se o processo de conhecimento dos alunos, das dificuldades que lhes são peculiares e das próprias dificuldades, na busca de acertar, de fazer bem feito, de desenvolver um bom trabalho com os três alunos da 1ª série; um aluno da 2ª; um, da 3ª e dois alunos da 4ª série, num total de sete alunos freqüentes dos oito inicialmente matriculados.

A busca de ajuda para as dificuldades encontradas em sala de aula acontece na Secretaria de Educação, onde a professora recebe a seguinte orientação: “[...] Não, você faz lá do jeito que você achar, do seu jeito lá tá bom. Então eu vou fazendo do meu jeito [...]. Aí eu espero que a cobrança depois... não venha... [...]”. Sobre a dificuldade por estar trabalhando com sala multisseriada, acrescenta: “[...] Então, a dificuldade mesmo é assim, de ter apoio pra eu trabalhar, fazer um trabalho bom. E a falta de experiência que a gente tem. Primeira vez que eu estou trabalhando em sala de aula e justamente de multisseriada”.



Todas as escolas têm merendeiras, menos a professora Maria, que prepara o lanche enquanto ministra aula: “[...] Eu levanto às 6 horas, mais ou menos, que a aula começa às 7 e meia da manhã, aí eu já deixo tudo preparado. Na hora que começa a aula, passo atividade pros meninos e vou agilizando o lanche... dando aula e fazendo lanche. Se for alguma coisa que você tem que fazer antes, igual canjica, também um feijão tropeiro, aí eu preparo antes”, ou seja, cozinha o milho da canjica ou o feijão para prepará-los na manhã seguinte, durante a aula. A limpeza do cômodo é feita pela professora com a ajuda das crianças. Ao pequeno quadro de giz, carteiras, cartazes e alunos juntam-se fogão e panela. E ainda é chamada de escola.

O professor José Soares de Souza trabalha na escola municipal Hélia Marchesi, criada pela Lei nº 034/93, situada na fazenda 2000, a oitenta quilômetros da cidade de Jussara aproximadamente. A construção das casas, sede e escritório seguem o modelo da colônia.



A escola é composta por uma sala de aula, um pouco escura, pois a janela é pequena e sombreada pela área coberta, medindo em torno de nove metros quadrados, banheiros, cantina. Uma cerca de madeira delimita o espaço. No pátio, encontram-se alguns brinquedos, como gangorra e balanço.

Dos 10 alunos matriculados em 2004, nove são freqüentes, sendo três na alfabetização; um aluno na 1ª série; dois alunos na 2ª e três, na 4ª série.

Nascido na cidade de Santa Fé de Goiás, o professor expõe, em depoimento concedido em sua residência, no dia 18 de novembro de 2004, que nasceu em uma família humilde, de poucos recursos financeiros e “[...] até mesmo culturalmente. Era uma família pouco estruturada, mas dentro de mim, eu queria algo importante em minha vida. O meu pai trabalhava nas fazendas e levava os filhos [...]. Eu nunca quis, sempre recusei. Meu pai me deu oportunidade e dizia que se eu quisesse estudar, que poderia estar estudando. [...] Consegui fazer o pré-escolar até a 8ª série com muita dificuldade [...]. Tinha que arcar com todas as despesas”.

Aos dezessete anos é convidado para lecionar “[...] em escolinhas de fazenda. Mas eu ficava naquela: ou eu tinha que dar aula ou tinha que estudar. Ficava essa preocupação. Mas mesmo assim eu não desisti: comecei dar aula, comecei trabalhar, estudar e gostei, gostei muito de dar aula [...]”.

Com a obrigatoriedade legal da formação para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, cursa o Proformação e depois a Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia. Dentre as dificuldades atribuídas pelo professor para freqüentar o curso de Pedagogia, como a dependência de uma carona e os riscos aí implicados, a que ganha maior peso diz respeito à condição financeira em que se encontra o trabalhador da educação, principalmente o da zona rural que, se por um lado tem a preocupação com a profissão, por outro, a responsabilidade com o bem estar material da família acaba por determinar o abandono de investimento na formação. E acrescenta: “[...] O professor ganha muito mal. E na zona rural, menos ainda, porque você tem despesa pra ir à cidade estar levando notas, pra ir pra reuniões, em cursos... tudo por conta do professor, por conta nossa, tudo. Nós não temos nenhum tipo de ajuda para se deslocar”.

Em relação ao ensino que hoje é desenvolvido na zona rural do município de Jussara, o professor José Soares, que há 22 anos trabalha em sala multisseriada, tece o seguinte comentário: “Na zona rural tem alguns projetos que faz com que a gente fica um pouco perdido, porque vem direcionado pela coordenação e, de repente, tem um sentido pouco fundamental pra gente, como deve ser feito esse trabalho. [...] São tantos discursos bonitos, são tantos projetos colocados e na prática, na verdade, não é nada feito.[...] Cursei três anos de Pedagogia... sobre teorias e teorias e teorias, mas... e a prática? Então, tem que ser baseado: teorias e prática juntas, não é? A escola também não é diferente. A escola precisa ter um acompanhamento. E, realmente, hoje a escola é despreparada mesmo. A escola que eu falo é o professor, é o coordenador, é o secretário, é o diretor... se é preciso mudar, vamos mudar juntos, vamos sentar, vamos ver o que precisa ser feito”.

O professor compreende ainda que o ensino na área rural necessita de um novo olhar em relação à tecnologia, pois “[...] falamos muito da tecnologia e hoje eu vejo que a zona rural não está mais naquela época de lamparina, de cavalinho como meio de transporte. As novas formas de trabalho estão lá, novas técnicas operacionais, máquinas, laboratórios... meios de trabalho especificados, de especialista. [...] Pegando esse gancho, eu coloco os meus alunos, em forma de pesquisa, pra trabalhar, conhecer essa riqueza que nós temos aqui no campo, na fazenda”.

O sonho é permanecer na zona rural, pois diante da possibilidade de mudança para a cidade o professor afirma categoricamente que prefere desistir da profissão. Não se percebe nenhum tom demagógico em tal afirmativa, pelo contrário, o que se manifesta é o sentido da valorização do profissional no local em que vive e desenvolve sua atividade docente. Na cidade, declara o professor, “[...] eu sei que lá é diferente, a coisa não acontece. E aqui, o que eu precisar, tudo que eu precisar está nas minhas mãos. [...] o apoio é total. É um apoio de companheirismo, de valorização como profissional, de acompanhamento constante, de estar junto com a gente, perguntar o que precisa, o que você realmente quer”.

