

Klivia de Cássia Silva Nunes

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
SISTEMA NEOLIBERAL: uma análise da Educação Rural no Município
de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006.**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação**

Goiânia - 2008

Klivia de Cássia Silva Nunes

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
SISTEMA NEOLIBERAL: uma análise da Educação Rural no Município
de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006.**

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. Antonia Ferreira Nonata.

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação**

Goiânia - 2008

N972p Nunes, Klivia de Cássia Silva.

Políticas educacionais e formação de professores no sistema neoliberal : uma análise da educação rural no município de Pedro Afonso – Tocantins de 2002 a 2006 / Klivia de Cássia Silva Nunes. – 2008.

150 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2008.

“Orientação: Professora Dr^a. Antonia Ferreira Nonata”.

1. Política educacional – Pedro Afonso (TO). 2. Educação rural – formação de professores - Pedro Afonso (TO). 3. Formação de professores – sistema neoliberal. 4. Educação – neoliberalismo. I. Título.

CDU: 371.13:37.014.22(811.7)(043.3)

Klivia de Cássia Silva Nunes

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
SISTEMA NEOLIBERAL: uma análise da Educação Rural no Município
de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006.**

Aprovada em 28 de agosto de 2008

Prof.^a Dr.^a. Antonia Ferreira Nonata (Presidente) UCG

Prof.^a Dr.^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro (Membro) UCG

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa (Membro) UFG

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos e amados pais, Carlos e Glória, que sempre me apoiaram na realização dos meus sonhos, que souberam semear no meu coração valores básicos como amor a Deus, solidariedade, ética, justiça, trabalho e estudo.

Ao meu amado esposo, Lair Afonso, que não mediu esforços para que eu pudesse realizar este projeto de vida, deixando em segundo plano o seu próprio projeto para oportunizar o meu. Sempre está ao meu lado, me estimulando, apoiando e me dando força. E por falar em projeto de vida, acabamos sendo abençoados por Deus com um outro projeto muito maior e significativo para nós dois, o nascimento de nossa filhinha.

À minha querida amada filha Geovanna Rosamaria a luz de minha vida, que Deus me deu de presente e que me fez ver o verdadeiro sentido da vida.

Às minhas queridas irmãs Karla, Kátia, Karina e Klícia, minhas eternas companheiras que sempre estão ao meu lado rezando, apoiando, sonhando.

Aos meus sobrinhos, afilhados, cunhados e cunhadas que me incentivaram a continuar a jornada.

À minha querida amiga/irmã Socorro e sua família que sempre me apoiaram e estiveram presente em minha vida pessoal e profissional.

A meus amigos e amigas da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins, em especial, Jace, Raymundinha e Luz D'alma, pelo apoio, incentivo e amizade.

A todos que sonham e lutam por um país melhor.

AGRADECIMENTO

A Deus e a Nossa Senhora da Rosa Mística por terem me dado a oportunidade de ter a minha família, saúde, estudo e trabalho, e todas as graças que alcancei na minha vida, em especial, o nascimento de minha filha e a realização desse mestrado. Somente Deus sabe o que fez e faz por mim e pela minha família, pois, o “impossível ele pode realizar, o impossível ele já realizou”.

À minha querida irmã Klícia e sua família que não mediu esforços para a concretização desse sonho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Antonia Ferreira Nonata, que soube me acolher primeiramente como ser humano, por acreditar em mim e pela sua disposição em compartilhar seu conhecimento e me ensinar o verdadeiro sentido de se fazer pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro pela sua atenção e disponibilidade dedicada a mim na construção das reflexões durante esta jornada.

Ao Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa por sua colaboração na construção desse trabalho e pelo privilégio de ter sido sua aluna.

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação, em especial, Prof.^a. Dr.^a Iria Brzezinski, Prof.^o Dr. José Carlos Libâneo e a Prof.^a Dr.^a. Raquel Aparecida Marra da M Freitas, que me proporcionaram crescimento pessoal, intelectual e profissional.

À Prof.^a Dr.^a. Ivone Garcia Barbosa e Prof.^o Dr. José Adelson Cruz do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, com os quais muito aprendi.

À Prof.^a. MSc. Dilsilene Maria Ayres de Santana/UFT por suas contribuições para esta pesquisa, em especial, na construção da história da Fundação Universidade do Tocantins.

À minha eterna Prof.^a. MSc. Maria Auxiliadora Seabra Rezende com a qual sempre pude contar na vida acadêmica e profissional.

Aos meus amigos da Pós-Graduação, em especial, Francisco, Margarete, Cláudia, Cláudio e Valter.

A minha querida Sabrina Barreto, Secretária do PPGE, pela atenção dedicada a mim.

Aos professores e técnicos da Secretaria da Educação e Cultura do Municipal de Pedro Afonso pela disponibilidade e atenção dedicadas a esta pesquisa e a mim.

Ao Governo do Estado do Tocantins por meio da Secretaria de Ciência e Tecnologia e Conselho de Ciência e Tecnologia do Tocantins pelo apoio na realização dessa pesquisa.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aqueles que podem um dia vir a fazer grandes coisas – nem qualquer outra. Especialmente aqueles que são pessoas comuns [...] É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende. O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos em seu favor não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas modernas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

Eric Hobsbawn

RESUMO

Este estudo discute a formação dos professores da área rural, a fim de diagnosticar a inserção da realidade sócio-cultural e econômica do município de Pedro Afonso na política educacional e sua implicação na prática pedagógica. A problemática centrada na concepção político-pedagógica de formação do/a professor/a da zona rural na Fundação Universitária do Tocantins (UNITINS), questiona: Qual concepção político-pedagógica orienta a formação de professores/as de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental na UNITINS de 2002 a 2006? O problema encaminha a hipótese de que a referida formação de professores nesta instituição se orienta pela concepção histórico-cultural. Como subsídio teórico, a pesquisa se apoiou no materialismo dialético, por tratar o campo como palco de conflito acerca da Educação Rural, das relações de trabalho e da educação, fazendo-se necessária a articulação da pesquisa qualitativa e quantitativa. Apoiada nessa teoria essa pesquisa utilizou os seguidores de Marx e Engels (FRIGOTTO 1996, 1997, 1999, 2004 e 2006), (IANNI 1988, 1997, e 1999), (MARTINS 2000) e (CARNEIRO 1988), (ENGUITA 1989, 1993 e 2004), (BIANCHETTI 1996) para análise do contexto capitalista e políticas neoliberais e em Pessoa (1999, 2006 e 2007) para educação e ruralidades; Vygotsky (1984) teoria histórico-cultural e Brzezinski (2000 e 2003) para a formação do professor. Para a coleta de dados usou-se como instrumentos a entrevista semi-estruturada, os questionários com questões abertas e fechadas e registros das observações. A análise dos dados trabalha as seguintes categorias analíticas: contradição, políticas educacionais, educação rural, prática pedagógica, formação de professores e ruralidades. O resultado da pesquisa demonstrou que não há política de formação de professor para o meio rural. Conclui apresentando reflexões acerca da situação atual da educação rural e desafios da formação de professores para esta área, evidenciando a importância de aproximá-la das duas realidades: a da universidade e a da educação rural.

Palavras-chave: Política Educacional, Educação Rural e Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aims to discuss the country area teachers, to diagnose the insertion of the economical-social-cultural reality of the Pedro Afonso town in the educational policy and its implications in the pedagogical practices. The problem is centred in the pedagogical concept of the teacher's formation in the country zone at the TOCANTINS UNIVERSITY (UNITINS) and questions: Which is the pedagogical conception for the training of elementary school teachers of UNITINS from 2002 to 2006? The problem leads to the hypothesis that the referred formation of teachers in this institution's historical-cultural conception. As theoretical framework, the research was based on the dialectic materialism, to deal with country area as a scenario about Education, of the work relations in education, making it necessary to do a quantitative research. Supported in this theory of research it was based on Marx and Engels (FRIGOTTO 1996, 1997, 1999, 2004 and 2006), (IANNI 1988, 1997, e 1999), (MARTINS 2000) and (CARNEIRO 1988), (ENGUITA 1989, 1993 e 2004), (BIANCHETTI 1996) for the context's analysis of the capitalism and neo-liberalism and in Pessoa (1999, 2006 and 2007) about education and country; 's social-historical (1984) Brzezinski (2000 and 2003) for teacher's formation. For the data collect it was used a semi-structured interview and questionnaires with open and closed questions and register of information. The data analysis worked with: ANALYTICAL CONTRADICTIONS, educational policies, country education, pedagogical praxis, teacher's formation and country information. The results showed that there is not a political formation for country areas. Concluded that reflexions about these country education challenges for this area, highlighting the importance of approaching them to two realities: the university one and the country zone one.

Keywords: Educational Policy, Country Education and Teacher's formation.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, MAPAS E FOTOS

QUADROS

Quadro 1: Princípio Interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural	144
Quadro 2: Princípio Interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural	146
Quadro 3: Princípio da Mediação presente em toda atividade humana	148

GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos Professores do Curso Normal Superior	142
Gráfico 2: Formação Acadêmica dos Professores do Curso Normal Superior	142
Gráfico 3: Gênero dos Professores do Curso Pedagogia	143
Gráfico 4: Formação Acadêmica dos Professores do Curso Pedagogia	143
Gráfico 5: Número de Alunos da Zona Rural por Escolas	154

MAPAS

Mapa I: Município de Pedro Afonso demarcado no mapa do Tocantins	48
Mapa II: Estado do Tocantins por região	188

FOTOS

Foto 1: Fachada da Escola Municipal Boa Esperança	200
Foto 2: Sala de aula da Escola Municipal Boa Esperança	200
Foto 3: Fachada da Escola Municipal Cana Brava	201
Foto 4: Sala de aula da Escola Municipal Cana Brava	201

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Renda: Indicadores de Pobreza e Desigualdade do Estado do Tocantins – 1999 e 2000.	47
TABELA 2: Índice de Desenvolvimento Humano/ IDH do Estado do Tocantins– 1991 a 2000.	47
TABELA 3: Demografia: contingente populacional de Pedro Afonso entre o período de 1999 a 2000.	49
TABELA 4: Renda: indicadores de renda, pobreza e desigualdade do Município de Pedro Afonso – 1991 e 2000.	50
TABELA 5: Estabelecimentos e Matrículas da Educação Básica, por Localização, segundo a Etapa/Modalidade de Ensino, em 30/3/2005.	87
TABELA 6: Estabelecimentos que oferecem Ensino Fundamental exclusivamente de 1ª a 4ª séries.	88
TABELA 7: Educação Básica – Número de matrículas por localização e dependência administrativa – Tocantins/2005.	89
TABELA 8: Funções Docentes - Distribuição no Estado por nível de formação atuando na Educação Rural.	92
TABELA 9: Educação Básica – Número de matrículas por localização e dependência administrativa – Tocantins/2005.	95
TABELA 10: Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais - Distorção idade-série (%) – rede municipal / 2006.	96
TABELA 11: Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Taxa de rendimento (%) – 2006 – rede municipal.	96
TABELA 12: Funções Docentes – Distribuição no Estado por nível de formação, dependência administrativa e localização – 2006.	98

SIGLAS

- ATM:** Associação Tocantinense dos Municípios
- BIRD:** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CBAR:** Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEB's:** Comunidades Eclesiais de Base
- CPC:** Centro Popular de Cultura
- CCP:** Centros de Cultura Popular
- COOPTER:** Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural.
- CPT:** Comissão Pastoral da Terra
- CEULP/ULBRA:** Centro Universitário Luterano de Palmas
- DRE:** Diretoria Regional de Ensino
- EAD:** Educação a Distância
- EADCON:** Tecnologia em Educação Continuada
- EAF:** Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
- EFA:** Escola Família Agrícola
- EMATER:** Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ETF:** Escola Técnica Federal de Palmas
- FAEL:** Faculdade Educacional da Lapa
- FETAET:** Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FMI:** Fundo Monetário Internacional
- FPM:** Fundo de Participação dos Municípios
- FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- GESTAR:** Gestão da Aprendizagem Escolar
- GPT:** Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo
- FUNDESCOLA:** Fundo de Fortalecimento da Escola.
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICMS:** Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES:** Instituições de Educação Superior

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

ITR: Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragem

MEB: Movimento Eclesial de Base

MNCA: Mobilização Nacional contra o Analfabetismo

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

MTE: Ministério do Trabalho e Emprego

MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PES: Planejamento Estratégico da Secretaria

PJR: Pastoral da Juventude Rural

PNA: Plano Nacional de Alfabetização

PNE: Plano Nacional de Educação

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PEE: Plano Estadual de Educação

PRODECER: Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento do Cerrado.

PROFORMAÇÃO: Formação de Professores em Exercício

PROFUNCIONÁRIO: Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas

PROGESTÃO: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PRONAF: Plano Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

RENEC: Rede Nacional de Emissoras Católicas

SEAP: Secretaria Especial de Aqüicultura e Pesca

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins

SME: Secretaria Municipal de Educação

SEPLAN: Secretaria do Planejamento e Meio Ambiente

SDT: Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SUPRA: Superintendência da Reforma Agrária

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITINS: Fundação Universidade do Tocantins

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

UFT: Universidade Federal do Tocantins

ZAP: Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO E AS RELAÇÕES COM O MUNDO AGRÁRIO: contradições e influências	
1.1 O Neoliberalismo e a Globalização: ontem e hoje	24
1.2 Políticas neoliberais, globalização e mundo agrário: debatendo conceitos e propostas.	28
1.3 O cenário neoliberal no Estado do Tocantins e no Município de Pedro Afonso: reflexões sobre o agronegócio.	46
CAPÍTULO II	
CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: pontos e contrapontos.	53
2.1 O mundo do trabalho e o mundo da escola	53
2.2 Capitalismo e Educação: reflexos no campo	64
2.3 Movimentos sociais do campo: contestação, resistência e luta.	76
2.4 Trabalho e Formação do Professor da Educação Rural	80
2.4.1 A Educação Rural no Brasil e no Tocantins: natureza, organização e desigualdade.	86
2.4.1.1 O contexto da Educação Rural no Município de Pedro Afonso.	93
CAPÍTULO III	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar sobre a educação rural	99
3.1 As reformas educacionais na América Latina e no Brasil: no contexto das políticas neoliberais.	100
3.2 A Educação Rural na história educacional brasileira: caminhos e (des)caminhos	105
3.3 A Legislação Educacional Brasileira e a Educação Rural: o discurso e a realidade.	112
3.3.1 O Plano Nacional de Educação: avanços e recuos	116
3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor e o Professor Rural.	120
3.4 Políticas da Educação Rural no cenário no Estado do Tocantins e do Município de Pedro Afonso.	121
CAPÍTULO IV	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ZONA RURAL DE PEDRO AFONSO: reconstruindo a realidade sob o olhar docente	129
4.1 Metodologia da Pesquisa: fundamentos teórico-empíricos	129
4.2 Os sujeitos da pesquisa: amostragem e critério de escolha	134
4.3 A Pesquisa em processo: passos e procedimentos	136
4.4 O Contexto da pesquisa: conhecendo a realidade das instituições envolvidas	137
4.4.1 A Fundação Universidade do Tocantins: delineando uma vocação	137
4.4.1.2 Curso Normal Superior e Curso de Pedagogia - EAD: identificando os	141

fundamentos da teoria histórico-cultural	
4.4.2 O Município de Pedro Afonso: retratando a realidade socioeconômica e educacional.	151
4.4.2.1 As Escolas Pesquisadas: um retrato da realidade	154
4.5 Análise dos dados e dos resultados	157
4.5.1 Formação para a Escola Rural: os olhares desencontrados de coordenadores e professores dos cursos de formação da UNITINS e dos professores do Município de Pedro Afonso.	158
a) A Escola Rural: as representações dos sujeitos da pesquisa	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, convive-se com profundas mudanças nas áreas da ciência, da economia, da política e do social. É época de transitoriedade entre dois paradigmas, o moderno e o pós-moderno para alguns e emergente para outros, na busca de novos sentidos e novas práticas para a vida na sua totalidade, enfim como em outras circunstâncias, vivemos o futuro e o presente no passado.

Nesta linha de pensamento, pode-se dizer que a atual realidade está marcada por contradições delimitadas como as do conhecimento, da tecnologia e da produção de riqueza, de um lado; por outro lado, verifica-se a disseminação da pobreza, a proliferação de doenças já extintas ou controladas como a tuberculose, a malária, a dengue, a febre amarela e a cólera.

Todos esses acontecimentos e as contradições que emergem do contexto que as produz, não são novos. Ocorrem desde o advento da Primeira Revolução Industrial, na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, tendo como características básicas o avanço da mecanização e a introdução da maquinaria a vapor. Significa dizer que, neste período, encerra-se a transição entre feudalismo e capitalismo. Foi uma época marcada pela substituição da ferramenta manual pela máquina, da energia humana pela energia motriz e da troca do modo de produção doméstico pelo fabril.

Essa veloz transformação caudatária de conseqüências maléficas e benéficas em todos os âmbitos da vida humana intensificou a exploração do trabalho operário, a urbanização desenfreada e sem planejamento, o aumento das epidemias nos grandes centros urbanos, sem a infra-estrutura necessária à vida humana. Ao lado de tudo isso, o crescimento de fábricas cada vez mais poderosas e determinantes de um processo irreversível, causou impactos profundos no mundo do trabalho. A partir desse período, os antigos artesãos se tornam assalariados e perdem sua autonomia, submetidos ao controle capitalista. Sob esta lógica, a sociedade assistiu à desqualificação das formas tradicionais do trabalho, para, confirmando os conceitos de Marx e Engels (2001), dar lugar ao trabalho como valor de troca, acentuando a divisão social e técnica do trabalho, em duas esferas, a física e a intelectual.

Para se ter uma idéia da gravidade deste processo, basta avaliar o que a divisão social do trabalho no sistema capitalista fez para que o homem não reconhecesse a sua força de

trabalho, levando-o à perda de sua capacidade de decisão no processo de produção. No momento em que acontecia a Primeira Revolução Industrial (século XVIII), as transformações políticas e econômicas na Europa se davam igualmente de maneira muito rápida e, por isso, necessitava-se de um novo trabalhador que se adaptasse o mais rápido possível a este contexto de trabalho assalariado e de produção de mercadorias.

Nesta direção, observa-se que, através do trabalho nas fábricas, a escola passa a cumprir seu papel principal, o de moldar os alunos com o objetivo de torná-los seres subservientes aos donos do capital. Não que ela tenha sido criada somente para isso, mas porque passou a servir aos propósitos do sistema capitalista. Através das relações sociais de produção daí emergentes, capazes de exercer forte influência na mentalidade dos homens da época, a escola preparava os indivíduos a aceitarem e a se submeterem à nova ordem de produção que surgia. A transição, então, do modo de produção familiar ao modo de produção capitalista, através do controle de atitudes e comportamentos deste futuro trabalhador, foi o caminho mais plausível. Assim, ao trabalhar a conduta do aluno, para a obediência e a ordem, para a assiduidade e a pontualidade, a escola contribuiu para a formação de sujeitos dóceis e vulneráveis, integrados nas relações sociais de produção. Por isso, num espaço de contradição, a escola passa a ser concebida como um instrumento de cultivo da obediência, da disciplina e da submissão, tão adequados às exigências da sociedade capitalista, mas também, um lugar de contestação da ordem vigente.

Desta forma, ao preparar as novas gerações para o mundo do trabalho, a escola deveria ser a menos conflitiva possível, pois a ênfase no disciplinamento indica que ela esteja valorizando o controle da atitude e do comportamento mais do que a construção do conhecimento.

Nesta linha de pensamento, pode-se dizer que, em pleno século XXI, a realidade das escolas ainda segue o mesmo modelo de fragmentação e distanciamento da realidade do trabalho vivenciado no interior das fábricas. Este fato se reflete não só na organização do ensino escolar, como na divisão das disciplinas, na seleção e distribuição do saber, provocando a descontextualização dos conteúdos curriculares, em relação à realidade dos alunos.

Na verdade, o processo da industrialização exigiu que a escola adotasse métodos que favorecessem uma preparação da criança e jovens dóceis e de fácil manipulação, vez que eles constituiriam a futura mão-de-obra assalariada.

No campo, este fato encontra reflexos no pensamento latifundiário empresarial e assistencialista, que ao submeter o trabalhador ao controle da aristocracia rural, através de

modelos sociais, econômicos, políticos e educacionais burgueses promovem a alienação e a expropriação dos bens culturais do homem do campo para atender às exigências do modelo capitalista vigente.

Este contexto de desenvolvimento do sistema capitalista necessita desvelar e analisar a escola rural para compreender melhor o processo da exploração camponesa pelo capital. Em consequência, o cotidiano das escolas do meio rural revela o quanto crianças, jovens e adultos vêem sua condição de sujeito violada e negada, com políticas públicas, como a educacional e a da saúde, sempre orientadas na contramão dos anseios da população e do desenvolvimento rural.

A reflexão sobre esta problemática deu origem a esta pesquisa intitulada: *Políticas Educacionais e Formação de Professores no Sistema Neoliberal: uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006*, que se propõe discutir a formação dos/as professores/as do meio rural, sua inserção na realidade sócio-cultural e econômica e as implicações na prática pedagógica. A escolha do tema se pauta pela própria história da educação rural, que comprova a situação desfavorável que as políticas públicas colocam para a escola. Com intuito de situar no processo sócio-histórico as políticas educacionais e de desenvolvimento para o meio rural, nesta investigação, apresentou-se um recuo cronológico da década de 1930 aos dias atuais.

No exercício da função de Coordenadora Estadual do Programa “Escola Ativa” pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins, em 2001, constatou-se as dificuldades que professores/as e alunos/as do meio rural vivem em relação à oferta de oportunidades de escolarização.

Essas dificuldades se dão pelo fato de que, historicamente, as escolas do meio rural sempre foram segregadas pelas políticas públicas, materializadas no próprio currículo que nada mais é que uma transposição da escola urbana para as escolas do meio rural. Isto sem falar, do pouco, ou quase nenhum, investimento direcionado a essas escolas, em especial, para a formação dos/as professores/as.

Com base neste contexto das políticas direcionadas para a escola rural, em especial para a formação de professores/as, três inquietações surgiram e conduzindo a uma reflexão.

A primeira delas se situa na relação entre o desenvolvimento econômico e a educação, pressuposto este que vai explicar as contradições observadas no processo de desenvolvimento rural no Brasil e a organização das políticas educacionais para o meio rural, permitindo compreender como o Estado do Tocantins e o Município de Pedro Afonso atendem as escolas e a população do meio rural.

A segunda inquietação se refere ao descompasso observado entre a formação de professores de 1ª a 4ª séries e as políticas públicas adotadas pelo Estado do Tocantins, e suas propostas de desenvolvimento sustentável para o meio rural. Esse descompasso se torna mais evidente no referente à formação oferecida pelas Instituições públicas e particulares, em especial a Fundação Universidade do Tocantins, em seus cursos, que ao que tudo indica adotam medidas paliativas e procedimentos políticos e pedagógicos incapazes de reverter a lógica discriminatória e desigual no atendimento aos professores rurais.

A terceira inquietação refere-se ao desinteresse demonstrado nas pesquisas educacionais - nos níveis nacional, estadual e municipal - sobre o rural e sobre o desenvolvimento curricular na formação de professores. Além de ser tratado como um tema periférico no contexto da pesquisa educacional, ele não consta na formação dos professores para as áreas rurais. O que equivale dizer que os professores não estão tendo em sua formação, tanto inicial, quanto continuada, a oportunidade de discutir as especificidades do ensino no meio rural. A julgar pelos percentuais de teses, 0,9%, na década de 1990, o interesse pela pesquisa nesta área é insignificante em relação à pesquisa nas demais áreas. A hipótese provável para este desinteresse, diz respeito ao valor relativo do rural, ou ao seu valor ideológico-cultural; à dificuldade do financiamento da pesquisa para área, contrastando à relativa facilidade de desenvolvimento da pesquisa na área urbana onde o próprio pesquisador habita.

Neste sentido, não se pode pensar em uma escola pública de qualidade para o meio rural sem antes repensar o contexto no qual ela está inserida e as relações sociais que nela predominam. (Re)pensar a educação rural exige, pois, (re)pensar a escola e as políticas públicas que a orientam, a formação dos professores que nela atuam e, que devem considerar as particularidades do contexto rural de forma a respeitar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, com vistas à melhoria da qualidade de vida para a população rural.

A percepção desta realidade motivou a realização deste estudo na tentativa de compreender como os processos econômico-produtivos e as respectivas condições educacionais estão sendo desenvolvidos no Estado do Tocantins, e especificamente o Município de Pedro Afonso, escolhido neste trabalho, dada sua posição sócio-econômica e política no Estado, possibilitando contribuir com subsídios referenciais e de observação da realidade para as políticas públicas para o Estado, em especial, as referentes à formação do/a professor/a para a área rural.

Os critérios da escolha do município de Pedro Afonso se orientaram pelos índices de tecnificação da produção agrícola no Estado e o destaque que o município vem conseguindo na Divisão Político-Administrativa do Estado do Tocantins, em termos de desenvolvimento agrícola, demográfico e de produtividade, entre outros. O Município de Pedro Afonso vem expandindo suas fronteiras agrícolas e do agronegócio ligadas à plantação da soja, cujas conseqüências são: alteração da paisagem do cerrado, mudanças no ecossistema e no modo de vida da população. Daí ser considerado relevante o estudo do modelo de educação implementado neste município, devido à influência do agronegócio.

No desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a categoria educação rural ao invés de educação do campo. As razões de tal opção se justificaram, em primeiro lugar pelo contexto sócio-educacional escolhido, acima descrito, e em segundo lugar por que os dados obtidos das respostas dos sujeitos da pesquisa (pais, alunos, professores) fazem referência mais à educação rural do que à educação do campo. Inspirada nos movimentos sociais do campo, a concepção e os princípios da educação do campo não chegou a mobilizar aquelas populações e aqueles educadores. Além disso, a categoria, educação do campo, embora questionada por pesquisadores da área, não vingou, pelas razões acima, nas regiões onde os movimentos sociais do campo não conseguiram chegar ou se estabelecer. Assim, a única referência de escolarização para as populações rurais continua sendo educação rural, todavia, com tratamento de segunda categoria no conjunto das políticas municipais para a educação, como ocorre no Município de Pedro Afonso, que se enquadra perfeitamente neste contexto.

Desta forma, esta pesquisa trabalhou a categoria educação rural com base no conceito de “ruralidades”, que estabelece uma reciprocidade entre a cidade e o campo, realidade esta que pode ser definida assim: o campo está na cidade e a cidade está no campo.

Assim sendo, destaca-se que a relevância desta pesquisa está não só nas reflexões desencadeadas acerca do conceito de ruralidades e, conseqüentemente, da formação dos profissionais da educação rural, mas, em especial, nos desafios que esta educação apresenta no sentido de constituir políticas públicas. Se a delimitação espaço urbano e espaço rural deixou de pontuar nas discussões sobre as políticas, para esta área o enfoque ganha novas configurações espaciais no que se refere à questão econômica e social. Desta forma, o rural e o urbano interligados provocam seqüelas de diversas ordens ao desenvolvimento econômico, produtivo e social, a desconcentração espacial devido às frentes de trabalho que estão sendo inseridas neste novo contexto e a terceirização de atividades industriais e de serviços produtivos que estão hoje essencialmente presentes no meio rural.

Além disso, é necessário rever os critérios metodológicos de classificação adotados para população e município, tanto no sentido urbano como no rural, pois uma inadequada interpretação do significado da delimitação indica a fragilidade ou a ausência de políticas públicas para o meio rural. Daí a necessidade de estar atento às políticas públicas destinadas ao campo, pois com elas pode vir o abismo da pobreza, já que estas políticas, como se tem observado, são sempre planejadas a partir da realidade urbana e extrapoladas de forma simplista para a população rural, principalmente no que tange às políticas educacionais.

Por isso, a necessidade de se repensar políticas educacionais para o meio rural, principalmente no que se refere à formação de professores/as com base no desenvolvimento da pesquisa que a subsidiam, tornando-se um grande desafio conseguir criar comprometimento político das instituições existentes ou de novas instituições com um projeto de sociedade menos exclusivista e justa.

Além disso, cabe discutir a localização das escolas rurais que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as que são identificadas com o campo, mesmo com sede em áreas consideradas urbanas, que atendem a populações de municípios, cuja produção econômica, social e cultural se apresenta majoritariamente vinculada ao campo. Por isso, a importância de se pensar o rural não somente como um espaço geográfico determinado, mas como um espaço no movimento, articula o campo e a cidade, no nível municipal e estadual, no nacional e no transnacional.

Em decorrência desse novo enfoque, a problemática se centra na gênese e na importância da concepção político-pedagógica de formação do professor da zona rural na Fundação Universitária do Tocantins (UNITINS).

O problema, segundo a reflexão desenvolvida na problemática pergunta: Qual a concepção político-pedagógica que orienta a formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental na Fundação Universidade do Tocantins de 2002 a 2006?

Com base na observação e na pesquisa documental, pode-se levantar a hipótese de que a formação do professor tocantinense tem como ponto de partida a realidade sócio-cultural e econômica do Estado, e se orienta pela concepção histórico-cultural, vygotskyana, visto que considera as relações escola-sociedade e a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que lança suas raízes no contexto histórico-social.

Diante desse contexto, a pesquisa teve como objetivo geral discutir com os educadores e gestores das secretarias de educação municipal e estadual a formação do/a professor/a da área rural em termos de sua inserção sócio-cultural e educacional. Os objetivos específicos visam: diagnosticar a visão da realidade da formação de professores do meio rural, no

Município de Pedro Afonso em termos de inserção sócio-educacional através da pesquisa de campo; identificar como a concepção histórico-cultural está sendo aplicada na formação de professores de 1ª a 4ª séries no Município de Pedro Afonso; identificar no contexto escolar os saberes instituídos acerca da formação de professores rurais.

Na perspectiva de responder teoricamente ao problema, o estudo está fundamentado nos seguintes autores: Marx e Engels (2001) para apresentar a análise do desenvolvimento do sistema capitalista, Frigotto (1996, 1997, 1999, 2004 e 2006) serve de base para mostrar a globalização na égide do neoliberalismo e a crise do emprego estrutural; os estudos de Ianni (1988, 1997, e 1999) apontam a análise da globalização no mundo agrário e na educação; Pessoa (1999, 2006 e 2007) traz as contribuições sobre educação e ruralidades; Martins (2000) e Carneiro (1988) para refletir sobre a expropriação do trabalhador pelos meios de produção no sistema capitalista; Enguita (1989, 1993 e 2004) que discute a relação trabalho, educação, escola e currículo; Bianchetti (1996) para apontar as relações entre neoliberalismo e políticas educacionais; Brzezinski (2000 e 2003) para discutir as políticas educacionais e a formação do professor e Vygotsky (1984) para apresentar a teoria histórico-cultural e a formação social da mente.

A metodologia da pesquisa se sustenta nos pressupostos do materialismo dialético, que tem o campo como um palco de contradições entre o pensar a educação rural voltada para uma escolarização de qualidade para a população rural e as políticas públicas que insistem em caminhar em descompasso com a realidade e, em obedecerem à lógica de negação dos direitos à educação de qualidade para crianças, jovens e adultos que vivem e trabalham no campo. A Metodologia da pesquisa utilizada contemporiza a dimensão qualitativa e a quantitativa para a coleta e análise dos dados usando a observação livre, a entrevista semi-estruturada, o questionário com questões abertas e fechadas e o registro das observações.

A análise dos dados que lança um olhar teórico sobre aquilo que está sendo dito e realizado como políticas públicas para a educação no meio rural, em especial, a formação do professor, tomando como suporte as seguintes categorias de análise: contradição, políticas educacionais, educação rural, prática pedagógica, formação de professores e ruralidades.

O primeiro capítulo nomeado de *Globalização, Neoliberalismo e as Relações com o Mundo Agrário: contradições e influência*, apresenta os referenciais políticos e ideológicos marcados no contexto da globalização da economia sob a égide do neoliberalismo, caracterizado pelo predomínio de interesses financeiros, desregulamentação dos mercados, privatização das empresas estatais e pelo abandono do estado de bem-estar social, afim de

analisar as contradições deste modelo e suas implicações para as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento rural.

No segundo capítulo com o título *Capital, Trabalho e Educação: pontos e contrapontos*, buscou-se mostrar as implicações sobre a precarização do trabalho do professor e da professora do meio rural, sua formação e as conseqüências da prática pedagógica.

O terceiro capítulo intitulado, *Políticas Educacionais e Formação de Professores: um olhar sobre a educação rural* analisa as regulamentações que emanam das leis educacionais como: a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, com objetivo de identificar os limites e as potencialidades de tais políticas para as escolas rurais, aí considerada a formação de professores, no Brasil e no estado do Tocantins.

O quarto capítulo sob o título *A Formação de Professores no Contexto Rural de Pedro Afonso: reconstruindo a realidade sob o olhar docente*, apresenta o caminho e os resultados da pesquisa, com base pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de modo a reconstruir a realidade da formação dos professores rurais no Tocantins, em especial, no Município de Pedro Afonso, sob o foco das políticas públicas.

Deste modo, este trabalho se propôs a contribuir com reflexões acerca da situação atual da educação rural e o desafio da formação de professores, evidenciando a importância de aproximar esta formação das duas realidades: a da universidade e a educação rural.

CAPÍTULO I

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E AS RELAÇÕES COM O MUNDO AGRÁRIO: contradições e influências

*Brasil!
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim[...]
Cazuza, Romero e Israel*

Este primeiro capítulo aborda os referenciais políticos e ideológicos no contexto da globalização da economia sob a égide do neoliberalismo: marcado pelo predomínio de interesses financeiros, pela desregulamentação dos mercados, pela privatização das empresas estatais e pelo abandono do estado do bem-estar social. Como resultados, entre outros, este modelo traz profundas mudanças na organização do mundo do trabalho diante da crise estrutural do emprego, e, conseqüentemente, nas políticas educativas.

Essa contextualização da realidade brasileira, em vigor desde a década de 1990, permite visualizar as transformações que envolvem o processo sócio-cultural, político e econômico no país, sua repercussão nas políticas voltadas para a questão do campo, o que implica também, discutir a integração rural e urbana e seus efeitos no desenvolvimento rural, e, finalmente, as implicações para a formação de professores.

1.1 A GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO: ontem e hoje

O mundo está mudando numa velocidade sem precedentes na evolução histórica da humanidade. Forças estruturadoras de uma nova ordem mundial estão agindo como forma de impulsionar a economia para uma abertura do mercado mundial, forçando países periféricos a abrir seus mercados para produtos e serviços de países industrializados. Com esta nova ordem se estabelece uma economia global cada vez mais interligada, resultando em reformas macroeconômicas de ajuste ao sistema capitalista cada vez mais impositiva aos países em desenvolvimento.

Sustentado por um discurso neoliberal que se constitui em intervenções constantes no sistema de produção, o capitalismo espera sempre obter a maximização dos lucros, não

importando as conseqüências desastrosas no campo social produzidas pelos ajustes adotados, como por exemplo, o empobrecimento de milhões de pessoas.

Este novo mundo impõe um cenário competitivo que inclui adoção de novas tecnologias, o surgimento de novas relações de trabalho, o aumento da produtividade econômica e uma série de ajustes estruturais em termos financeiros sempre com o objetivo de tornar o capital o menos dependente possível da habilidade do trabalhador e, assim, flexibilizar o seu processo de reprodução. Como conseqüências deste fenômeno, ocorrem drásticas alterações na dinâmica do capital, da desregulação do trabalho e a privatização, sempre com reflexos nas políticas educacionais.

Todavia, o processo de globalização não é nada novo. Pode-se dizer que vem da Revolução Comercial, entre os séculos XV e XVI, marcado pela mercantilização¹⁸ e o surgimento de uma nova classe social, a burguesia.

Marx e Engels (2001, p. 25) já o haviam descrito assim:

A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial expandiu prodigiosamente o comércio, a navegação e as comunicações. Por sua vez, esse desenvolvimento repercutiu sobre a extensão da indústria, e à medida que indústria, comércio, navegação e ferrovia se desenvolviam, a burguesia crescia, multiplicava seus capitais e relegava para o segundo plano as classes tributárias da Idade Média.

Ao mesmo tempo em que as grandes navegações e, posteriormente, as indústrias provocam profundas modificações no mapa geográfico do mundo, novas regiões do globo passam a ser exploradas, e instituições sociais, políticas, econômicas e culturais se impuseram a uma grande parte da humanidade.

A expansão crescente do mercado mundial tornou a manufatura insuficiente no atendimento da demanda crescente. As indústrias modernas, com a introdução da máquina a vapor, no século XVIII, revolucionam toda a produção do mercado industrial e a expansão das fronteiras, em decorrência dos progressos da burguesia transforma as relações de produção e as relações sociais, como descrevem Marx e Engels (2001, p. 27 a 29):

Onde quer que chegue ao poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. [...] A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção; e assim, o conjunto das relações sociais. [...] Pressionada pela necessidade de mercados sempre extensos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda a parte, criar relações em toda parte.

¹⁸ O mercantilismo que segundo Huberman (1986, p. 119 e 133) não é um sistema, mas sim uma teoria econômica aplicada pelo Estado, num esforço para conseguir riqueza e poder.

Diante do exposto, pode-se concluir que, pressionada pelo mercado, a burguesia não só revoluciona os meios de produção e as relações sociais, mas as submete à lógica de um mercado em expansão crescente e excludente. Para ela, então, o que vale é o controle da produção, da propriedade e da população. E para manter essa expansão do mercado mundial em todo o globo, ela consolida a supremacia econômica e a política capitalista, acelerando o processo da globalização, tal como descrevem Marx e Engels (2001, p. 29):

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia tornou cosmopolita a produção e o consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As antigas indústrias nacionais foram aniquiladas e ainda continuam a ser nos dias de hoje. São suplantadas por novas indústrias cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas: essas indústrias não empregam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das mais longínquas regiões, e seus produtos acabados não são mais consumidos somente *in loco*, mas em todas as partes do mundo, ao mesmo tempo. As antigas necessidades, antes satisfeitas pelos produtos locais, dão lugar a novas necessidades que exigem, para sua satisfação, produtos dos países e dos climas mais remotos. A auto-suficiência e o isolamento regional e nacional de outrora deram lugar a um intercâmbio geral entre as nações.

A globalização, então, perdura e chega ao século XXI, ainda que com outros matizes. Ao obrigar todas as nações a adotarem seu modo de produção cosmopolita fortalece o capitalismo, com a política do lucro, mesmo à custa de sacrifício sobre-humano da sociedade.

Este contexto descrito por Marx e Engels (2001), ao expor com clareza esta fase do capitalismo pela burguesia e sua revolução de produção, abala todas as economias do mundo, obrigando nações e povos a adotarem a chamada “civilização burguesa”.

Este processo repercutiu fortemente na organização do trabalho, na intensificação da desigualdade social, no aumento das estatísticas de pobres e desempregados. Sob esta nova lógica produtiva, em que o trabalhador-artesão cede lugar ao trabalhador-proletário, o trabalho como valor de uso, perde aos poucos a importância para o trabalho como valor de troca. O trabalho se torna mercadoria “vendável” dentro de um suposto mercado em que cabe a cada “trabalhador”, para garantir sua subsistência, negociar sua força produtiva a quem queira pagar por ela.

Neste sentido, as políticas do sistema capitalista se fortalecem e avançam mundialmente, principalmente a partir do século XX. Nesses caminhos e descaminhos é que o neoliberalismo ganha *status* de modelo hegemônico, aguçando sua ótica mercadológica consolidada no século XX, calcada em ideais como o de que todos são iguais, e que a equalização entre os países é ilusória, fazendo acreditar que os países periféricos se

desenvolveram plenamente, embora continuem submetidos às condições do desemprego estrutural.

Para estas e outras contradições, atentam Hans Peter Martin e Harald Schumann (1996) apud Frigotto (1999, p. 4):

Contrariamente à ideologia da globalização que instaura o senso comum de que a mundialização do capital favorece a todos, amplia-se e aprofunda-se a contradição entre as possibilidades tecnológicas de satisfazer necessidades básicas e as relações sociais de exclusão. [...] Os escritores Hans Peter Martin e Harald Schumann (1996) caracterizam essa sociedade de final de século como o neologismo – **“sociedade 20 por 80”**. Uma realidade que estende 20% aos direitos sociais e individuais e exclui deles 80%.

Deste modo, sustentado por ideologias e políticas neoliberais, que levam a crise à sociedade global, o processo de globalização implanta desigualdade, fragmentação e exclusão, ao lado de incerteza, insegurança, desemprego e precarização do trabalho.

Sob a égide do neoliberalismo, a era da globalização enfraqueceu cada vez mais os estados-nacionais, dando-lhes novos formatos e funções, como o processo do desmonte dos Estados mediante o esvaziamento de suas atribuições, a desvalorização de suas moedas e a crise fiscal, enfim, tal como descreve Sader (1999, p. 125):

Dentre as idéias dominantes nestes tempos de hegemonia neoliberal, está a da desaparecimento do Estado nacional, o que significa, de alguma forma, a desaparecimento do Estado. A globalização das relações internacionais esvaziaria um de seus elementos constituintes – as fronteiras nacionais. Ao mesmo tempo, a desregulamentação econômica teria reduzido sua ação à impotência, diante da livre circulação dos capitais. Por sua vez, as obras de infra-estrutura e os serviços sociais passam gradualmente a ser responsabilidade do capital privado, seja pela sua privatização, seja pela privatização da vida das pessoas, que, quando podem, se acolhem a serviços de saúde privados, assim como de educação, de correio, de segurança, de transporte, etc.

Desta forma, a determinação mais profunda deste sistema se concentra na própria essência do capitalismo: acumular, concentrar e centralizar. É nesta linha que a maioria dos países periféricos ajusta sua economia para atender às políticas expansionistas do modelo neoliberal, subordinando-se, portanto, à lógica do capital externo. Em outras palavras, estes países se curvam ao modelo de mercado internacional atual, que se torna regulador social e distribuidor de riqueza.

Na prática, a globalização do mercado com as políticas neoliberais tem uma preocupação com o lucro, com o consumismo, com o individualismo, a dependência e a alienação, todas elas percebidos pelos países periféricos como efeito da doutrina neoliberal.

Os programas de ajustes estruturais promovidos pelo grande capital internacional, controlador do mercado através de um governo mundial e representados no mundo afora pelos organismos (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI e G-8), que decidem a economia e política a ser implantada nos países considerados do Terceiro Mundo, sem, todavia, consultá-los.

1.2 POLÍTICAS NEOLIBERAIS, GLOBALIZAÇÃO E MUNDO AGRÁRIO: debatendo conceitos e propostas

A análise histórica do desenvolvimento do capitalismo demonstra que a cada crise do sistema capitalista ressurgem novas formas de articulação e regulação entre o Estado e o mercado.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945) o sistema capitalista se enfraqueceu, forçando as grandes potências, a adotarem medidas reguladoras do mercado, entre as quais a intervenção do Estado na economia, que passa a regulamentar e direcionar as relações sociais e as transações econômicas. Tais medidas, sustentadas pelos princípios liberais de Keynes (1936), que defendem um Estado forte e interventor na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Frigotto (1999, p. 10) entende que falar deste Estado forte e interventor significa dizer que ele se sedimenta nas “[...] bases econômicas, sociais e culturais daquilo que a literatura tem denominado de Estado de Bem Estar ou modo fordista de regulação social. Vive-se um período de fortalecimento e auge dos Estados-nação”.

Na lógica dos Estados-nação, as conquistas da classe trabalhadora nos países europeus foram significativas e contribuíram para o chamado Estado de Bem-Estar Social. Esta conquista da classe trabalhadora alcançou direitos tais como: a inserção social relacionadas às conquistas na previdência, às leis trabalhistas, aos direitos à saúde, à educação, habitação e emprego, que refletem expectativas de um futuro melhor para o trabalhador e para sua família. Cabe, porém, enfatizar que não foram conquistas fáceis. Elas exigiram da classe trabalhadora organização e fortalecimento do movimento sindical para conseguir os ganhos trabalhistas e melhoria das condições de vida.

Frigotto (1999, p. 10), porém, demonstra ser esta realidade totalmente diversa em países periféricos, como o Brasil. Para o autor o que imperou na América Latina, por exemplo, foi os países terem “permanecido manietados por formas renovadas de colonialismo e de subserviência aos centros hegemônicos do capitalismo internacional”, levando Galeano (1982) a afirmar que na realidade o que se conhece é o Estado de mal-estar social.

Na década de 1970, o keynesianismo sofreu severas críticas, principalmente com a crise econômica mundial e a crise do socialismo no Leste Europeu. Com a crise do capitalismo avançado, os países desenvolvidos passaram a ter problemas com a inflação, a recessão e o desemprego, o que faz surgir uma nova doutrina econômica, o monetarismo. Assim, o neoliberalismo ganha força na implementação teórica e ideológica e na econômica e político-social.

Entre os principais monetaristas estão: Frederich Hayek (1983) e M. Friedman (1984), que defendiam a idéia de que a atuação do Estado na economia retardava o processo de realocação dos capitais nos setores industriais, gerando a necessidade de um Estado Mínimo.

Assim, países de economia conservadora como a Inglaterra, com o governo de Margareth Thatcher, em 1979, e os Estados Unidos, com Ronald Reagan, em 1980, implantam a doutrina neoliberal. Nasce, então, o neoliberalismo com base nas teses econômico-políticas do “Estado Mínimo”, da globalização, do mercado livre, da desregulamentação e da privatização.

É importante, pois, assinalar que o neoliberalismo deita suas raízes no velho Liberalismo Clássico, entre os séculos XVIII e XIX, que defendia a não intervenção estatal, com ampla liberdade econômica e, portanto, uma economia dirigida pelo jogo livre da oferta e da procura. Azevedo (1997, p. 9) citando Macpherson (1978) descreve assim, as principais características do neoliberalismo:

Com base na economia política clássica, surge a concepção da “democracia utilitarista”, postulada a “neutralidade” do Estado. De acordo com esta teoria, cabe ao Estado o papel de guardião dos interesses públicos. Sua função é tão-somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis.

Tal pressuposto incorpora o pensamento do economista escocês Adam Smith (1982) que acreditava que as atividades econômicas podiam ser deixadas a cargo da “mão invisível” do mercado, pois a verdadeira riqueza das nações está no trabalho, que deve ser dirigido pela livre iniciativa do mercado, possibilitando ganho e produzindo bem-estar social.

Neste sentido, mecanismos naturais de liberdade e individualismo são adotados, considerando que à “mão invisível” do mercado cabe a condução das questões econômicas e ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso profissional e pessoal.

Desse modo, surge no campo da política o direito do indivíduo seguir sua própria determinação, orientando-se pela liberdade individual para conseguir ou não o seu sucesso, e ao Estado a não intervenção na economia que passa a ser dirigida, por leis naturais, como a da

oferta e da procura, a da livre concorrência, e que levariam ao equilíbrio econômico estabelecido pelo mercado. Como conseqüências de tais medidas, acreditavam, é que se chega ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social de um país.

Estes princípios do liberalismo clássico foram, então, a base teórica e ideológica do que hoje se chama de neoliberalismo, que prega o predomínio do papel regulador dos mecanismos do mercado sobre a atuação do Estado.

O neoliberalismo surge, então, como uma reação ideológica e política ao Estado intervencionista e ao Estado do Bem-Estar Social, cuja principal meta se reduz à estabilidade monetária e à contenção ou extinção da taxa inflacionária, deixando assim, o mercado mais competitivo e responsável por garantir o crescimento econômico nos países.

Por outro lado, principalmente em países periféricos, entre os quais o Brasil, surgem situações que o responsabilizam pelo aumento da desigualdade social e a dependência do capital internacional provocando salários baixos e o desemprego, confirmando assim, seu caráter destrutivo alicerçado na própria essência do capital: acumulação, concentração e centralização.

Na verdade, esta política neoliberal implica, segundo Frigotto (1999, p. 12) com base em Anderson (1995),

[...] no retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias. O sucesso do neoliberalismo, como assinala Anderson, perversamente está no fato da produção de sociedades profundamente desiguais e disseminação da idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Neste sentido, o neoliberalismo não deixa nenhuma alternativa para os países periféricos, a não ser sua expansão e a lógica das políticas desiguais e injustas. Como garantia, pois desta expansão e desta adaptação entram em cena Organismos Internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, juntos exercem funções como a implementação e a supervisão das políticas no processo de ajuste estrutural nas economias do mundo globalizado.

Criado após a Segunda Guerra Mundial em 1944, na Conferência de Betton Woods, o Banco Mundial tinha como propósito financiar a reconstrução dos países destruídos pela guerra e conceder empréstimos de longo prazo para o setor privado.

Com as crescentes transformações na economia mundial, o Banco Mundial reviu suas políticas, alterando seu desempenho com vistas às propostas neoliberais da década de 1990, tal como descreve Arruda (2000, p. 70) assim:

O Banco Mundial é uma instituição paradoxal. Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance de sua ação são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um grande banco comercial privado. Sua lealdade nominal é ao conjunto dos países-membros, mas em termos reais o Banco é sempre presidido por um norte-americano e suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA. Conforme convenha, o Banco pode atribuir a si ou aos governos nacionais a responsabilidade do sucesso ou do fracasso dos programas e projetos que ajuda a planejar e financiar. O Banco existe para desempenhar o papel da instituição financeira voltada para o desenvolvimento, mas ao longo do tempo atribuem-se outros papéis, dos quais o mais vigoroso atualmente é o de mentor das políticas macro-sócio-econômicas dos países tomadores dos seus empréstimos.

Trata-se, então, de mecanismos de controle das políticas macro-sócio-econômicas para os países que tomam seus empréstimos como forma de garantir o ajuste estrutural, em que o discurso está voltado para cortes orçamentários e congelamentos salariais, em prol do desenvolvimento econômico e do equilíbrio orçamentário, garantindo os interesses financeiros dos países dominantes.

Soares (2000, p. 28 e 29) por sua vez, confirma esta estratégia do Banco e apresenta as medidas impostas aos países tomadores dos empréstimos, quais sejam:

- aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução do gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada;
- reforma (privatização) do sistema de previdência;
- estímulo ao investimento privado em infra-estrutura;
- flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);
- reforma no sistema educacional;
- implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres;
- reforma institucional e reestruturação do Estado.

Na área econômica, de acordo com Soares (2000, p. 29) o pacote de medidas propostas não é mais generoso, por quanto visa:

- expandir o processo de abertura e privatização para novos setores, como serviços e investimentos, que em alguns países permanecem alvo de instrumentos de proteção ou sob controle estatal;
- estimular a competitividade e as exportações, mediante a redução de custos de produção (entre outros, via flexibilização da legislação trabalhista com introdução da livre negociação e redução dos encargos sociais) e da melhoria da infra-estrutura, de forma a evitar problemas de balanço de pagamentos; e
- aumentar a poupança interna de forma a reduzir a dependência a recursos externos para o financiamento da economia doméstica, em face do cenário de déficits comerciais crescentes e redução da liquidez internacional.

Estabelecidas sobre uma economia globalizada, estas medidas resultam em reformas macroeconômicas de ajuste estrutural em relação ao sistema capitalista, para países em desenvolvimento. Por isso, o discurso neoliberal constituído de intervenções constantes no sistema de produção tem um único e perseverante intuito, obter o lucro máximo, qualquer que

sejam as conseqüências daí resultantes, como por exemplo, o empobrecimento de milhões de pessoas.

Chossudovsky (1999) ao analisar os efeitos produzidos pelas políticas econômicas nesses países, os reduz a três, a saber: a desestabilização da moeda nacional, a ruína das economias dos países em desenvolvimento e, conseqüentemente o colapso nos respectivos sistemas de saúde e de educação. Apesar do discurso, o Banco Mundial insiste na bandeira do combate à pobreza e da proteção ao meio ambiente, na realidade, o que se observa é que ele continua patrocinando projetos de hidrelétricas e agroindústrias em grande escala, que contribuem para acelerar o processo de desmatamento e degradação do meio ambiente, e, conseqüentemente, o êxodo rural.

Então, o pacote de reformas estruturais, por ele patrocinadas se resume a medidas impostas a países em desenvolvimento, como o Brasil, para que se capacitem a pagar velhas dívidas, mas também de gerar novas dívidas, como forma de assegurar que eles permaneçam endividados por muito tempo, impedindo-os assim, de revitalizar suas próprias economias. Estas medidas, por sua vez, propagam a liberalização do comércio, a desregulamentação do sistema bancário, a privatização das empresas estatais, a reforma fiscal e a privatização das terras cultiváveis.

Contudo, ao final, o que se pode afirmar é que esse pacote muito bem planejado e elaborado pelos organismos internacionais pretende tirar o máximo proveito em benefício dos protagonistas. Para os demais, provoca regulação dos níveis salariais e dos custos do trabalho e da educação em nível mundial.

Chossudovsky (1999, p. 70) alerta para este fato quando descreve a situação assim:

O desemprego mundial torna-se uma “alavanca” da acumulação de capital global que “regula” os custos do trabalho em cada economia nacional. A pobreza de massa regula os custos internacionais do trabalho. Os salários, no âmbito de cada economia nacional, também estão condicionados pela relação cidade-campo, ou seja, a pobreza rural e a existência de uma grande massa de trabalhadores rurais sem terra e desemprego tende a promover baixos salários na economia industrial urbana.

Na seqüência deste raciocínio, observa-se que, ao investir em políticas internas dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial utiliza estratégias que aumentam o desemprego, criam o subemprego e elevam a precarização do trabalhador.

No campo, esta política macro-econômica acelera a expulsão dos camponeses sem terra do interior do país, levando-os à busca de um trabalho nômade, e, portanto, a migrar de uma região para outra. Seu objetivo é controlar e desarticular o desenvolvimento dos

movimentos sociais populares em prol dos grandes latifúndios, como forma de garantir reserva de mão de obra em grande escala para as produções.

Ianni (1988, p.107) caracteriza com clareza esta situação, ao descrever assim, as estratégias do capitalismo em relação, aos trabalhadores do campo:

O capitalismo pode revolucionar de modo amplo o mundo agrário, o que em geral destrói muitas das bases das condições de vida e trabalho do camponês. O desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no campo – compreendendo a acumulação originária, a monopolização da propriedade e da exploração da terra, etc. – destrói bastante a comunidade rural. Provoca a proletarização de muitos, joga largos contingentes no exército industrial de reserva. E o campesinato que subsiste, ou se recria, já não será o mesmo, não será um fermento social de maior envergadura.

Sob esta ótica, através das políticas neoliberais instituídas, se expande a globalização do capitalismo no mundo rural, porque ao investir no monopólio da grande produção pela agroindústria, no consumismo e na lógica da competitividade do mercado, os capitalistas conseguem impor ao mundo rural a cultura urbana. Os efeitos no campo são: expropriação das terras, expulsão do homem do campo, pluriatividade¹⁹, aumento do trabalho assalariado e exclusão social. Ao lado da pobreza, isolamento e submissão política.

Ao analisar as mudanças que a globalização do capital provoca no mundo agrário, Ianni (1997, p. 46) alerta o seguinte:

A revolução que a globalização do capitalismo está provocando no mundo agrário transfigura o modo de vida no campo, em suas formas de organização do trabalho e produção, em seus padrões e ideais sócio-culturais, em seus significados políticos. Tudo que é agrário dissolve-se no mercado, no jogo das forças produtivas operando no âmbito da economia, na reprodução ampliada do capital, na dinâmica do capitalismo global.

Para o sociólogo, fica evidente que este fato não acontece de forma regular, mas de forma irregular, fragmentada e contraditória. Isto porque, se cada região tem sua forma particular de absorver tais mudanças, em parte ou no todo, a lógica da globalização do capital,

¹⁹ O conceito de pluriatividade permite juntar as atividades agrícolas com outras atividades que gerem ganhos monetários e não monetários, independentemente de serem internas ou externas à exploração agropecuária. Assim, permite considerar todas as atividades exercidas por todos os membros dos domicílios, inclusive as ocupações por conta própria, o trabalho assalariado e não assalariado, realizados dentro e/ou fora das explorações agropecuárias. Desse modo, os conceitos de diversificação produtiva e de agricultura a tempo parcial ficam contidos dentro do de pluriatividade; como queremos estudar todos os integrantes da família, a unidade relevante de análise passa da exploração agrícola para as famílias ou domicílios rurais nela contidos. Grossi e Silva (1998, p. 1)

no entanto, invade progressivamente todos os recantos do mundo, sem respeitar as especificidades de cada país.

Para complementar este quadro Ianni (1997, p. 53) aponta o leque ampliado dos efeitos da globalização do capitalismo sobre o mundo agrário, quando escreve:

Aos poucos, ou de forma acelerada, conforme o setor produtivo, a nação ou a região, o mundo agrário transforma-se em conformidade com as exigências da industrialização e da urbanização. Assim, como se transforma a “fabrica” do mundo agrário, dissolvem-se as fronteiras entre o campo e a cidade. O desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo generaliza e enraíza forma de sociabilidade, instituições, padrões, valores e ideais que expressam a urbanização do mundo.

Estes pressupostos apontados pelo sociólogo brasileiro sobre a globalização do capitalismo são básicos para esta reflexão, uma vez que incidem fortemente nas políticas públicas para o mundo rural. Por isso, discutir o espaço urbano e rural, que hoje ganha novas configurações sócio-espaciais no que se refere à questão econômica e social, significa dizer que este novo conceito rural-urbano interligados deve atuar nos seguintes fatores: no desenvolvimento econômico, produtivo e social, na nova organização do trabalho e na intensificação do uso da tecnologia no campo. Além disso, é preciso considerar a terceirização de atividades industriais e de serviços produtivos que está presente no meio rural.

Sob este novo conceito/contexto Pessoa e Cruz (2006, p. 5) apontam as suas principais implicações, assim:

Hoje, uma divisão nítida entre rural e urbano deixou de ser importante, pois as relações de troca se diversificam, e o enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais, relegando a um plano inferior, a preocupação com os limites geográficos. Essa mudança tem conseqüências relevantes na definição de políticas públicas, pois se passa a priorizar a dinâmica dos processos e fluxos econômicos em detrimento da abordagem anterior em que se consideravam divisões estanques entre as atividades urbanas e as rurais.

A materialização desse processo, ao longo dos anos permite perceber um progressivo avanço das novas características organizacionais no mundo do trabalho e tecnológico para a zona rural, ao mesmo tempo em que promove diversificação e dinamização da economia local, aumenta a desigualdade social na região.

Além disso, de acordo com Veiga (2002, p.32), para efeitos analíticos não se deveria considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes. Com base nesta convenção, que vem sendo usada desde a década de 1950,

segundo o IBGE, seria rural a população dos 4.024 municípios que possuíam menos de 20 mil habitantes em 2000, o que por si só seria suficiente para derrubar o grau de urbanização do Brasil para 70%. Na esteira de Veiga (2002), Garcia (2003, p.21) entende que estes dados revelam uma persistente subestimação do que é o rural e de seu real tamanho.

Assim dimensionado, o meio rural brasileiro ganha importância espacial e demográfica, ao mesmo tempo em que aumenta o desafio de promover o seu desenvolvimento de forma integrada, isto é, de contemplar todas as típicas dimensões de viver e trabalhar em um espaço diferenciado social e naturalmente, como tem sido o rural.

Por outro lado, é preciso considerar, como afirma Pessoa (2007, p. 16) que não é mais possível falar do campo e da cidade como realidades distintas, pois:

O campo está na cidade e a cidade está no campo. Assim, é mais seguro falar do rural levando em conta três considerações: a) o rural não mais ou não apenas como categoria específica; b) o rural não mais ou não apenas como produção agrícola ou agropecuária; c) o rural como representação social e simbólica. Explicando um pouco melhor essa terceira dimensão, pode-se dizer que o rural, independentemente de onde se mora ou do que se faz, é uma concepção de mundo, um modo como as pessoas e os grupos organizam suas relações sociais e produtivas.

Daí, a importância de prestar atenção às políticas públicas destinadas ao campo, pois se tiverem o olhar desviado das necessidades da região, elas alargam o abismo da pobreza como observa Veiga (2002, p. 24), assim:

Entre as causas das falsas e inadequadas interpretações da realidade rural brasileira, a mais flagrante, quase universal, é a confusão entre o rural (noção espacial) e a atividade agropecuária [...]. Dela decorre a nossa política pública dirigida à população rural, sempre pensada a partir da realidade urbana e “extrapolada” de forma simplista à população rural, visto como aquela população dedicada às atividades primária.

Neste sentido, Veiga (2002, p 285) propõe que se pense o campo como um território e, não como um setor como têm feito os programas governamentais a eles destinados nos últimos anos. Na realidade o que se tem visto são ações governamentais fragmentadas, setorializadas, que retiram do campesinato a capacidade de resolver os problemas, perpetuando, assim, a ineficiência e desperdiçando as potencialidades do setor.

Fernandes (2006) ao trabalhar o tema Espaços e Territórios mostra que o território se constitui de espaços geográficos e políticos definidos a partir das relações sociais. Como espaços políticos, eles não possuem área, somente dimensões e, podendo ser formados por pensamentos, idéias ou ideologias.

Neste sentido, esta abordagem do campo como espaço e território, feita por este pesquisador, não o restringe a dimensão local, regional, nacional e continental, ao contrário, trabalha todas as dimensões, num equilíbrio entre o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, afasta políticas frágeis pensadas sempre a partir da realidade urbana, que consideram o campo como sinônimo de atraso em oposição à imagem do urbano, atrelado a idéias de desenvolvimento, progresso e sucesso econômico.

Por outro lado, as políticas de modernização do campo são pensadas e implementadas não só a partir do urbano, mas, sobretudo, como o objetivo de consolidar o modelo de desenvolvimento econômico agropecuário capitalista, o agronegócio²⁰, e que se intensificou no Brasil desde a década de 1990.

Na visão de Fernandes e Molina (2004, p. 69) o

Agronegócio é novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem.

Associada à modernização do campo, o agronegócio tal como está submetido à lógica do mercado modifica o mundo rural transformando-o em um setor de produção industrial, graças ao desenvolvimento das novas tecnologias, da engenharia genética, da biotecnologia e da química. Tais mudanças operadas também no mundo do trabalho reduzem o número de trabalhadores rurais no campo e os substitui por máquinas que cada dia mais, respondem pelo processo produtivo.

Ao analisar o agronegócio, Fernandes e Molina (2004, p. 70) vêem nele duas faces contraditórias, denunciando o que se encontra por trás da propaganda de modernização:

Do ponto de vista econômico, a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “moderniza-la”. É uma tentativa de ocultar o seu caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias.

²⁰ Agronegócio é toda relação comercial envolvendo produtos agrícolas. No Brasil, o termo é usado quando se refere a um tipo especial de produção agrícola, caracterizada pela agricultura em grande escala, baseada no plantio — ou na criação de rebanhos — em grandes extensões de terra. Estes negócios se fundamentam na propriedade latifundiária bem como na prática de arrendamentos. Este tipo de produção agrícola também é chamada de *agribusiness* ou *agrobusiness*. (Wikipédia, 2008)

Como se não bastasse isto, o sistema capitalista veicula as ideologias de que todos são iguais para o mercado e que o agronegócio veio para minimizar as injustiças sociais no campo, tal como Fernandes e Molina (2004, p. 71) alertam quando observam que:

As ideologias do agronegócio trabalham com a combinação e a oposição, quando estas lhes convêm. [...] As combinações é realizada como se agricultura capitalista e agricultura camponesa fossem da mesma natureza. Enquanto a agricultura capitalista se realiza a partir da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado, a agricultura camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, sendo a maior parte apropriada pelas empresas que atuam no mercado.

Esta análise permite concluir que o projeto de desenvolvimento para o campo adotado no país nas últimas décadas se orienta apenas pelo objetivo de consolidar o agronegócio, demonstrando que, todas as políticas adotadas são construídas na relação do mercado capitalista, com o objetivo da maximização dos lucros.

Este modelo de desenvolvimento econômico industrial adotado no Brasil abre perspectiva para o mundo rural que passa a ser contemplado em programas educacionais. Ou seja, o processo de desenvolvimento sócio-econômico brasileiro, de acordo com Pessoa e Cruz (2006, p. 5)

[...] só se lembrou do rural, porque se entendeu que havia um contingente populacional – à época, de cerca de 2/3 da população – que tinha que ser a ele incorporado, tanto em termos de força de trabalho, como de mercado consumidor. E a educação deveria ser a mediação entre o “modelo” de desenvolvimento e esse contingente populacional.

Nesta visão, o tema “desenvolvimento” toma força no campo da política econômico-social no Brasil, passando a orientar programas governamentais, entre os quais as políticas educacionais. Por isso, torna-se relevante fazer aqui um recorte histórico sobre os modelos de desenvolvimento implementados no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, a fim de se ter uma compreensão mais detalhada das políticas educacionais, destinadas ao atendimento da população camponesa.

Instituída a modernização do mundo rural (1950) com base industrial, proposta pelo Banco Mundial, sob o rótulo de “Revolução Verde”, tinha como objetivo incorporar países do Terceiro Mundo aos altos padrões tecnológicos do Primeiro Mundo, de acordo com os moldes de desenvolvimento por eles idealizado.

Com profundas marcas da expansão do capitalismo para o meio rural, o então, mundo rural (re)nascia transformado para atender aos interesses do capital econômico, que, em nome

da “modernidade” substitui os saberes e as práticas dos trabalhadores camponeses pelas máquinas e insumos.

É o que descreve Silva (1998, p.20), ao analisar o processo de modernização e suas contradições, assim:

O processo de modernização, ao mesmo tempo em que implica a mercantilização intra-setorial da agricultura, promove a substituição de elementos internos do complexo rural por compras extra-setoriais (máquinas e insumos), abrindo espaço para a criação de indústria de bens de capital e insumos para a agricultura [...].

É evidente que se tratava de novas alternativas para a melhoria de renda da família camponesa, com a introdução das máquinas e insumos da indústria no campo. Desta forma, o camponês ao se integrar ao modelo de modernização, resolveria outros problemas, relacionados à questão da pobreza no campo, à da moradia, à educação, à eletrificação, entre outros. Ou seja, a modernização do campo teve um significado político, ao romper com um passado que o atrelava à idéia de atraso e miséria, mas com a introdução do padrão tecnológico no campo, se aproximaria do espaço urbano como um lugar de desenvolvimento, progresso e sucesso econômico. Todavia, a “Revolução Verde” não conseguiu cumprir com sua proposta de reduzir a pobreza no campo, como apregoava, pois a modernidade não reverteu o quadro de abandono em que o camponês se encontrava.

Tal desencanto resultou nas décadas de 1970 e 1980 em uma nova proposta de desenvolvimento econômico, também apoiado pelo Banco Mundial, denominado de Desenvolvimento Rural Integrado. Para este organismo, esta seria uma forma de corrigir as distorções criadas pela “Revolução Verde” e fazer chegar até os pequenos proprietários a idéia de inseri-los na lógica do mercado capitalista.

Todavia, cabe destacar, com Soares (2000, p.17) que o Banco Mundial promoveu, sim, a “modernização” do campo, porém atrelada ao financiamento de um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que mais contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente, que para a melhoria do campo em termos estruturais.

Esta idéia é complementada por Montenegro (2006, p. 4), quando demonstra que apesar das boas intenções a proposta continua atrelada à estratégia do controle, tal como argumenta:

Nesse sentido, em 1973, o Banco Mundial, apresenta o desenvolvimento rural integrado como a fórmula para duplicar a produção anual dos pequenos agricultores em um período de 15 anos. Com esse objetivo, a estratégia que se propõe era clara: transformar os pequenos agricultores, que até então apareciam como um grupo

social sujeito à desapareição, absorvido pela economia urbana-industrial, em pequenos empresários, treinando-os nas técnicas mercantis do máximo de lucro e da concorrência [...]. Podemos perceber que, pela primeira vez, o desenvolvimento se dirige a um grupo concreto, os pequenos proprietários, objetivando-o dentro das coordenadas “economicistas e tecnologizantes” que dominam o discurso desenvolvimentista e ajustando-o à estratégia de controle social, já esboçada na Revolução Verde.

A intenção, então, não era somente disciplinar os indivíduos, mas, sobretudo, transformar o mundo rural em um ambiente social normatizado e produtivo, de acordo com o mercado econômico idealizado.

Silva (1998, p. 60), contudo já advertia acerca das contradições inerentes a este propósito do sistema capitalista, quando sustenta:

Há de se entender que o desenvolvimento capitalista é por si mesmo contraditório: cria e destrói; gera riqueza de um lado e miséria de outro. A luta de classes é a expressão social dessas contradições, as quais se traduzem nas relações de trabalho, na competição entre os capitais. Para não se autodestruírem, os capitais individuais – ou seja, os capitalistas – necessitam de um poder regulador, o Estado. Um Estado que não esteja acima das classes, mas que possa ser apropriado por esses ou daquele grupo oligopólico.

Desta forma, a política agrária é implementada de forma contraditória porque, se de um lado gera riqueza para o dono do capital; do outro, empobrece cada vez mais o pequeno proprietário rural, deixando-o enfraquecido e endividado. Manter a lavoura passou a representar, para o pequeno produtor, empréstimos com custos altos para conseguir manter uma produção minimizada para o mercado, comprar os insumos estritamente necessários para que os produtos consigam uma garantia que o governo não lhe dá em caso de perda da produção ou alteração do mercado externo. Desta forma, ele não consegue aumentar sua produção, pagar suas dívidas. O resultado final é a inevitável proletarização.

Na década de 1990, surge um agravante para esta situação. Na lógica das políticas neoliberais e do mercado globalizado que se desenha no Brasil, um novo modelo de desenvolvimento rural, denominado de Desenvolvimento Rural com Base Local, que tem como temáticas principais: a descentralização, a governança local e a equidade social, só piora a realidade existente. Segundo análise de Montenegro (2006, p. 6):

[...] nenhuma novidade ao quadro de dominação do capital. Na sua proposta, escamoteia a realidade em que se assenta: a conformação de um capitalismo baseado na precarização, flexibilização e reduzida remuneração do trabalho; a impossibilidade de uma participação equilibrada e igualitária de toda a sociedade, nas decisões, pela existência de fortes assimetrias de poder; a falta de um arranjo institucional que se coloque ao serviço da melhora da qualidade de vida geral e não só dos grupos dominantes.

O Ministério de Desenvolvimento Agrário tenta reverter a situação, apresentando uma política agrícola, proposta geral que equipara a uma mesma condição o agronegócio, os projetos da reforma agrária e agricultura familiar, que anteriormente faziam parte do mesmo processo de desenvolvimento, e denominada de Novo Mundo Rural. De acordo com o documento apresentado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, de 1999 (MDA) intitulado: “Agricultura familiar, reforma agrária e desenvolvimento local para um novo mundo rural. Política de desenvolvimento rural com base na expansão da agricultura familiar e sua inserção no mercado”, citado por Montenegro (2006, p. 9), aponta como objetivo principal o de

[...] promover o desenvolvimento socioeconômico sustentável, em nível local e regional, por meio da desconcentração da base produtiva e da dinamização da vida econômica, social, política e cultural dos espaços rurais — que compreendem pequenos e médios centros urbanos—, usando como vetores estratégicos o investimento na expansão e fortalecimento da agricultura familiar, na redistribuição dos ativos terra e educação e no estímulo a múltiplas atividades geradoras de renda no campo, não necessariamente agrícolas.

Sob as orientações do Banco Mundial, esse documento afirma que as medidas implementadas, buscam: priorizar o pequeno e médio produtor, não só aliviar a pobreza existente no meio rural, mas também manter o predomínio do papel regulador dos mecanismos de mercado sobre a atuação do Estado, observadas as políticas públicas de desenvolvimento para o meio rural, dentro da lógica do mercado capitalista e das políticas neoliberais. Estas políticas se caracterizam por: reconhecer o território como parte integrante das dimensões econômica, social, educacional, cultural, entre outras; a proliferação de atividades não agrícolas como o turismo, o comércio, a prestação de serviço e as atividades agropecuárias novas.