Alguns aspectos relativos a essa população que reside e trabalha em fazendas são levantados pelos depoimentos desses professores e professoras. Dentre eles destacam-se a participação de mães e pais que, preocupados com a escolarização dos filhos, se utilizam dos mais variados meios de transporte para que as crianças cheguem até a escola, como trator, carroça, moto, bicicleta e ainda há casos de mães que percorrem seis quilômetros, a pé, para chegar ao local onde está a carroça, aparelhá-la e percorrer doze quilômetros de estrada para levar as crianças. Um segundo aspecto diz respeito à merenda escolar que, de acordo com as merendeiras, é insuficiente e muitas vezes complementada com algum mantimento de suas próprias cozinhas: meio frango, cortado longitudinalmente, para alimentar oito, nove alunos por, no mínimo, um mês, por exemplo. Apenas dois fazendeiros, que procuram saber se as crianças precisam de lanche e se dispõem a ajudar, foram mencionados.

As informações sobre a escolha do livro didático, por parte dos professores e professoras são desencontradas, porém, a maioria afirma que são as auxiliares da secretária municipal que definem os livros a serem adotados, sendo os mesmos para as zonas rural e urbana. As escolas com o Programa Escola Ativa também recebem os livros, como material de apoio para pesquisa.

Às vozes dos professores e professoras, que podem ser traduzidas pela fala do professor Élzio ao referir-se sobre a oportunidade de ser ouvido, e não apenas ouvir, como “[...] uma forma da gente se expressar... aquilo que a gente sente, aquilo que a gente passa...

[...], porque, às vezes, passa aí a vida toda trabalhando e nunca tem a oportunidade de falar que estou fazendo isso porque eu gosto ou porque deixei de gostar [...]”, juntam-se as vozes de alguns alunos e alunas que com eles estudaram.

3.1 O que dizem alunos egressos da zona rural e professores da zona urbana

As entrevistas com alunos que estudaram nas escolas municipais situadas nas fazendas foram realizadas no período de 2 a 20 de maio de 2005, nas escolas em que estudam atualmente. Essa amostra se presta a apontar a possibilidade de que a criança que faz a multisseriação é capaz, ainda que com dificuldade, de enfrentar a escola na zona urbana. E um breve exame dos históricos escolares e boletins permitem essa constatação (Anexo I).

Na mesma época foram colhidos depoimentos de professores e professoras dos alunos egressos entrevistados. A escolha para a entrevista se deu de forma aleatória e a mesma questão foi disposta para todos: por ter estudado em sala multisseriada, na fazenda, alguma dificuldade foi encontrada na 5ª série, na escola da cidade?

Foram ouvidos vinte e dois alunos, sendo quatro na cidade de Jussara; quinze na cidade de Betânia, distrito de Jussara, e três na sede do município de Santa Fé de Goiás. No quadro abaixo consta o nome dos alunos, a escola rural onde estudaram, a escola urbana em que estudam, bem como a situação atual de escolaridade.

Alunos entrevistados

| Jussara (sede) | Escola Rural | Escola Urbana | Série |
|---------------------------|---------------------|----------------------|--------------|
| Ananilha J.F. Teixeira | Estevam Rebouças | Dom Bosco | Colegial |
| Aurelena E.A. da Silva | Estevam Rebouças | Dom Bosco | 1º Colegial |
| Maria Aldeneide da Silva | Estevam Rebouça | Izaura Maria | 7ª |
| Astério H.A. da Silva | Estevam Rebouças | João Marchesi | 6ª |
| Betânia (distrito) | | | |
| José G. R. de Andrade | Nestor Neto | Mal. Rondon | 3º Colegial |
| Adriana S. Santana | Nestor Neto | Mal. Rondon | 2º Colegial |
| Osvair Luiz C. Silva | Nestor Neto | Mal. Rondon | 2º Colegial |
| Osmair Luiz C. Silva | Nestor Neto | Mal. Rondon | 8ª |
| Joelma A. da Silva | Sinéas Oliveira | Mal. Rondon | 8ª |
| Édino dos R.R.Umbelino | Nestor Neto | Mal. Rondon | 8ª |
| Fernando R. Umbelino | Nestor Neto | Mal. Rondon | 8ª |
| Eula Paula Silva | Sinéas Oliveira | Mal. Rondon | 7ª |

| | | | |
|--------------------------|------------------|---------------|----------------|
| Adelson S. Santana | Nestor Neto | Mal. Rondon | 6 ^a |
| José Alves de Souza | Nestor Neto | Mal. Rondon | 6 ^a |
| Robson S. dos Santos | Estevam Rebouças | Mal. Rondon | 6 ^a |
| Iramar P. Camargo | Nestor Neto | Mal. Rondon | 6 ^a |
| Joabe Alves Pereira | Sinéas Oliveira | Mal. Rondon | 5 ^a |
| Lucas Figueirol Silva | Nestor Neto | Mal. Rondon | 5 ^a |
| Bruna J. F. dos Santos | Nestor Neto | Mal. Rondon | 5 ^a |
| Santa Fé de Goiás | | | |
| Rafael Rodrigues Silva | Santa Cruz | Gabriel Moura | 7 ^a |
| Mailene Alves Pereira | Hélia Marchesi | Gabriel Moura | 6 ^a |
| Marcos F.A. da Silva | Hélia Marchesi | Gabriel Moura | 6 ^a |

Fonte: Pesquisa de Campo

As maiores reclamações desses alunos são em relação: ao barulho na sala de aula desses espaços totalmente diferentes; à falta de educação de professores e alunos; ao respeito e desrespeito aos professores na zona urbana. Todos tecem elogios aos professores da zona rural e demonstram um forte laço afetivo com eles. As grandes dificuldades, apontadas por alunos, em termos de conteúdo, são nas áreas de conhecimento de Geografia e Língua Inglesa. Referem-se ao fato de ir para uma série, neste caso a 5^a, com muitos professores como uma dificuldade passageira ou que não chega a se constituir em complicação.