Neste sentido, o sistema capitalista desconsidera a questão da reforma agrária, exclui e recria outras políticas públicas para os problemas do meio rural, que culminam em um desenvolvimento que agrega diversificação produtiva, pluriatividade e transformação do produtor em empresário rural, sempre dentro da lógica do mercado. Assim, o desenvolvimento local se expressa alternativa nova à proposta de dominação do capitalismo, logo, sem possibilidade de uma política voltada para a justiça social no campo. Ao contrário, apresenta como caminho, uma proposta de precarização do trabalho, de flexibilização e redução do salário do trabalhador rural.

Florestan Fernandes (1976, p. 119) ao analisar os efeitos da modernização da economia agrária na vida rural, demonstra descrença quanto à possibilidade de mudanças estruturais nesta situação quando observa o seguinte:

Á luz dessas considerações, dois pontos merecem ser postos em relevo. De um lado, a modernização da economia agrária não é, em si e por si mesma, um fator de mudança estrutural de situação ou de superação efetiva das iniquidades sócio-econômicas, culturais e políticas. Com freqüência, ela se opera sem afetar profundamente a concentração social da renda e do poder [...]. Por outro lado, a espécie de mudança social que encontra a oposição mais obstinada nos círculos sociais privilegiados do meio rural é a que poderia afetar estrutura da economia, da sociedade e do poder. Na verdade, as formas extremas de desigualdade sócio-econômica, cultural e política, imperativos no mundo agrário brasileiro, constituem requisitos *sine qua non* para a reprodução social do trabalho não-pago, semipago ou pago de modo ultra depreciado.

Enfim, mais uma vez fica claro como o capitalismo selvagem efetiva o controle social, não possibilitando que as propostas para o campo sejam realmente colocadas a serviço da melhoria da qualidade de vida para todos que ali vivem e trabalham. O que ocorre, sem sombra de dúvida, é um discurso duro que para Montenegro (2006, p. 12) representa mais um círculo vicioso e de soluções inócuas como: “pobreza rural → implementação de políticas de desenvolvimento de base mercantil → aumento da concorrência → aumento das desigualdades → mais pobreza rural. Nada novo sob o sol do desenvolvimento!”.

Desse modo, pode-se inferir que as propostas de desenvolvimento apresentado reproduzem o círculo vicioso das precárias condições de vida e de produção dos agricultores familiares e dos trabalhadores rurais sem-terra. Ao invés de promover as mudanças no sentido da equidade social, elas consolidam as orientações do Banco Mundial.

Montenegro (2006, p. 15) enfim, assevera que nos últimos cinquenta anos as políticas vêm se desenvolvendo numa linha de “mais do mesmo”, e que as pequenas mudanças destinadas a desenvolver o mundo rural, na verdade são postas “para que nada mude”.

De acordo com esta visão, um dos entraves concretos nas propostas de mudanças no desenvolvimento do campo são as próprias políticas governamentais, que não consideram a heterogeneidade típica das atividades agrícolas e rurais no Brasil. Acerca dessa visão, Navarro (2001, p. 91) entende ser ela predominante nas políticas para o campo, ainda que mesclada por surtos de transformação:

[...] esta extrema heterogeneidade das atividades agrícolas e rurais no Brasil, diferenciação que foi exacerbada intensamente no período recente, quando diversas regiões (ou atividades intra-regionais) sofreram forte intensificação econômica e dinamismo tecnológico. Em oposição, outras partes do país rural parecem ainda dormir em contextos do passado, seja no plano da (da falta de) integração

econômica, seja no que concerne à natureza das relações sociais e políticas, que permanecem distantes de padrões de institucionalidade satisfatória, fruto de processos políticos que Martins (1994) apropriadamente intitulou de “o poder do atraso”. Embora algumas dessas diferenças tenham sido atenuadas, especialmente pela difusão dos meios de comunicação e por ampliação da capilaridade dos meios de transporte, tornando excepcionais as regiões agrárias relativamente isoladas, ainda são muito diferenciadas em si as diversas partes do mundo rural brasileiro, sob vários aspectos.

Consideradas, pois, a diversidade do campo como afirma Navarro (2006, p.92) “esta heterogeneidade impõe decisões igualmente diferentes, se o desenvolvimento rural vier a ser um objetivo maior das decisões nacionais”, por isso torna-se uma exigência que se coloca para as políticas públicas.

Nesta mesma linha de pensamento Carneiro (1998, p.53) faz a seguinte consideração:

[...] que “campo” não está passando por um processo único de transformação em toda sua extensão. Se as medidas modernizadoras sobre a agricultura foram moldadas no padrão de produção (e de vida) urbano-industrial, seus efeitos sobre a população local e a maneira como esta reage a tais injunções não são, de modo algum, uniformes, assim como tais medidas não atingem com a mesma intensidade e proporções as diferentes categorias de produtos. Neste sentido, não se pode falar de ruralidade em geral; ela se expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos.

Pelas leituras e reflexões feitas até aqui, chegou-se à conclusão de que a ação do governo precisa conhecer e reconhecer as peculiaridades de cada território rural, a fim de programar melhor as intervenções que potencializem o desenvolvimento. Para isso, porém, deve considerar não só a população camponesa como protagonista propositiva de políticas para o desenvolvimento local do campo, mas saber como a política de desenvolvimento local rural vai se integrar às propostas e às ações de reforma agrária, ao fortalecimento da pequena propriedade e da agricultura familiar, à geração de postos de trabalho de renda no campo, e aos serviços como: educação e saúde, comunicações, assistência técnica (rural, agroindustrial, industrial, de serviços e gerencial), pesquisa científica e tecnológica.

Esta análise permite compreender que o desenvolvimento local se apresenta como um processo totalmente inverso ao processo dominante, orientado como é pelas propostas centralizadoras e antidemocráticas do neoliberalismo. E, que a ênfase numa política agrária para o desenvolvimento local exige compreender a educação como capaz de desenvolver as potencialidades dos sujeitos envolvidos, tornando imprescindível a formação profissional de qualidade, capaz de permitir que homens e mulheres que vivem e trabalham no meio rural, enfrentem as mudanças provocadas pela globalização, incluindo-se aí os problemas

ambientais. Porém, sabe-se que no Brasil a enorme desigualdade de oportunidades educacionais ainda predomina, principalmente no campo.

Ao analisar a questão dessa desigualdade, Veiga (2000, p.17) situa seu principal foco na exigência urgente de uma reforma educacional:

Como uma das principais fontes de desigualdade de oportunidades educacionais está justamente na disparidade rural-urbana, o fortalecimento da agricultura familiar passa necessariamente por uma profunda reforma educacional. Principalmente em um país que está em último lugar no que se refere ao ensino nas cinco primeiras séries. A Unicef calculou que, pelo potencial econômico brasileiro, no mínimo 88% das crianças matriculadas no primeiro grau deveriam concluir a quinta série. Mas apenas 39% chegam a esse estágio.

Assim, a qualidade do ensino para o meio rural, torna-se fator preponderante para o desenvolvimento rural, vez que nesta área a educação detém hoje os mais baixos índices de escolaridade, mantendo-se no patamar do atraso, da precariedade e da baixa qualidade.

Um agravante desses fatores está no fato de a educação se orientar ainda por uma concepção de educação rural sustentada no pensamento alienado de grupos sociais dominantes, que adotaram um modelo de desenvolvimento voltado à expropriação e à exclusão, vez que está calcada na metodologia propícia das escolas urbanas, tal como Martins (1975, p. 83) a confirma: “[...] a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista”.

Com base neste pressuposto, o desenvolvimento do currículo, ao invés de se sustentar num projeto de escola adequada à zona rural, continua transpondo a realidade da escola urbana para a escola rural, trazendo descontextualização da realidade do aluno do meio rural e a reafirmação dos valores da classe dominante.

Por isso, a julgar pelos dados do potencial econômico brasileiro que Veiga (2000) cita acima, a educação destinada ao meio rural ainda representa ponto de estrangulamento para o desenvolvimento rural, porque grande parte dos alunos que freqüentam, principalmente as primeiras séries do Ensino Fundamental, sai da escola despreparada para continuar os estudos, gerando abandono da escola.

Sob este aspecto, é importante considerar que, afetado como está sendo, o mundo rural se vê invadido pela mecanização, pelas novas tecnologias e pela indústria química, entre outros fatores, com repercussões consideráveis sobre o camponês que vive e trabalha no campo. A substituição dos trabalhadores por máquinas, faz com que a população do campo diminua, devido à grande expansão do agronegócio, provocando a expulsão do homem da terra e, assim, afetando profundamente a educação. Ora, se não existem crianças,

adolescentes, jovens e adultos para educar, então, não existe motivo para se pensar em políticas educacionais para o meio rural.

Todavia, na contramão desta política neoliberal dirigida ao campo, surge a resistência encabeçada pelos movimentos sociais camponeses, cujas principais reivindicações, segundo Ianni (1988, p. 109) se concentram na posse e no uso da terra, na luta para preservar, conquistar ou reconquistar o espaço de trabalho e de vida.

Com esta reivindicação, esses movimentos também defendem a idéia de um desenvolvimento para o campo que priorize as oportunidades de desenvolvimento social, uma política social em que a educação promova o desenvolvimento.

Embora se tenha mencionado na introdução a razão da escolha da categoria educação rural, ao invés de educação do campo, sentiu-se necessidade de uma breve discussão sobre as duas expressões.

Oliveira (2007, p. 59), ao analisar os termos educação rural e educação do campo, chama atenção para o ponto comum que as une, a saber, a especificidade, de cada uma. Porém, também observa o que os distingue, assim:

O que há de comum entre os termos “educação rural” e educação do campo” seria o reconhecimento de uma especificidade pedagógica associada à identidade do meio rural. A legislação educacional emprega o termo educação rural e procura garantir os espaços e os tempos específicos da vida do campo, ao normatizar a organização das escolas oferecidas às populações rurais. Por sua vez, o termo educação do campo expressa os princípios e as concepções pedagógicas dos movimentos sociais do campo. É como se essas expressões representassem os diferentes agentes sociais que disputam a maximização de um capital político-pedagógico utilizado na construção e na efetivação de políticas públicas educacionais para as populações rurais.

Assim, de acordo com a visão dos movimentos sociais do campo, a expressão “educação rural” está ligada ao território do pensamento latifundiário empresarial e assistencialista, que vê o campo somente como um lugar de produção de mercadorias. A expressão “educação do campo” rompe com o paradigma da *educação rural*, pois concebe em seu território uma educação voltada em defesa dos valores, da cultura, da identidade e dos saberes do camponês.

Nesta linha de pensamento encontram-se pesquisadores como: Bernardo Maçano Fernandes (2004 e 2006), Maria do Socorro Silva (2006), Miguel G. Arroyo (2004 e 2006), Mônica C. Molina (2004 e 2006), Roseli Caldart (2004 e 2006) e outros que defendem uma educação vinculada a um projeto político-pedagógico alicerçado em um conceito de desenvolvimento sócio-cultural e econômico, que integre o povo do campo (pequenos

agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, assentados, reassentados, ribeirinhos, povo da floresta, sem-terra e todos os tipos de trabalhadores assalariados ou não, vinculados à vida e ao trabalho no meio rural) a um modelo que compreende o campo como um espaço de vida e de resistência, e a educação como promotora desse desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação será uma educação no e do campo. No campo porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; Do campo, pois: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, P. 26)

Na contramão desta idéia, existem outros pesquisadores como Oliveira (2007, p.58 e 60) que adverte que o processo de descaracterização social e pedagógica das escolas localizadas em áreas rurais vem sendo acelerado no contexto da globalização e que, nas regiões onde o movimento social do campo ainda não conseguiu chegar ou se estabelecer, a única referência de escolarização para essas populações rurais reside na vertente da educação rural, tratada secundariamente no conjunto de políticas públicas municipais para a educação.

Neste sentido, ao caracterizar a educação como um campo em que o capital político-pedagógico é disputado por diferentes agentes sociais no intuito de defender seus interesses, Oliveira (2007, p. 61) sustenta:

Se a educação é um campo social de disputa, a realidade da escolarização das populações rurais se insere na disputa entre a perspectiva da educação rural e da educação do campo. Para ter um raio de ação maior nessa concorrência, os movimentos sociais do campo têm que se fazer mais presentes nas regiões de agricultura globalizada.

Porém, em meio a essas duas visões de educação - a *educação* rural e a *educação* do campo - existe um termo comum a eles, denominado *educação*, que traz em seu bojo a prática social, tal como afirma Grzybowski (1984, 49) ao defini-la:

É necessário, como alternativa, que se veja a educação como prática social – uma atividade humana concreta e histórica – que se determina no bojo de relações sociais entre classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações. O significado social e político da educação decorrem, de um lado, de seus necessários vínculos com o modo de estruturação e desenvolvimento do conjunto da sociedade e, de outro, das condições específicas em que ela se constitui como prática social efetiva. Por isto, é necessário pensar a educação a partir da sua determinação, isto é, das contradições sociais que delimitam as possibilidades e limites da produção e sistematização, apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes, nas diferentes conjunturas de correlação de suas respectivas forças sociais.

Portanto, as expressões “educação rural” e “educação do campo” trazem perspectivas diferenciadas de educação, interpretadas a partir da realidade que se constitui em relação ao modelo de desenvolvimento agrário, o oligárquio-fundiário ou o popular.

Todavia, seguindo a linha de investigação de Oliveira (2007) acerca das escolas rurais do Município de Jataí/GO, e analisadas sob o prisma da noção de ruralidades, pode-se dizer que, também às escolas rurais do Município de Pedro Afonso não cabe o termo educação do campo. Isto porque, sendo região marcada por um modelo de agricultura globalizada, o agronegócio, e o fato das escolas não trabalharem a especificidade pedagógica originária da concepção de educação do campo e também por serem desassistidas pelos movimentos sociais do campo, pode-se dizer que elas caminham para um processo de negação do rural, ou desruralização.

É o que se discute no item a seguir, sinalizando como este processo está inserido no contexto tocantinense.

1.3 O CENÁRIO NEOLIBERAL NO ESTADO DO TOCANTINS E NO MUNICÍPIO DE PEDRO AFONSO: reflexões sobre o agronegócio.

O Estado do Tocantins possui uma área de 277.297,8 km² e uma densidade demográfica de 4,2 hab/km². A altitude da Sede é de 230m.

Data do século XIX, o início das lutas da elite goiana pela emancipação do norte de Goiás, como forma de protestar contra o abandono daquela região por parte das autoridades, o que lhe valeu a conotação de região atrasada economicamente. “Mediante de tal situação o desembargador Theotônio Segurado, que mais tarde se tornaria ouvidor da Comarca do Norte, levou a proclamar um governo autônomo”. (Wikipédia, 2006)

Nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, os intensos conflitos agrários ocorridos na região do Bico do Papagaio, localizada na divisa norte de Goiás, Sul do Pará e oeste do Maranhão, deram força ao movimento de emancipação, denominado guerrilha do Araguaia, que conseguiu apoio no Congresso Nacional.

Em 5 de outubro de 1988, o Estado do Tocantins é criado por determinação da Constituição Federal de 1988, desmembrado do Estado de Goiás, cuja capital provisória teve início no Município de Miracema do Norte. No dia 1º de janeiro de 1990, foi criada a capital do Estado do Tocantins denominada, Palmas.

Localizado no centro do território brasileiro, o Estado do Tocantins faz divisa com três regiões: Norte, com o Estado do Pará; Nordeste, com o Estado do Maranhão, Piauí e Bahia, Centro-Oeste, com os Estados do Mato Grosso e Goiás. Esta localização centralizada faz dele uma passagem terrestre natural, ligando o norte ao sul do país e vice-versa.

Em termos demográficos, o Estado apresenta uma população total de 1.243.627h, dos quais 963.537h (77,47%) estão na zona urbana e 280.090h (22,53%) na zona rural, de acordo com dados do IBGE/2007.

Segundo o PNUD (2000), a renda per capita média do Estado cresceu 37,04%, passando de R\$ 125,95 em 1991 para R\$ 172,60 em 2000, conforme Tabela 1.

TABELA 1: Renda: Indicadores de Pobreza e Desigualdade – 1991 e 2000.

Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade – 1991 e 2000		
Itens	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	125,9	172,6
Proporção de Pobres (%)	61,0	50,8
Índice de Gini	0,63	0,66

Fonte: PNUD, 2000

A Tabela 1 demonstra que a pobreza, medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 75,50, equivalendo à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000, diminuiu 16,72%, passando de 61,0% em 1991 para 50,8% em 2000. A desigualdade cresceu; o Índice de Gini passou de 0,6 em 1991 para 0,7 em 2000.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano no período em análise, de 1991 a 2000, o Estado do Tocantins cresceu 16,20%, passando de 0,611 em 1991 para 0,710 em 2000, conforme demonstra a Tabela 2.

TABELA 2: Índice de Desenvolvimento Humano/ IDH – 1991 a 2000

Itens	1991	2000
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,611	0,710

Fonte: PNUD, 2000

Dentre os 27 Estados que compõem a Federação do Brasil, o Estado do Tocantins ocupa a 17ª posição no ranking nacional em relação aos demais Estados, e uma posição intermediária, na classificação do PNUD. Dos 16 Estados, (59,3%) deles estão em situação melhor e 10 Estados (40,7%) estão em situação igual ou pior. De acordo com o PNUD

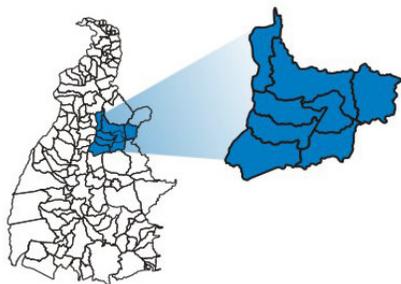
(2000), o Estado do Tocantins está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano com um IDH variando entre 0,5 e 0,8.

A economia do Estado do Tocantins é fundamentalmente primária e terciária, com ênfase na agricultura, pecuária e comércio. A agricultura absorve a maior parte da população economicamente ativa no Estado e a agropecuária contribui com 60% do PIB, conforme dados do Projeto Institucional Transformação da Escola Técnica Federal de Palmas - ETF-Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – EAF em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET/Tocantins, de 2008.

Na agricultura, os produtos cultivados de maior expressão são: feijão, arroz, soja, milho, cana-de-açúcar e mandioca. É importante destacar que no Estado do Tocantins, a soja vem se expandindo, sendo considerada o carro chefe do setor, com um crescimento de 41% na exportação em 2005, o que fez com que o grão permanecesse no topo da lista dos produtos exportados, tal como informa o Portal Cidadão – TO (2008). Importa observar ainda, que tal crescimento econômico está atrelado ao aumento da tecnificação no campo no Estado, o que conseqüentemente leva a um desenvolvimento predatório dos recursos naturais, tal como observa Fernandes e Molina (2004, p. 70) “o aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade”. Tal contradição, leva a identificar no Estado uma política de modernização que oculta o caráter concentrador, predador e expropriatório do sistema capitalista.

Por outro lado, é importante ressaltar que a cultura mecanizada introduzida no Estado, também tem sido vista como um viés para o desenvolvimento social.

Mapa I: Município de Pedro Afonso demarcado no mapa do Tocantins



Fonte: SEPLAN/TO, 2005.

O Município de Pedro Afonso possui uma área 2.050,3 km² e uma densidade demográfica de 4,4 hab/km². A altitude da sede é de 201m.

Historicamente, a fundação de Pedro Afonso data de 1845 e ocorreu no século XIX, quando aportou no município o frei franciscano Rafael Taggia, com o objetivo de catequizar os gentios. O nome do município se deu em homenagem ao príncipe regente Dom Pedro de Afonso de Orleans e Bragança.

Do século XIX aos dias atuais, o município de Pedro Afonso viveu momento de apogeu e declínio, protagonizados pelo (a): látex, agricultura e pecuária.

Hoje a população do município aposta em um novo progresso econômico, oriundo da soja, a porta de saída para a sua recolocação no mercado produtivo no país, chegando a ser considerado um dos grandes pólos agrícolas do Estado do Tocantins.

A área de Pedro Afonso é composta de 7 municípios: Bom Jesus do Tocantins, Centenário, Itacajá, Itapiratins, Pedro Afonso, Recursolândia e Santa Maria do Tocantins. Faz parte da região nordeste do Estado. Localiza-se na confluência dos rios Tocantins e Sono. Pedro Afonso, distante 173 km da Capital do Estado do Tocantins, Palmas, possui mais de 150 anos de história.

Em termos demográficos, dos 9.028 habitantes que compõem a população total do Município, 81,17% hab vive na zona urbana e 18,83% hab na zona rural, segundo dados do IBGE (2000), como informa Tabela 3 acerca do crescimento do contingente populacional no período de 1999 a 2000.

TABELA 3: Demografia: contingente populacional entre o período de 1999 a 2000.

População por Situação de Domicílio – 1991 e 2000		
Itens	1991	2000
População Total	2.505	9.028
Urbana	1.657	7.328
Rural	848	1.700
Taxa de Urbanização	66,15%	81,17%

Fonte: PNUD, 2000

No período de 1991 a 2000, a população do Município de Pedro Afonso atingiu uma taxa de crescimento anual de 15,94%, passando de 2.505h em 1991 para 9.028h em 2000, conforme PNUD (2000). A população rural representava no ano de 2000, 18,84%, taxa esta bem menor se comparada ao contingente populacional de 81,16% que vive na zona urbana.

Portanto, Pedro Afonso é um pequeno município do Estado do Tocantins, com uma população de 9.028 habitantes, cuja principal atividade econômica é a agropecuária, desenvolvida na maioria dos casos, em pequenas propriedades. Uma parcela pequena da

população vive em áreas rurais 18,84%, segundo o Censo de 2000. Trata-se de um daqueles municípios que contradizem o Censo de 2000, o qual de acordo com Veiga (2002) apontava um grau de 81,2% de urbanização do Brasil, conforme já citado anteriormente. Isto porque, além de apresentar baixa densidade demográfica, a sede do município – a “cidade” do mesmo nome – tem características predominantemente rurais. Este fato se confirma facilmente seja na forte ligação que tem com o campo, seja nos hábitos de vida, na representação cultural, nos setores de trabalho, no lazer ou na história familiar que o caracteriza.

De acordo com os dados do PNUD (2000), a renda per capita média do município cresceu 15,74%, passando de R\$ 141,86 em 1991 para R\$ 164,19 em 2000, como demonstra a Tabela 4.

TABELA 4: Renda: indicadores de renda, pobreza e desigualdade – 1991 e 2000

Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade – 1991 e 2000		
Itens	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	141,9	164,2
Proporção de Pobres (%)	50,8	46,8
Índice de Gini	0,58	0,59

Fonte: PNUD, 2000

Estes dados demonstram que a pobreza, medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 75,50, equivale à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000, diminuiu 8,01%, passando de 50,8% em 1991 para 46,8% em 2000. A desigualdade cresceu, como indica o Índice de Gini passando de 0,58 em 1991 para 0,59 em 2000.

Um dos fatores, dentre outros, que contribuiriam para este resultado está na política de desenvolvimento para o campo que vem sendo implementada no Estado na área da agricultura e da pecuária. O Município de Pedro Afonso se destaca no Programa de Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER), que investiu na figura do produtor e no agronegócio.

Garcia (2003, p. 10), ao analisar o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER), alimenta a reflexão com um argumento desfavorável sobre a adoção deste programa, assim:

O Programa de Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER), concebido (1974/1978) e implementado de acordo com interesses japoneses, visa criar uma pequena burguesia rural, altamente capitalizada e tecnificada, com elevado potencial de exportação de alimentos e de matérias-primas para o Japão.

Este argumento de Garcia (2003), identificado na distribuição demográfica, revela que o município de Pedro Afonso conta com uma população de 81,17%hab dela vive na zona urbana e 18,83%hab na zona rural, o que demonstra que graças à expansão do agronegócio no município, o contingente populacional da zona rural reduziu em relação à zona urbana. As explicações estão na economia tecnificada que dispensa o empregador de grandes contingentes de mão-de-obra, por um lado, e por outro, surge uma burguesia rural capitalizada e tecnificada.

O PRODECER conta com a parceria nos investimentos assim distribuída: o Japão investe 60% , o Governo Federal, 30% e o Produtor 10%. Os requisitos básicos para a escolha do produtor brasileiro residem na afinidade que ele demonstra ter com a área produtiva e o investimento na ordem de 10% do recurso, e como os custos para manter a lavoura são altos e os insumos caros, o pequeno produtor está excluído de antemão. Em sua análise, Garcia (2003, p. 20) afirma:

O PRODECER não é compatível com o macro objetivo. Seu propósito era de um segmento de elite – tecnológica, financeira e empresarial – de médios proprietários, no bojo de um ambicioso plano de cooperação com o Japão, com vista a gerar fluxos de exportação de grãos e matérias primas para aquele país. Ou seja, o projeto continua ligado a uma agricultura capitalista patronal - monocultura exportadora.

O diagnóstico do SEBRAE (2002, p.15), denominado Programa de Emprego e Renda e Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, denuncia esta realidade contraditória, assim:

No município, a cultura da mecanização já existe, sendo que muitas propriedades já se utilizam desta importante ferramenta da produção, principalmente os produtores do projeto PRODECER (Soja). Entretanto ainda há os que não podem se utilizar desta ferramenta, pois são produtores de menor porte, sem acesso a projeto de financiamento, motivados pela escassez dos recursos financeiros e técnicos, inviabilizando os projetos acima referenciados.

Por isso, a modernização que vem se expandindo pelo município de Pedro Afonso nada mais é que a prova da degradação do trabalho do pequeno produtor. Neste sentido, os agricultores, nessa política de desigualdade, dificilmente serão atendidos pelos sistemas de financiamento nas atuais condições em que se encontram: grande maioria analfabeta, sem acesso aos serviços, e à assistência técnica, sem apoio à comercialização, etc., vez que os Bancos não se dispõem a correr riscos com este produtor.

Outro fator importante a ser considerado neste contexto é de que a soja/agronegócio não transformou, de fato, a vida econômica, produtiva, social, cultural do município, nem mesmo uma diretriz educacional elaborada por Brasília, como é o caso das Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, impactou a educação no município. De fato, a soja apenas contribuiu para que o município entrasse no mapa da agricultura extensiva, com um produto de demanda internacional, mas não no mapa de uma sociedade globalizada, cujas razões não vamos discutir por não serem objeto deste trabalho.

Neste contexto, confirma-se a idéia de que o agronegócio se caracteriza pelo aumento da produção, da mercadoria e seu objetivo maior é o máximo de lucro, mesmo a custo da precarização do modo de vida do camponês, bem como da degradação do meio ambiente.

O mais grave nesta situação é a falta de informações no que se refere às problemáticas vividas pelo camponês e pela própria população da zona urbana quando se refere à plantação de soja. Para eles, a soja se tornou a salvação e melhoria de vida, símbolo de desenvolvimento e progresso, esquecendo-se de que ela reproduz, através do agronegócio, o sistema capitalista e a injustiça social, difundindo a falsa ideologia de que todos são iguais perante o mercado. Na verdade, o que se observa é que a imagem do agronegócio é de caráter predador, expropriatório e excludente.

Diante do exposto neste Capítulo I, importa refletir e avaliar atentamente as políticas de desenvolvimento para o meio rural, para que elas não fomentem o caráter predador, expropriador e excludente, mas que promova a melhoria da qualidade de vida da população. Daí, a importância de compreender o contexto das políticas do sistema capitalista e sua influência no trabalho e na educação.

CAPÍTULO II

CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: pontos e contrapontos

*A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
Gonzaguinha*

Este capítulo discute as implicações da precarização do trabalho do professor e da professora rural, na sua formação e na prática pedagógica, provocada por políticas econômicas e sociais adotadas em atendimento ao sistema capitalista vigente, com intuito de desvendar contraditórias influências do referido sistema no aprofundamento das desigualdades sociais com reflexos para a educação rural.

Portanto, para compreender o contexto das políticas do sistema capitalista na sociedade brasileira, importa assinalar a reestruturação produtiva por que a economia vem passando, principalmente no que se refere às mudanças operadas no mundo do trabalho e do processo produtivo, graças à expansão das novas tecnologias e as conseqüências que daí resultam: o desemprego estrutural, a desestabilização dos trabalhos estáveis, enfim, a precarização do trabalho.

Para tanto, será necessário contextualizar a organização do trabalho e da escola na sociedade industrial dos séculos XVIII, XIX e XX, a fim de observar as relações e influências estabelecidas. É o que pretende neste capítulo.

2.1 O MUNDO DO TRABALHO E O MUNDO DA ESCOLA: uma análise crítica das relações

O sistema educacional brasileiro, na sua totalidade, ainda prepara a força de trabalho para a produção de mais-valia, o que significa dizer em termos comparativos que ele se pauta pelas normas da organização européia das fábricas do início da Revolução Industrial do século XVIII. Neste processo, fica clara a ruptura entre a economia de subsistência e o trabalhador autônomo e, entre a economia de mercado e o trabalhador assalariado.

A divisão do trabalho, qualquer que seja, reduz o trabalhador a um mero cumpridor de tarefas, alheio ao produto e ao processo de produção e, portanto, submete-o ao ritmo da

máquina e à desqualificação profissional. Daí nasce o operário que executa operações parceladas, mecanizadas e repetitivas com o objetivo de extrair o máximo de mais-valia para o capital.

Segundo Marx (*apud*. ENGUITA, 1989, p.15) isto dá lugar ao que ele denominava subsunção ou subordinação formal do trabalho ao capital, isto é, a forma mais simples de exploração capitalista do trabalho, correspondendo à extração da mais-valia absoluta.

Martins (*apud*. CARNEIRO, 1988, p. 16) afirma que, “sendo o capital nada mais, do que trabalho humano acumulado, trabalho de muitos e anônimos trabalhadores, é um produto social, contraditoriamente acumulado nas mãos particulares do capitalista [...]. O capital é o produto do trabalho não pago que excede àquele que se materializou em salário”.

A mais-valia é a forma mais rigorosa do sistema capitalista de explorar o trabalhador assalariado que, possuindo somente sua força de trabalho, vende-a aos donos dos meios de produção em troca de um salário, transformando-o, assim, em um valor de troca como qualquer outra mercadoria.

Enguita (1993, p.149) em sua análise da mais-valia descreve assim, o processo da exploração capitalista:

Quando o capital passa da extração de mais-valia absoluta – prolongamento da jornada de trabalho – à extração da mais-valia relativa – aumento da produtividade do trabalho – quer dizer, quando passa da compra e da ação de pôr em relação em diversos momentos do processo produtivo, a organização a seu modo do próprio processo de trabalho, da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital, a alienação passa, por sua vez, de fenômeno da circulação a ser a essência da produção.

Ou seja, para o capitalista, a mais-valia absoluta consiste no aumento direto da mais valia, pois ela estende a jornada de trabalho, mas mantém o salário constante. E a mais-valia relativa implica aumentar a produtividade, fazendo com que o trabalhador produza mais, via introdução de máquinas modernas, em menor tempo de trabalho, sem reduzir a jornada de trabalho.

Incapaz de compreender a totalidade do processo produtivo, do fruto de seu trabalho e, tampouco de perceber que é seu trabalho que aumenta o lucro do capitalista, o trabalhador operário se aliena de tal forma, a ponto de não perceber que, ao contrário do que parece, é o capital que depende do seu trabalho. Então, o trabalhador, ao perder o poder de decisão sobre si mesmo, sobre o processo produtivo e sobre o uso de seu tempo, se submete à proletarização e à exploração do capitalista, como forma de garantir sua sobrevivência.

Por outro lado, à medida que o capitalismo se desenvolve, a classe trabalhadora, também se organiza para combater a intensidade do trabalho e a exploração dos donos do capital, pressuposto este que, na explicação de Marx e Engels (2001, p. 37) dá origem a um processo de resistência operária na e pela qual,

Inicialmente operários entram em luta isoladamente; em seguida, operários de uma mesma fábrica; depois, operários de um setor industrial, em um mesmo local, contra um mesmo burguês, que explora diretamente. Dirigem seus ataques não somente contra as relações burguesas de produção; dirigem-nos também contra os próprios instrumentos de produção; destroem as mercadorias estrangeiras concorrentes, quebram máquinas, incendiam fábricas, procuram reconquistar a posição desaparecida do artesão medieval.

Assim, a fábrica e tudo o que ela representa é rejeitada pelos trabalhadores, que de trabalhadores “livres” passaram a trabalhadores assalariados e controlados. Estes e outros motivos respondem pela resistência popular dos diversos segmentos, entre eles o dos camponeses e artesãos, que não se dispuseram a contribuir com o dono do capital para o seu enriquecimento a qualquer preço, tal como Enguita (2004, p.29) expõe abaixo:

A fábrica (ou, de maneira mais geral, a organização cooperativa do trabalho) representou uma ruptura radical com a economia de subsistência (unidades familiares auto-suficientes, logicamente camponesas) e com o trabalho por conta própria para o mercado (artesanato, agricultura comercial, pequeno comércio). Os trabalhadores já não podiam decidir os objetivos de seu trabalho, nem controlar seu processo produtivo, nem determinar livremente o uso de seu tempo. Ao contrário, deveriam submeter-se às rotinas da organização coletiva do trabalho e da regularidade necessária para o máximo aproveitamento do oneroso maquinário. Tal objetivo, que hoje parece trivial porque já é um ponto de partida, custou, nesse momento, sangue, suor e lágrimas. Por diferentes motivos, camponeses e artesãos não se mostraram propriamente dispostos a aplaudir as novas condições de trabalho que lhes eram oferecidas como alternativa ao seu modo de vida tradicional, em plena crise. Essa recusa se manifestou em seu apego às velhas condições e, quando não eram economicamente viáveis, na extensão da vadiagem e da mendicância, nas revoltas contra a industrialização e na proliferação dos conflitos no local de trabalho.

Esses obstáculos antepostos aos planos do dono do capital, que não conseguiu mão-de-obra para as modernas fábricas e a resistência operária daí decorrente, provocam por parte do capitalista, a prática do trabalho forçado e com ela toda uma estrutura de repressão.

Não satisfeitos com a recusa dos trabalhadores da nova ordem social, os donos do capital, que já não se comprometiam ao máximo com a produção, recorreram a uma sistemática de integração do operariado às novas relações sociais de produção, de forma a moldá-lo no sentido de obter dele uma aceitação dócil e passiva. Era a reinvenção da escola, assim descrita por Enguita (1989, p.29 e 30):

A escola chegou a se configurar como uma antecipação da fábrica, isto é, como um cenário adaptativo – o que significa intermediário – entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado [...]. Essas relações sociais do processo educativo antecipavam as relações sociais próprias da industrialização, mais acentuadas no capitalismo, no qual o empregador dispõe da poderosa arma da demissão em face do empregado, do que no estatismo (ou socialismo burocrático), no qual na falta desta tem de recorrer diretamente à repressão mais temível, porém muito menos eficaz para esses efeitos. A alienação do trabalhador dos fins, meios e processos de seu trabalho, sua submissão às exigências tanto do autocrata (o empresário) como do autômato (máquina), sua motivação mediante recompensas extrínsecas (salários), sua indiferença em relação ao conteúdo do trabalho, sua deferência à autoridade na empresa, suas relações competitivas no mercado de trabalho: tudo isso tem sua antecipação na escola. A sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador, e o professor, seu primeiro capataz – embora ambos suavizados [...].

Desta forma, pode-se dizer que a escola passou a exercer um papel importante na promoção das relações sociais da produção capitalista como forma de preparar o indivíduo para o processo de trabalho dominante. Ela representa então, uma passagem menos conflitiva para o mundo do trabalho, com ênfase no disciplinamento através do controle das atitudes e do comportamento dos alunos/as, mais do que da construção do conhecimento, propriamente.