Dos cinco professores entrevistados, quatro afirmam que esses alunos que estão dando continuidade na escolaridade não apresentam dificuldade que os diferenciem da zona urbana. Para a professora Deuseli Aguiar Guimarães, professora de Língua Portuguesa a partir de 2004, de 5^a a 8^a séries e com formação em Letras, os alunos e alunas entrevistados na escola estadual Marechal Rondon, no distrito de Betânia, apresentam dificuldade na escrita, na leitura e na produção de texto. Acredita ainda que seja próprio do aluno de sala multisseriada, pois “[...] eu nunca achei que esse programa funciona... multisseriada”. E ainda que os alunos que estudam na cidade não apresentam essas dificuldades. Portanto, para esta professora, o maior problema é com os alunos da multisseriação, que não há superação e ela não sabe o que fazer com as dificuldades. Porém, esses alunos estão cursando a 8^a série e o Colegial.

Por outro lado, o professor Rui Barbosa da Silva, com formação em Letras, Pedagogia e Direito, ministra aulas de Sociologia e Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Língua Inglesa de 5^a a 8^a séries, na mesma unidade escolar, afirma que, guardadas as respectivas diferenças, alguns alunos apresentam “[...] dificuldade de leitura, de compreensão

de texto”, enquanto outros, “[...] mesmo com a dificuldade por não ter tido contato com a Língua Inglesa antes de chegar à 5ª série, apresentam melhor aproveitamento de transformação do que muitos alunos daqui da cidade”.

Para a professora Maria Erli, que trabalha na escola estadual Gabriel José de Moura, em Santa Fé de Goiás, a questão das dificuldades apontadas pela professora Deuseli não são exclusivas das salas multisseriadas, pois na escola em que trabalha, “[...] nós temos alunos na 5ª, na 6ª série que, praticamente, se você for fazer um estudo, você não pode considerá-los como alfabetizados, porque eles não conseguem”.

No depoimento de João Monteiro de Melo, licenciado em Letras e especialista em Literatura Brasileira, professor na escola estadual Dom Bosco e escola municipal Izaura Maria da Silva, que também iniciou sua carreira docente em, 1983, em sala multisseriada, na fazenda Colorado, os alunos do rural e do urbano se igualam. O professor João esclarece: “[...] recebo, nas minhas salas, alunos de zona rural e alunos de zona urbana e a diferença, hoje, eu julgaria que é uma diferença mínima. Há, inclusive, alunos que vêm da zona rural que têm um percentual de aprendizagem superior a alguns alunos da zona urbana”.

Opinião semelhante apresenta a professora Solange Alves de Oliveira, acadêmica da Licenciatura Plena Parcelada em Geografia, que trabalha na escola agrícola Comendador João Marchesi: “[...] mesmo que ele venha com alguma deficiência de aprendizagem, ele pega rápido, porque é um aluno que presta atenção. [...] dum ano pro outro ele consegue superar alguma dificuldade que ele tenha, porque ele se dedica ao estudo”.

Todos os professores reconhecem que os alunos egressos da zona rural respeitam e valorizam o professor, diferentemente do que ocorre na zona urbana. Esse respeito e valorização demonstram que pais e comunidade na zona rural valorizam sobremaneira o professor e essa valorização, esse respeito, são passados de pais para filhos. Também, a preocupação que os pais manifestam com a educação dos seus filhos, maior que os da zona urbana, quando do comparecimento a reuniões e o estreito laço de relacionamento que mantêm com o professor. A professora Solange, referindo-se à disciplina, no sentido de comportamento, dos alunos da área rural afirma que: “[...] eu não sei também se é mais um tempo que a família tem com esse aluno. A mãe, a cobrança da educação, aquela educação antiga, os valores, que hoje a zona urbana acha que a escola é que tem que prover”. Percebe-se, desse modo, a construção histórico-social da família que mostra, ensina, que exige dos filhos um comportamento de respeito, valorização e de aprendizagem. Todos os professores afirmam, sem hesitar, que esses alunos são mais responsáveis na realização das atividades propostas que os outros.

Dos cinco professores entrevistados, quatro levantaram a possibilidade de os alunos da zona rural ser tímidos, por serem calados e não se sentirem à vontade para apresentar trabalhos. Por outro lado, todos os professores afirmam que esses alunos são os primeiros que se dispõem, praticamente de imediato, a realizar as atividades propostas, acabando por atrair os menos dispostos. Indagados sobre o tratamento que recebem dos colegas ao chegarem na escola urbana, esses professores acabam por concluir que, de fato, existe um preconceito, menos na escola agrícola, por ser uma escola diferenciada.

A escola agrícola Comendador João Marchesi, situada no quilômetro cinco da rodovia que liga Jussara à cidade de Goiás, é um estabelecimento de ensino de 5ª a 8ª séries, com pré-qualificação em agropecuária. A unidade escolar foi construída em 10 alqueires adquiridos por contrato de compra e venda, pela prefeitura, de acordo com informação recebida do Cartório de Registro de Imóveis de Jussara.

A breve reconstrução da recente história da escola permite o entendimento do nome que recebeu: a construção iniciada pelo prefeito Manoel Soares de Castro (1983-1988) tem continuidade com o prefeito Waldemar Moiana (1989/1992) que, juntamente com Wilson Marchesi, proprietário da fazenda Canadá e neto do senhor João Marchesi, fazendeiro no Município e já falecido, buscam recursos junto ao Ministério da Agricultura para terminar a construção e equipar a escola, possibilitando o início do primeiro ano letivo em março de 1991.

A escola agrícola compõe-se de área para atividades esportivas, sala para atendimento médico, alojamento para estudantes, salas de aula para o núcleo comum e salas de aula teórica para o núcleo diversificado, laboratório de ciências, biblioteca, área para atividades administrativas, pedagógicas e de serviços de apoio, oficina de manutenção de equipamentos (trator e implementos), área para unidades educativas de produção (horta, canavial, pastagem, curral, pocilga, aviário, represa), cozinha, refeitório e residência para diretor e funcionários.

Com a finalidade de levar ao interior do País um ensino de qualidade e progresso para a região, tornando-a um pólo para atrair novos investimentos e, dessa forma, ampliar seu grau de desenvolvimento, o Governo Federal criou, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico.

Da Proposta de Organização Curricular, elaborada e distribuída pelo MEC, em 1988, destacamos os aspectos que podem contribuir para o entendimento da situação dos alunos que aí estudam:

A escola de 1º grau de 5ª a 8ª séries com pré-qualificação em agropecuária terá a função de oportunizar a seus alunos a apropriação do saber sistematizado através de conteúdos científicos significativos e o desenvolvimento das capacidades necessárias ao domínio dos diversos campos da atividade agropecuária.

Os conteúdos programáticos relativos a práticas agrícolas, zootécnicas, industriais e comerciais [...] devem ser adaptados às peculiaridades locais e regionais. [...] muitas atividades agrícolas, zootécnicas e de indústrias rurais sugeridas poderão ser executadas pelos alunos, enquanto outras devem restringir-se a aulas demonstrativas.

O desafio dessa escola será o de garantir que os universos culturais relativos à língua, à geografia, à história, à matemática e às ciências, sejam apropriados por seus alunos, independentemente de suas condições econômicas e sociais e de sua origem urbana ou rural, favorecendo a redução das desigualdades e garantindo uma escola de boa qualidade.

O ponto de partida para o ato pedagógico deve ser as experiências de vida e a realidade do aluno e dos grupos sociais que integram a comunidade. [...]

Nesta proposta pedagógica é fundamental a questão dos meios didáticos que estarão disponíveis para o aluno e para o professor. [...] Os projetos orientados de agropecuária e de indústrias rurais deverão ser considerados como instrumentos didático-pedagógicos utilizados pela escola, possibilitando ao aluno desenvolver conhecimentos, destrezas e habilidades, através das atividades práticas, realizadas individualmente e em grupos.

A proposta, ainda que tenha a clara preocupação com a formação técnica, permite que, na adequação à realidade do Município, esse enfoque não seja prioritário. Com outras palavras: a preocupação é, justamente, trabalhar com a realidade do aluno que vive na zona rural, ou seja, ele dá continuidade aos estudos como os pais desejam (núcleo comum), e, ao mesmo tempo, aprende a técnica correta de plantio hortaliça, mandioca, formação de pomar, o cultivo e uso de plantas com propriedades medicinais, manejo e cuidado de gado, pocilga, engorda de frango etc. (parte diversificada). O aluno que é filho de pequeno produtor rural pode, desse modo, contribuir para o aumento da produtividade da terra e conseqüente melhoria da qualidade de vida familiar, bem como prosseguir os estudos nessa área de conhecimento (Agronomia, Veterinária, Técnico em Agropecuária), se assim o desejar. Nesse sentido, o estudo e a escola ganham importância para a superação da situação social e economia presente.

A professora Solange afirma que “o aluno que gosta fica os quatro anos. O que não gosta, ele não passa de um ano aqui. [...] Esse ano nós levamos quinze alunos daqui, da 8ª série, estão lá em Urutaí. Vou te falar, são exemplos. Eu estive lá [...]”. Nesse sentido, pode-se depreender que o interesse pela atividade agropecuária faz com que os alunos tenham uma identidade de grupo e que o aluno da zona rural, ao chegar à escola, já faz parte do grupo. Portanto, não há motivo para conflito, nem outro tipo de obstáculo a ser transposto.

A escola funciona em período integral, das 7 às 17 horas. Os alunos lancham e almoçam na unidade escolar. Implementada em 1991, o deslocamento dos estudantes é de responsabilidade da prefeitura municipal, que os transporta da cidade até a escola. Porém, os alunos/filhos de pequenos produtores rurais, ou trabalhadores em fazendas, precisam fixar residência na cidade em casa de parentes ou quartos alugados, privando-se do convívio familiar. A partir daí, rompe-se o acompanhamento dos pais da vida escolar dos filhos da maneira como fora até a 4ª série na zona rural, bem como o distanciamento das relações com os professores diante das dificuldades imputadas pela distância, pelo afastamento dos afazeres diários e meio de transporte.

O deslocamento de alunos vem se constituindo em uma prática duplamente perversa. Por um lado, o tempo despendido dentro das kombis, vans ou ônibus, em sua maioria com lotação acima do limite, em decorrência das distâncias entre o local de embarque e a escola. Exemplo disso são os alunos, moradores em áreas rurais, nas proximidades da fazenda Córrego do Passarinho, que estudam na escola estadual Marechal Rondon, no distrito de Betânia, município de Jussara. Adelson Silva Santana, aluno da 6ª série do Ensino Fundamental, sai de casa às 4 horas e retorna às 13 horas. Portanto, permanece na escola por quatro horas e as outras cinco são gastas na estrada, tendo como alimento apenas o café da manhã em casa, quando toma, e o lanche que a escola fornece que, como é do conhecimento de todos que atuam na educação pública, é servido em quantidade parcimoniosa, sem direito a repetição.

Por outro lado, o transporte escolar acaba por se manifestar como fator de exclusão tanto do aluno, quanto dos pais. Para as atividades festivas ou qualquer outra programação que não exija a presença do aluno em sala de aula, o transporte escolar não circula. O mesmo acontece com os pais que se vêm impossibilitados de participar, pelo menos das reuniões bimestrais, como faziam na zona rural.

Para os estudantes rurais, a distância entre a escola e a casa constitui-se em um dos fatores decisivos para a escolarização. Nesse sentido, Brandão (1990, p. 105) afirma que: “[...] Agindo com maior poder do que a vontade do estudante e o desejo dos pais, sobrepondo-se à distância cultural, a distância física estabelece com frequência a duração e o desenvolvimento das carreiras escolares na zona rural [...]”.

Em estudo realizado pelo INEP⁴¹, em novembro de 2003, sobre a realidade do transporte escolar em 218 municípios de 19 unidades da Federação, a estimativa é que 23.294

⁴¹ Informações obtidas na Assessoria de Imprensa do INEP, divulgada em 19 de abril de 2005. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2005.

alunos podem estar fora da sala de aula por falta de transporte escolar. O custo médio mensal por aluno transportado em Goiás é de R\$ 74,91, sendo precedido apenas por São Paulo (R\$ 98,22) e Tocantins (R\$ 78,72).

Na composição dos custos do transporte escolar, predomina a locação de veículos (72%), seguido do combustível (9,31%) e dos passes escolares (6,01%). A manutenção contribui com 4,50%. Essa composição faz com que o custo da frota própria seja de R\$ 4.044.252,24 para 1.021 veículos e de R\$ 14.343.758,37 para manter 4.373 veículos locados, mais os passes escolares.

A maioria dos estudantes é transportada por redes municipais de ensino (76,63%), portanto, os municípios são os grandes transportadores, financiadores e usuários do transporte escolar. A rede estadual é responsável pelo transporte de 21,40% dos estudantes; a federal por 0,52% e as escolas privadas por 1,45%.

No que diz respeito aos tipos de veículos para o transporte de alunos, 36% são considerados como diversos, ou seja, veículos não recomendados para tal fim, sendo encontrados caminhões, cavalos, motos e automóveis de passeio. Quanto à adequação desses veículos, entre os próprios, 51,02% foram considerados adequados e 48,98% não recomendados. Entre os locados, o número dos não recomendados atinge 66,65 pontos percentuais, enquanto apenas 33,34 % são adequados.