Isto posto, salta aos olhos uma semelhança inconfundível entre a organização da produção fabril com as relações sociais vivenciadas na escola, principalmente no séc. XIX e em escolas tradicionais do século XX e provavelmente no século XXI, no que se refere à: submissão à autoridade do professor; à burocracia; ao disciplinamento, generalizado; à divisão interna do trabalho escolar (surgimento dos especialistas), decorrente da divisão social e técnica do trabalho no sistema capitalista. Tudo isso contribui para uma desqualificação do processo pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as, ou seja: a fragmentação do trabalho dos/as professores/as e do corpo administrativo; predomínio do trabalho docente isolado com pouco envolvimento com o coletivo da escola; falta de compreensão da totalidade das ações e do planejamento escolar; avaliação fechada na aferição de nota. Estas características, pois, fizeram com que a escola, de acordo com Enguita (2004), se aproximasse do processo de produção das indústrias, porém fragilizado na sua função, a construção de conhecimento.

O contexto capitalista aqui exposto exige analisar as três revoluções industriais como fatores dessa nova ordem e, ao mesmo tempo responsáveis pela mudança da organização do trabalho, que daí resultou, bem como os seus reflexos na escola, tal como descrita por Enguita (2004, p. 37) assim:

A primeira revolução industrial, cujo cenário inicial foi o norte da Europa e que não casualmente se identifica com a máquina a vapor, com os altos fornos, com o tear automático ou com a estrada de ferro, foi, antes de tudo, uma revolução nas

dimensões dos meios de produção e, devido a isso, na estrutura da propriedade. A segunda revolução industrial, cujo cenário inicial foram os Estados Unidos, e que se identifica com o taylorismo e o fordismo (e com a grande cooperação, isto é, com a concentração do capital por meio das sociedades por ações) foi, sobretudo, uma revolução nas dimensões e, por isso, nas formas de organização do trabalho (e do capital) e, portanto, na estrutura da autoridade. A terceira revolução industrial, que também qualificamos como tecnológica, ou científico-técnica – a que vivemos hoje – com um cenário mais difuso, porém localizado em certas regiões interconectadas, embora não-contíguas, que são viveiros das novas tecnologias centradas na informática e nas telecomunicações, é, acima de tudo, uma revolução nas dimensões e no papel do conhecimento (a ciência e a tecnologia) e, portanto, na estrutura da qualificação.

Além do cenário, o autor supracitado (2004, p. 38) aponta traços específicos de cada uma dessas revoluções, como por exemplo, as renovadas acepções da nova divisão social, em que a primeira revolução industrial consolida a burguesia como classe privilegiada, com a contrapartida de um proletariado que se via obrigado a vender seu trabalho em troca de um salário. A segunda revolução industrial amplia a proliferação da burocracia, subordinando os trabalhadores definitivamente ao processo de trabalho; e, a terceira revolução industrial que ao trazer consigo o desenvolvimento e o fortalecimento das profissões, distingue nos grupos de trabalhadores os não qualificados e os pouco qualificados, concorrentes um e outros com as máquinas aos postos de trabalho, de menor custo.

Concretamente, a terceira revolução industrial aumentou a importância do conhecimento e, conseqüentemente, da escola. Assim, é preciso ressaltar que a educação sempre esteve diretamente ligada às formas de organização da economia e da política capitalista, o que leva a escola e as instituições formadoras a ajustarem seus projetos políticos e pedagógicos ao desenvolvimento de uma gama variada de competências, habilidades e capacidades exigidas pela empregabilidade. Todavia, paralela a esta situação, surge a crise estrutural do emprego, que traz consigo: desemprego, desestabilização e precarização do trabalho.

No tocante à empregabilidade, Moraes (*apud.* FRIGOTTO, 1999, p. 13) a considera como:

o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje, a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer.

Leite (*apud.* OLIVIERA, 2003, p. 76) especifica ainda mais, o conceito de empregabilidade referindo-o, assim:

[...] à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou encontrar novos empregos, quando demitidos, a partir de sua possibilidade de resposta às exigências de maiores requisitos de que qualificação demandados pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo.

De acordo com estas conceituações, conclui-se que ambos os conceitos se complementam, o que significa dizer, em outras palavras, que a noção de empregabilidade para o trabalhador assalariado está ligada à sua disponibilidade a todo jogo de interesse do empregador, o que exige estar pronto a trocar constantemente de emprego, noção esta que se vincula ao ideário neoliberal do Estado mínimo. Trata-se, portanto, de uma reestruturação produtiva que produz uma sociedade de exclusão e desigual, pois aumenta a demanda de conhecimento científico e de profissionais altamente qualificados e diminui postos de trabalhos operacionais e semi profissionais, que absorviam profissionais menos qualificados.

Diante disto, Leite (*apud.* OLIVIERA, 2003, p. 76) alerta para “o aumento dos níveis de escolaridade pode estar ocorrendo simultaneamente com uma precarização maior do emprego e com o rebaixamento salarial”, agravado, segundo Oliveira (2003, p. 76), com surgimento da relação conhecimento e empregabilidade, que ela define:

As exigências de um novo perfil de trabalhador apto e adaptável às mudanças freqüentes no processo de trabalho e detentor de uma sólida formação educacional condizentes aos novos padrões tecnológicos têm contribuído para a fetichização da moderna empregabilidade. Por isso, é necessário observar a distância entre o que é propagado e difundido como requisitos indispensáveis aos bons empregos e aquilo que realmente tem sido demandado dos trabalhadores empregados, além das opções e oportunidades reais de emprego.

Sob esta ótica, é preciso saber quais políticas estão sendo difundidas na oferta da educação básica para todos, e qual a sua relação com as necessidades do capital, a fim de estabelecer os pressupostos que irão orientar as diretrizes governamentais da educação básica e superior vinculadas a um projeto de desenvolvimento econômico e, às políticas educacionais voltadas ao ajuste e à nova ordem mundial de produção.

Então, mediante a pergunta, qual o tipo de educação? Enguita (2004, p. 41) responde, observando que a educação não seria mais o modelo das fases da manufatura e do fordismo da sociedade industrial, mas que traria outro ingrediente, que apresenta a seguir:

A relevância crescente da informação e do conhecimento desloca o peso da qualificação do componente operacional para o profissional e de ambos para o científico. A aprendizagem profissional era essencialmente prática (baseada na repetição das tarefas típicas) e dirigida (sob a supervisão imediata do professor), pois o que se espera do operário é que ele realize tarefas simples e repetitivas, mas exatas. A aprendizagem profissional tem de ser, sobretudo, mais abstrata, já que se trata de adquirir um conhecimento a partir do qual deverão ser abordados os casos

particulares, e um pouco mais ativa, já que o profissional deverá atuar por conta própria. A aprendizagem científica tem de ser ainda um pouco mais abstrata e, sobretudo, muito mais ativa (mais crítica em face do saber estabelecido), já que cabe ao cientista questionar e renovar os conhecimentos existentes.

Neste enfoque, então, as instituições formadoras buscarão propiciar uma qualificação que garanta um exercício profissional de qualidade, o que significa buscar estratégias que favoreçam a boa formação e um desenvolvimento profissional, que possibilite aos estudantes dominar e interpretar conceitos, elaborar os seus próprios e aplicá-los em situações concretas.

Diante, pois, de exigências cada vez mais impositivas no mundo do trabalho, é preciso ressaltar que a formação dos professores exige que estes profissionais desenvolvam conhecimentos cada vez, mais complexos para fazer frente a situações, às vezes, paradoxais. Isso exige que os docentes busquem aprofundar e aprimorar seus conhecimentos e a sua prática pedagógica, atualizando os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, como condição de desenvolver uma prática social transformadora.

Estas exigências pressupõem um profissional capaz de lidar com as mais diversas situações no cotidiano escolar, entre elas a de saber lidar com as diversidades em todas as suas dimensões.

Daí, a importância de se refletir sobre o currículo e o conhecimento escolar, o que requer da escola e do professor (a) uma aproximação gradativa da visão crítica da realidade econômica e social contemporânea. Esta conexão entre a forma como a economia se estrutura e a organização e o desenvolvimento do currículo na escola, portanto, não é determinista ou simplista, mas estabelece um vínculo profundo com a sociedade.

Enfim, tal como está organizada a escola não oferece condições para que o aluno interaja com a realidade atual, em termos de acompanhamento da revolução tecnológica e as conseqüentes mudanças na produção de bens, serviços, conhecimento e trabalho, etc. Ao contrário, ela parece ignorar as diversidades com as quais convive, vivenciando um currículo comum para sujeitos diferentes.

Tais pressupostos explicam a visão que a sociedade tem da ineficácia da escola e da atuação do professor, responsabilizando a classe social pela falta de aprendizagem dos alunos das classes menos favorecidas, que não dominando os pré-requisitos necessários à compreensão de determinados conteúdos, não aprendem. Este conjunto de fatores em cadeia gera o fracasso escolar, que Charlot (2000, p. 16) contesta assim: “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”.

Justificativas para este fato é que não faltam, e elas dão origem a idéias como estas: a escola pública ou privada não está funcionando como deveria, pois segundo Sforzi (2003, p. 11) o “imobilismo escolar tem caráter tanto social quanto didático-pedagógico, e o conhecimento teórico é pouco valorizado em relação ao conhecimento prático”.

Daí, a importância de repensar os rumos da educação e do currículo de modo a privilegiar um ensino que aproxime o aluno de sua realidade e do seu processo de construção do conhecimento, ao invés de perpetuar um ensino que não cria condições para o sujeito pensar, construir e reconstruir conhecimento.

Diante do exposto, a lógica consiste em pensar o quê, quando, como, para quê e para quem ensinar, bem como o porquê de ministrar esse conhecimento e não outro. Quais interesses guiaram à seleção de determinados conteúdos e não de outros. Como observa Libâneo (2001, p. 7): “Como levar um sujeito a aprender de um modo eficaz, duradouro, útil no lidar com os problemas e os dilemas da realidade? Como podemos ajudar as pessoas a desenvolverem seus processos de pensamento? Para Libâneo (2004, p. 16) um ensino vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico.

A opção por esse modelo pedagógico exige pensar em ambientes de aprendizagem que sugiram uma aproximação de teorias e práticas que favoreçam uma aprendizagem significativa e, ajudem o aluno a usar conceitos como ferramentas em situações concretas da realidade.

O pressuposto, acima citado, tem fundamento na abordagem histórico-cultural, introduzida por Vygotsky (1884), que traz para o campo da educação uma perspectiva de ensino formador de pessoas críticas, cientes de sua realidade e criativas.

Vygotsky (1896 – 1934), nascido na Rússia czarista, formado em psicologia, foi um dos criadores da psicologia marxista, cuja matriz de análise era o materialismo histórico-dialético. Explorou temas como: atividade mediada, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a inter-relação das funções psicológicas superiores, o papel da linguagem na evolução do pensamento e o processo de conceitualização. Os principais seguidores de sua teoria, entre outros, destacam-se Leontiev, com a teoria da atividade e Davydov, com a teoria sobre o processo de formação de conceitos.

Vygotsky desenvolveu uma teoria baseada na corrente histórico-cultural com bases para novos olhares entre o plano social e individual da ação, mostrando que o desenvolvimento psicológico se dá no curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade. O teórico russo trouxe grandes contribuições para a educação, na medida em que

discute as características psicológicas tipicamente humanas, suscitando questionamentos, diretrizes e formulações de alternativas no plano pedagógico. Ao dizer que o sujeito constitui suas formas de ação em atividades e sua consciência nas relações sociais, Vygotsky aponta caminhos para a superação da dicotomia social / individual, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e o sujeito só é sujeito no contexto social. Assim, o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural e individual.

Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996, p. 12) apontam que a teoria vygotkiana está organizada conceitualmente com base a dois conceitos básicos: social e atividade.

O social constitui, por um lado, a fonte do desenvolvimento conceitual da criança e caracteriza, por outro lado, a organização da atividade comum e do aprendizado do aluno. Em sua primeira acepção, o desenvolvimento da criança surge ao mesmo tempo como resultado de sua imersão em um ambiente cultural e como o próprio processo de apropriação que ela faz desse meio. [...] o social encontra-se vinculado à atividade, de maneira que a criança somente pode apropriar-se do ambiente cultural enquanto ser ativo.

O processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligado a uma atividade mediatizada, que é a relação que o sujeito estabelece com o mundo objetivado, através da linguagem e dos instrumentos, tal como Vygotsky (*apud*. LIBÂNEO, 2004, p. 7) escreve:

O condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nesses processos se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido.

Assim, para Vygotsky, a vivência em sociedade é essencial à aprendizagem, pois é nas relações com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental. Segundo Vygotsky (1984, p. 63), a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, partes dessas funções básicas transformam-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, a linguagem e o pensamento, características exclusivas do homem. Essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio, por isso, empregar conscientemente a mediação social implica dar, em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais, o que se ensina e com quem se ensina, mas também nos agentes sociais, que ensinam, e suas peculiaridades.

O desenvolvimento é alicerçado no plano das interações do homem com a realidade, tal como escrevem Rosa e Andriani (2002, p. 267) que a teoria histórico-cultural está “fortemente marcada pela concepção marxista de homem e realidade, uma vez que estava guiada pelo princípio de que o ser humano constrói a si mesmo nas relações que estabelece com a realidade, na medida em que é determinado por esta, atua sobre ela e a transforma”.

Daí a concepção vygotskyana de homem, segundo a qual o sujeito é um ser interativo, pois está numa constante interação com o outro, em um plano intersubjetivo, o modo de ver e de relacionar-se com o mundo. Góes (1991, p.9) caracteriza a intersubjetividade afirmando que é formada pela internalização, como construção interna de uma operação externa, quando sustenta que: “O plano intersubjetivo não é o plano “do outro”, mas da relação do sujeito com o outro. Pode-se, então, afirmar que é na relação com o outro, ou seja, nas experiências de aprendizagem que o desenvolvimento se processa”.

Para Vygotsky (1984) é através da internalização das funções psicológicas e da construção do plano da consciência, definida por uma estrutura semiótica, que surge a possibilidade de auto-regulação, cuja origem se encontra nas regulações sociais. Para Vygotsky (1984, p. 64), então, a internalização

Consiste numa série de transformações, tais como: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual (primeiro entre as pessoas – interpsicológica, e, depois, no interior da criança – intrapsicológica); A transposição de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Assim, de acordo com a teoria vygotskyana, a aprendizagem é considerada como um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia das posturas inatistas e dos processos de maturação do organismo e das posturas empíricas que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento.

Pela ênfase dada aos processos sócio-históricos, na teoria vygotskyana, a idéia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, de acordo com Vygotsky (1984, p. 97) “à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Ela constitui, pois, um domínio psicológico em constante transformação;

aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Nesse sentido, o importante no processo educacional é a formação da consciência que é de certa forma determinada pela natureza das relações que a engendram: trata-se das relações sociais com as quais cada sujeito realiza sua atividade coletiva, em que o trabalho ocupa lugar central. Vygotsky (1984), assim, enfatiza que a relação ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, porque a escola, ela mesma, não é uma instituição independente, está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam facetas do contexto mais amplo em que o ensino se insere.

Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2001), o educador assume o papel de mediador privilegiado na formação do conhecimento, pois a maneira de ver o sujeito, nesta teoria, e de ver o seu desenvolvimento lhe confere uma postura sócio-interacionista, pela colocação de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Por isso, é também sócio-construtivista, por considerar que o papel do ensino é possibilitar que o aluno desenvolva suas próprias capacidades para a realização das tarefas de aprendizagem e para produzir autonomia de pensamento.

Esta abordagem da teoria vygotskyana aponta para uma formação capaz de elevar as pessoas de um conhecimento meramente empírico e superficial das coisas, conhecimento adequado e conveniente em tempos tayloristas e fordistas, para um conhecimento da essência destas mesmas coisas, ascensão do abstrato ao concreto, a que se refere Enguita (2004, p.41). Em outras palavras, é preciso migrar do conhecimento do senso comum para o conhecimento teórico, o único capaz de fazer com que se compreenda a essência das coisas e modifique o mundo de forma criativa. Portanto, a abordagem histórico-cultural permite fazer esse deslocamento do abstrato para o concreto.

Esta reflexão se aguça quando incide sobre a função social da escola de acordo com as novas exigências do mercado de trabalho. Isto porque se for verdade que neste novo paradigma do sistema capitalista o trabalhador ganha autonomia para decidir, dentro de determinados parâmetros, as melhores atitudes em prol da eficiência e eficácia produtivas, então, é verdade que este trabalhador não pode mais receber uma educação empírica, parcial, que não lhe ofereça as ferramentas simbólicas essenciais ao seu enfrentamento com esta nova realidade.

Assim, vale ressaltar que, diante das constantes mudanças de paradigma da produção de valores sob o capitalismo, segue uma mudança na concepção de homem e de trabalhador que se deve formar para fazer frente a um mundo cada vez mais competitivo. A demanda por pessoas mais criativas, com capacidade de trabalho em grupo e de visão crítica sobre as coisas traz consigo a necessidade de uma escola e de uma educação formadora do conhecimento teórico-científico, dentre tantos outros quesitos. A abordagem histórico-cultural, pois, contribui para a elevação dos conhecimentos do trabalhador a um nível teórico, permitindo-lhes o acesso aos bens simbólicos e espirituais de uma dada sociedade que estaria na mesma medida à disposição de trabalhadores e capitalistas.

Sob esta visão, é possível questionar as instituições de ensino superior quanto à forma como estão formando os futuros profissionais da educação, pois antes que se trabalhe o processo de aprendizagem dos alunos, é preciso trabalhar a formação do professor.

Esta situação exige, mais uma vez, refletir sobre como essas exigências vêm se constituindo no mundo rural e como estes homens e mulheres estão sendo formados para enfrentar a diversidade, visto que a educação e o mundo rural estão vinculados à economia e, portanto, ao capital. É nesta lógica que se apresenta a reflexão sobre a situação do campo no sistema de produção capitalista e como a educação vem sendo pensada para este meio.

2.2 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: reflexos no campo

Antes de prosseguir nesta reflexão, cabe fazer um recorte no processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, indicando o início do trabalho assalariado, que se inaugura com a pós-abolição da escravatura, em 1888.

A expansão do sistema capitalista no Brasil nos diversos setores de produção provocou em todas as áreas ocupadas a “proletarização e expropriação do trabalhador dos seus meios de produção. A expropriação do trabalhador rural se dá pelas mais variadas formas, tais como: pela destruição do artesanato doméstico, pela subordinação ao capital comercial, industrial e financeiro”. (CARNEIRO, 1988, p.14). Tudo em nome da economia moderna, que conduzia o trabalhador livre a vender sua força de trabalho ao capitalista, recebendo em troca o salário, caracterizando assim, a relação social de reprodução da mais-valia, o que contribuiu para acentuar as desigualdades sócio-econômica, cultural e política no setor rural.

Portanto, no contexto da relação capitalista, o camponês²¹, assim como o operário se vêem envolvidos por uma ilusão de que todos são iguais e de que têm as mesmas oportunidades de crescimento, pois são livres. Na visão de Carneiro (1988, p. 16) neste processo de alienação, o camponês

[...] pensa que ao ter um pedaço de terra, a riqueza por ele produzida a ele pertencerá, quando na verdade, ele apenas consegue repor os seus instrumentos de trabalho e garantir sua precária subsistência. O camponês não consegue perceber com clareza a sua situação de subordinação às diversas frações do capital, que se apropriam do excedente por ele gerado.

Neste sentido, submetido ao capital, o camponês se encontra desprovido das riquezas que produziu, além de encontrar dificuldades para manter-se em decorrência principalmente das trocas desiguais entre os custos dos produtos fruto do seu trabalho e o baixo valor pago pelo seu produto no mercado.

Vários são os agravantes neste cenário, pois o valor fixado pelo mercado capitalista não contabiliza a perda da fertilidade da terra, o que faz com que o camponês seja inviabilizado de continuar explorando-a e busque outros meios de sobrevivência, como forma de quebrar o ciclo de fracasso gerado pelo interesse infinito do capitalista de aumentar o lucro e desvalorizar o salário. Em resumo, tal como observa Carneiro (1988, p. 30) “a inviabilidade de continuar explorando a sua terra e os baixos salários na agricultura obrigam os camponeses e os trabalhadores rurais a migrarem, isto é, a buscarem novas alternativas de sobrevivência”.

As novas alternativas de sobrevivência levam o camponês a migrar para o centro urbano ou para as áreas de fronteira agrícola na esperança de fugir da proletarização. Carneiro (1988, p. 30), ao analisar a alternativa do trabalhador excluído migrar, reconhece sua inviabilidade e explica por que:

A primeira alternativa revela-se pouco viável devido à incapacidade dos centros urbanos em absorverem toda a população oriunda do campo, em decorrência do super dimensionamento do exército industrial de reserva. Embora o exército de reserva seja uma necessidade em qualquer país capitalista, nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, ele se vê engrossado face ao caráter retardatário da industrialização, cuja tecnologia importada dos países desenvolvidos é altamente poupadora de mão-de-obra. Portanto, resta às populações expulsas do campo, a busca de alternativas de sobrevivência fora da fronteira econômica. Essa segunda alternativa – a migração para fora da fronteira econômica – se constitui numa solução provisória já que, com o avanço do capitalismo, o possuidor de hoje será provavelmente o migrante de amanhã.

²¹ A expressão camponês, de acordo com Carneiro (1998, p. 55) se refere ao “modo de vida” correspondente a um contexto não capitalista.

Assim, pode-se compreender que, por mais que o camponês tente sair do atual estado de exploração e submissão em que se encontra, ele apenas consegue, e mal, suprir sua subsistência, vez que a lógica do sistema capitalista é de sempre angariar mais terra para assim obter mais lucro. Por fim, Carneiro (1988, p. 31) conclui acerca do caráter de exploração absoluta do capital assim: “o modo de produção capitalista é um sistema de exploração que explora a todos os trabalhadores, quer sejam eles trabalhadores urbanos, rurais ou camponeses”.

Como se pode observar então, o fenômeno de dominação e exploração do sistema capitalista é histórico agregador de novas formas que se manifestam em cada época. Nele, a essência permanece na obtenção do lucro, tanto na zona rural como na zona urbana, gerando sempre exploração e proletarização. Mas há que ressaltar que, ao lado deste processo, também existe a resistência contra esta forma de exploração.

No campo ou na cidade, a resistência a esta nova estrutura de organização do trabalho floresceu contra a exploração e a sujeição do camponês ao trabalho assalariado e a exclusão dos direitos trabalhistas, pois a situação emergente à qual eram submetidos passa a demandar mais trabalho temporário do que trabalho permanente. Uma demonstração dessa resistência generalizada é evidenciada por Castelli e Villani (2002, p.20) quando citam o artigo de jornal publicado em 1929, sobre o Manifesto Camponês de Tendência Comunista no Rio de Janeiro, que se expressa assim:

Fundemos o Sindicato dos Operários Agrícolas!

A aliança dos trabalhadores de Campo e o Centro Político Proletário, os dois únicos organismos que lutam verdadeiramente pelos interesses dos explorados e oprimidos da região, dirigem-se a todos os operários, mulheres e jovens trabalhadores das usinas e fazendas e a todos os lavradores pobres, chamando-os à organização de suas fileiras, pois só assim, poderão diminuir o roubo e a escravização de que são vítimas, por parte dos fazendeiros e usineiros...

Reivindiquemos para o campo as seguintes melhorias:

Aumento de salários e diminuição das horas de trabalho.

Pagamento em moeda corrente, abolição dos cartões-vales.

Liberdade de locomover-se! Liberdade de trabalhar para quem entender! Liberdade de voto!

Lei de férias e direito de greve!

Este documento, além de demonstrar claramente as condições de vida e de trabalho do trabalhador rural à época, faz referência às transformações nas relações sociais de produção que se expandiam no Brasil. É neste contexto que eclodem no Brasil, no final do século XIX, os primeiros movimentos sociais do campo, com o objetivo de propiciar ao trabalhador o primeiro acesso à terra, à reforma agrária e resistir ao modelo desenvolvimentista que se expandiu pelo país.

A partir de 1960, sob o efeito do “milagre brasileiro” ou “desenvolvimentista”, a agricultura brasileira teve um crescimento decisivo impulsionado pela modernização das técnicas de produção e das modificações nas relações sociais, assim descritos por Graziano Neto (*apud.* PESSOA, 1998, p. 50):

Ao mesmo tempo em que vai ocorrendo aquele progresso técnico na agricultura, vai-se modificando também a organização da produção, que diz respeito às relações sociais (e não técnicas) de produção. A composição e a utilização do trabalho modificam-se, intensificando-se o uso de “bóia-fria” ou trabalhador volante; a forma de pagamento da mão-de-obra é cada vez mais assalariada; os pequenos produtores, sejam proprietários, parceiros ou posseiros, vão sendo expropriados, dando lugar, em certas regiões, à organização da produção em moldes empresariais.

Os problemas sociais no campo, todavia, continuam crescendo nesta direção. Por um lado, a população camponesa cada vez mais marginalizada, e por outro lado, a insistência do Governo em instituir políticas públicas frágeis que em nada contribuem para as soluções dos problemas do campo. Ao contrário, eles os agravavam cada vez mais, desde que não estimulam o desenvolvimento no meio rural, onde a modernização do campo trouxe a expansão do capital sem, contudo, aumentar as frentes de trabalho para o camponês. É o que Wanderley (*apud.* PESSOA, 1998, p. 51) confirma acerca das influências do desenvolvimento: “um modelo modernizante de tipo produtivista sobre uma estrutura anterior, reacionária do ponto de vista técnico, predatório dos recursos naturais e criadoras de exclusão social.”

Todavia, da década de 1970 aos dias atuais, o processo predatório do sistema capitalista tem se intensificado. Com a Terceira Revolução Industrial, uma nova lógica do capital com base na evolução científica e tecnológica para o meio de produção na agropecuária, for implementada no Brasil, com repercussões diretas da produção e na relação do mundo do trabalho rural, tal como demonstra Maia (1982, p. 6), assim:

Assistimos, nas últimas duas décadas, à ruptura no sistema oligárquico-rural e à implantação da estrutura econômica industrial capitalista. Isto não significou, necessariamente, melhoria das condições de vida e trabalho para o lavrador. As transformações nas relações sociais de produção fazem surgir trabalhadores como os bóias-frias e os volantes. Segundo dados do INCRA, em 1972, trabalhavam no campo 1,2 milhão de assalariados permanentes, 6 milhões de assalariados temporários, aproximadamente 500.000 posseiros e 2,4 milhões de mini-fundistas. O aumento considerável de mão de obra volante caracteriza a situação de subemprego no campo.

Em decorrência disso, surgem dois fatos: o primeiro deles diz respeito à intensificação das migrações para as periferias das grandes cidades de contingentes de trabalhadores rurais

mal-empregados, subempregados e desempregados que, conforme Carneiro (1988), contribuíram ainda mais para o aprofundamento das desigualdades; o segundo se refere à própria resistência dos trabalhadores à expropriação e à exploração, o que resultou em violentas disputas pela terra.

Com este cenário, a década de 1990 apresenta-se com um quadro nada animador no sentido de reverter situação implementada nos anos 1970, para que, segundo Garcia (2003, p.31), nenhuma intervenção nos postos de trabalho no campo será suficiente para contrapor as atuais tendências vigentes e reverter à situação, quando escreve:

[...] emigração do equivalente a mais de 210 mil famílias rurais por ano; desaparecimento anual de quase cem mil estabelecimentos rurais pequenos; destruição média anual de 550 mil postos de trabalho na agropecuária. Quando muito, a atuação governamental teria permitido que em cinco anos (1995 a 1999) tivessem sido criados 373.220 novos e precários estabelecimentos rurais, pouco mais de um terço dos que desapareceram; gerado 1,2 milhão de ocupações, 22% dos empregos agrícolas destruídos; e retido no meio rural o equivalente a 18% do contingente que emigrou.

O cenário acima descrito vem ao encontro da intensificação do capitalismo no campo com a introdução das tecnologias e de outros fatores como: o uso de adubos, tratores, insumos, o uso das imagens via satélite para planejamento da produção, o uso da engenharia genética e da biotecnologia, etc., processo este que invadiu o mundo agrário, provocando mudanças radicais nas condições de vida e de trabalho, dos camponeses, reduzindo drasticamente o contingente de trabalhadores rurais, agravando a desigualdade social, ao mesmo tempo em que, exigem-se cada vez mais trabalhadores preparados e treinados. Esta estrutura sócio-econômica em transformação, portanto, mantém o setor rural permanece fora das vistas das políticas públicas inclusive, a escola rural.

Assim, como na zona urbana, a escola rural surge como meio de adaptar o/a trabalhador/a do campo à nova ordem capitalista, ou seja, submete-o (a) à domesticação para o trabalho, talvez, de forma menos conflituosa e consentida. A escola, então, torna-se o meio propício para criar nos educandos condutas de aceitação da estrutura econômica capitalista, mas também pode se conduzir instrumento de enfrentamento das questões sociais geradas pela mercantilização do trabalho.

Martins (1975, p.100) ao descrever os propósitos do sistema capitalista para a escola, confirma a primeira das funções acima descritas, assim:

Ao mesmo tempo a noção de trabalho aí se redefine nos tempos do espírito capitalista: o trabalho contumaz como expressão da ética da acumulação de capital e com meio de mobilidade social. Assim, a escola, ainda que concebida em termos

de trabalho pelo trabalho, constitui uma forma de adestramento pela qual o imaturo adquire hábitos e incorpora concepções compatíveis com as representações dominantes e sustentadoras da sociedade.

Este modelo de organização da escola para o meio rural no Brasil desde então, seguiu as mesmas orientações dadas às escolas da sociedade urbano-industrial, no que se refere aos conteúdos transmitidos, à centralidade da escola e às relações pedagógicas (entre professor e aluno, professor e professor, professor e administração), com o objetivo de aumentar a produção para o sistema capitalista.

No final do século XIX e início do século XX, com a ameaça crescente do êxodo rural, a educação no Brasil assumiu um discurso nacionalista contra o analfabetismo e as melhores condições de vida para a população rural. Porém, o que estava em jogo não era o que se proclamava, mas sim, o interesse das forças capitalistas que queriam fixar o homem ao campo, sem, contudo, descuidar-se do controle. Tal objetivo está atrelado ao fato de que o centro urbano não conseguia absorver grande contingente de mão-de-obra vindas do campo para as indústrias na cidade.

Por isso, a educação para o meio rural, não significou qualidade educacional nem diminuição das diferenças sociais no campo, muito menos a valorização da cultura camponesa, pois as escolas rurais sempre estiveram à margem das políticas educacionais, porque o que conta são os estudos realizados na cidade e não os realizados no campo, tal como descreve Arroyo (2004, p. 80), assim:

[...] as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações ‘anormais’, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anomalias’. Não reconhecem a especificidade do campo.

Então, as políticas educacionais para o meio rural se materializam em propostas e conteúdos ministrados nas escolas pensadas para um “aluno universal”, segundo denominação de Azevedo e Gomes (1991), com a finalidade de habilitar tanto os alunos da zona rural quanto os da zona urbana para a produção e para o mercado.

A eficácia da escola, pois, segundo Martins (1975, p. 88) consiste em adestrar o aluno tal como descreve:

[...] a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança, na população rural, ela é, acima de tudo, como “equivalente” de trabalho. A aceitação da escola é amparada pela valorização do trabalho [...]. Os objetivos ou as funções manifestas, tal como concebidos pelos educadores ou pelos que elaboram a política educacional, não são necessariamente compreendidos pela população rural [...].

Essa constatação implica reconsiderar as bases das funções socializadoras da escola [...]. A escola concorre para essa socialização na medida em que a atividade escolar constitui uma forma de adestramento pelo trabalho em si.

Azevedo e Gomes (1991, p. 34 e 35), concordando com Martins (1975), destacam efeitos socializadores diferenciados da ação da escola no meio rural, assim:

A organização escolar na área rural tem como padrão a organização da escola urbana e não considera um aspecto fundamental: o fato de que, na verdade, o aluno da escola rural é, sobretudo, um trabalhador, inserido no processo de trabalho desde a mais tenra idade [...]. A organização do trabalho na sociedade industrializada e o tipo de produção cultural aí existente, por um lado torna possível, em especial para certos grupos sociais, um “adestramento” mais precoce das crianças para as tarefas escolares propriamente ditas, anterior ao próprio ingresso na escola, através da aquisição de hábitos e aprendizagens necessários ao estudo, inculcados pela família, e através de outras experiências concretas de vividas neste tipo de sociedade. Por outro lado, alonga o período de entrada do jovem no “mundo adulto”, entendido como o mundo do trabalho, fazendo da infância e da adolescência um período de menores responsabilidades e maior dependência dos pais. Situação inversa ocorre na área rural; de uma parte, o “adestramento” para as tarefas escolares anterior ao ingresso do menino na escola não é parte constitutiva dos hábitos e da vida social das comunidades rurais [...].

Todavia, as políticas direcionadas às escolas do meio rural identificam estas situações, ao transferirem para as escolas da área rural o mesmo padrão organizativo das escolas urbanas, no que se refere: ao conteúdo curricular a ser desenvolvido na escola, o tempo previsto para a aprendizagem dos conteúdos, o próprio padrão do disciplinamento de corpo e da mente e o descompasso entre as atividades escolares e o ciclo do trabalho agrícola, o que confirma a presença do padrão de aluno universal.

Com relação a este descompasso entre as atividades escolares e o ciclo do trabalho agrícola, Martins (1975, p. 89) denuncia: “o desajustamento entre o ciclo da atividade escolar e o ciclo do trabalho agrícola é um dos indícios mais importantes da imposição da escola pelo Estado com base numa ordem de concepções que atende prioritariamente a burocracia escolar”.

Essa especificidade, que as políticas educacionais para a educação do meio rural impõem às crianças, aos jovens e adultos da zona rural em termos de organização escolar, muitas vezes os leva a fracassar nos estudos e, ainda, serem culpabilizados por tal fracasso. Por outro lado, os conhecimentos transmitidos nestas escolas são descontextualizados da sua realidade, porque são conhecimentos produzidos no meio urbano que não consideram os saberes do camponês. Dito de outra forma, o saber do camponês é negado pela escola.

Por outro lado, com a Terceira Revolução Industrial, ao exigir trabalhador polivalente e mais qualificado, contrastando, pois, com grupos de trabalhadores nada ou pouco

qualificados, que concorrem aos postos mecanizados de trabalho, as empresas, além de optarem pelo menor custo para a produção, põem em xeque a formação do trabalhador rural em termos da diversidade cultural e social e de competitividade.

Contrariamente a essa lógica, é importante frisar que o campo requer novas políticas públicas para a educação mediante o avanço tecnológico e científico invade o meio rural, sobretudo no que se refere à formação de trabalhadores e técnicos mais qualificados. Arroyo (2004, p. 95), no entanto, alerta para o seguinte:

Atribuir a expansão da escolaridade ao aumento das pressões do mercado já foi uma crença hoje desconstruída por pesquisadores. O mercado nunca foi demasiado exigente quanto à educação dos setores populares, nem sequer quanto à escolarização dos trabalhadores. As formas como está se dando a modernização da agricultura, o modelo de agronegócio não indicam que demandarão a elevação dos níveis de educação dos povos do campo. Estudos mostram que trazem a expulsão do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais.

Em suma, a desqualificação das escolas rurais nega aos trabalhadores e jovens do meio rural o acesso aos níveis mais elevados do saber, tal como prescreve a ideologia dominante. E quando pensada a educação, é reduzida idéia de uma escola de formação de mão-de-obra que tem como objetivo exclusivo a formação técnica. Isto explica a atual proposta do ensino técnico-profissional focada na ótica do capital, como forma de ajustar à nova ordem mundial, atrelando a educação a uma perspectiva produtivista e mercadológica.

Esta foi a proposta de educação para o trabalho construída sob a influência dos ideários dominantes, ao longo da história, como se sabe a perspectiva de formação idealizada para a educação da classe popular desde os anos 1960 e 1970 tinha como objetivo integrar aqueles que tinham competências para o mercado, desde que prevalecesse, a seletividade e a desigualdade sociais. Daí o caráter dualista da educação, que ainda hoje cultiva a separação entre educação e profissionalização.