A Resolução nº 18/2004⁴² – Transporte do Escolar para Educação Especial – apresenta a seguinte justificativa:

Percorrer longos trechos para chegar à escola é realidade de milhares de alunos da rede pública, que vivem em áreas rurais. Outros precisam utilizar barcos para assegurar seu direito à educação. A consequência imediata dessa dificuldade é a evasão e a repetência. Para contribuir na diminuição deste índice, facilitando o acesso e a permanência dos alunos na escola, foi criado em 1994 o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE e em 2004, instituído pela Medida Provisória nº 173, publicada em 17 de março, o Programa de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE.

Este Programa tem como objetivo garantir “[...] a oferta do transporte escolar aos alunos do Ensino Fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”, bem como alunos de Educação Especial mantidas por ONGs. Os recursos repassados pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), para Estados, Municípios e Distrito

⁴² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Programas – Transporte do Escolar. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mai. 2004.

Federal destinam-se à manutenção da frota existente e ao pagamento de serviços de terceiros para a execução do transporte escolar. As ONGs podem adquirir veículos zero quilômetro e, para estas, o recurso é repassado mediante convênio. Para Estados, Municípios e Distrito Federal, “[...] o recurso será repassado diretamente, sem necessidade de convênio ou instrumento congênere, com base no número de alunos matriculados no Ensino Fundamental público, apresentados no censo escolar do ano anterior”. A prestação de contas segue os moldes estabelecidos pelas respectivas resoluções.

É interessante esclarecer, ainda, que para as crianças com até oito anos de idade, o trajeto da casa até a escola não pode levar mais que 30 minutos. Acima de oito anos, não deve ultrapassar 60 minutos. Portanto, os alunos da escola Marechal Rondon, que utilizam o transporte escolar, não têm respeitados seus direitos estabelecidos pela legislação.

3.2 O discurso das autoridades municipais sobre a não-Educação do Campo

Com a preocupação de alcançar o sentido da situação em que se encontra a Educação do Campo, no município de Jussara, foi realizada entrevista com a professora Darlene de Souza e Silva Cardoso, secretária da educação desde 2001, e com Maria Cleonice Sales de Souza, chefe do departamento de inspeção escolar, sendo os depoimentos concedidos na secretaria da educação, nos dias 19 e 10 de novembro de 2004, respectivamente. A professora Maria Zélia de Lima, coordenadora das escolas situadas na zona rural, concedeu depoimento na Delegacia Regional de Educação, no dia 11 de novembro de 2004.

Embora efetivamente a prefeitura municipal tenha apresentado, na Lei nº 270, de 5 de julho de 2002, as disposições sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério do Município, isto não significa que possa ser considerado uma iniciativa das autoridades municipais, pois leis maiores determinam as atribuições de todos os municípios brasileiros em relação aos sistemas municipais de ensino⁴³, bem como o financiamento da educação prescrito na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96⁴⁴. Na realidade, leis federais determinam aos Municípios a elaboração do Estatuto do Magistério Municipal, em conformidade com as leis maiores.

⁴³ Ver: GRACINDO, Regina Linhares. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

⁴⁴ Ver MONLEVADE, João A.C. de. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. In.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Um outro ponto apontado como melhoria na educação do Município diz respeito à formação dos professores. De fato, os professores leigos foram habilitados. Porém, tal condição aparece nas falas das autoridades entrevistadas sem nenhuma alusão às prescrições legais, e da mesma forma transparece nos depoimentos dos professores da zona rural, tanto em relação ao Proformação, anteriormente abordado, quanto ao Programa de Licenciatura Plena Parcelada.

Abreviado para “Parcelada” e LPP pelos professores/alunos da região, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, instalado pela UEG, tem por objetivo a oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada para a formação de professores. Brzesinski, Carneiro e Brito (2004, p. 250) explicitam que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – passou a intensificar a exigência da formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. Essa mesma LDB, em seu Art. 87, § 4º, prescreve que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Diante dessa exigência legal, o grande contingente de professores leigos atuantes no Sistema de Ensino Público em Goiás deveria ser habilitado, em nível superior, até 2006, ano em que findará a Década da Educação, por força de lei, esse prazo-limite foi estendido até janeiro de 2007.

Os autores esclarecem ainda que, em 2000, a UEG e a Associação Goiana dos Municípios firmam convênio e as prefeituras municipais assinam um termo de adesão, comprometendo-se, portanto, com a efetivação da LLP para a formação dos professores municipais, o que já vinha ocorrendo com os professores da rede estadual, quando do estabelecimento do primeiro convênio entre a UEG e a SEE, em 1999.

Por um lado, a não gratuidade do Programa LPP, que é criticada pela maioria dos professores municipais, pode ser compreendida quando Brzesinski, Carneiro e Brito (2004, p. 256) afirmam que:

[...] Deve-se considerar que o baixo crescimento da economia brasileira nos últimos dez anos, apresentando até mesmo crescimento negativo, exigiu imensos esforços das prefeituras para assumirem, no seu orçamento, os custos (ou parte destes), do Programa LPP. Deve-se ressaltar que o prazo de cinco anos para a utilização dos recursos do Fundef para a formação de professores foi exíguo e, além do mais, contemplou apenas a formação de professores leigos, o que significa a formação em nível médio no magistério, deixando totalmente descoberta, quanto a recursos federais, a formação de professores em nível superior.

Por outro lado, a baixa remuneração do professor que, de acordo com o estatuto do magistério, o PN-I, ou seja, habilitado com curso Normal, tem fixado em R\$ 2,07 a hora/aula. O professor, com uma carga horária de 30 horas, percebe o valor básico de R\$ 325,00 mensais (Anexo J). Há, portanto, um descompasso entre o recurso financeiro, em particular dos professores que trabalham e residem nas fazendas, pois todas as despesas de transporte e estadia são por sua conta, assim como a formação exigida para o exercício da docência.

Sem alusão específica aos professores que trabalham nas fazendas, o estatuto do magistério contempla no Art. 13, do Capítulo IV, que trata da Titularidade: “Ao professor habilitado, em exercício na 1ª série do Ensino fundamental, e Salas de “Alfabetização” ensino Especial salas multisseriadas, com habilitação para o Magistério, será atribuída uma gratificação de 15% (quinze por cento) sobre seus vencimentos”.

Se comparado ao estatuto do município de Catalão, por exemplo, na Lei Municipal nº 803 de 1989, que no Artigo 64 assegura: “O Professor em regência de classe na zona rural receberá uma gratificação de 20% (vinte por cento) sobre seu salário, quando não habilitado e de 40% (quarenta por cento) quando habilitado, como incentivo ao trabalho rural e para transporte”, pode-se perceber que não existe avanço para os professores da roça de Jussara, atribuído à igualdade de remuneração do urbano e do rural, haja vista que ela advém do seu próprio esforço, quando de sua habilitação por meio do Proformação e do Programa LPP. Nesse sentido, embora possa haver um dispositivo que se estenda ao professor da zona rural, Brandão (1990, p. 113) afirma que “[...] não existe uma carreira de *professor rural*, nem na formação, nem em progressão diferenciada ao longo da vida profissional.”

É interessante observar que a conquista dos professores da roça se dão em comparação à década de 1990 e anteriores, ou como historicamente se constituiu, e não pelas determinações legais, compondo-se um enunciado que atesta que, atualmente, todos os professores do Município são iguais, que não existem diferenças entre os da zona urbana e os da zona rural. No entanto, depoimentos de professores que trabalharam na escola rural e trabalham na escola urbana revelam a questão da segregação dos professores da roça que, ainda hoje, se manifesta, porém, de forma mais sutil, em decorrência da formação dos professores. A escolaridade, portanto, torna-se fator de paridade, compondo um discurso legitimador das desigualdades.

Apresentado como de grande valia para os professores, e de avanços marcantes para os alunos de sala multisseriada, o Programa Escola Ativa tem destaque nos depoimentos das entrevistadas. Não se trata aqui de analisar a validade ou não do Programa para a realidade do Município. Entretanto, em 2002, todas as escolas com sala multisseriada do

Município aderem ao Programa, de acordo com a informação da senhora Maria Cleonice. Em 2004, das escolas nas fazendas, apenas duas estão incluídas no Programa. A consulta ao Termo de Parceria (Anexo L) esclarece, em parte, os motivos que levaram as outras escolas a serem excluídas: falta de recursos próprios para o deslocamento de técnicos e professores para as capacitações, bem como para a aquisição de material didático, mobiliário adequado e, marcadamente, a infra-estrutura física das escolas.

Contraditoriamente, se houve uma preocupação com a estrutura física das escolas municipais, de acordo com os depoimentos, este benefício não foi extensivo às escolas da zona rural, pois a maioria destas unidades escolares, há 20 anos ou mais permanece da forma como foram construídas, ou seja, nunca passaram por algum tipo de melhoramento.

Ressalte-se, também, o descaso das autoridades competentes para com as crianças que têm direito ao transporte escolar, pois deslocam-se para a escola utilizando carroça, bicicleta, trator, motocicleta e ainda fazem boa parte do percurso a pé.

Se, por um lado, o Município agrega os alunos em determinada unidade escolar e, com isso, economiza os recursos dos cofres públicos, por outro, não oferece a essas crianças o meio de locomoção adequado, como é previsto na legislação que estabelece ser o transporte escolar um direito dos alunos que estudam longe de suas casas, responsabilidade dos Estados e Municípios: deve ser eficiente, seguro e atender, prioritariamente, as crianças que estudam da 1ª à 8ª séries. Com relação aos itinerários, os veículos devem evitar que as crianças caminhem mais que dois ou três quilômetros até o ponto em que o veículo passa.

A inexistência do transporte escolar para as crianças e professores das escolas das fazendas acaba por excluí-los de toda e qualquer atividade que se realize na zona urbana, revelando o desprezo das autoridades que demonstram ignorar a existência dessas crianças e professores, pois nenhuma preocupação se manifesta para que esta situação seja, se não sanada, pelo menos amenizada.

Frente à desvalorização histórica do mundo rural e do trabalho rural, em que é negada a cultura, os saberes e costumes, tidos como atrasados, a escola do campo não existe no município de Jussara. Há sim, conforme Brandão (1990, p. 113-116), “[...] escolas de modelo urbano que, desqualificadas, existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores” ou seja, professores e alunos ali estão, na “[...] mal disfarçada extensão da lógica e do poder da cidade sobre o campo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste texto vimos que o quadro da educação para a população rural no Brasil resulta de um processo histórico, econômico, social e cultural que determina a quase ausência de políticas públicas que permitam a garantia de dotação de recursos financeiros, como também de diretrizes políticas e pedagógicas específicas, a fim de tornar viável uma escola de qualidade em todos os níveis.

Historicamente, a escola do campo tem sido tratada, pelo poder público, por meio de políticas de caráter compensatório, através de programas, projetos e campanhas emergenciais, de forma descontinuada.

A conceituação da educação para a população do campo, que se fundamenta nas práticas sociais constitutivas dessa população, vem sendo disseminada e respeitada, em decorrência dos movimentos sociais que a reivindicam. Entretanto, a escola do campo ainda é desprestigiada, o currículo é inadequado, seu atendimento é precário e as políticas que visam seu desenvolvimento são desarticuladas da realidade em que estão inseridas, em consequência de uma ideologia educacional que não valoriza o trabalho rural e o mundo rural.

No município de Jussara, as escolas na fazenda revelam uma situação grave de abandono quando: não há investimento para a melhoria da estrutura física e construção de prédios escolares e alojamentos para professores; estão ausentes, na maioria das salas de aula, os recursos didáticos básicos (quadro de giz de tamanho adequado e recursos audiovisuais, por exemplo) como instrumentos complementares ao aprendizado; inexistem meios de transporte para professores e alunos; não há efetiva assistência pedagógica; os salários dos professores apenas se igualam aos dos professores da zona urbana.

Estes aspectos devem ser compreendidos como prioridades dentre outros que se manifestam, por exemplo, com a formação do professor para o exercício da docência na zona rural, estabelecida na Resolução do CNE/CEB 1/2002 ao prescrever, no Artigo 13, que os sistemas de ensino devem observar, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica, a normatização complementar da formação desses professores.

Para tanto, faz-se necessário o estudo sobre a diversidade e o protagonismo efetivo da população do campo na construção da qualidade social da vida tanto individual quanto coletiva, bem como o estudo de propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, o acesso ao avanço científico e tecnológico, a gestão democrática e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária.

A luta por uma educação pública de qualidade para a população do campo é ainda recente e “dar voz” aos professores da escola no campo possibilita a elaboração de outras propostas sobre a profissão docente, bem como a revisão da legislação no que diz respeito à gratificação e tempo de serviço.