Para Silva (1998, p. 280) este dualismo da educação brasileira representa a manutenção de “escolas para os pobres e escolas para os ricos”, ou ainda “escolas para os pobres e escolas para os nossos filhos”. Este dualismo, no que se refere à escola profissionalizante (normal, industrial, comercial e agrícola), em especial, a ligada ao trabalho manual se constituiu como a escola para os pobres, enquanto que a escola para nossos filhos, é aquela que prepara para o trabalho intelectual (conhecimento científico e clássico), ou seja, prepara para níveis mais elevados do ensino, como o nível superior.

Para Frigotto (1996, p. 9) tal postura representa um retrocesso nas reformas educacionais brasileiras, como política de ajuste a modelo de globalização excludente, que está aí, quando escreve que:

A opção em curso no Brasil de um ajuste conservador em termos político-social econômicos tem como resultado no campo educativo e na formação técnica-profissional um claro retrocesso. Trata-se de um recuo talvez pior do imposto pelas políticas do golpe civil militar explicitadas na reforma Universitária de 1968 e na reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71. O resultado lastimável é a continuidade de um tipo de educação e formação que tem como horizonte preparar mão-de-obra, no limite, para se ajustar a entender e consumir subordinadamente a ciência e a técnica embutida nos processos de trabalho, nunca para criar ciência e tecnologia.

E, ainda, Frigotto (1996, p. 36) deixa seu alerta através da expressão usada por Florestan Fernandes (1991) quando denuncia o seguinte:

Na expressão de Florestan Fernandes, uma política que decreta a continuidade de um Brasil gigante de pés de barro. Nação com história. Mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória que é, por si só uma terrível escravidão.

Neste sentido, a ênfase recai sobre a formação técnica e profissional na sua relação com a empregabilidade e as estratégias de requalificação dos desempregados, resultando, ainda de acordo com Frigotto (1996, p.9), em uma

[...] dupla violência: uma técnico-científica e outra ideológica, sendo a segunda mais perversa. Se os desempregados não encontrarem emprego, agora requalificados, é porque individualmente escolheram a qualificação ou requalificação errada ou não se aplicaram de forma competitiva. Uma vez mais a vítima da exclusão passa constituir-se no culpado da sua situação.

Diante de tal visão, a formação técnica serve, então, somente para atender ao mercado de trabalho, ou seja, cada vez mais o ensino procura se adequar às exigências do capitalismo que precisa de mão-de-obra qualificada e barata.

Vale ressaltar, entretanto, que nessa trajetória histórica os movimentos sociais do campo, vêm se constituindo em um pólo de resistência no sentido de exigir do governo o direito a uma educação bem diferente daquela voltada exclusivamente para a profissionalização (trabalho manual). Uma educação que ajude os trabalhadores a resgatar o saber social²² que lhes pertence e construir a formação / educação que convém a sua classe,

²² A noção de “saber social” aqui empregada segue a mesma noção de Grybowski (1984, p. 50) que este autor utiliza para expressar seu entendimento: “conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes para dar contra de seus interesses. Trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar

exigindo que o Estado garanta a educação e ensino de qualidade para todos que vivem no meio rural.

A análise deste assunto revela para Frigotto (2006, p.205) que na história da educação no Brasil discriminatória do trabalhador sempre à margem de uma educação de qualidade, marcada pela não-escola e por uma escola que tenta ainda na contra mão desse descaso resiste:

[...] o trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que ele vive, é uma forma de poder. Por isso não lhe interessa estar fora da escola, como não lhe convém a “defesa da desescolarização”. Por outro lado, ele resiste a um tipo de educação que não tem nada a ver com as preocupações concretas por sua existência, ou que nega seu saber acumulado no trabalho e na vida.

Como foi aludido anteriormente, é neste sentido que os movimentos sociais do campo vêm lutando na conquista concreta dos trabalhadores por uma educação que rompa com a herança histórica que separa a teoria da prática, o trabalho manual do intelectual. O que significa dizer que, de acordo com Frigotto (2006, p.206), “o que se impõe como necessária é uma escola organizada de tal sorte que possibilite ao trabalhador o acesso ao “saber objetivado” elaborado, sistematizado e historicamente acumulado.” Desta forma, o que se propõe é uma educação vinculada aos interesses, valores e realidade vivida pelos trabalhadores e seus filhos no meio rural, em meio às relações sociais estabelecidas na produção de sua existência e, portanto, produzidas historicamente.

Assim, considerando a educação como prática social e histórica, repensar na oferta de uma escola de qualidade para crianças, jovens e adultos do meio rural faz-se necessária na agenda das discussões de todos aqueles que estão comprometidos com a construção de uma sociedade justa.

Nesta agenda de discussão é preciso, também, considerar que a vivência no campo permite crianças, jovens e adultos desenvolverem um saber próprio, fruto de suas experiências de vida e trabalho, mas que interagem com a educação recebida na escola e outras instâncias, mesclando-se a ela, o que resulta saber heterogêneo que permite ao trabalhador/estudante construir sua identidade individual e coletiva que “carregam suas possibilidades futuras de ser, criar, bem como um presente de angústias, aspirações e incertezas do seu vir a ser”. (MOREIRA, 2005, p. 18)

Isto nos leva a refletir sobre a relação educação e trabalho para essas pessoas e, o dilema que enfrentam: permanecer no campo, sem perspectiva, ou migrar para os centros

uma classe social, lhe dar elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações, e, enfim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e de luta.

urbanos à procura de melhores condições de vida e, conseqüentemente, enfrentar o desemprego e a pobreza, e o despreparo em termos profissionais, para competir no restrito mercado de trabalho urbano.

Ao analisar a relação trabalho-educação no meio rural, Therrien (1993, p. 9 e 11), sustenta:

O caminho para realizar uma análise fecunda da relação trabalho-educação remete-nos necessariamente para a contribuição da concepção marxista da educação que enfoca a questão não a partir da educação em si mesma, mas do trabalho como atividade fundamental do ser humano que é profundamente vinculada às lutas sociais que emanam das relações sociais de produção.

Neste sentido, o autor ao destacar a união entre trabalho e ensino na concepção marxista, acentua sua dimensão transformadora das condições de vida e de trabalho do grupo social em que está inserida.

A integração, pois, entre o saber sistematizado, ou seja, o saber acadêmico e o saber historicamente elaborado nas práticas produtivas pelo camponês, na análise de Grybowski (1986, p. 52) podem reproduzir a dominação capitalista, mas também, ajudam a transformar, quando escreve:

[...] Ao mesmo tempo, é importante ver que aquelas práticas educacionais que se constituem para atender aos interesses dos trabalhadores, tanto nas suas organizações de classe e movimentos sociais, como em instituições educacionais sob seu controle (centros de cultura e formação popular). Aqui a educação também se articula tanto com as necessidades de valorizar o saber-fazer “informal” adquirido no trabalho e na vida, como o saber necessário para a luta econômica e política e para a afirmação ideológica de classe.

No entanto, o que se evidencia na prática pedagógica das escolas rurais é uma corrente de fatores desfavoráveis, como: a desconsideração dos saberes das ruralidades, ao lado de uma infra-estrutura precária e a realidade de um professor com pouca qualificação. Resulta dessa conjunção de fatores a idéia de um ensino universal que se reflete nos conteúdos e nos métodos de ensino, tal como descreve Frigotto (2006, p. 208):

Esta forma de conceber a organização da escola constata com a escola estruturada a partir de “um suposto geral”, de um coletivo abstrato, de uma realidade homogênea, de uma unidade nacional. O que ocorre nesta circunstância é que o particular – visão da realidade e de mundo da classe dominante veiculada pelo Estado, que é a suposta expressão do coletivo – constitui-se no universal. Este universal, refletido nos conteúdos e nos métodos escolares, é que vai se constituir em algo estranho para o aluno cuja experiência concreta de vida é resultado de determinantes sociais que produzem homens profundamente desiguais.

Neste sentido, é que se destaca a importância de uma prática pedagógica que valorize o saber de crianças, jovens e adultos do meio rural, e disponibilize a eles um ensino de qualidade que lhes possibilite o pensamento teórico-científico e participar, portanto, de forma ativa nos contextos sócio-culturais e institucionais ao nível local e global. Libâneo (2001, p. 3) ao afirmar que não existe o aluno geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, fazendo parte de um grupo social e cultural determinado, circunstâncias estas que interferem na sua capacidade de aprender, na construção dos seus valores e atitudes, da sua linguagem e na orientação de suas motivações. Ou seja, a subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos são os pontos de partida para a orientação da aprendizagem.

Diante desse discurso que permeia os diferentes caminhos práticos do ato educativo, é importante ainda considerar que o espaço escolar envolve o entrecruzamento de diferentes culturas que se impregnam no sentido das transações simbólicas em meio às quais ganha espaço a construção dos significados de cada indivíduo. Assim, cultura para Pérez (2001, p.5)²³ significa dizer que é:

conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potenciam, os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que denominam um espaço e tempo.

Partindo deste conceito, pode-se dizer que hoje com um mundo cada vez mais globalizado, a humanidade não é somente local, as relações sociais extrapolaram o nível local e regional, de acordo com Pérez (2001), fica evidente neste novo contexto que a herança social que cada indivíduo recebe desde os primeiros momentos de vida está cada vez menos restrita à cultural local.

Assim, na apropriação da cultura, a escola tem um papel significativo no que se refere a oferecer ao indivíduo instrumentos teóricos que lhes permitam indagar, dialogar e compreender as influências explícitas ou implícitas que está recebendo no seu desenvolvimento como forma de interpretar a realidade e tomar decisões.

Daí, a importância de destacar o papel dos movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, na luta por um projeto popular para o campo, em que a educação tenha seu lugar de destaque e, para dar voz aos trabalhadores e jovens camponeses.

²³ Em Pérez (2001) podemos encontrar uma abrangente revisão de abordagens conceituais sobre cultura.

2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: contestação, resistência e luta

Os primeiros Movimentos Sociais do Campo surgem no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e têm como principal bandeira a luta pela terra, como parte integrante das reivindicações. A resistência política e social frente ao aprofundamento da expropriação e da exploração do camponês com a implantação da modernização agropecuária, colocou em pauta a necessidade de reforma agrária como forma de combater os grandes latifúndios no país. Neste aspecto, a luta pela terra representa um meio para garantir o trabalho do trabalhador rural.

Entre as décadas de 1960 e 1970 surge no Brasil o chamado “milagre econômico” ou desenvolvimentismo, fruto da intensificação da entrada do capital internacional no país, visando à adequação das políticas econômicas e sociais ao novo modo de acumulação do capital. Este período é marcado também, pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, conforme Bastos (1985, p. 125) argumenta:

Um dos marcos principais do desenvolvimento do capitalismo no campo é a crescente subordinação da terra ao capital, o que provoca fenômenos aparentemente diversos, mas indicativos de um único processo: a expulsão de camponeses, cujas terras são ocupadas pela produção capitalista; a destruição das condições de vida; a extinção dos contratos de parceria; a submissão da produção do pequeno proprietário. Nesse processo de transformação, o capitalismo produz tensões manifestadas na eclosão de movimentos sociais, que são expressões de luta pela terra.

Como se pode observar, historicamente a terra foi a principal reivindicação dos movimentos sociais do campo, mostrando-se capaz de unir diversas bandeiras de luta dos assalariados, a do pequeno produtor e do sem-terra, como forma de resistência à expansão do capitalismo no campo e à proletarização do trabalhador rural. Isso porque o desenvolvimento do capitalismo no campo traz em seu bojo a expropriação da maioria da população camponesa, transformando-os num contingente de força de trabalho assalariado subordinado ao capital, além de, colocar o camponês à margem das políticas econômicas e sociais.

Vale assinalar que, no período de 1962 a 1964, sob o Governo de João Goulart, as questões do campo avançaram mais na busca de soluções para os problemas de conflitos sociais que se acumulavam no campo desde a década de 1960. A Superintendência da Reforma Agrária - SUPRA, criada em 1962, que tinha como finalidade desencadear o processo de distribuição de terras e implementar a Reforma Agrária, não concretiza seu

objetivo devido ao Golpe Militar de 31 de março de 1964, e a destituição de João Goulart do poder.

Nascimento (2005, p.134) ao descrever a política do regime militar mostra o golpe dado nos Movimentos Sociais, assim:

No regime da Ditadura Militar terá a duração de 20 (vinte) anos, ou seja, de 1964 a 1984. Foram 20 anos de amordaçamento da questão agrária. Os governos militares estimularam o desenvolvimento da agricultura capitalista incentivando as grandes propriedades privadas e a formação de latifúndios, bem como, a implantação de políticas de privilégios ao capital financeiro internacional. Para os camponeses/as que sonhavam com a Reforma Agrária e um pedaço de terra para plantar e sobreviver, os governos militares apresentaram duas propostas: a migração para os grandes centros urbanos ou a migração para áreas de desenvolvimento como a Região Norte. Os movimentos sociais do campo e a luta pela terra foram desarticulados pelas perseguições dos Atos Inconstitucionais promulgados pela Ditadura Militar, fazendo com que as organizações e as lideranças ficassem proibidas de articular e organizar o movimento.

Com esse acontecimento, muitos dos articuladores dos movimentos sociais do campo foram exilados, presos, assassinados ou dados como desaparecidos, como é o caso do líder comunitário José Porfírio (líder da Revolta de Trombas e Formoso em Goiás).

Marcado pela criação do Estatuto da Terra, o governo militar sob as orientações dos Estados Unidos da América, tinha como objetivo desarticular qualquer luta camponesa. Neste período foram criados ainda, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – INDA, que substituiu o SUPRA, e posteriormente, tornou-se que hoje se conhece como Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Nos anos 80, os movimentos sociais do campo se tornam duplamente resistentes tanto em relação às políticas de ordem social, que os excluía contra as organizações formais de representação social que não os acolhia.

O pós-ditadura militar, de 1984 aos dias atuais, caracteriza-se como um período de retomada da luta, assim descrito por Nascimento (2005, p. 135)

O período de 1984 até nossos dias, onde se retoma a luta pela Reforma Agrária por meio da criação de movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com a retomada da democratização política do país e com o fim da ditadura militar, ressurgem os debates acerca da Reforma Agrária nos ambientes sociais, políticos e acadêmicos. Mesmo assim, com 20 anos após a retomada do processo de democratização da sociedade, ainda existem fortes resistências por parte de políticos e de grandes proprietários de terra, descendentes dos velhos coronéis da oligarquia rural, que pretendem manter o **status quo** de uma burguesia que manipula e mantém o poder de controle social via política, economia e mídia.

Neste contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST²⁴), com objetivo de retomar a resistência e promover a reforma agrária, foi fundado entre os dias 29 e 31 de janeiro de 1985, em Cascavel - PR, por ocasião do I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Este evento representou a culminância de vários grupos de resistência e de luta pela terra, como, por exemplo, aos agricultores desalojados pela construção da barragem de Itaipu, entre outros.

A questão fundamental para o MST, então, era a luta pela terra como um processo social, político e econômico voltado à transformação no campo, como forma de redistribuir a propriedade da terra e o poder, redirecionar e democratizar a participação da população do campo no conjunto da sociedade brasileira. Este fato ganha significado justamente por viver no Brasil uma população rural de 31,8 milhões de habitantes (IBGE/2000), considerada a maior do mundo e, em péssimas condições de vida, cujas causas para Garcia (2003, p. 14) residem na:

[...] elevada concentração na distribuição da terra e da renda rurais; deficiente rede de infra-estrutura física; deficiente oferta de serviços sociais básicos à população rural; inadequação dos instrumentos da política governamental (creditícia, assistência técnica e extensão rural, comercialização, ciência e tecnologia, etc.) às características dos agricultores familiares e assentados pela reforma agrária; insuficiente cobertura e baixa qualidade dos programas de apoio à agricultura familiar e de reforma agrária.

Neste contexto ganha significado a reivindicação dos movimentos sociais do campo por uma política educacional, que atenda às necessidades desta população cheia de carências.

Na década de 1990, os Movimentos Sociais se articularam através de conferências, manifestações populares, com objetivo de se contrapor às propostas da denominada educação rural no Brasil. E nesta direção, que em 1997, um novo repensar sobre a educação para o meio rural, nasce sob a denominação de Educação do Campo. O cenário era o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), na Universidade de Brasília – UNB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a UNB e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

²⁴ O MST configura-se como um movimento social cujo horizonte de ações não visam somente as necessidades imediatas. Tais necessidades são responsáveis pela organização e atuação mais direta do movimento. Por outro lado, se o movimento social estiver voltado somente para satisfazer as necessidades imediatas, corre o risco de cercar suas possibilidades de ação, tornando-se um movimento que se encerra na luta específica. (SANTOS, 2006, p. 74)

Dois foram os momentos de criação da chamada Educação do Campo, a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO (1998), que aprofunda as discussões sobre o conceito de Educação do Campo, e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada também em Luziânia – GO, no período de 2 a 6 de agosto de 2004, que faz a declaração final do conceito.

A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, representa um marco histórico da conquista dos movimentos sociais do campo para a educação do meio rural, dentre elas a de Henriques et al. (2007, p.17), que destacam o seguinte:

o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Além disso, reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural dos estados e municípios; assim, reafirma a prioridade que a educação para o meio rural deve ocupar no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo tem, pois, um significado político muito importante no cenário educacional brasileiro, por ser fruto de um longo processo de reivindicações dos movimentos sociais para a Educação do Campo e por se tratar do primeiro documento a ser elaborado com políticas específicas para as escolas do campo em nossa história.

É oportuno, pois, destacar que entre os objetivos estabelecidos dessas Diretrizes está à formação específica do professor da zona rural concebida a partir dele e para ele, como forma de romper a visão denominada por Whitaker e Antuniassi (1992) de urbanocêntrica que tem como característica a predominância de conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização, com ponto de partida e chegada na cidade, enquanto representativa da modernidade, ao contrário do rural, que é considerado atrasado e sem chances de progresso.

Em síntese, procurou-se contextualizar e demonstrar as influências exercidas no complexo mundo do trabalho e da escola, a participação dos movimentos sociais na teia das relações sociais e econômicas do sistema capitalista.

Com base nesta realidade contraditória da relação capital e trabalho, é possível dar mais um passo na compreensão das influências do sistema capitalista nas políticas

educacionais, preconizadas pelo neoliberalismo, através de uma economia globalizada, na busca de melhor compreensão do trabalho do/a professor/a rural e seu reflexo na prática pedagógica.

2.4 TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO RURAL

A análise realizada até aqui, revela a importância da formação do professor não só para atuar na educação rural, como também para ser um agente de transformação do seu meio, ajudando a organizar os interesses da comunidade camponesa por meio da prática da educação popular.

É o que demonstra Grzybowski (1984, p.56) ao referir-se aos movimentos sociais, quando diz:

São as práticas educacionais que explicitamente colocam como tarefas o aprendizado da organização da classe – sindical e política – e a busca de uma identidade ideológica que unifique os interesses dos colonos e que funcione como cimento de sua diversidade. São as práticas educacionais que compõem a chamada educação popular. Tais práticas têm suporte nos próprios colonos, em seus sindicatos e movimentos, nos agentes pastorais das igrejas, através das CEB's e CPT, nos agentes de partidos políticos e de diferentes organizações da sociedade civil articuladas com a problemática dos colonos.

Diante do exposto, considera-se importante saber como tais práticas educacionais, também, se materializam no próprio desenvolvimento do trabalho dos professores do meio rural, não só dos assentamentos, mas no de todos os envolvidos com a relação produtiva, política e educativa, que envolve a comunidade local.

Deste modo, será necessário para melhor compreendermos o trabalho do professor da zona rural fazermos um recorte da trajetória da Educação Brasileira, da década de 1960 aos dias atuais.

A despeito dessa trajetória a reflexão será focada na década de 1960 a 1970, que foi marcada por várias tentativas de se regulamentar e questionar os estudos pedagógicos para a formação de professores. Na trajetória da Educação Brasileira, constata-se que as políticas de reforma da formação dos profissionais da educação estão sempre associadas ao contexto econômico vivido e as estratégias que promovem a desvalorização profissional, em especial, na formação do pedagogo.

A trajetória das concepções e políticas de formação dos professores foi marcada pela desprofissionalização dos docentes, fato este que se reflete nas tentativas de regulamentação, dos cursos de formação de professores, por parte do poder público, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, negando a este profissional condições dignas de trabalho e formação.

Na década de 1960, foi criada a instituição de ensino superior destinada à formação de professores no Brasil, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja organização consistia de um curso de Bacharelado e outro de Licenciatura, o célebre esquema 3 + 1, que exigia do formando do magistério três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. O quarto ano exigia estudos de conteúdos específicos do curso de didática, ou seja, havia uma separação entre os conteúdos do conhecimento específico e os saberes pedagógicos, voltados ao modo de ensinar, o que marcou desde cedo certo distanciamento da pedagogia dos demais bacharelados e licenciaturas. Neste ponto surge a ambigüidade e a fragmentação, que ainda hoje reflete falta de identidade da profissão do educador.

Ao considerar que a profissão professor, no Brasil, vem procurando reconstruir sua identidade e profissionalização e, assim, sair da crise de desprofissionalização, Brzezinski (2002) defende a busca de uma identidade coletiva como forma de ultrapassar a mediocridade das políticas educacionais, apesar das contradições e ambigüidades que contribuem para o semi-profissionalismo docente. Freitas (1999, p.2) ao referir-se ao Movimento de Educadores lança as bases para a construção da nova proposta de formação de professores, assim:

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CONARCFE), no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma *concepção sócio-histórica de educador* em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. Ela tem, na concepção de *base comum nacional*, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.

Nesta perspectiva, importa salientar que a luta dos educadores por uma política de formação global e da valorização do magistério evidencia uma visão avançada para a formação de professor. Além de combater a concepção de um currículo mínimo e conteudista, traz em seu bojo a luta pela democratização do ensino, destacando a concepção sócio-histórica da formação deste educador, como forma de superação da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, ao mesmo tempo em que, propunha a docência como o principal eixo na formação destes profissionais.

Nos meados da década de 1970 e 1980, se intensificou a luta dos movimentos sociais, dentre eles o dos educadores, pela redemocratização do país e pela reivindicação de mudanças no sistema educacional. Cury (*apud*. SHEIBE, 2002, p. 49), ao analisar a década de 1970 e 1980 diz que este foi um período marcado por grandes debates dos educadores por uma melhoria na formação desses profissionais, assim escrevem:

O final dos anos 70 e a década de 80 ensejam muitas discussões para o movimento de educadores. Entre as iniciativas desse período se destacam a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1983 e a posterior constituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990. Visando a melhoria na formação desses profissionais, tais movimentos abrigam tendências transformadoras, como desdobramento da práxis dos educadores, em especial das faculdades de educação de universidades públicas no país.

As discussões travadas nestes períodos contribuíram com importantes propostas que permitiriam a uma nova legislação nos aspectos organizativos e pedagógicos como forma de superar as mazelas da formação e profissionalização dos educadores. No entanto, na década de 1990, a promulgação Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, aprovada em 20/12/1996, não contemplou as reivindicações dos movimentos dos educadores, e a polêmica se reacende, entre outros fatores, ao estabelecer a permanência dessa formação em nível médio e criando o Curso Normal Superior.

Neste sentido, o curso de Pedagogia vem sendo discutido e causando grandes embates no interior da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, até a reformulação na legislação complementar, em andamento, e que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Os artigos 62, 63 e 64 da LDB nº 9.394/96, que dispõem sobre a formação do educador e a sua profissionalização, constituem as bases das atuais discussões e reformulações. O artigo 62, por exemplo, diz que a formação do docente para atuar na educação básica será realizada através da universidade ou dos Institutos Superiores, admite uma formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, no ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, logo na modalidade normal.

Segundo Brzezinski (2002, p.15) o artigo admite uma formação mínima em ensino médio, que embora em vias de desaparecer, sinaliza para a convivência do Estado com a desprofissionalização e com a desvalorização do profissional do magistério.

O artigo 63 que define a organização dos institutos superiores de educação, e os cursos que eles mantêm, entende que o curso normal superior é que deve formar os docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Por fim, o artigo 64 institui que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, e será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. a este respeito Carneiro (1998, p.171) considera o seguinte:

Este artigo mantém a formação dos especialistas em educação por via dos cursos de graduação em pedagogia ou através de programas de pós-graduação. O Conselho Nacional de Educação deverá estabelecer diretrizes sobre esta matéria, sob pena de se cair em um processo de baixa qualidade destes programas, com evidentes prejuízos para a formação dos profissionais da educação.

Assim, segundo o preceito que estes artigos estabelecem, lançam um olhar mais atento aos rumos a que o curso de Pedagogia vem sendo encaminhado. Percebe-se que a formação do especialista em educação abre espaço para que outros graduados, através de cursos de pós-graduação, possam ter diploma em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional e com isso, o campo de atuação do pedagogo fica cada vez mais restrito e ainda tem que conquistar seu espaço com outros profissionais. Este fato acaba levando-nos a interpretar como uma intenção dos Poderes Públicos a extinção gradativa do curso de pedagogia.

Disso tudo, pode-se concluir que não há mais como fazer concessões de políticas de aligeiramento na formação de professores somente para atender às demandas, através de cursos que são realizados fora das universidades, visto que estas instituições têm condições de formação vez que sua ação integra o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo assim, para uma educação mais completa.

Toda esta trajetória da formação do professor aqui delineado tem como pano de fundo as recomendações do Banco Mundial, que não tem interesse em investir na formação inicial do professor, recomenda investir na descentralização, como forma de reduzir capacidade dos professores de se organizarem, como descreve Coraggio (2000, p. 100), assim:

De imediato, o Banco está determinado a induzir os sistemas de educação à descentralização. Aparentemente, espera-se da descentralização que em cada distrito ou estabelecimento sejam adotados, com melhor conhecimento das condições locais, as combinações de insumos educativos mais eficientes; mas também se espera uma redução da capacidade dos interesses tradicionais (sindicatos de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites geralmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados) para incidir na política educativa.

Ainda, segundo este autor (2000, p. 100), na visão do Banco, portanto, é melhor investir em livros didáticos do que em salários e na formação inicial dos professores, é melhor aumentar o número de alunos por sala do que dar condições dignas de trabalho para o professor; é melhor investir em educação à distância, como uma forma paliativa, do que investir em formação sólida nas Universidades. Tudo isso, em nome da redução de custo e da obtenção de retorno imediato para os problemas que a educação apresenta.

Em vista disso, observa-se que as políticas educacionais pensadas e destinadas à educação rural e, expropriam cada vez mais, aquelas populações dos bens culturais que possuem, além de não atenderem aos seus anseios e nem tão pouco respeitarem a diversidade que lhes é própria.

Assim, pode-se dizer que as escolas do meio rural e, especificamente, o professor e a professora que trabalham e vivem no campo, vivenciaram uma história de segregação em relação às políticas públicas, além de estarem submetidos às péssimas condições de trabalho e de formação inicial. O resultado disso são salários baixos, desvalorização social e profissional.

No que concerne à formação do professor e da professora do meio rural pode-se dizer que caiu no esquecimento e no desinteresse das políticas educacionais e das agências formadoras. Pouquíssimas são as Universidades que trabalham com a formação específica para este profissional. Situada, geralmente, no contexto maior da organização do sistema regular de ensino, a formação de professor desconsidera a especificidade de sua atuação no campo e das condições de sujeito histórico imbuído de lutas sociais em prol de um desenvolvimento sociocultural do camponês.

Além do mais, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) entre outras problemáticas e propostas defendem a idéia de que no meio rural há uma grande concentração de professores leigos e que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural. Além disso, mostram que os programas de formação de professores, incluídos os cursos de magistério e do ensino superior, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que contemplam maior parte dos futuros professores esperados para trabalhar nesta área. Além disso, os materiais didáticos pedagógicos subsidiários da prática educativa são quase inexistentes, ou inadequados à realidade sócio-educacional e pedagógica do meio rural.

Nesta perspectiva, ainda cabe reforçar que as condições de trabalho do/a professor/a do meio rural, no Brasil, como no Tocantins, são bastante precárias, pois os professores apresentam baixa qualificação e uma formação não condizente com as questões rurais. Recebem apenas uma extensão da educação urbana, que reproduzem na sala de aula, de

acordo com os instrumentos oferecidos pelo mundo capitalista urbano. Esta situação afeta diretamente a educação da população rural “na medida em que desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção”. (ARROYO, 2004, p.96).

Azevedo e Gomes (1991, p. 39) por sua vez insistem na importância da formação do professor e melhoria nas condições de trabalho para se obter a qualidade do ensino no meio rural, quando escrevem que:

Na medida em que não se lhes oferecem condições adequadas de trabalho, os professores se vêem presos a situações de repetir os rituais de aprendizagem a que foram submetidos na sua “formação”, mesmo sabendo-os inadequadas. E, aqui, o simples envio de material didático, mesmo do tipo instrucional, não resolve o problema, pois o que se observa é que atualmente utilizam o material didático de acordo com a sua formação e experiência anteriores, reproduzindo-o como compreendem e da maneira que sabem fazer, numa sucessão de deficiências. Não se pode pensar em qualquer melhoria na qualidade de ensino na área rural sem alterações substanciais no tratamento que até então o sistema de ensino tem defendido à questão da qualificação e condições de trabalho do professorado rural.

Neste sentido, o processo histórico da realidade da educação rural deve ser refletido e analisado. O desafio atual do poder público consiste em ser capaz de articular a formação do professor do meio rural com as transformações estruturais que o campo vem passando no sistema capitalista, propiciando investimentos mais justos no âmbito das políticas públicas, para a educação em especial, no caso do presente estudo, para a formação do/a professor/a.

Surge aí a pergunta: qual formação para o professor do meio rural? Com respaldo da teoria vygotskyana, pode-se dizer de acordo com Davídov (1988, p.3) que a “escola ou instituições formadoras devem ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de ‘desenvolvimental’.” Isso pressupõe que a escola ou instituições formadoras devam aprender a cada dia a lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida, para que o aluno possa desenvolver o pensamento teórico científico.

Desta forma, para que o aluno possa desenvolver o seu pensamento teórico científico, as atividades de ensino devem estar associadas às suas necessidades e motivos o que pressupõe um ensino articulado aos fatores sócio-culturais e às condições internas dos discentes, aí incluídos a diversidade cultural e o diálogo intercultural.

Não é, pois, negando o rural que poderemos promover uma educação de qualidade, nem tampouco, transportando fragmentos de uma educação urbana que já demonstrou não proporcionar a construção do conhecimento, nem para os citadinos e nem para os

camponeses, mas é pensar numa formação do professor que lhe propicie uma aprendizagem de qualidade.

É neste contexto, pois, que o próximo item demonstrará que a questão da formação e do profissional da educação rural no Brasil, especificamente no Estado do Tocantins, está muito longe da idéia de uma educação de qualidade que rompa definitivamente com um ensino que reforça as desigualdades sociais.

2.4.1 A Educação Rural no Brasil e no Tocantins: natureza, organização e desigualdade.

As condições sócio-econômicas no meio rural brasileiro são muito inferiores às vigentes no espaço urbano, conforme já exposto anteriormente. Historicamente, o meio rural tem sido tratado de forma discriminatória, o que provoca o agravamento das diferenças. A situação de grande desigualdade nos índices de qualidade de vida entre as populações que vivem nesses dois espaços educacionais resulta do que vem sendo construído, de forma consistente, há longo tempo.

Tal fato aparece nos índices do Gini²⁵, segundo o qual o Brasil é o sexto país mais desigual do mundo, segundo relato da Dreyer (2003, p.2):

[...] O Brasil é o sexto país mais desigual do mundo. Com 0,61 ponto, perde apenas para Namíbia, Botswana, Serra Leoa, República Centro-Africana e Suazilândia, todos da África subsaariana. O texto aponta uma tendência crescente de concentração de renda, que, caso se mantenha, impedirá o país de atingir a meta de redução de pobreza em 50% até 2015. De acordo com o PNUD, 10% dos lares mais ricos do Brasil têm 70 vezes a renda dos 10% mais pobres. Além disso, o Brasil também apresenta grandes desigualdades regionais.

As desigualdades regionais entre Norte, Nordeste e Centro-Sul do país e a existência de grandes bolsões de miséria em todo o país, são fatores que caracterizam o Brasil como uma nação de fortes contrastes, mesmo quando alça algumas posições no IDH. É neste contexto, que se analisa os dados educacionais do Estado do Tocantins. Localizado na Região Norte do país, o Estado do Tocantins, de acordo com Dreyer (2003, p.2) pelos índices do Gini apresentou um aumento da pobreza, “passando de 36% em 1990 para 44% em 2001”.

²⁵ O coeficiente Gini é um termo utilizado na pesquisa para medir a desigualdade em um país (quanto mais próximo de 1 está o Gini, mais injusta é a sociedade).

Com um percentual de 0,826% de IDH- Educacional, o Estado do Tocantins, de acordo com o PNUD/2000, ocupa o 4º lugar do ranking na Região Norte e o 17º lugar em relação às demais regiões do Brasil. O fato que mais contribuiu para esses resultados foi o acesso à educação, ao apresentar um percentual de 37,95% pessoas de 15 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo, de acordo com PNUD/2000. Todavia, apesar desses índices o Estado registra um grave problema no atraso escolar, devido ao fato de ser um Estado Novo e, por ainda não ter conseguido se livrar do atraso histórico, a que foi submetido pelo poder público, como região menos desenvolvida desde os tempos de pertença ao Estado de Goiás.

Conforme o INEP/2005, dos 207 mil estabelecimentos escolares existentes na educação básica, 53,4% deles estão localizados na zona urbana, e abrigam 86,4% do total das matrículas de acordo com registro de 2005. Na zona rural, registram-se 46,6% dos estabelecimentos com 13,6% das matrículas, conforme Tabela 5.

TABELA 5 - Estabelecimentos e Matrículas da Educação Básica, por Localização, segundo a Etapa/Modalidade de Ensino, em 30/3/2005

Etapa /Modalidade de Ensino	Estabelecimentos					Matrículas				
	Total	Urbana		Rural		Total	Urbana		Rural	
		Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%
Educação Infantil	137.912	87.172	63,2	50.740	36,8	7.245.013	6.302.310	87,0	942.703	13,0
Ensino Fundamental	162.727	72.314	44,4	90.413	55,6	33.534.561	27.735.174	82,7	5.799.387	17,3
Ensino Médio	23.561	22.184	94,2	1.377	5,8	9.031.302	8.824.397	97,7	206.905	2,3
Educação Especial	7.053	6.814	96,6	239	3,4	378.074	373.340	98,7	4.734	1,3
Educação de Jovens e Adultos	45.433	24.959	54,9	20.474	45,1	5.615.409	4.921.400	87,6	694.009	12,4
Educação Profissional	3.230	3.088	95,6	142	4,4	707.263	674.933	95,4	32.330	4,6
Total	207.234	110.677	53,4	96.557	46,6	56.511.622	48.831.554	86,4	7.680.068	13,6

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar/2005

Essa distribuição de estabelecimentos e matrículas por localização urbana e rural, reflete o grau de urbanização no Estado, seguindo a tendência nacional, que aponta para a importância das escolas urbanas em relação pelo número de matrículas para uma e para outra zona. Este parâmetro também é usado para o Ensino Médio, Profissional e da Educação Especial.

Além disso, os dados referentes aos estabelecimentos de ensino demonstram uma notável dispersão da população residente na zona rural. Estes estabelecimentos na sua grande maioria são de pequeno porte, se considerar o número de alunos atendidos. A metade dessas escolas, aproximadamente, tem apenas uma sala de aula e oferecem, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. As chamadas classes multiseriadas, isto é, aquelas em que uma única professora assume, de forma concomitante, o ensino das quatro primeiras séries. Entre

as variadas estratégias que precisa adotar, mais usada no Estado é a da metodologia da Escola Ativa.

Desse contexto pode-se inferir que o professor faz verdadeiros malabarismos para conseguir exercer sua função, tal como Toledo (2005, p.125) descreve:

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.