Diante do trabalho que lhe provoca tantas atribuições, há que se pensar na redução do tempo de serviço contado para a aposentadoria desse professor. Também, a necessidade de uma gratificação a esse profissional que realiza um trabalho solitário e solidário, pois a escola na zona rural, ao mesmo tempo em que oportuniza o início da carreira desses professores, ela lhes serve de armadilha: fixa os professores na roça, pois aí precisam residir, impedindo-os de viver na cidade e ascender na carreira.

As vozes dos professores, na contramão dos estudos já realizados, apresentam características que os distinguem, em grande parte, dos arquétipos que se encontram na escassa história da educação rural brasileira e que podem ser assim reunidas:

- todos têm pais que eram pequenos proprietários de terra ou trabalhavam na terra, viviam da terra;
- quase todos começaram a estudar fora da faixa etária apropriada;
- a escolarização da maioria é feita na zona rural, de 1ª a 4ª séries;
- fazem parte da mesma classe social, portanto, a forma como lidam com o agrário é gratificante, pois gostam de viver no campo;
- todos se disponibilizam para a comunidade;
- existe uma grande preocupação com a frequência da criança e querem saber o que aconteceu quando a criança não vem à escola;
- preocupação também com a continuidade dos estudos da criança que tem o pai demitido da fazenda em que trabalha;
- a maioria não quer ir para a cidade;
- querem se aposentar na escola em que trabalham, com exceção de um;
- a renda familiar é muito baixa, de acordo com o questionário aplicado.

Malabarista não é apenas o professor que trabalha na escola da fazenda, com o dinheiro público sendo economizado em vários momentos, em que se apresenta a dupla exploração: além de mal remunerado, é professor de quatro ou mais séries, faxineiro, diretor, coordenador, secretário e cozinheiro.

Malabarista é também compreendido como aquele professor que, dentro de uma sala de aula, com uma única série, precisa estar atento às diferenças dos seus alunos. Em relação à aprendizagem, essas diferenças assumem maiores proporções quando a

dessemelhança se manifesta na maneira de como cada um aprende. Nesse sentido, torna-se uma sala multisseriada de diferentes momentos de saberes.

O malabarista da sala multisseriada, além das séries iniciais do Ensino Fundamental, da alfabetização e ouvintes, depara-se com a diferença individual e a dessemelhança de aprendizagem, ultrapassando, desse modo, o simples olhar de multisseriação por série escolar.

Se o professor em sala seriada se constitui, permanentemente, em malabarista por levar em conta a individualidade diversa de cada sujeito que compõe o universo da sala de aula, maior malabarismo executa o professor de sala multisseriada que, além dessa diversidade de sujeitos, ainda tem que dar conta dos saberes específicos de quatro ou mais séries simultaneamente.

Para que os trabalhadores da educação na zona rural resgatem seu prestígio, conquistem seus objetivos imediatos e históricos é necessário elevar, a cada dia, o grau de consciência e formação. Não se resume, para tanto, no conhecimento das leis que regem a educação, das determinações dos programas vindos de cima para baixo, das gratificações por tempo de serviço e outros. É preciso conhecer isto e ainda mais: é preciso conhecer os mecanismos de funcionamento da sociedade em que vivemos, a história da educação destinada à população do campo e dos professores que aí trabalham, as experiências de lutas, vitórias e derrotas acumuladas ao longo dos anos para melhor orientar o percurso pela conquista dos direitos e o fim da exploração pelo poder público.

A classe dominante, para manter-se no poder, precisa convencer toda a sociedade que os interesses da burguesia são os mesmos dos trabalhadores, ou seja, é necessária a difusão ampla dos ideais burgueses, tanto pelos meios de comunicação de massa, quanto pelo sistema escolar, para que os trabalhadores observem a realidade através das lentes capitalistas, que encobrem a realidade existente.

O aprofundamento no estudo dos mecanismos de funcionamento da sociedade atual permite verificar que o conhecimento e a divulgação das contradições geradas pelo capitalismo – pobreza, desigualdade, exploração – funcionam também como suporte para a transformação.

Portanto, numa sociedade de classes é ingênuo esperar que a escola seja comunitária, pois a escola faz parte da sociedade, onde os antagonismos e as contradições de classe estão presentes. Assim, toda educação é classista e educar, na ordem classista, quer dizer conscientizar e lutar contra ela. Conseqüentemente, é um trabalho que mostra muito mais o conflito interior nessa ordem do que a procura de um diálogo que possibilite a união de

peças ou classes. Não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que tenha disposição para transformar essa realidade.

Reconhecer e assumir a existência dos professores e professoras, bem como das crianças e pais que vivem no campo, cujo modo de ser e produzir história não são concomitantes ao tempo instantâneo das tecnologias hodiernas, não se traduz em motivo que nos impeça o reconhecimento de um mundo provido de sentidos. Portanto, o desafio de produção de saberes que dialogue com os saberes dos professores da roça permite que sejam tirados do silêncio e da condição de “vítimas” das circunstâncias históricas a que vêm sendo submetidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação. Brasília, [20--]. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 24 out. 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In.: GOMEZ, Carlos Minayo e outros. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.
- BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob nº 9.394. Goiânia: Divisão Gráfica da Universidade Católica de Goiás. _____ . Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação no campo: caderno de subsídios. Brasília, 2003. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2004.
- _____. CNE. “Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo”. Brasília, DOU, de 9 de abril de 2002. Seção I, p. 32.
- _____. CNE. “Parecer Ministerial nº 36, de 04.12.2001, apresenta proposta para as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo”. Brasília, 2003 (mimeo).
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, “aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”. Brasília, D.O.U., 10 de janeiro de 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL EM DADOS – informações oficiais do IBGE. In: Revista do CD-ROM. São Paulo: Sonopress Rimo Indústria e Comércio Fonográfico Ltda., [20--], n. 79. CD-ROM.
- BRETAS, Genesco Ferreira. História da instrução pública em Goiás. Goiânia: CEGRA/UFG, 1991. Coleção Documentos Goianos. v. 21 p. 545, 547, 590.
- BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança F.; BRITO, Wanderley A. de. Formação profissional docente: a experiência do programa de licenciatura plena parcelada (LPP) da UEG. Revista Educativa. Goiânia: Editora da UCG. v. 7, n. 2, jul./dez 2004. p. 245-264.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.) Educação e escola no campo. Campinas,SP: Papyrus, 1993.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: _____ e outros. Novas perspectivas críticas em educação. Tradução de Juan Acaunã. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 3-32.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas-MG, 2003.