Além das inúmeras diferenças de ritmos de aprendizagem observados nas salas de aula e que o/a professor/a procura equilibrar, evidencia-se também, a diferença em relação à divisão regional e o acesso aos recursos financeiros. O Estado do Tocantins, com tantas disparidades sócio-econômicas e culturais internas e até em relação a outras regiões, enfrenta enormes desafios para a educação rural no Estado, tais como: a qualificação docente para trabalhar com alunos e alunas da área rural com níveis diferentes de escolaridade, e de aprendizagem; o difícil acesso às escolas ou pelas longas distâncias a percorrer ou pela deficiência do transporte escolar, enfim, o desfecho, o êxodo rural do campo para a cidade.

Além disso, o Estado do Tocantins, como os demais estados da Federação, investiram na municipalização das escolas de Ensino Fundamental, principalmente, nas de 1ª a 4ª séries da zona rural, devido ao aumento de estabelecimentos como demonstra o quadro do Censo Escolar de 2005, Tabela 6.

TABELA 6: Estabelecimentos que oferecem Ensino Fundamental exclusivamente de 1ª a 4ª série, abaixo.

Zona Rural			
Unidade da Federação	Dependência Administrativa	Etapa Modalidade de Ensino	Nº de Estabelecimento
Tocantins	Estadual	1ª a 4ª série	62
	Municipal	1ª a 4ª série	830

Fonte: MEC/INEP/2005

O quadro permite observar que o maior número de estabelecimentos que atendem à modalidade de ensino de 1ª a 4ª séries, se encontram na rede municipal e não na rede estadual de ensino.

A razão está em que no âmbito das políticas públicas, no Tocantins, este processo iniciado desde 2002, acentuou em 2003 e 2004, devido à redistribuição das responsabilidades de atendimento das esferas Estaduais e Municipais estabelecidas pela: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e Resolução CEB/MEC nº 001, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. O fato é que, em termos de colaboração e responsabilidade entre as esferas Estaduais e Municipais, ao final de tudo, o Município passou a absorver alunos de ensino de 1ª a 4ª séries e o Estado assumiu o ensino de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio, em especial na zona urbana, como demonstra Tabela 7.

TABELA 7: Educação Básica – Número de matrículas por localização e dependência administrativa – Tocantins/2005

Nº de Matrícula na Educação Básica, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/03/2005.											
Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série				Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série				Ensino Médio			
Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município
52.705	61.625	4.858	29.123	79.344	18.842	3.526	8.793	71.158	-	1.361	42

Fonte: MEC/INEP/2005

Este desempenho demonstrou que não é interessante para o Estado manter escolas na zona rural, sob a alegação de aumento de despesas e custos. O número de alunos e alunas por escola na zona rural, dependendo da distância entre a escola e a sede do município, gira em torno de cinco (5) a dez (10) alunos por professor, o que acarreta para a rede pública estadual e municipal um custo maior para mantê-las.

Constata-se que permanece a lógica neoliberal, que determina, grosso modo, a prevalência da lógica financeira do Estado Mínimo sobre a lógica educacional, que se expressa assim: se os gastos com o professor, a manutenção da infra-estrutura da escola e do transporte escolar, oneram o Estado, esta modalidade de ensino, não é responsabilidade dele.

Com processo de transferência de responsabilidade educacional ao município, a municipalização, surge então como uma forma de reduzir custos econômicos e assim atender às políticas públicas neoliberais, via descentralização, ingrediente ambíguo do pacote estrutural do modelo neoliberal. Azevedo (2002, p. 62) considera, dentre os programas federais indutores da municipalização, particularmente do ensino fundamental, o FUNDEF, hoje FUNDEB e, o PDE por condicionarem a distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas efetuadas nas escolas do município.

A consequência natural foi a desativação das escolas da zona rural e a concentração dos alunos em escolas nucleadas²⁶ na sede do município. Assim, duas ou mais escolas desativadas passaram a constituir uma única escola com o objetivo de aumentar o número de alunos para fazer frente à alocação de recursos, estratégia esta que ocorre sempre de forma desorganizada e, contraditória quanto à articulação discurso – prática, tal como Pessoa e Cruz (2006, p. 7) analisam:

Verifica-se que a municipalização tem se dado de modo desorganizado, deixando muitas lacunas não ocupadas por instituições, o que tem comprometido muitos serviços sociais por falta de coordenação e de alocação de recursos. [...] Embora a municipalização, em tese, tenha um papel importante para o desenvolvimento local – conforme assinala o discurso político –, a prática tem mostrado muitas dificuldades advindas de uma cultura autoritária, “clientelista” e pouco participativa.

Por outro lado, é preciso, ainda, considerar que tais medidas provocaram certa competição entre essas esferas, na busca de conquista de mais recursos para o ensino, pois “[...] a única estratégia possível para preservar as receitas municipais passou a ser aumentar a oferta de matrículas municipais na rede de ensino fundamental [...]” (ARRETCHE, 2002, p. 40), não obstante, o estado também entrou na corrida pelo aumento quantitativo de número de alunos.

Azevedo (2002, p. 63), porém, denuncia que tanto na rede estadual como a municipal, este fato agravou muito a qualidade de ensino, quando afirma que:

[...] a precariedade financeira tem conduzido ao aumento do número de vagas sem que se processe a necessária expansão da rede física escolar e sem a melhoria das instalações existentes. Assim, o que se verifica em muitos municípios é o aumento de quantidade de alunos por sala de aula, fato que contribui para o agravamento da precária qualidade da educação e para piorar as condições de trabalho dos docentes.

Além disso, o município encontra dificuldades oriundas da estrutura técnico-administrativa e financeira que lhe é propícia, para a alocação de recursos complementares através de projetos conveniados com o MEC e outras instituições.

²⁶ As reformas educacionais promovidas no ensino fundamental, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e consolidada no Plano Nacional de Educação – PNE, abrem precedente para que os municípios, através da política de municipalização, optem pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas e, através do processo chamado de nucleação, consiste “num processo de gradativo agrupamento de pequenas escolas unidocentes e plurisseriadas da zona rural em Escolas- Núcleo com características próprias de organização e funcionamento e com uma proposta pedagógica vinculada ao contexto rural” (RECKZIEGEL, 2001, p. 23).

A contrapartida que se apresenta é uma forte tendência do município em nuclear as escolas como forma de trazer para estes locais a qualidade do ensino. A justificativa para tal medida é a de que as escolas isoladas, além da péssima qualidade do ensino, apresentam infraestrutura precária na sua maioria e estão circunscritas à extensão da casa do professor e da professora, para os serviços da escola.

Com a justificativa de que não compensa construir uma escola de bom porte, dada a insignificância do número de alunos/as que, tende a crescer a cada ano, graças ao êxodo rural. Assim, os alunos e as alunas não permanecem na localidade por muito tempo. Suas famílias se mudam para outras localidades, pois mediante a precariedade do trabalho na área, vem em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Para os municípios, então, é mais fácil reduzir o número de escolas isoladas, ou seja, fechar as escolas e transferir os alunos e alunas para outras escolas de preferência mais perto do centro urbano, do que mantê-las, onde estão. Esta tática representaria, na lógica do dirigente municipal, uma economia mais significativa para os cofres municipais, e os alunos e alunas seriam melhores assistidos.

Todavia, o que se observa é que tais medidas geram outros problemas como: o maior deslocamento dos alunos de sua casa para a escola, gerando risco de vida e aumento do abandono escolar; as péssimas condições dos transportes escolares, devido à falta de manutenção; a descaracterização da educação rural, devido a maior influência da educação urbana, sobre os alunos, e o despreparo dos professores, professoras e da escola como um todo para trabalharem com a realidade desses alunos. Esta realidade crítica da educação que não é exclusiva do Estado do Tocantins constitui, lamentavelmente, a realidade educacional da área rural no Brasil.

No que se refere à formação inicial dos/as professores/as rurais de 1ª a 4ª séries, segundo dados ME/INEP, 2005, o Tocantins abriga na rede estadual 5.144 professores e 2.182 professores na municipal. Deste total, 15 professores da rede urbana apresentam nível de escolaridade de ensino fundamental completo, outros 1.994 professores apresentam nível de escolaridade de nível médio e 3.135 professores têm nível superior. Na zona rural 78 professores apresentam nível de escolaridade de ensino fundamental incompleto, contra 155, com nível fundamental completo. No nível médio 1.660 professores apresentam curso completo e no superior, apenas 289 professores, segundo dados do MEC/INEP/2005, conforme Tabela 8, p. 92.

TABELA 8 – Funções Docentes²⁷ - Distribuição no Estado por nível de formação atuando na Educação Rural

Nível de Formação	Total	Redes	FUNÇÕES DOCENTES									
			Creche	Pré Escola	E. Fundamental		Ensino Médio	Educ. Especial	EJA			Total por Rede
					1ª a 4ª	5ª a 8ª			1º Seg	2º Seg	3ª Seg	
Ensino Fundamental incompleto	317	Estadual	-	73	38	2	-	-	-	-	-	113
		Municipal	-	160	40	-	-	4	-	-	-	204
		Privada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental completo	461	Estadual	-	73	51	2	1	-	1	-	-	128
		Municipal	1	218	99	3	-	5	6	-	-	332
		Privada	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Nível Médio na Modalidade Magistério	3.043	Estadual	-	59	83	63	12	12	5	2	-	236
		Municipal	6	772	1.312	464	-	-	86	154	-	2.794
		Privada	5	-	-	4	4	-	-	-	-	13
Nível Médio em outra Formação	939	Estadual	-	59	40	24	4	-	2	1	-	130
		Municipal	4	440	189	115	-	-	22	34	-	804
		Privada	-	-	-	1	4	-	-	-	-	5
Ensino Superior Licenciatura	1.338	Estadual	-	56	60	156	110	1	7	17	-	407
		Municipal	1	439	184	191	13	-	10	38	4	880
		Privada	-	-	-	24	26	-	-	1	-	51
Ensino Superior Bacharelado c/ Magistério	495	Estadual	-	56	4	6	-	7	-	-	-	73
		Municipal	-	373	18	21	-	-	-	10	-	422
		Privada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Superior Bacharelado sem Magistério	459	Estadual	-	56	2	12	3	-	-	1	-	74
		Municipal	-	369	4	8	-	-	-	1	-	382
		Privada	-	-	-	1	2	-	-	-	-	3
TOTAIS	7.052	-	17	3.204	2.124	1.097	179	20	141	266	4	7.052

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar/2005

Os dados demonstram que, pelo Censo Escolar/2005 realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, e constantes ao Plano Estadual de Educação – SEDUC/2006, 41% das funções docentes da educação rural estão ocupadas por profissionais sem a qualificação mínima necessária. Desse total, 7,6% pertencem à Rede Estadual de Ensino e 33,4% às Redes Municipal e/ou Privada. A melhoria significativa na qualificação docente na rede estadual deve-se à oferta de vagas em cursos de qualificação em Regime Especial para os professores dessa rede de ensino que tem como objetivo a formação inicial do docente.

Os dados apresentados até aqui incidem em práticas educativas frágeis, e uma desvalorização do profissional e, compõem um quadro de mão de obra barata e sem qualificação.

Em algumas redes municipais de ensino, do Estado do Tocantins, o salário de um professor de nível médio incompleto com regime de 40h, gira em torno de um salário mínimo e o de um professor com formação de nível médio completo (professor normalista), com 40h,

²⁷ De acordo com o MEC/INEP, o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento e o mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries.

recebe aproximadamente R\$ 765,00. Na rede estadual, entretanto, um professor normalista em início de carreira recebe em torno de R\$ 877,00.

Na verdade, o que as reformas neoliberais fazem é submeter os profissionais da educação à precarização do trabalho, sobretudo com a pauperização de sua vida pessoal e profissional, além da sobrecarga, do desânimo e do desajustes que passam a envolver seu trabalho dentro da escola.

2.4.1.1 O contexto da Educação Rural no Município de Pedro Afonso: desafios e perspectivas

Entender o atual perfil de ensino oferecido no Município de Pedro Afonso e as razões da marginalização a que pleno século XXI a população do campo é submetida em termos de acesso restrito à educação básica e a uma escola de baixa qualidade, exige buscar na constituição e manutenção do sistema educacional brasileiro pelo seu pensamento pedagógico e político avesso à educação rural e, às necessidades da população, a que ela se destina. Além, de observar os reduzidos investimentos do poder público para a área educacional do meio rural, tal como observam Andrade e Pierro (2004, p.6):

A escola do campo é na maior parte das vezes uma escola isolada, de difícil acesso, composta por um único professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. 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.

Como é sabido, todos estes fatores contribuíram para a baixa escolarização do povo do campo, demonstrando a incapacidade do governo em reverter tal situação com formas capazes de propiciar, àquela área uma educação de qualidade.

O diagnóstico da educação rural realizado pelo MEC/INEP/2007 traz uma caracterização da educação rural ao apontar para as principais questões que a envolvem, assim:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;

- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

Esta lógica, pois, possibilita descrever o perfil educacional do Município de Pedro Afonso. Conforme o INEP/2006, dos quinze (15) estabelecimentos escolares da educação básica ali existentes, nove (9) estão localizados na zona urbana e seis (6) na zona rural, distribuição de estabelecimentos por localização urbana e rural reflete o grau de urbanização do município seguindo a tendência do que vem ocorrendo no país.

Assim, pertencem à rede municipal de ensino dois (2) estabelecimentos de Ensino Fundamental, situados na zona urbana e quatro (4) outros também de Ensino Fundamental, anos iniciais, estão situados na zona rural, além de três extensões²⁸. Outro fator importante que merece ser analisado no item quantidade de estabelecimentos de ensino oferecidos na zona urbana e rural, nas redes estadual e municipal, é o estreitamento das oportunidades de progressão no ensino básico ao longo da trajetória escolar dos alunos, devido ao fato de os estabelecimentos de ensino situados na zona rural não oferecerem os anos finais do Ensino Fundamental e, nem tão pouco, o Ensino Médio.

Este problema ganha justificativa da Secretaria Municipal de Educação para o MEC/FNDE ao pleitear em 2006, para a construção de uma escola de 1ª a 8ª séries, equipamentos necessários para o bom funcionamento da unidade escolar para minimizar os problemas da população que vive no povoado Vila da Mata Verde, por exemplo.

Esta comunidade com sessenta (60) alunos na fase de escolarização de 5ª a 8ª séries exige transporte diário, para que eles possam continuar seus estudos nas escolas das redes municipais e estaduais da zona urbana. O traslado diário desses alunos corresponde a 120 km/dia, o que ocasiona cansaço, falta de acompanhamento e de conforto, gerando evasão e reprovação escolar, senão êxodo rural.

As escolas situadas na área rural deste município e que oferecem as primeiras séries iniciais do ensino fundamental, são escolas multisseriadas. Vale ainda ressaltar, que de acordo com o diagnóstico levantado pelo MEC/INEP/2005, o predomínio de classes multisseriadas se relaciona a uma educação de baixa qualidade, tal como indica o Índice de Desenvolvimento

²⁸ Para facilitar a compreensão quanto ao uso da tipologia “escola de extensão”_significa dizer: unidade escolar que funciona sob a forma de extensão de uma outra unidade escola (escola vinculadora), com número reduzido de classes, mantendo vínculo administrativo e pedagógico esta escola (vinculadora). Essa organização das escolas para atendimento das diferentes demandas educacionais da população está previsto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, baseadas nos princípios da flexibilidade, autonomia e descentralização delegadas as escolas, seguindo as normas da esfera (federal, estadual ou municipal) que pertence.

da Educação Básica - IDEB 2005, que aponta para a taxa da zona urbana 3,4% de desenvolvimento educacional no ensino fundamental nos anos iniciais, taxa essa, mais alta que a de 2,7% atribuído à zona rural.

Ainda na rede municipal de ensino, segundo apontam os dados de matrícula para 2006 (MEC/INEP), existem 1.554 alunos matriculados na zona urbana e 125 na zona rural, conforme Tabela abaixo:

TABELA 9: Educação Básica – Número de matrículas por localização e dependência administrativa – Tocantins/2005.

Nº de Matrícula na Educação Básica, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/03/2005.											
Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série				Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série				Ensino Médio			
Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município
250	871	57	125	597	396	46	0	724	0	0	0

Fonte: MEC/INEP/2005

A Tabela 9 permite observar a importância das escolas urbanas em relação às rurais de acordo com a quantidade de matrículas, que decresce das escolas da cidade para as do campo.

Segundo indicação do PNUD/2000, 15,88% da população de 15 anos ou mais e 20,64% da população de 25 anos ou mais são analfabetas. Os dados apresentados pelo PNUD/2000 sobre a média de anos de estudo, indicam que o percentual da população adulta com 25 anos ou mais de idade, 42,8%, ainda não concluíram as quatro séries iniciais do ensino básico e 71,6% delas não completaram os oito anos de escolaridade obrigatória. A média de anos de estudos aponta um índice de 5%, indicando um grave problema de distorção idade-série.

Com relação à distorção idade-série na rede municipal de ensino, os dados apontam que a coincidência de idade cronológica ideal, para cursar tal série e a série escolar cursada é um dos indicadores de bom desempenho e progressão adequada no sistema escolar. Todavia, os índices que apontam para a zona rural são desfavoráveis, pois no Ensino Fundamental Anos Iniciais os dados indicam uma taxa de distorção duas vezes maior que na zona urbana, conforme Tabela 10, p. 96.

TABELA 10: Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais - Distorção idade-série (%) – rede municipal / 2006

Fase / Nível	Ano	Urbana	Rural	Total
1ª série / 2º ano	2001	16,9	65,3	32,1
	2005	19,2	23,3	19,9
2ª série / 3º ano	2001	12,8	68,6	23,1
	2005	14,3	35,9	20,8
3ª série / 4º ano	2001	22,1	75,4	35,4
	2005	15,2	51,7	21,6
4ª série / 5º ano	2001	15,2	51,7	21,6
	2005	50,0	68,0	53,8

Fonte: MEC/INEP/2006

Na zona rural, de acordo com Andrade e Pierro (2004, p.23) estes índices são ainda piores, assim: “[...] nas zonas rurais, onde o ensino quase sempre se restringe às séries iniciais, a população jovem e adulta tem, em média, 3,4 anos de estudos; nas zonas urbanas, onde existe oferta de ensino fundamental completo, a população jovem e adulta tem, em média, 7 anos de estudo.” Esses dados são preocupantes para o município, pois demonstram uma posição não confortável no que se refere à escolarização da população, o que reforça o quadro da desigualdade social.

Segundo os dados do MEC/INEP/2006, a taxa de rendimento aprovação, reprovação e abandono demonstram uma situação confortável, principalmente no que se refere à taxa total de aprovação, conforme aponta a Tabela 11.

TABELA 11: Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Taxa de rendimento (%) – 2006 – rede municipal

Fase / Nível	ANO	Taxa de Aprovação			Taxa de Reprovação			Taxa de Abandono		
		U	R	T	U	R	T	U	R	T
1ª série / 2º ano	2001	85,0	45,4	74,3	9,2	13,0	10,2	5,8	41,6	15,5
	2005	86,6	100,0	89,1	13,4	0,0	10,9	0,0	0,0	0,0
2ª série / 3º ano	2001	92,4	60,5	87,2	4,5	0,0	3,8	3,1	39,5	9,0
	2005	60,3	80,5	67,0	6,0	0,0	4,0	33,7	19,5	29,0
3ª série / 4º ano	2001	90,0	55,3	82,4	7,8	0,0	6,5	1,4	11,1	3,0
	2005	90,8	88,9	90,5	2,7	0,0	2,2	5,4	18,8	8,2
4ª série / 5º ano	2001	90,8	88,9	90,5	2,7	0,0	2,2	5,4	18,8	8,2
	2005	93,4	100,0	94,6	3,3	0,0	2,7	3,3	0,0	2,7

Fonte: MEC/INEP/2006

Legenda: U - Zona Urbana; R - Zona Rural

A Tabela 11 permite concluir que a taxa de abandono na zona rural em relação à zona urbana é visivelmente maior, o que se pode atribuir a fatores relacionados com a qualidade de

ensino que está sendo oferecido na zona rural, à infra-estrutura precária da escola e à falta de qualificação do professor.

Outro fator que pode ser responsabilizado pela taxa de abandono, está relacionado à baixa renda familiar da comunidade, pois grande parte das famílias, ali atendidas, não possui um trabalho fixo, resultado da expansão do agronegócio no campo que trouxe para a maior parte da população trabalhadora na área rural a expulsão e a expropriação, e, finalmente, a migração para a cidade em busca de oportunidades de trabalho. Por fim, pode-se também inferir que entre as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, está a falta de um sistema adequado de transporte escolar e boas estradas, em sua maioria precária, como já foi observado.

No que se refere à formação docente, no município de Pedro Afonso 100% dos docentes que atuam na zona rural têm, apenas, a formação no Nível Médio²⁹, o que significa baixa qualificação, precárias condições de trabalho e baixos salários, tal como descrevem Andrade e Pierro (2004, p.25):

O professorado das escolas do campo caracteriza-se pela baixa qualificação e auferem baixos salários que, combinados à precariedade das condições de trabalho, estimulam a elevada rotatividade. Segundo os dados colhidos pelo INEP no SAEB de 2001, os professores que atuavam nas escolas do campo recebiam remuneração inferior aos que trabalhavam nos centros urbanos: no Ensino Fundamental, o professor da 4ª série das zonas urbanas recebia, em média, 109% mais que o professor da zona rural; esse diferencial elevava-se para 147% entre os professores da 8ª série. Dos 312.498 professores que atuam em 107.432 estabelecimentos localizados na zona rural em 2002, havia acentuado predomínio da formação no Nível Médio, sendo 82,8% para atender alunos da 1a. a 4a. séries, 56,8% para 5a. a 8a. séries e 21,8% para o Ensino Médio. Havia 2116 funções docentes exercidas por professores que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade; na Região Nordeste, esse percentual atingia 60%.

A falta de professores habilitados e efetivados provoca constante rotatividade e influencia a qualidade de ensino. Neste sentido, segundo os dados do MEC/INEP/2006, o Município de Pedro Afonso tal como demonstra a Tabela 12 em relação à formação de professores, tem nas redes estadual e municipal de ensino 151 professores na educação básica, dos quais 128 professores (84,7%) atuavam na zona urbana. Deste total, quatro professores tinham formação em nível médio, isto é 3,1%, 124 professores haviam concluído nível superior completo, ou 96,9%. Na zona rural esta realidade é bem diferente, pois dos oito (8) professores que atuavam na educação básica 100% tinham formação em nível médio, dois (2) deles em 2007 cursavam nível superior, conforme Tabela 12, p. 98.

²⁹ Embora o Município esteja em consonância com que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 prescreve.

TABELA 12: Funções Docentes – Distribuição no Estado por nível de formação, dependência administrativa e localização – 2006.

Nível de Formação	Redes	Localização	Funções Docentes			
			Ensino Fundamental		Ensino Médio	Total
			1ª a 4ª série	5ª a 8ª série		
Com Ensino Fundamental	Estadual	Urbana	0	0	0	0
		Rural	0	0	-	0
	Municipal	Urbana	0	0	-	0
		Rural	0	0	-	0
Com ensino médio	Estadual	Urbana	2	1	-	3
		Rural	4	5	-	9
	Municipal	Urbana	1	0	-	1
		Rural	8	0	-	8
Com formação superior	Estadual	Urbana	12	38	30	80
		Rural	1	5	-	6
	Municipal	Urbana	28	16	-	44
		Rural	0	0	-	0
Total			56	65	30	151

Fonte: MEC/INEP/2006

A Tabela 12 também demonstra que dos docentes que atenderam no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries em 2006, por localização urbana e rural, somam um total de 128, que atuaram da 1ª à 8ª séries na zona urbana (84,7%), e 23 deles, atenderam da 1ª a 8ª séries na zona rural (15,3%), o que demonstra a importância das escolas urbanas em relação à quantidade e à formação de professores qualificados em nível superior.

Apresentamos aqui a análise crítica sobre o campo da profissionalização docente no mundo contemporâneo. No próximo capítulo, serão apresentadas e discutidas as Políticas Educacionais e a Formação do Professor à luz das regulamentações legais da educação brasileira.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar sobre a educação rural.

*A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
Chico Buarque*

O presente capítulo analisa as políticas educacionais para o meio rural e a formação de professores, à luz das regulamentações que emanam da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96; do Plano Nacional de Educação, da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A finalidade precípua é de identificar limites e potencialidades dessas leis para as escolas rurais, aí considerada a formação de professores no Brasil e seus reflexos no estado do Tocantins.

Nesta perspectiva, a história da educação brasileira para o meio rural deixa uma herança cultural, oriunda de mais de três séculos de escravidão e patriarcalismo, políticas educacionais que privilegiam o conhecimento universal, produzida pela sociedade moderna e civilizada do mundo urbano, em que o mundo rural é visto como símbolo do atraso.

Desse modo, o conhecimento produzido na zona urbana é imposto ao meio rural, como uma forma de negar os direitos de cidadania à população do campo, vez que corresponde a uma educação que não vai ao encontro das necessidades do trabalhador rural, por não respeitar o jeito de pensar, de produzir e o modo de vida do povo do campo. A realidade que se constata é de uma escola irremediavelmente comprometida com valores e concepções urbanas nos moldes do sistema capitalista, como forma de viabilizar as prioridades do capital, reafirmando o caráter elitista excludente desse modelo econômico.

Neste contexto, a educação se fixa em estreita conexão com as intenções político-ideológicas do sistema capitalista que atuam na estrutura econômica, social e cultural, cuja organização e ajuste estrutural, inclusive para a educação brasileira, se orientam pelos ditames dos organismos internacionais.

3.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: no contexto das políticas neoliberais

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por uma profunda reorganização no sistema de desenvolvimento econômico, político e social, em cujos rumos o Banco Mundial exerceu influência direta. Segundo Arruda (2000), o Banco Mundial após ajudar na reconstrução da base produtiva dos países afetados pela guerra, por volta das décadas de 1960 e 1970, investe na transnacionalização das atividades dos países centrais, transferindo, gradualmente a força motriz do crescimento econômico dos Estados para as empresas.

Sob esta ótica, é possível descrever as drásticas alterações que a dinâmica do capital provocou na sociedade brasileira, tendo em vista o apetite pela produtividade e o lucro, expresso na compra da força de trabalho, na reforma institucional, na liberalização da política econômica, todas elas medidas exigidas das instituições, organizações e corporações multilaterais, tal como argumenta Ianni (1999, p. 59):

Os fatores da produção, ou as forças produtivas, tais como o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho social, entre outras, passam a ser organizadas e dinamizadas em escala bem mais acentuada que antes, pela sua reprodução em âmbito mundial. Também o aparelho estatal, por todas suas agências, sempre simultaneamente políticas e econômicas, além de administrativas, é levado a reorganizar-se ou “modernizar-se” segundo as exigências do funcionamento mundial dos mercados, dos fluxos, dos fatores da produção, das alianças estratégicas entre corporações. Daí a internacionalização das diretrizes relativas à descentralização, desregulamentação, privatização, abertura de fronteiras, criação de zonas francas.

Neste sentido, o que se deduz é que, de acordo com este novo desenho da ordem mundial de 1980 à de 2000, o Banco Mundial reorienta as ações de desenvolvimento dos países menos industrializados, atuando como credor inflexível, impondo-lhes ajustes econômicos que priorizem o pagamento da dívida externa. Ou seja, o Banco vem desempenhando papel primordial no processo de reestruturação neoliberal nos países periféricos, por meio de políticas de ajuste estrutural, inclusive na política educacional.

Por isso, pode-se dizer que na prática, como afirma Brzezinski (2000, p. 148):

[...] a competitividade internacional definida pela globalização no novo cenário mundial inclui exigências como a adoção de novas tecnologias, a assunção de atitudes mais flexíveis em relação à refuncionalização do capitalismo e às novas relações de trabalho, o reconhecimento do aumento da produtividade econômica e a aplicação de mecanismos de ajustes financeiros, para tornar o sistema capitalista mais dinâmico. Como consequência do fenômeno da globalização excludente e da internacionalização do capital e do trabalho ocorreram profundas modificações que atingiram a economia do continente latino-americano.

Nas reformas para a educação no Brasil, então, este cenário estabelece estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais pensadas pelo Banco Mundial com o objetivo de elaborar um modelo educacional que atenda aos interesses das elites do mundo industrializado. Neste contexto, portanto, o principal papel do Banco consiste em assessorar as políticas educativas a serem implantadas no país.

Por isso, a análise das políticas educacionais no modelo neoliberal exige considerar dois aspectos, assim descritos por Bianchetti (1999, p.93):

Em primeiro lugar, as tendências teóricas coincidentes com essa concepção social e que têm relação com a proposta dos objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo, no que se refere à formação e capacitação das pessoas. Neste caso, nos referimos às políticas “em educação”, ou seja, às orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos do currículo. Elas dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos [...]. Entre as coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a ‘teoria do capital humano’ [...]. Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária [...]. O segundo aspecto refere-se as políticas ‘para a educação’, desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais que se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo. Neste caso as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.

Esses dois aspectos são complementares entre si e, ao mesmo tempo em que abordam a política educacional submetida à lógica do mercado, visam diminuir os gastos com a educação. Assim, de acordo com a concepção neoliberal de Estado, que defende o Estado Mínimo, além de considerar o pertencimento da educação às políticas sociais, e a idéia de que o projeto neoliberal tem como princípio a redução dos gastos sociais pelo Estado, entende-se a lógica da privatização, de que todos devem pagar pelo que recebem, portanto, devem pagar pela própria educação.

Neste sentido, o modelo neoliberal está fundado no princípio da descentralização do estado nacional e do financiamento aplicado no âmbito das políticas educacionais, tal como descreve Bianchetti (1999, p.95): “[...] o marco geral que orienta as políticas para a educação, é a ampliação da lógica do mercado nessa área. Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder da mesma maneira que uma mercadoria.”

O que se percebe na lógica aí descrita é que, para minimizar os gastos públicos com a educação, a melhor alternativa que se apresenta é a da competitividade entre público e privado, da qual a sociedade se apropria da educação de acordo com suas possibilidades financeiras. Em outras palavras, essa lógica afeta a concretização da dinâmica da privatização no campo educacional, pois a correlação entre o sistema educativo e o sistema de mercado

reduz a educação a uma análise econômica, incapaz de cumprir seu papel com o menor custo possível para o Estado.

Por trás de tal proposta existe o rolo compressor neoliberal, que tem como objetivo, de reduzir o papel do Estado frente à obrigação de financiar a educação, deixando tal responsabilidade nas mãos da sociedade civil, por um lado. Por outro lado, o estado permanece com a proposta de centralização no que se refere à distribuição de recursos e ao monitoramento do desempenho escolar em todos os níveis de ensino.

Do exposto, pode-se concluir que o processo acima descrito, não constitui novidade. Ao contrário, tem sido o caminho, por excelência, imposto a todos os países de todos os continentes, inclusive os latino-americanos compelidos a se integrarem ao chamado mundo globalizado.

Na América Latina a experiência neoliberal inicia-se na década de 1970, nos países com governos ditatoriais, tal como afirma Bianchetti (1999, p. 34):

A irrupção das idéias neoliberais na América Latina acompanha os governos militares instaurados na década de 70 na maioria dos países do Cone Sul³⁰, nos quais, por outra parte, se vivia uma severa crise econômica como resultado das contradições internas e externas dos modelos econômicos [...]. Essas condições econômicas refletiam a crise de um determinado modelo de desenvolvimento e manifestavam, também, problemas derivados das novas condições econômicas internacionais, dado o tipo de ralação existente entre as políticas dos países centrais e seus efeitos nos países da periferia capitalista.

As relações entre os países desenvolvidos, como os da Europa e os Estados Unidos da América, e os países da América Latina, historicamente foram sempre desiguais, marcados por uma forte dependência desses últimos em relação aos primeiros, o que tem influenciado nas estratégias econômicas e políticas nos países periféricos, entre elas, a educacional.

Lançadas no campo educacional na América Latina, essas idéias neoliberais vêm adequando as reformas educacionais à lógica do mercado, provocando naqueles países, ao mesmo tempo, uma desestruturação e uma reestruturação educativa no que se refere aos campos: político, legal, curricular e pedagógico. De acordo com esses pressupostos, as escolas devem seguir a lógica das empresas que visam à rentabilidade e a eficiência, em especial, no que se refere aos currículos, à avaliação e à gestão educacional, conforme Gadotti (2003, p. 4) apresenta, assim:

1) **Conteúdos mínimos** e socialmente necessários, verificados através dos exames nacionais;

³⁰ Os principais países que fazem parte do Cone Sul são: Argentina, Chile, Uruguai e Brasil (WIKIPÉDIA, 2008)

- 2) **Redução dos benefícios dos trabalhadores da educação** (que acabaram financiando em parte a expansão do sistema educacional nas últimas duas décadas) e promoção por sistema de prêmios e castigos. Restrições orçamentárias e diminuição do salário dos professores (uma média de 200 dólares) e necessidade do professor trabalhar em dois lugares por dia com 8 horas de trabalho o que, além afetar a qualidade do seu trabalho, prejudica a sua saúde física e mental e dificulta a sua atualização e reflexão crítica continuada.
- 3) **Centralização curricular** e pedagógica (exemplo: a avaliação nacional);
- 4) **Descentralização das responsabilidades e municipalização** do ensino fundamental;
- 5) **Padrões de gestão mercantis** da escola.

Se a principal contribuição do Banco Mundial diz respeito ao assessoramento da política educativa para os países em desenvolvimento, então, os cinco itens citados acima, compõem o cardápio do ajuste econômico na política educacional sugerido pelo Banco para a América Latina.

Neste contexto, fica evidente que a proposta do Banco Mundial referente ao financiamento para a educação tem como principal objetivo a redução de gastos públicos, em função do que, lança propostas aproximativas do sistema educativo ao sistema do mercado. Na verdade, a escola se adapta aos moldes da empresa ao se orientar pela lógica do lucro e do mercado.

Segundo Coraggio (2000, p. 97 e 98), as propostas do Banco Mundial utilizam o modelo microeconômico neoclássico, que caracteriza assim:

É um modelo que basicamente, pretende explicar as variações da renda nacional usando a denominada “função de produção” agregada. Esta função é uma equação na qual o aumento do produto nacional depende da acumulação de capital físico (construção, equipamento, etc.), das variações no fator trabalho e de um fator que chamou-se de “capital humano” (conhecimento e habilidades adquiridas, talentos natos, etc.) que aparece como separável do desgaste da energia humana.

Este modelo estabelece semelhanças entre a escola e a empresa, considera como fatores do processo educativo, os insumos, a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. Esta lógica que, segundo Enguita (1995, p. 98), indica os propósitos do Banco de “conseguir o máximo resultado com o mínimo custo”, adotada pela proposta neoliberal para a educação no Brasil, traçou políticas de ajuste às novas demandas de modernização do país, tal como demonstrado por Gadotti (2003, p. 5) no que se refere:

- a) aos conteúdos mínimos que não correspondem às expectativas e demandas dos diferentes sistemas de ensino (estaduais e municipais); b) à redução dos benefícios dos trabalhadores da educação o que leva muitos educadores a desistirem da profissão, ou seja, a síndrome da desistência, resultado da desprofissionalização,

baixa valorização social e reduzida realização pessoal, no que à formação do professor; c) a centralização curricular e pedagógica.

Esses pontos levantados por Gadotti demonstram os efeitos perversos que os docentes hoje enfrentam na sua profissão.

No que se refere à descentralização, cabe ressaltar que há uma transferência de responsabilidade do governo federal para os estados e municípios, no que diz respeito à manutenção das decisões relevantes, que, segundo Fogaça (2003, p. 60) se refere:

[...] aos conteúdos do ensino, aos critérios de avaliação e à destinação dos recursos – ao nível do poder central, enquanto se “democratiza” os problemas, com a transmissão aos sistemas e unidades escolares e, por extensão, às comunidades às quais servem da responsabilidade e do ônus da resolução dos problemas, sem que se forneçam a essas instâncias os instrumentos necessários para tanto.

As transferências de responsabilidade para as esferas estaduais e municipais realizadas sem conexão com os recursos centralizaram a redistribuição dos recursos nas mãos do Estado, ampliando assim, as funções normalizadora e reguladora das políticas educacionais, o que significa dizer que a política de descentralização favoreceu a centralização de recursos e de poder, mas não a democratização da educação.

Sobre a descentralização via municipalização, Peixoto (2003, p. 104) acredita que ela não representou uma possibilidade efetiva para a democratização do ensino, por que:

O panorama municipal no caso brasileiro é hoje muito variado, havendo redes públicas com níveis elevados de ensino e escolas municipais da zona rural com apenas um professor e instalação precária. E é justamente nas regiões mais pobres, onde se concentra a maioria dos alunos matriculados e de docentes não titulados, que o ensino é mais municipalizado, numa indicação de que esse processo até hoje não representou a implantação de uma política que beneficiasse o sistema educacional brasileiro.

Para se ter uma idéia, de acordo com o Censo Educacional de 2006, no Brasil existem 1.446 estabelecimentos de ensino da rede estadual com apenas uma sala e, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, da zona rural, enquanto que na rede municipal, estabelecimentos com o mesmo perfil da rede estadual, atingem quantitativos de 36.815 escolas. Este número consideravelmente alto demonstra a desresponsabilização e omissão dos governos federal e estadual com a educação rural, e, portanto, com um ensino de qualidade, para esta área.

É neste sentido que esta pesquisa se propõe a analisar as principais reformas educativas para a educação rural, aí incluída, a formação de professores, segundo as disposições da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, do Plano Nacional de Educação - 2001 e

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Antes, porém, cabe realizar um breve histórico sobre a educação rural: seus anseios e seus problemas, como forma de subsidiar a análise pretendida.

3.2 A EDUCAÇÃO RURAL NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA: caminhos e (des)caminhos

Historicamente, a educação oferecida aos camponeses no Brasil esteve fora da agenda política dos governos e constitui na lógica expansionista do capitalismo uma educação ignorada, marginalizada e compensatória, através de programas e projetos sempre implementados em descompasso com as necessidades da população rural.

Na década de 1930, a tendência escolanovista e progressista em educação marcaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado sob a orientação de Fernando de Azevedo. Escrito em 1932, por vinte e seis (26) educadores, entre os quais Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, o referido documento tinha como objetivo a reconstrução educacional no Brasil, e como finalidade, a construção de subsídios para uma política de educação. Neste contexto renovador, renasce o debate sobre a educação para o meio rural.

Segundo Menezes (2002, p. 1) o grande defensor de uma política de descentralização do ensino via municipalização, Anísio Teixeira, entendia que ela representava uma reforma política e não simplesmente uma reforma administrativa ou pedagógica, que contribuiria para a democracia, para a modernização e para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Saviani (1999, p. 6), apropriando-se do diagnóstico do Manifesto (1984, p. 407), traduz o que ele propõe, assim:

O “Manifesto”, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” [...] irá enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formação de um “Plano de reconstrução educacional”.

Como se pôde observar, o referido manifesto buscou diagnosticar e sugerir políticas para a educação, preconizando a organização de uma escola democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos. Ou seja, além de constatar a desorganização do aparelho escolar, o documento propunha que o Estado criasse um plano geral de educação sob a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, ou seja, expressava a

necessidade de um plano amplo e unitário para promover a reconstrução da educação no País. Neste sentido, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas, pelo plano, porém, a proposta de expansão do ensino para o meio rural, que trazia no seu bojo, a idéia de reduzir a intensificação das migrações e promover a volta ao campo, em nada contribuiu para alterar o isolamento em que se encontrava o ensino rural.

Todavia, o Manifesto dos Pioneiros e seus preceitos influenciaram fortemente a Constituição Brasileira de 1934, cujo artigo 150, alínea a, estabelecia como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (SAVIANI, 1999, p.6).

Para autores como Henriques et al. (2007, p.16) a Constituição Federal de 1934, no seu Art. 156, Parágrafo único, destina recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, assim:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

O Parágrafo único do art, 156 dessa Constituição deixa clara a existência de recursos destinados às escolas rurais, porém entre o prever e o prover há uma grande diferença, como Henriques et. al. (2007), apontou que, não havendo implementação do referido princípio, mais uma vez a educação rural se viu à margem do orçamento da União.

Criado em 1937, sob a orientação do Ministro Gustavo Capanema, imbuído do “código da educação nacional”, O Plano de Educação Nacional, nascido sob o ideário dos pioneiros da escola nova, no Estado Novo nada mais era que uma operacionalização da política educacional para o controle das atividades educativas. Além disso, o ideário do Estado Novo, sob a presidência de Getúlio Vargas, cuja prioridade maior era a instalação de um processo industrial de base (bens de produção), de que fazia parte a escolarização urbana, não apresentou planos para o meio rural, como afirma Maia (1982, p. 6):

Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as excelências da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana.

Com base nesta visão, pode-se dizer que a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade foram mantidas no Governo Vargas, porém, a ênfase recai sobre uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra para uma pequena parcela da população rural.

Na década de 1940, com VIII Congresso Brasileiro de Educação (1942), reforça a visão da educação rural, porém ainda coloca a ênfase na tendência nacionalista-burguesa do Estado Novo, tal como observa Leite (1999, p. 31-2):

Em 1942, a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que enfatizou as tendências nacionalistas-burguesas do Estado Novo. Embora partindo de premissas básicas, como o elevado número de analfabetos residentes na zona rural, a redução da produção agrícola em função da escassez da mão-de-obra provocada por movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da Nação, esse Congresso de Educação apenas preconizou que, se a antiga oligarquia já não mais existia, no momento nova oligarquia estava no poder, tão conservadora quanto a anterior, porém referindo-se obviamente à burguesia em ascensão. Indiretamente, em termos de educação, esse congresso foi o porta-voz dessa “nova oligarquia”.

Na análise do autor supracitado, na realidade esse congresso não defendeu com clareza a educação para o meio rural. Ao contrário, demonstrou ser mais uma forma de manutenção do *status quo* da sociedade burguesa e do Estado. Após a II Guerra Mundial, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em conformidade com a política norte-americana, e focando o desenvolvimento agrário capitalista, objetivava implantar projetos educacionais, conforme Leite (1999, p. 32) afirma:

[...] 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, dia-de-campo), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

Esse conjunto de medidas resultou no surgimento do Programa de Extensão Rural, cujo objetivo precípua era elevar a qualidade de vida da população do campo, através de um modelo de educação que lhe oferecesse uma escolaridade informal, que incentivasse o uso de recursos técnicos na produção, com vistas ao aumento da produtividade, tal como sustenta Fonseca (*apud*. LEITE, 1999, p. 33) assim:

[...] assumindo característica de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar [...] A base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade

sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares guiarem uma maior produtividade e conseqüentemente bem-estar social.

É importante assinalar que esse Programa de Extensão Rural com o objetivo de ampliar a oferta de atendimento social aos camponeses do Brasil, através do aumento da produtividade e do bem-estar social, do camponês, então, visto pelas entidades norte-americanas e pelo governo brasileiro, como um indivíduo carente e desprovido de valores, portanto, carente de proteção e de assistência. No entanto, com esta pretensão, se constatou que, por trás do princípio teórico do programa se escondia um modelo de desenvolvimento agrário capitalista, orientado por uma política colonialista-exploratória, despida de humanismo, tal como denuncia Fonseca (*apud*. LEITE, 1999, p. 34) assim:

[...] os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços.

Pode-se perceber que, mais uma vez as políticas públicas destinadas ao meio rural reforçam a ideologia da classe dominante de submeter a população menos privilegiada à sua lógica mercadológica.

Enfim, tantas iniciativas frustradas em relação à educação, nos anos 1960, acordos econômicos são estabelecidos entre o governo brasileiro e o norte americano, como o Acordo para a Assistência ao Comércio Agrícola, que segundo Fonseca (2000, p. 230) transforma o estágio de cooperação internacional em cooperação técnica:

[...] a cooperação técnica realiza-se no interior de acordos econômicos entre os governos brasileiro e norte-americano, como, por exemplo, o Acordo para Assistência ao Comércio Agrícola, que destinava 15% dos recursos para as atividades de cooperação técnica. A partir de 1961, os fundos destinados à assistência técnica foram administrados pela USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-americano), criada no quadro da Aliança para o Progresso para prover assistência ao desenvolvimento no Terceiro Mundo [...]. Em decorrência, a espontaneidade da primeira fase da cooperação técnica à educação será substituída pelo formalismo que caracteriza os acordos econômicos e seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas.

Com um conteúdo que inclui tanto definições para os condicionantes macro-econômicos como diretrizes setoriais, esta cooperação técnica evidencia critérios semelhantes aos propostos pelo Banco Mundial como pré-requisito para conceder tais empréstimos.

Em relação às metas educacionais, o projeto de desenvolvimento idealizado pelo Banco Mundial pauta-se pelas metas de crescimento econômico. Assim, ao definir como prioridade a meta do combate à pobreza, vez que este fator pode comprometer a economia dos países em desenvolvimento, na verdade, o Banco está preocupado apenas em garantir a estabilidade dos países desenvolvidos.

Na década de 1960, a preocupação com o analfabetismo suscita no Brasil um movimento em favor da educação popular, cujos efeitos não demoraram a ser sentidos em termos sociais e educacionais, como Nascimento (2005, p. 152) afirma abaixo:

Em 1961 iniciou-se a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA como programa tampão. De 1960 a 1964 foram criados vários Centros Populares de Cultura e Movimentos de Cultura Popular. A partir de 1962 iniciou-se a partir dos estudos de Paulo Freire a sistematização do método de educação de adultos. E, por fim, em 1964 elabora-se o Plano Nacional de Alfabetização – PNA.

Entretanto, com o Golpe Militar de 1964, as conquistas promovidas pelos chamados movimentos culturais, sociais e educacionais³¹ no campo educacional e que tinham como bandeira a reforma agrária e a educação de base, foram caladas e adormecidas com a repressão política e policial instauradas pelo regime de repressão em vigor. O resultado não foi outro senão a desarticulação e o esvaziamento dos movimentos sociais e das iniciativas por eles desenvolvidas.

Na década de 1970, especificamente em 1978, o Banco financiou junto ao Ministério da Educação e Cultura, projetos destinados ao ensino técnico de nível médio, na área industrial e agrícola, conforme Fonseca (2000, p. 236) aponta:

Os projetos para o ensino agrícola visavam ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda. Embora este enfoque já tivesse sido considerado no âmbito da cooperação técnica bilateral desde os anos 60, o projeto do Banco Mundial visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural, que fundamentava o enfoque pedagógico da escola-fazenda.

³¹ São conhecidos como Movimentos Culturais, Sociais e Educacionais: o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil.

Destinado à classe popular, o projeto escola-fazenda tinha como objetivo o provimento de técnicos para o setor produtivo, além de garantir educação para as massas um ensino mínimo de baixo custo.

Em 1979, documento do Ministério da Educação e Cultura – MEC, chamado de “Educação para o meio rural – ensino de 1º grau – Política e Diretrizes de Ação”, buscava promover o bem-estar do homem do campo, de acordo com o que Maia (1982, p. 7) revela:

O governo está voltado para a promoção de profundas transformações no meio rural brasileiro, tendo como objetivo último e fundamental o bem-estar do homem rural brasileiro, mediante a ampliação das oportunidades de renda do trabalhador, a extensão dos benefícios da previdência social” O Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), com base nessas afirmações, então se propunha a “expandir a escolarização na zona rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e a repetência.

Na verdade, a intenção governamental não era transformar o meio rural nem mesmo melhorar do bem estar do homem do campo, mas desarticular os movimentos ligados aos sindicatos rurais como forma de controlar e anular a resistência que marcava estes movimentos, ou seja, fazer o controle político dos grupos locais e sujeitá-los à situação socioeconômica implantada no meio rural.

Assim, ao longo de décadas, a educação para o meio rural implementada pelo poder público sempre representou, até o momento, uma fatia pequena e marginal nas preocupações dos governantes, o que invalidou qualquer tentativa das ações transformadoras. Além disso, vale ressaltar que, quando implementados esses programas e projetos foi tardiamente e por isso mesmo, em descompasso com as necessidades da população rural.

Porém, com a queda do governo militar em 1985, as organizações da sociedade civil, conseguiram colocar novamente a educação popular no centro das discussões, reivindicando um modelo de educação rural que respeitasse as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades dos camponeses. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação básica como direito social garantido a toda a população brasileira, consolida o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo não só o direito com a adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Desta forma, as políticas até então desenvolvidas para promover o campo, apesar das pequenas mudanças que ocorreram, prevalece, segundo Montenegro (2006, p. 15), a linha de “mais do mesmo” e que na verdade é “para que nada mude”, uma vez que as políticas educacionais seguem em sintonia com as orientações do Banco Mundial.

A respeito desse descompasso das políticas para o meio rural Calazans, Castro e Silva (1981, p. 162) fazem a seguinte análise:

A educação rural, em primeiro lugar, apesar dos numerosos programas, projetos e etc. desenvolvidos, sempre apresentou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público, em segundo lugar, os resultados obtidos (onde e quando foram obrigados) parecem revelar mais um “desfecho” do processo de desenvolvimento das diversas comunidades do que uma ação verdadeiramente transformadora e, finalmente, em terceiro lugar, uma função “legitimadora” da presença dos agentes neste contexto, seja como forma de encobrir ou desviar as atenções sobre o seu papel real.

Na realidade se assiste a um enorme descaso com o meio rural, vez que o processo educativo ali desenvolvido serve mais para preparar o camponês para a aceitação e a subordinação do modo de produção capitalista do que para o exercício capaz de modificar a realidade como forma de desenvolvimento rural, o que implicaria em mais educação, mais saúde, mais emprego e mais subsídios para os pequenos produtores, isto é, melhor distribuição da riqueza.

Portanto, esta situação de descaso a que é submetida a educação rural no Brasil, pelas políticas educacionais que não consideram sua identidade própria, deixa entrever que as escolas rurais sempre foram pensadas e organizadas a partir do meio urbano, tal como Queiroz (2004, p. 20) conclui na sua análise:

O que existe é uma escola na zona rural que é pensada e organizada a partir do meio urbano. Junto com isso, está em curso uma política educacional que visa à desativação da escola na zona rural, transportando a juventude rural para as escolas urbanas. Isso acelera o êxodo rural, prejudica a Agricultura Familiar, contribui para a concentração de terra e o latifúndio, tendo como resultado o inchaço das cidades com a consequência de um maior empobrecimento da população e por outro lado maior concentração de renda, numa acentuada lógica de produção e reprodução do capital. As escolas existentes na zona rural têm currículos, conteúdos e calendários construídos a partir das cidades e transplantados para a zona rural, sem levar em conta a realidade rural. **É bom frisar que também o professor recebe uma formação urbana. (grifo nosso).**

O que se pode concluir, portanto, é que a escola do meio rural surge como uma enorme discrepância entre a educação oferecida à zona urbana e a oferecida à zona rural, do que decorre entre outras coisas, uma série de problemas, nossos velhos conhecidos, tais como: altos índices de repetência e de abandono escolar, aumento do número de professores leigos, altos índices de distorção idade/série, escolas isoladas com organização multisseriada, ausência de assistência pedagógica e administrativa das secretarias de educação necessárias ao apoio do trabalho do professor rural, além de um currículo que privilegia a realidade urbana. Por outro lado, além de não ser oferecida uma formação adequada aos professores rurais,

estes profissionais se vêem submetidos a repetirem rituais do processo de ensino e aprendizagem idênticos aos que foram submetidos na sua formação, como ressalta Maia (1982, p. 8): “o problema não está, portanto, na formação urbana que propicia transferência de valores inadequados, mas no fato de que não há formação”.

A herança cultural, política e econômica brasileira atua, fortemente, no sentido de impedir que se crie um sistema de ensino capaz de atender aos anseios da população do meio rural, vez que os governantes ainda não compreenderam a natureza da educação como fator importante para o desenvolvimento e para a democracia. Neste sentido, afirma-se que as políticas educacionais destinadas ao meio rural ainda, não ensejam a atenção merecida, como adverte o sociólogo Kowarick (*apud*. SPEYER, 1983, p. 85):

[...] o sistema educacional é fundamentalmente marcado pela transmissão de regalias adquiridas por heranças, especialmente no que diz respeito à inserção e ascensão nas hierarquias sociais. A seletividade econômica do processo educacional confere a estratos sociais reduzidos as probabilidades diferenciais favoráveis de acesso aos níveis superiores de ensino.

Essa seletividade perpetua a injustiça desde que o planejamento educacional privilegia uma formação das classes dirigentes, colidindo, portanto, com as legislações em vigor de cada época.

A propósito desta seletividade, importa fazer uma análise das leis, LDB de nº 4.024/61 e da Lei 5.692/71 do ensino de 1º e 2º graus, para melhor compreender em que a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e as organizações públicas dela decorrentes, favoreceram ou não a educação para as populações do meio rural.

3.3 A EDUCAÇÃO RURAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: o discurso e a realidade

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, que vigorou a partir de 1962, teve como proposta os fins genéricos da educação universal. Com relação à educação para o meio rural deixou a desejar, vez que o poder público resolveu colocar o ensino fundamental sob a responsabilidade dos municípios, o que pode ser interpretado como um descaso com a educação rural, tal como susenta Leite (1999, p. 39):

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024, omitiu-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 centralização nem descentralização, o sistema formal de educação rural sem

condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou em processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos.

Sob esta ótica, pode-se concluir que o referido ensino no contexto desta lei, ao contrário do que se supunha, continuou atendendo aos interesses da classe dominante e aos propósitos das necessidades sócio-econômicas do sistema capitalista. Isto porque a única preocupação era combater a crescente migração do contingente populacional do campo para a cidade, o que aumentava os cinturões de pobreza, visíveis nos grandes centros urbanos.

Com relação à formação do professor, o artigo 57 dessa lei, reza o seguinte: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio”.

Esta lei trouxe certo avanço ao tratar da formação do professor rural, no entanto, segundo Saviani (1997), continuava vinculada aos determinantes econômicos e políticos do país, os embates dos modelos econômico, agrário-exportador e urbano industrial. Deste modo, segundo o educador, ela apenas camuflava a verdadeira política para a formação do professor rural, pois a proposta usava a expressão o “dentro do possível”. Sob esta ressalva, a lei não era cumprida, já que não determinava nada, apenas dizia que poderia ser realizada, cumprindo, numa determinação tipicamente ideológica de oferecer chances a todos.

Com o Golpe Militar em 1964, as bases da educação deveriam ser alteradas para se ajustar ao novo regime político, dando origem à Lei nº. 5.692/71, que reformou o ensino primário e médio, para o ensino de 1º e 2º graus, que, segundo Henriques et al. (2007, p.16) apenas fortaleceu a dicotomia entre o saber teórico e o saber prático:

Sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola.

Diante do exposto, pode-se concluir, com os autores Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 02) que a história da reforma brasileira realizadas com a promulgação da LDB nº 4024/61 e a da Lei nº 5692/71 demonstrou, não só sucessivos fracassos das políticas, em termos de investimentos financeiros para a manutenção do referido ensino, como também não houve políticas adequadas e eficazes para a formação de professores e, nem mesmo de fortalecimento de uma infra-estrutura adequada para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Na verdade, todos estes projetos de reforma educacional serviram a fins eleitoreiros, sem pretensão alguma de operacionalizar uma verdadeira reforma educacional.

O desenvolvimento econômico do país e do mundo exigia uma vinculação estreita da educação escolar com o mundo do trabalho e com as práticas sociais. Da articulação destas esferas, geradas no debate da educação ao nível nacional, nasce a nova Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Nos seus artigos 3º e 23, em termos gerais, a nova LDB coloca princípios fundamentais de organização que devem orientar a educação brasileira, em qualquer das suas modalidades em termos do atendimento das peculiaridades da vida e do trabalho.

Isto posto, o art. 28 da LDB, flexibiliza os currículos da Educação Básica para a população rural ao demonstrar uma preocupação específica com as peculiaridades da educação para o meio rural, assim:

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.

Acerca da flexibilização da organização escolar em termos de calendário e de currículo específico, cabe analisar as peculiaridades e sua flexibilização no interior das contradições observadas na instrumentalização dessas medidas no sistema escolar formal que, segundo Pessoa (1998, p. 88) com base em Ferreira (1994) e Menezes Neto (1997) dificultam a execução das políticas:

Duas décadas de história das ocupações e assentamentos rurais já são suficientes para mostrar que é exatamente isso que querem os trabalhadores rurais aí envolvidos: um modelo de educação que englobe todos os saberes do seu cotidiano de vida e de trabalho e que compreenda também uma escola que fale dessa história, que tire de sua experiência de luta e de esperanças os elementos constitutivos do seu processo de construção de conhecimento e de comunicação desse conhecimento. Evidentemente, quer seja praticada no âmbito do sistema formal de ensino, quer seja vivenciada no cotidiano produtivo e cultural dos trabalhadores rurais, a educação que “interessa” aos assentados deve levar em conta os anseios da transformação da sociedade envolvente. O poder público, seja porque não exercita a sua sensibilidade, seja pela lei do mais barato, vem tomando medidas na contramão desta realidade. Generalizadamente se vem desativando as escolas rurais e fazendo o transporte das crianças e adolescentes para as escolas urbanas e, alardeando-se isso como a revolução da educação.

Ainda a respeito da forma como o sistema escolar tem tratado as dificuldades oriundas instrumentalização, Torres (2000, p. 171) as descreve assim:

Flexibilizar calendários e horários para se adequar às condições locais e às necessidades dos alunos, dos pais e dos próprios professores tem se mostrado uma medida tão óbvia como difícil de instrumentalizar no sistema escolar. Não em vão, uma das características que costuma ser atribuída aos chamados “enfoques não-formais” de educação de primeiro grau é precisamente o fato de que esses programas e escolas estabelecem calendários e horários flexíveis, capaz de considerar a realidade cotidiana em cujo centro opera a escola: a pobreza, o trabalho infantil, as doenças, as distâncias, as tarefas agrícolas, a migração temporal etc.

Essas análises permitem desvelar não só um preconceito em relação ao ensino rural, mas principalmente omissão no que se refere à formação do professor, não indicada no texto da lei. Outro aspecto importante é o que diz respeito à organização da gestão pedagógica e administrativa que as Secretarias sugerem para as escolas, feita muitas vezes, a revelia do que determina o artigo para as escolas da área rural, quando insistem em impor a elas a mesma lógica da organização das escolas urbanas. Isto, sem falar das políticas de financiamento para a escola rural, como forma de se garantir uma educação que realmente venha atender aos interesses do campesinato. Neste sentido, Munarim (2006, p.23) ao analisar a realidade do financiamento para as escolas rurais avalia assim a realidade:

[...] tomando-se por base o custo aluno, em termos relativos à localização do estabelecimento, a educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana. Assim, é mister que as políticas de financiamento, conforme já previsto na Lei Nº 9424/96, que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF), considere Educação do Campo e pesquisa: a necessidade do repasse diferenciado a mais para as escolas do campo [...]. Nesse sentido, de justificar a diferenciação a favor do campo, pelo menos três linhas de argumentos podem ser relacionadas: *i) equação matemática*: por condições objetivas, como as distâncias e a relação quantitativa professor-aluno, o custo aluno do campo é maior que o da cidade; *ii) dívida histórica*: exatamente em razão de financiamento inferiorizado, o campo acumula déficits de quantidade e de qualidade em relação à cidade; tal disparidade se reflete nos índices estatísticos de maneira explícita ao se comparar uma a outra localização; *iii) desenvolvimento equilibrado*: é de se supor que qualquer pretendido “plano de construção de nação” considere campo e cidade como partes de uma mesma totalidade que se permeiam.

Essas reivindicações acerca da diferenciação dos custos foram garantidas na promulgação da Lei do FUNDEB nº 11.494/2007, que estipula um valor de R\$ 1,05 por aluno para a escola rural e R\$ 1,00 por aluno para a escola urbana. Ainda que seja apenas um valor maior que de 0,05 centavos, esta diferença, é insuficiente para reverter o quadro de abandono em que estas escolas e seus profissionais e alunos se encontram.

Outro problema grave merece ser discutido neste contexto, a formação dos professores, vez que ainda é uma constante nas escolas rurais a presença de professores com uma formação mínima, de nível médio, especialmente no que se refere à docência das primeiras séries do ensino fundamental, tal como demonstrou os dados do MEC/INEP/2005.

De acordo com este documento, existem no Brasil, aproximadamente 298.536 professores com formação média para o magistério, dos quais apenas 12.931 possuem formação em nível fundamental completo e 285.605 com formação em nível médio completo. Diante deste quadro, é possível avaliar, sem dúvida, que a desvalorização docente, tanto em termos salariais quanto de condições de trabalho (o professor exerce a tríplice função: professora/o, merendeira/o, faxineira/o), além da precariedade de acesso a informações gerais, a inexistência de material de apoio escolar e de orientação técnico-administrativo e acompanhamento pedagógico.

O processo promulgação da LDB, considerado pelos educadores, uma versão “mínima” de projeto educativo para a educação nacional, debatidas por anos, deixa de fora aspectos indispensáveis a uma lei maior de educação, não solucionou os endêmicos problemas educativos brasileiros, como por exemplo, o da educação rural. Apesar dos “ganhos” quantitativos constatados, com o maior acesso aos níveis de ensino, do ponto de vista qualitativo, os resultados da proposta oficial não atingiram a desejada solução para os problemas educacionais brasileiros.

Assim, a polêmica continua com a elaboração do Plano Nacional de Educação, no item seguinte que discute os avanços e recuos desse Plano no contexto das políticas educacionais.

3.3.1 O Plano Nacional de Educação: avanços e recuos

O Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001 e respaldado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, apresenta nas suas diretrizes três eixos norteadores, a saber: a educação como direito da pessoa; a educação como fator de desenvolvimento econômico e social e a educação como meio de combate à pobreza. Nesses fundamentos estabelece diretrizes voltadas à especificidade da educação para o meio rural, como expressa o relator o Deputado Nelson Marchezan:

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 de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Para consolidar essa Diretriz, o Plano Nacional de Educação estabelece entre as metas do Ensino Fundamental, as seguintes:

15- transformar progressivamente as escolas unidocentes em 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.

17- Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, como colaboração financeira da União, dos Estados e dos 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 para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

Mais uma vez a legislação é tímida ao propor a educação para o meio rural, porque é instituída num contexto genérico, não considera a diversidade do campo, como uma exigência a ser cumprida no que se refere à especificidade e às expectativas dos sujeitos que ali vivem e trabalham.

Em síntese, conforme observa Henriques et al. (2007, p.17), o Plano Nacional de Educação (PNE) ao estabelecer entre as suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, porém, na prática a prioridade não é estabelecida, por isso, que:

[...] a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos.

Diante dessa ambigüidade, Estados e Municípios vêm adotando para as escolas isoladas a estratégia da nucleação com as escolas multisseriadas, a fim de baixar os custos da sua manutenção sob o argumento não só de melhorar as condições de ensino, como de ampliar as oportunidades para alunos e professores do meio rural. Todavia, esses problemas aumentam com o transporte escolar para o município para o deslocamento dos alunos até a escola nucleada, que em geral, fica na cidade. Acerca desta dificuldade cabe ainda ressaltar, como observa Leite (1999, p. 56), que “são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais, para tanto.”

Com relação à Educação Profissional para o meio rural, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) as metas são as seguintes:

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 caráter profissionalizante também está assegurado no Plano Nacional de Educação (PNE) quando, ao tratar da educação de jovens e adultos, prevê que o Estado deve:

2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.

5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.

16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.

Deste modo, a proposta para a Educação Profissional de Jovens e Adultos para o meio rural, implementada pelo governo federal contribui para a política educacional do meio rural como forma de promover a agricultura familiar.

O Programa “Saberes da Terra”: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional, no âmbito nacional, destinado, de acordo com MEC/SECAD/SETEC (2005, p.4,) “a desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência de jovens agricultores (as) familiares no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de qualificação social e profissional e o desenvolvimento e da cidadania”, com atendimento a jovem na faixa etária de 15 a 29 anos vem ao encontro dos objetivos e metas proposto pelo PNE, o que contribui para esses jovens tenham a possibilidade dar continuidade nos seus estudos.

Ainda com relação ao PNE, pode-se dizer que, embora não dedique uma seção particular para a Educação Rural, as ações propostas não são acompanhadas das provisões financeiras que permitam sua viabilidade, visto que o PNE elaborado pela base governista e conservadora, adota política educacional centralizadora, no que se refere à questão financeira,

e a progressivo abandono da responsabilidade de manter e desenvolver o ensino. As responsabilidades são transferidas para a sociedade civil, o que estabelece uma conexão entre estes pressupostos e as recomendações do Banco Mundial, que induz os sistemas de ensino à descentralização.

Cabral Neto (*apud.* BRZEZINSKI, 2003, p. 30), ao analisar o termo descentralização, percebe nele um sentido duplo que expressa assim:

[...] a) como um mecanismo de redistribuição de poder entre o Estado e a sociedade civil para a edificação de mecanismos de participação popular que permitam influenciar nos processos decisórios e no controle de execução de tais decisões; b) como uma estratégia de desconcentração de tarefas, representando uma transferência de responsabilidades sem, contudo, redistribuir o poder decisório.

Na continuidade do pensamento desse autor, fica clara a idéia de que o governo assume aspectos reguladores da política educacional e delega a execução descentralizada para os Estados e Municípios, exercendo assim, de longe, o controle do sistema escolar, do financiamento, bem como da política de avaliação que estabelece para todos os níveis de ensino, caracterizando assim, uma política de centralização e desconcentração de tarefas e não de descentralização de poder.

Essas medidas delineadas no Plano Nacional de Educação, mais uma vez deixou de entrever que peso dos interesses orçamentários é maior que o peso dos interesses da sociedade brasileira, que reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, no esforço de universalizar a educação básica. Por isso, é necessária a ampla mobilização dos educadores para uma avaliação deste plano, não só para os educadores participarem da elaboração dos Planos de Educação Estadual e Municipal, mas como forma de alcançarem os avanços almejados por todos.

Em conseqüência a esta análise crítica sobre o Plano Nacional de Educação, no próximo item, se discute a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor e a formação do professor rural, com propósito de evidenciar como está sendo pensada a formação deste profissional no contexto atual do desenvolvimento econômico.

3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor e o Professor Rural.

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 22, inciso XXIV, determina a edição da LDB e no art. 24, §§ 1º ao 4º, o estabelecimento de normas gerais nacionais para a educação. O Plano Nacional de Educação – PNE, criado pela Lei 10.172/2001, previsto na Constituição

de 1988 no art. 214 e na LDB/96, no art. 87, define nos objetivos e metas, no inciso 11, estabelecer, em nível nacional, as diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor, apresentam dispositivos sobre a formação do professor da zona rural, com base no que é assegurado e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no seu artigo 53, inciso II, que dispõe sobre os critérios para “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”, o conjunto dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) nos seus incisos 11 e 12, indicam o que deve ser feito, assim:

11- estabelecer em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades nas regiões nas quais se inserem.

12- incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem, tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Assim, cabe às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor, através dos princípios de flexibilidade e da diversidade, assegurar às Instituições de Ensino Superior ampla liberdade, tanto no que se refere à carga-horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas. Todavia, “as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, como os referentes ao saber ou à profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente” (PARECER CNE/CES 776/97).

Brzezinski (2000, p. 157) ao analisar as propostas de formação de professor percebe um enorme descompasso entre estas e as políticas educacionais:

Essas propostas retardam cada vez mais a instalação de uma política ampla e global de uma formação do docente, na qual sejam contempladas integradamente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais, de carreira e a formação continuada de professores.

Nesta perspectiva, ressalta-se a necessidade também de definições de uma política nacional de formação dos/as professores/as rurais, como forma de efetivar um atendimento de qualidade educacional de acordo não só com as perspectivas dos educadores da área como das expectativas dos que lá residem.

3.4 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL NO CENÁRIO DO ESTADO DO TOCANTINS E DO MUNICÍPIO DE PEDRO AFONSO

Após a Conferência Mundial sobre a Educação para todos em 1990, realizada em Jomtiem – Tailândia, patrocinada pelo Banco Mundial (BIRD) juntamente com PNUD, UNESCO e a UNICEF foi declarado como prioridade investir na educação básica como forma de promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Nesta direção, também o Estado do Tocantins, vêm realizando reformas e políticas educacionais que utilizam estratégias de implementação³² de projetos financiados pelo Banco Mundial, o que potencializa a força interventiva e regulatória do BM sobre as políticas educacionais no país, desse modo a provocar a aceitação do projeto neoliberal e instituir uma visão economicista na educação, como descreve Coraggio (2000, p.102), assim:

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, ente pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produção esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Apesar de apoiado em um diagnóstico próprio sobre o sistema educacional, o Banco aponta como maior problema a baixa qualidade do ensino, logo, baixa qualidade de aprendizagem, sem, contudo, modificar os aspectos essenciais da realidade educativa.

Portanto, é importante se fazer uma reflexão crítica sobre as políticas implementadas no país e no Estado do Tocantins e sobre os projetos seguidos “ao pé da letra” pelos Estados. A única atitude a tomar é acatar, pura e simplesmente as orientações das agências internacionais.

Diante de tal impasse, Nascimento (2005, p. 109) aponta a saída pelo esclarecimento, separando o “joio” do “trigo”, quando escreve:

Precisa-se realizar uma distinção entre política pública de educação e programas ou projetos compensatórios que demonstram o investimento ideológico por parte das agências internacionais em querer controlar o sistema de educação dos estados brasileiros. Quando se fala em programas, não há como afirmar a existência de políticas.

³² A implementação corresponde à execução de atividades que permitem que ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas baseada em um diagnóstico prévio, e em um sistema adequado de informação, na fase da formulação são definidas não só metas mas também os recursos e o horizonte temporal de atividades de planejamento. (SILVA e MELO, 2000, p. 4)

De fato, os projetos nada mais são que medidas compensatórias e com concepções e práticas tecnocráticas vinculadas ao poder econômico, cada vez mais ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Desta forma, na sua maioria, os programas e projetos adotados nos estados se limitam à reprodução da dominação classista, com propostas setoriais, tudo feito por objetivos picotados em pequenos projetos e não como propostas de uma educação integral. Além disso, apresentam tendências de desestatização da educação, mediante um financiamento gerenciado pelo Banco Mundial, e ou por empresas tais como: NOKIA, ONGS, INSTITUTO VIVO, INSTITUTO AYRTON SENNA, entre outros.

Vale ressaltar que, diante desse contexto, este trabalho se posiciona ao lado de Coraggio (2000, p. 109), não no sentido de defender ou não defender as propostas do Banco, mas de analisar os seus fundamentos para a Educação, quando afirma que:

Não defendemos aqui a necessidade de rejeitar as propostas do Banco, que podem conter idéias muito boas, mas de fazer um exame crítico que não parece ter sido realizado por seus proponentes, nem sequer por suas contrapartes nacionais. Deveria ser evidente que, apesar do seu manto de cientificidade, existem grandes fragilidades de princípios nos fundamentos dessas propostas, não porque se baseiam em pressupostos irrealistas, mas pela qualidade destes pressupostos que sustentam os modelos e métodos utilizados. Inclusive, após vários anos de implementação destas políticas, é necessário começar a examinar se elas estão priorizando os efeitos reais que estavam previstos. Isso não significa que algumas recomendações do Banco não sejam intuitivamente aceitáveis e até eficazes em certas circunstâncias. Mas é fundamental ter consciência de que devem ser consideradas em pé de igualdade com outras propostas que possamos fazer e que não têm essa aparência impressionante dos modelos econométricos, a partir de outros marcos teórico-metodológicos, igualmente válidos [...]

Com base nesta exposição, é que se analisam as políticas educacionais implementadas no Estado do Tocantins e no Município de Pedro Afonso para a educação rural.