_____. O que é ideologia. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001. Coleção Primeiros Passos.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 31-53.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 69-80.

_____. A educação na revisão constitucional de 1926. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 81-107.

CURY, C.R.J; HORTA, J.S.B.; FÁVERO,O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 5-30.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 10. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian L. Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Mudança.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: _____ e outros. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 3ª. ed. São Paulo:Cortez, 1995.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da educação. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 1996. Coleção magistério. Série formação do professor.

HORTA, José Silvério Baía. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 201-239.

- KLEIN, Luiz F. S. J. Atualidade da pedagogia jesuítica. São Paulo: Edições Loyola, 1997. p. 97-136.
- KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação básica do campo: memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Reduc/Inep. Brasília, 1987.
- LAMBERT, Jean M. Curso de Direito Internacional. 1997 (mimeo).
- LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. Coleção questões da nossa época; v. 70.
- MACHADO, Lucília S. M. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.). Tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de José C. Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: Grijalbo, 1997. p. 7-53.
- MOREIRA, J. Roberto. Uma experiência de educação. Rio de Janeiro: MEC, 1960.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na assembleia constituinte de 1946. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 153-189.
- PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1973.
- PESSOA, Jadir de Moraes. Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB. Goiânia: IFITEG, 1997. Fragmentos de Cultura, 7 (28) p. 149-158.
- _____. Aprender fazendo: a criança na lógica do trabalho rural. Goiânia: UFG, 1997b. Inter-Ação, 2 (1-2) p. 61-75.
- PINHEIRO, Maria Francisca Sales. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 255-291.
- Revista Gado Simental. Paraná: Pé Vermelho Editora e Propaganda Ltda, 2001. ano 5 n. 48.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação brasileira: a organização escolar. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes

brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 119-138.

SILVA, Marcos Antonio da. Normas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos na UCG. 6. reimp. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1934 e a descentralização da educação. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 55-67.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 2. tir. São Paulo: Atlas, 1990

VENÂNCIO FILHO, Alberto. A educação na constituinte de 1890-1891 e na revisão constitucional de 1925-1926: comentários. In.: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Memória da Educação. p. 109-117.

FONTES IMPRESSAS:

Secretaria Municipal de Educação de Jussara.

Secretarias das Unidades Escolares em que estudam as alunas e alunos egressos.

FONTES ORAIS:

Adelson Silva Santana foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Adriana Silva Santana foi aluna da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Ana Fátima de Oliveira Ferreira é professora da Escola Municipal Sinéas F. de Oliveira, na fazenda São José.

Ananilha Joice Feitosa Teixeira foi aluna da Escola Municipal Estevam F. Rebouças, concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual Dom Bosco, na cidade de Jussara. Atualmente está casada, mora na fazenda Talismã e pretende dar continuidade aos estudos.

Astério Henrique Américo da Silva foi aluno da Escola Municipal Estevam F. Rebouças, atualmente na Escola Agrícola Comendador João Marchesi, no km 5 da BR-070.

Aurelena Évis Américo da Silva foi aluna da Escola Estevam F. Rebouças, atualmente no Colégio Estadual Dom Bosco, na cidade de Jussara.

Bruna Josiely Felipe dos Santos foi aluna da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Clésio Cardoso da Silva é professor da Escola Municipal Duque de Caxias, na estância Água Branca.

Darlene de Souza e Silva Cardoso é Secretária Municipal de Educação e assumiu a Secretaria em 2000.

Deuseli Aguiar Guimarães é professora da Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Edino dos Reis Rodrigues Umbelino foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Élzio Fagundes da Silva é professor da Escola Municipal Santa Cruz, na fazenda Santa Inês.

Eula Paula Silva foi aluna da Escola Municipal Sinéas F. de Oliveira, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Fernando Rodrigues Umbelino foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Iramar Pinto Camargo foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Joabe Alves Pereira foi aluno da Escola Sinéas F. de Oliveira, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

João Monteiro de Melo é professor da Escola Municipal Izaura Maria da Silva e do Colégio Estadual Dom Bosco, na cidade de Jussara. Iniciou a docência em sala multisseriada na zona rural.

Joelma Alves da Silva foi aluna da Escola Municipal Sinéas F. de Oliveira, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

José Alves de Souza foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

José Carlos de Almeida é professor da Escola Municipal Estevam F. Rebouças, na fazenda Talismã.

José Gabriel Ribeiro de Andrade foi aluno da Escola Municipal João Rebouças de Souza (desativada), motorista do transporte escolar, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

José Soares de Souza é professor da Escola Municipal Hélia Marchesi, na fazenda 2000.

Lucas Figueirol Silva foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Mailene Alves Pereira foi aluna da Escola Municipal Hélia Marchesi, atualmente na Escola Estadual Gabriel José de Moura, na cidade de Santa Fé de Goiás.

Marcos Fernando Aparecido da Silva foi aluno da Escola Municipal Hélia Marchesi, atualmente na Escola Estadual Gabriel José de Moura, na cidade de Santa Fé de Goiás.

Maria Aldeneide da Silva foi aluna da Escola Municipal Estevam F. Rebouças, atualmente na Escola Municipal Izaura Maria da Silva, na cidade de Jussara.

Maria Cleonice Sales de Souza é chefe do Departamento de Inspeção Escolar.

Maria Erli da Silva Siqueira é professora da Escola Estadual Gabriel José de Moura, na cidade de Santa Fé de Goiás.

Maria Rodrigues é professora na Escola Municipal Rui Barbosa, na fazenda Resende Repouso do Araguaia.

Maria Zélia de Lima é Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, especificamente para as escolas situadas na zona rural.

Osmair Luiz Camargo Silva foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Osvair Luiz Camargo Silva foi aluno da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Rafael Rodrigues Silva foi aluno da Escola Municipal Santa Cruz, atualmente na Escola Estadual Gabriel José de Moura, na cidade de Santa Fé de Goiás.

Robson Sousa dos Santos foi aluno da Escola Municipal Estevam F. Rebouças, atualmente na Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Rui Barbosa da Silva é professor da Escola Estadual Mal. Rondon, no distrito de Betânia.

Solange Alves de Oliveira é professora da Escola Agrícola Comendador João Marchesi, na cidade de Jussara.

Sônia Maria Gonzaga Cardoso Silva é professora da Escola Municipal Nestor de Macedo Neto, na fazenda São João da Boa Esperança.