Ao longo dos seus vinte (20) anos de criação, o Governo do Tocantins procurou adotar medidas para promover o desenvolvimento político, econômico e social no Estado. Nesta empreitada, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura (SEDUC) foi instituída como a grande responsável pela difusão do tipo de educação a ser desenvolvida para os cento e trinta e nove (139) municípios que compõem o Estado do Tocantins, entre eles o Município de Pedro Afonso.

Como política educacional maior, o estado adota o discurso da “educação para todos”, ou seja, uma educação gratuita, pública e de qualidade, como forma de cumprir essa prioridade e aderir ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, no último dia 4 de outubro de 2007.

Entre outras coisas, o Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC instituiu um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com metas a serem alcançadas até 2022, por todos os Estados, Municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração para a melhoria da educação no Brasil, implantando programas e projetos como ações educativas para atingir as metas por ele propostas.

Assim sendo, o Estado do Tocantins adotou Programas e Projetos sugeridos pelo Ministério da Educação e Cultura para o desenvolvimento do ensino, entre os quais se destacam os seguintes:

- Programa de Planejamento Estratégico da Secretaria – PES: processo gerencial desenvolvido pela secretaria de educação;
- Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I e II: formação continuada em serviço para formadores e professores;
- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO: curso de formação continuada e em serviço ministrado na modalidade a distância para gestores escolares;
- Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas – PROFUNCIÁRIO: curso de educação a distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções de apoio nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica;
- Programa Universidade Aberta do Brasil: programa de formação inicial e continuada em nível superior, com ação prioritária na formação de professores, na modalidade de educação a distância;
- Programa Brasil Alfabetizado: programa de alfabetização de jovens e adultos;
- Se liga: programa de alfabetização de crianças com distorção idade/série;
- Acelera: introduz na rede educacional uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados, e que combate os principais problemas do sistema de ensino: os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série;
- Circuito Campeão: políticas de alfabetização e de acompanhamento de resultados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- Escola Ativa: proposta metodológica voltadas para classes multisseriadas que combina na sala de aula um conjunto de instrumentos de caráter pedagógico e administrativo para melhoria da qualidade do ensino oferecido na zona rural;
- Programa Saberes da Terra: programa nacional de educação de jovens e adultos integrado à qualificação social e profissional para agricultores familiares;

- Referencial Curricular da Educação do Campo: elaboração de referencial curricular para subsidiar a prática pedagógica dos professores que trabalham com a educação do campo.

Com relação à Educação Rural, os principais programas adotados no Estado foram: a Escola Ativa, o Programa Saberes da Terra e o Referencial Curricular da Educação do Campo.

Implantado em 1999, o Programa Escola Ativa passou a atuar em vinte e cinco (25) escolas distribuídas por dez (10) municípios, atingindo hoje duzentos e noventa e oito (298) escolas em sessenta e sete (67) municípios. Em Pedro Afonso, o programa foi implementado em quatro (4) escolas.

O Programa Escola Ativa é uma experiência colombiana pensada por teóricos norte-americanos para minimizar a baixa qualidade educacional na zona rural. Financiado pelo Banco Mundial, este programa se destina às séries iniciais do ensino fundamental ministradas em classes multisseriadas, apresenta uma metodologia de ensino variada, e atua ainda na formação continuada dos professores da zona rural.

Os professores das escolas situadas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP I E II) e do FUNDESCOLA passam por várias capacitações e têm assessoramento pedagógico mensal. A Escola Ativa foi iniciada pelo Projeto Nordeste, em 1997, nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão. A partir de 1998, a proposta alcançou as regiões Norte e Centro-Oeste, além de ampliar a atuação na região Nordeste no ano de 2002.

Destaca-se que experiências como a Escola Família Agrícola, a EFA-Porto Nacional, a escola itinerante do MST (acampamentos do movimento) dificilmente conseguem financiamento para manter as escolas funcionando, pois são propostas político-pedagógicas que divergem do discurso oficial.

Com relação ao seu desenvolvimento, pode-se dizer que técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação consideram o programa inovador. Apontam pontos positivos, como: a formação continuada destes professores, que estavam esquecidos nas escolas isoladas e a flexibilidade da proposta curricular, principalmente no que se refere à realização dos trabalhos em grupo. E como negativos: a falta de compreensão por parte dos professores do desenvolvimento da metodologia do programa e uma pedagogia centrada na memorização e no verticalismo dos conteúdos.

A realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo no Estado do Tocantins³³, em Palmas, resultou na constituição do Fórum Permanente da Educação do Campo. Este Fórum evidenciou que o campo precisa de políticas públicas, a fim de romper com o processo de discriminação e com a negação da identidade cultural do povo do campo. Compreendendo como políticas públicas para a educação do meio rural, as referentes à (ao):

- Alfabetização de jovens e adultos (eliminação do analfabetismo do campo);
- Acesso de todos/as na escola pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis; Implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo nas estruturas municipais de educação, o que equivale dizer que se instalam processos de democratização do Estado local no campo da educação do campo;
- Maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas, como por exemplo, que os sujeitos sociais da educação do campo deverão se fazer presentes como sujeitos instituintes na (re)elaboração dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação;
- Apoiar as iniciativas de inovação das estruturas e currículos, construindo uma pedagogia adequada ao meio rural. Que a organização curricular trabalhe melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades.
- Elaboração e execução de propostas de Formação contínua para os educadores/as do campo. Portanto, é necessária formação específica e coerente com a realidade e diversidades do campo, sejam as diversidades de cunho cultural, de relações de trabalho, geográficas ou de condições objetivas de aplicação de processos pedagógicos.
- Disciplinas específicas a essa formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;

³³ O I Seminário Estadual de Educação do Campo no Estado do Tocantins, em Palmas, foi composto por representantes da Secretaria da Educação e Cultura, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Secretaria da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT, Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins - FETAET; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural - COOPTER, Secretaria do Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN, Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca - SEAP/PR-TO, Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, Escola Família Agrícola - EFA, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB e Associação Tocantinense dos Municípios - ATM.

- Maior incentivo a pesquisas e estudos sobre o meio rural;

A partir desses indicadores, os componentes do Fórum Permanente de Educação do Campo sugeriram a implantação do programa Saberes da Terra no Estado. Lançado no Tocantins no dia 8 de agosto de 2006, este programa teve como finalidade promover a elevação da escolaridade, a qualificação social e profissional aos jovens e adultos que vivem no campo, conforme já exposto.

No Tocantins, o programa está sendo desenvolvido através o consórcio entre MEC, SEDUC, Secretarias Municipais de Ensino, Fundação Universidade do Tocantins e Escola Agrotécnica de Araguatins.

A área de abrangência que levou em consideração os objetivos dos territórios definidos pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário, no Tocantins, atinge dois territórios, a saber: Bico do Papagaio e região do Cantão³⁴.

O programa atende a trezentos (300) alunos, distribuídos nos oito (8) municípios que são: Augustinópolis, Sítio Novo, Araguatins, Esperantina, Carrasco Bonito, Buriti, Cachoerinha e Campos Lindos, cujo critério de escolha dos municípios foi sugerido pelos movimentos sociais, considerando o número de jovens fora da escola e localização da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – EAF, podendo ainda ser expandido.

É importante destacar que este programa não contempla o Município de Pedro Afonso do qual consta somente treze (13) alunos da Educação de Jovens e Adultos para zona rural.

O Referencial Curricular da Educação do Campo do Estado do Tocantins, que está em construção, vem ao encontro das diretrizes propostas no Plano Estadual de Educação 2006/2015, cujo objetivo consiste em corrigir eventuais distorções, conduzir as políticas públicas de educação em consonância com a realidade do Estado, tal como estabelece a diretriz: 10.2.4 - instituição de uma Proposta Curricular específica e diferenciada para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e as modalidades.

A Secretaria de Educação do Tocantins, conjuntamente com os educadores diretamente envolvidos com a educação para o meio rural e os movimentos sociais, constrói

³⁴ Bico do Papagaio é composto pelos municípios: Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Carrasco Bonito, Esperantina, Itaguatins, Praia Norte, Sampaio, São Sebastião do To, São Miguel do Tocantins e Sítio Novo. Já a região do Cantão é composto pelos municípios: Abreulândia, Araguacema, Caseara, Chapada de Areia, Dois Irmãos, Divinópolis do Tocantins, Marianópolis do Tocantins, Monte Santo do Tocantins e Pium. Veja o mapa da divisão por região no Anexo I.

este Parâmetro Curricular com o propósito de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas da zona rural. Além deste corpo de participantes, conta com a participação das Universidades públicas e privadas, como convidadas, o que, todavia, não garantiu a adesão de todos os professores na construção desta proposta, segundo informações da SEDUC.

Outro ponto importante a ser discutido é sobre o Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins (PEE-TO). A Constituição Federal de 1988 que determinava a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para enfrentar os desafios de erradicar o analfabetismo; universalizar do atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho; dar formação humanística, científica e tecnológica, reafirma a obrigatoriedade da elaboração do PNE, no que teve apoio da LDB Nº 9.394 (LDB/ 96), foi somente com a Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que o PNE aprovado. Essa mesma lei determinou em seu artigo 2º que os Estados, Distrito Federal e Municípios elaborassem os respectivos planos.

De acordo com a análise do art. 2º da Lei 10.172/2001, os Planos Estaduais e Municipais de Educação devem ter como parâmetros mínimos, a serem respeitados, os objetivos e as metas contidas no PNE. Todo esse aspecto permite verificar que o processo de elaboração dos planos estaduais não seguiu as recomendações propostas. Ou seja, não podem ser estabelecidos objetivos e metas aquém das fixadas pelo PNE, não obstante, que se fixem para além dele. Nesse sentido, o PEE-TO ousou extrapolar, acrescentando a modalidade Educação do Campo.

Em uma última análise, pois, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado, considera-se o Plano Estadual de Educação - TO, um documento de valor significativo por ter sido construído com a participação da sociedade civil. Na sua elaboração considerou a participação das comunidades envolvidas no processo educacional do Estado, de forma democrática, pois contou com a participação considerável de educadores preocupados com as políticas educacionais do Estado. Nos Municípios e nas escolas foram realizados debates e as sugestões foram encaminhadas às Diretorias Regionais de Ensino do Tocantins, onde foram analisadas, condensadas e incluídas no documento final.

No entanto, esse princípio da participação deve continuar a ser respeitado com a certeza de que se assegurar a esta sociedade, o seu papel de defensora dos interesses da população, por meio do acompanhamento e avaliação desse plano, dando atenção especial ao financiamento e à gestão dos recursos alocados para a educação. É preciso que os planos não sejam condenados a ficar somente no papel, pois o Plano Municipal de Educação pode ser uma ação possível para que a sociedade enfrente os difíceis problemas que vive o setor

educacional. O grande desafio, pois, é a efetivação das diretrizes e metas planejadas. Para que elas se realizem, faz-se necessário a participação da sociedade e do poder público federal estadual e municipal.

No âmbito do Município de Pedro Afonso, as políticas para a educação do meio rural seguem as sugeridas pelo Estado, vale ainda dizer, que este município ainda não realizou a construção de seu Plano Municipal de Educação. Embora a legislação federal não estabelecesse um prazo para elaboração e aprovação dos planos estaduais e municipais, o processo de elaboração constituiu alguns desafios, como por exemplo, a busca de dados que pudessem expor a situação da educação na região no intuito de possibilitar um diagnóstico completo para estabelecerem diretrizes e metas. Além desse fator, ganha a importância a mobilização da sociedade local e o comprometimento político dos gestores.

As idéias discutidas até o momento ressaltam que o Estado do Tocantins, através da Secretaria de Educação e Cultura, vem procurando elaborar e executar ações focadas na perspectiva de políticas públicas como forma de superar o antagonismo entre a cidade e o campo, apesar de seguir os pressupostos neoliberais acima citados. Advoga em suas políticas o campo como um espaço de vida, mobilizando todos os atores envolvidos da sociedade civil na construção das ações, juntamente com os movimentos sociais, como forma de construir uma política condizente com a necessidade camponesa. Contudo, as políticas públicas, historicamente, desvalorizam a educação do meio rural, e conseqüentemente, a desvalorização da formação do docente, por sua vez vítimas de um sistema educacional que reproduz outras vítimas no campo. É o que se pretende mostrar a seguir, no próximo Capítulo, com a apresentação da análise feita pela pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ZONA RURAL DE PEDRO AFONSO: reconstruindo a realidade sob o olhar docente

*Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber...*
Zé Ramalho

O presente capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos e os resultados da pesquisa. Para melhor compreender a realidade da formação de professores da zona rural do Município de Pedro Afonso, Estado do Tocantins, a análise aqui empreendida é realizada com base no conceito de ruralidades. Ou seja, o rural compreendido não somente enquanto perímetro, ou localização espacial, mas como um espaço circunscrito a um território. Portanto, “[...] o rural não é um território em oposição ao espaço urbano, mas é ruralidade, um modo de ser diante das condições concretas de trabalho e moradia e do consumo possível de bens materiais e simbólicos” (PESSOA, 2007, p. 11).

Mediante esse entendimento, procurou-se apreender a concepção político-pedagógico de formação do professor da zona rural na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), através da análise das representações dos professores(as) / alunos(as) da área da educação rural.

Neste sentido, a presente pesquisa pretende analisar as políticas de formação do professor rural no contexto teórico da teoria histórico-cultural, e no contexto sócio-cultural de uma realidade tocantinense: o município de Pedro Afonso.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: fundamentos teórico-empíricos

Voltada à investigação e à análise do que acontece na prática da formação do professor da escola rural, bem como de sua inserção sócio-cultural, no contexto do campo, esta pesquisa se propôs a realizar uma reflexão multidisciplinar, isto é, uma reflexão, ao mesmo tempo filosófica, sociológica e histórica.

Neste sentido, buscou-se identificar os problemas que atingem a formação do professor do meio rural, seus anseios e perspectivas no exercício da docência, vez que,

historicamente, essa formação esteve negada nas propostas de políticas públicas destinadas à educação.

Para o desenvolvimento da investigação, optou-se por trabalhar na perspectiva do materialismo dialético, por diversas razões: constitui-se um palco de contradições entre o pensar e o fazer a educação rural de um lado, carente de uma escolarização de qualidade para a população rural, capaz de abrir-se aos mais diversos caminhos de realização profissional e pessoal; e de outro, as políticas públicas alheias não só em relação aos direitos de crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, mas desconhecedoras de uma realidade tão sofrida. Em sustentação, pois, a esse recorte da pesquisa recorreu-se a Malagodi (1988, p.64) que assim o descreve:

[...] um movimento pelos quais as realidades sociais se desdobram e dão origem a novas realidades. É, portanto, algo inerente ao movimento da história, à vida de qualquer sociedade. Mas “dialética” é também a concepção metodológica que permite captar esse movimento da história, não apenas no estudo passado, mas do próprio presente.

Com base neste fundamento procedeu-se à análise da realidade estudada, considerando-a, de um lado, parte do processo histórico social que carrega consigo as contradições inerentes aos movimentos da história, em relação ao desenvolvimento científico, social e epistemológico e, de outro, o processo permanente de mudanças, como forma de ir além das aparências das coisas, tal como Bloch (apud. KONDER, 1982, p. 84) afirma quando diz que: “[...] o método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’”.

Com base no princípio marxista de que toda a sociedade e sua formação (valores e idéias) têm como base a transformação das condições materiais, Rosa e Andriani (2002, p. 264), consideram que só a concepção do materialismo dialético possibilita compreender os fenômenos, quando escrevem:

Segundo esta concepção, os fenômenos são constituídos e transformados a partir de múltiplas determinações que lhe são constitutivas, as quais são determinadas e fazem parte de outras relações. Concebe a realidade como matéria, havendo a primazia do Ser sobre o Pensar, de modo que cada parte desta realidade, e podemos dizer cada fenômeno, constitui uma transformação material, que expressa a totalidade que a contém e a determina, ao mesmo tempo em que é determinada por ela. Assim, a totalidade é uma totalidade de determinações, de relações que constituem os fenômenos e são por eles constituídas. Para Marx, o concreto é a síntese de muitas determinações e a totalidade, como síntese, deve conter as determinações do todo reordenadas em uma nova unidade.

Tais considerações sobre o materialismo dialético conferem importância ao conhecimento científico no contexto desta abordagem, vez que envolvem no seu bojo a relação teoria e prática, sempre polêmica. Neste sentido, no que se refere à produção do conhecimento como um processo dialético que opera a transformação, Rosa e Andriani (2002, p. 265), escrevem o seguinte:

A produção do conhecimento deve, pois, partir do real, buscar as leis de transformação do fenômeno e sua relação com a totalidade, reinserindo-o, finalmente, na realidade. Deve-se expor adequadamente o movimento real e, portanto, refletir a lei fundamental de cada fenômeno: a transformação dialética.

Para captar este movimento do real, a pesquisa utilizou a matriz do materialismo dialético, a fim de identificar a realidade contraditória da formação dos professores, que, se por um lado, contrapõe os anseios, as perspectivas dos(as) professores(as) em relação ao trabalho que desenvolvem, por outro, analisa os recursos investidos na educação rural, pelas políticas neoliberais para a educação, como forma de potencializar projetos de formação para professores atuantes na área rural, ainda que numa perspectiva de desruralização.

O problema de pesquisa, então, se define assim: Qual a concepção político-pedagógica que orienta a formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental na Fundação Universidade do Tocantins de 2002 a 2006? E, qual a sua repercussão efetiva na prática?

A hipótese, com base na observação cotidiana, na pesquisa bibliográfica e documental e nos subsídios teórico-metodológicos do recorte adotado, afirma que a formação do professor para a área rural está vinculada à realidade sócio-cultural e econômico do município nos moldes da concepção histórico-cultural.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa se propõe discutir com a comunidade de educadores local, regional e nacional, a formação de professores para o meio rural em termos de inserção sócio-cultural e educacional.

Os objetivos específicos visam: a) diagnosticar a realidade da formação de professores do meio rural em termos de inserção sócio-educacional através da pesquisa de campo; b) identificar como a concepção histórico-cultural, nos seus princípios básicos, está sendo aplicada na formação de professores de 1ª a 4ª série e que efeitos têm tido sobre a realidade em termos de interpretação; c) identificar os saberes instituídos acerca da formação destes professores, se são propiciadores ou negadores do desenvolvimento profissional requerido.

A natureza dos elementos chaves do projeto da pesquisa justifica a opção pela pesquisa qualitativa, que permite descobrir e compreender o que está além das aparências e, portanto, mediante a pluralidade de informações e representações que envolvem o real, se

aproximar cada vez mais do objeto de estudo escolhido. É o que a pesquisa qualitativa propicia. Porém, ainda que a abordagem qualitativa por exigência de sua natureza e da natureza da pesquisa, o presente trabalho utilizou de forma complementar a pesquisa quantitativa, por acreditar que elas convergem e dialeticamente se fertilizam.

No que se refere a esta convergência, Santos Filho (2002, p.51) explica que:

[...] no nível da inferência, qualquer esquema conceitual, teoria, ou hipótese pressupõe crenças qualitativas substantivas que exerçam um papel essencial na fase das inferências ou conclusões científicas. A evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extra-teoria. Em síntese, o método quantitativo e o qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica.

Neste sentido, buscou-se articular as pesquisas qualitativa e quantitativa, entendendo que se a pesquisa quantitativa foi utilizada com o objetivo de apresentar estatisticamente os dados da pesquisa qualitativa, esta, por sua vez, mais dirigida ao processo, estabelece relações cada vez mais aproximadas tal como afirmam Bogdan e Biklen (2003) assim: “[...] a preocupação da pesquisa qualitativa concentra-se no processo, mais do que no resultado a ser alcançado, e, por isso, privilegiam-se os dados que possam expressar melhor a realidade estudada”.

Estes mesmos autores (2003, p.16) consideram ainda que a investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se em retratar desta forma a perspectiva dos participantes:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexos tratamentos estatísticos. [...] a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Há que se considerar também, que numa visão mais superficial, os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam, porém existem outras características que possibilitam avançar no conhecimento dessas coisas, objetos ou fatos. É o que leva Gamboa (2002, p.95) a concluir que:

Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos

fenômenos (técnicas qualitativas); de forma diferente, no método analítico, o sujeito precisa ficar distante, excluir seus valores, suas interpretações, e utilizando técnicas e instrumentos que filtrem a subjetividade e permitam uma formalização rigorosa, de preferência numérica (técnica quantitativa).

Com base nesta compreensão, e com objetivo de se aproximar cada vez mais da realidade, foram utilizados para a coleta dos dados, os seguintes procedimentos: a revisão teórica, realizada através da pesquisa bibliográfica, a observação, participante ou não, mediadas pelos instrumentos; a entrevista semi-estruturada, o questionário de questões abertas e fechadas, os registros das observações e a pesquisa documental. (Anexo II).

Se a pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2000, p.163), possibilita aprofundar mais sobre o tema e amadurecer melhor o problema, a pesquisa documental permite obter informações do cotidiano das instituições, através da análise de documentos produzidos pelas instituições como: planos, currículos, relatórios e registros escolares etc., além de constituir uma “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A análise dos dados ocorreu em dois momentos complementares: a tabulação dos dados (tabelas, quadros e gráficos) em termos quantitativos e a análise de conteúdo (seleção e escolha das categorias de análise) que permitissem interpretar com mais objetividade o material obtido na pesquisa de campo que, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), objetivam:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. [...] A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

Neste sentido, a pesquisa que serviu de base para o presente trabalho durante o processo analítico da investigação procurou realizar um movimento constante de aprofundamento e de confronto do que se quer obter, com os dados resultantes da exploração da área de estudo, de modo a realizar o que Bogdan e Biklen (2003, p. 50) descrevem para o processo analítico: “[...] o processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. Sob este enfoque a pesquisa procurou utilizar estratégias e procedimentos diversos, a fim de apreender as diferentes perspectivas apresentadas no campo investigativo.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que cada abordagem na pesquisa tem uma lógica própria orientadora dos pressupostos do pensamento do pesquisador, traduzida na sua visão de mundo, e que ganha expressão nos valores e nos princípios que traz consigo. Por isso, a escolha da pesquisa qualitativa dada a sua capacidade de trabalhar o movimento das idéias (tese, antítese e síntese), favorece uma análise mais realista, no sentido de construir uma visão mais próxima daquilo sobre que os fatos se movimentam.

Com este propósito, a análise dos dados ao exigir um olhar teórico do que foi dito e observado, lido e realizado acerca das políticas públicas para a educação rural, especificamente para formação do professor dessa área, trabalhou as seguintes categorias de análise: contradição, políticas educacionais, educação rural, prática pedagógica, formação de professores e ruralidades.

Assim, considerando que a técnica de análise das categorias fundamenta a análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 42), ao considerá-la uma técnica de aprofundamento do processo de análise, define-a, assim:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os critérios utilizados para se chegar a estas categorias foram: a relevância e a repetição das palavras chave, desde que apontem para o que Franco (2005, p. 66) exige para construir boas categorias, assim:

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Assim, a pesquisa qualitativa desenvolvida procurou articular a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. Os dados foram trabalhados sob a perspectiva descritivo/analítico, porque, após coletados, tabulados, analisados e interpretados, ajudaram a validar ou a refutar a hipótese inicialmente posta neste estudo.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: amostragem e critérios de escolha

Tão decisivo quanto o processo de elaboração do problema para a pesquisa, o de seleção dos sujeitos garante também, o sucesso ou o fracasso dele. Por isso, exige critérios

chave e pertinentes à realidade estudada. Assim, indicada a realidade educacional rural, dois são os critérios básicos de escolhas dos sujeitos: 1) o conceito de ruralidades que vai permear toda a pesquisa, inclusive a realidade das escolas, e das políticas de formação de professores e de até de financiamento; 2) a formação docente, a realidade observada e, portanto, a agência formadora e o papel que desempenha frente às políticas e a realidade do campo; 3) o contexto sócio-cultural e econômico a que as escolas pertencem, no caso, o município de Pedro Afonso (TO).

Assim, o conceito de ruralidades analisado nas suas características indica que as escolas escolhidas são rurais (duas de um total de oito), isto é, as situadas em perímetro rural e uma terceira que, embora pertencente ao perímetro urbano, contém elementos representativos do rural, como por exemplo, índices significativos de alunos residentes na área rural.

Quanto ao critério de formação do professor/a é preciso considerar a realidade do quadro docente das escolas, e da agência formadora, no caso a UNITINS, indicada por dois fatores: elevado índice de acessibilidade em termos de oferta de educação para a região e o número de professores que nela concluíram ou estão realizando sua formação.

A escolha do município de Pedro Afonso obedeceu a três critérios: o destaque do município no Estado, em termos de desenvolvimento agrícola, devido ao Agronegócio da Soja, e os índices de tecnificação na produção agrícola atingidos pelo município e, conseqüentemente, os índices demográficos e de produtividade; o apoio logístico do município à concretização da pesquisa, em termos da oferta de transporte para chegar às escolas rurais e da Secretaria Municipal de Educação que se colocou à disposição para o que fosse necessário, com assessoria e acesso aos dados das escolas, objeto de estudo da pesquisa.

Com relação à escolha das escolas rurais (Escola Municipal Boa Esperança e Escola Municipal Cana Brava), como o próprio nome indica, pela sua localização na zona rural e por contarem no seu quadro docente com professoras formadas ou cursando nível superior na Fundação Universidade do Tocantins. A escolha da escola da zona urbana (Escola Municipal Sousa Aguiar) se justificou pela procedência rural de parte dos alunos e por contar, também, no seu quadro com professores formados em nível superior pela UNITINS.

A opção pela rede municipal se justificou pelo fato de não existirem escolas rurais da rede estadual de ensino na “cidade” de Pedro Afonso.

A amostragem dos dados resultou da observação do contexto social da região registradas em estudo³⁵ de modo a visualizar com maior objetividade a realidade do Estado do

³⁵ Descritas nos capítulos I, p. 48 a 58; II, p. 95 a 112 e III, p. 148 a 159 desta dissertação.

Tocantins e do Município de Pedro Afonso. Vale ressaltar que, para realizar as escolhas, tanto as do Município de Pedro Afonso quanto à da Fundação Universidade do Tocantins, contou-se com a concordância das pessoas em participarem da pesquisa.

A seleção dos sujeitos da pesquisa no Município de Pedro Afonso se orientou por dois critérios: a) terem concluído um curso superior ou estar à conclusão; b) serem professores lotados no ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Um único critério orientou a escolha dos sujeitos da pesquisa na Fundação Universidade do Tocantins, a saber: a lotação como professores(as) dos cursos de Pedagogia EAD e/ou Normal Superior na modalidade a distância (EAD).

Assim, a amostra obtida, no Município de Pedro Afonso contou com: duas (2) professoras das séries iniciais do ensino fundamental das escolas da zona rural, de um universo de oito (8) professoras, o que corresponde a 25% da amostra e, duas (2) professoras das séries iniciais do ensino fundamental das escolas da zona urbana, num universo de quinze (15) professores, o que corresponde a uma amostra de 13,33%.

Na UNITINS, fizeram parte da amostra duas coordenadoras: a do curso Normal Superior - EAD e a do curso de Pedagogia – EAD, logo 100% do universo; quatro (4) professores regentes, de um universo de vinte e quatro (24) professores, o que corresponde 16,6% da amostra e um (1) tutor, de um universo de seis (6), correspondendo a 16,6% da amostra, o que perfaz um total geral de treze (13) participantes da pesquisa.

4.3 A PESQUISA EM PROCESSO: passos e procedimentos

Com a duração de dois anos, de junho/2006 a junho/2008, a pesquisa se desenvolveu em três momentos complementares, a saber: num primeiro momento, fez-se o levantamento bibliográfico para conhecer o universo pesquisado e orientar a revisão teórica do que havia sido produzido sobre a temática, seguido da pesquisa documental, que reuniria documentos produzidos pelas Instituições, tais como: Proposta de Avaliação Institucional e Planejamento de execução; a Lei Nº. 1.160, de 19 de junho de 2000, Publicado no Diário Oficial nº. 937, que reestrutura a Fundação Universidade do Tocantins e adota outras providências; o Regimento Acadêmico de 2006; os Projetos Pedagógicos dos Cursos, Normal Superior e do de Pedagogia – EAD de 2004 e 2005, e a Matriz Pedagógica de 2007 dos Cursos Normal Superior e Pedagogia – EAD.

Nesta etapa, realizou-se consulta pormenorizada dos Projetos Pedagógicos do Curso Normal Superior e da de Pedagogia responsáveis pela formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância (EAD), com a finalidade de selecionar as informações mais significativas de ambos e, que possibilitariam compreender o objeto em estudo.

No segundo momento, realizou-se a pesquisa de campo junto às escolas das zonas rural e urbana do município de Pedro Afonso e à Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) localizada em Palmas, Estado do Tocantins.

O terceiro momento consistiu na discussão dos resultados da pesquisa propriamente dita, articulando as informações das entrevistas e dos questionários, com os subsídios tomados junto à leitura e análise da produção científica pertinente, afim de analisar e interpretar os resultados da pesquisa.

4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: conhecendo a realidade das instituições envolvidas

4.4.1 A Fundação Universidade do Tocantins: delineando uma vocação.

Com o objetivo de conhecer melhor a realidade da Instituição e o teor dos Projetos Político-Pedagógicos que norteiam os cursos de Pedagogia e Curso Normal Superior – ambos na Modalidade a Distância - e visto serem estes os cursos que as professoras selecionadas para a pesquisa cursavam ou já haviam concluído, realizou-se a pesquisa de campo na instituição nos meses de janeiro de 2007 e fevereiro de 2008.

A Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) é uma entidade pública de direito privado, mantida por entidades públicas e particulares e pelo Governo do Estado do Tocantins, foi criada em fevereiro de 1990 e tem sede em Palmas – TO.

A história da UNITINS tem início em uma antiga e constante solicitação da população do Estado, por uma universidade pública para a região e que remonta às lutas pela emancipação do Estado de Goiás, a que pertencia.

Em 1991 foi criado o Curso de Pedagogia, organizado em três *campi* e instalados, estrategicamente, nos Municípios de Arraias (Região Sudoeste), Guaraí (Região Central) e Tocantinópolis (No extremo Norte do Estado). É importante ressaltar que desde o seu nascimento, a UNITINS operou no campo de formação de professores leigos que atuavam em todo o estado.

No decurso de sua história, a UNITINS amplia consideravelmente a oferta de cursos de graduação em várias áreas do conhecimento, ampliando também o número de *campi* em diversas cidades. Importa ressaltar que, em matéria da formação segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, art. 62, no que se refere à educação e à exigência de todos os professores cursarem o ensino superior, a UNITINS em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e Secretaria Municipal de Ensino de Palmas, e com a Associação de Prefeituras da Região Norte ofertou, em Regime Especial, vários cursos de licenciaturas para os docentes leigos.

Em 2000, como produto de intensa mobilização dos alunos da UNINTS e articulação no interior das relações de poder dos Governos Estadual e Federal, foi criada a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Fruto de convênios do Estado com o MEC, parte significativa do patrimônio dos cursos de graduação e da pós-graduação da UNITINS foi transferida para a UFT.

Nesse contexto, a UNITINS priorizou a formação docente por meio da Educação a Distância (EAD), além de atuar em outras áreas como a pesquisa agropecuária e cursos de formação de bacharéis a distância. Ao doar parte de seu patrimônio, cursos e alunos à Universidade Federal do Tocantins (UFT), restou-lhe o espaço físico da sede, situado na cidade de Palmas, no qual, na estrutura anterior, funcionavam os órgãos superiores de gestão.

De acordo com o documento da Proposta de Avaliação Institucional (200-³⁶, p. 2) elaborada após a transferência de parte do patrimônio da UNITINS para a Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o Decreto 1672, de 27 de dezembro de 2002 e, mais tarde, a Lei 1478/2004, de junho de 2004, a nova proposta institucional da Fundação.

[...] inclui nos objetivos da UNITINS outras modalidades de cursos superiores, além dos regulares presenciais, para cursos telepresenciais e o Ensino a Distância; retira da sua estrutura os campi universitários e as escolas isoladas; incumbe a UNITINS a Coordenação Estadual da Pesquisa Agropecuária; atribui à UNITINS a responsabilidade de organizar e realizar, direta ou indiretamente, os concursos para provimento dos cargos do Poder Executivo; reestrutura as Pró-Reitorias; cria o cargo de Vice-Reitor e atribui ao Reitor a competência para nomeação dos Pró-Reitores *ad referendum* do Conselho Curador.

Hoje, a UNITINS conta com parcerias interinstitucionais como: Tecnologia em Educação Continuada (EADCON/CURITIBA/PR), Faculdade Educacional da Lapa (FAEL/LAPA/PR), a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/ITAJAÍ/SC), e oferece cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância em Administração, Ciências

³⁶ Conforme ABNT/2006, p. 17.

Contábeis, Letras, Matemática, Normal Superior, Pedagogia, Serviço Social, Tecnologias em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em todos os estados da Federação, inclusive o Distrito Federal, e Fundamentos e Práticas Judiciárias para o Estado do Tocantins. Também em âmbito estadual, a UNITINS lançou os cursos superiores presenciais de tecnologia em Mineração e Agronegócios, visando à formação profissional para o mercado de trabalho da região.

Com relação à missão da UNITINS, a Proposta de Avaliação Institucional (200-, p. 3) tem como objetivos os seguintes:

[...] contribuir para a formação do profissional-cidadão dotado de consciência crítica, espírito científico e inserido nas transformações necessárias ao desenvolvimento regional e nacional; fomentar a pesquisa, extensão e prestar serviços de ensino voltados para o desenvolvimento de métodos e processos de educação e capacitação; formular e executar programas de desenvolvimento especial de ensino nos seus diversos níveis, abrangendo cursos regulares, de pós-graduação, supletivos, telepresenciais, modulares, a distância ou em regime especial, decorrentes de exigências ou demandas do planejamento estadual ou regional, de forma direta ou através de parcerias com os mais diversos órgãos ou instituições.

Consta também neste documento (200-, p.3) que os princípios que norteiam a UNITINS centram-se nos seguintes aspectos:

1. promoção e oferta de um referencial teórico-metodológico acadêmico nas ciências, artes e humanidades;
2. acatamento e respeito às diversidades intelectuais, artísticas, humanas, institucionais e políticas;
3. contínuo exercício da inter-relação indissociável da pesquisa, do ensino e da extensão;
4. busca de mecanismos, dispositivos, lógicas e sistemáticas facilitadoras da inclusão social;
5. descoberta e valorização dos potenciais humanos;
6. manutenção do compromisso com a democracia, com as liberdades individuais e coletivas, com a justiça social e com a questão da transparência dialógico-participativa.

Diante de tais princípios, cabe comentar algo acerca de dois deles, a saber: o contínuo exercício da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; e o compromisso com a democracia que inclui o acatamento e o respeito às diversidades intelectuais, artísticas, humanas, institucionais e políticas.

Mediante o que expressam os documentos da UNITINS, principalmente no que se refere ao “[...] contínuo exercício da inter-relação indissociável da pesquisa, do ensino e da extensão”, questiona-se, se em regime de Educação a Distância (EAD) é possível realizá-lo e em que medida isto ocorre?

Acerca desta questão vários educadores questionam a sua viabilidade como, por exemplo, Lüdke (*apud.* BRZEZINSKI, 2000, p. 156 e 157) que, ao questionar os cursos de formação de professores na modalidade da educação a distância no referente à articulação teoria e prática, assim argumenta:

Embora sejam mencionadas exigências de credenciamento, pela União, das instituições que pretendem trabalhar com o ensino a distância e de regulamentação de exames e registros de diplomas (LDB, art. 80, § 1º e 2º), não foram esclarecidas questões básicas relativas à associação entre teorias e práticas na formação do educador, dentro dessa modalidade. Se já não é fácil procurar o equilíbrio entre teoria e prática no ensino regular, presencial, bem mais difícil será estabelecê-lo através de ensino a distância, em termos que possa ser verificados.

Este posicionamento também consta do Documento Final do XII Encontro Nacional (ANFOPE, 2004, p. 31) ao focar a má qualidade e a mercantilização que a EAD propicia, assim escreve:

A ANFOPE tem participado dos debates com críticas fundamentadas em relação à utilização indiscriminada da modalidade de Educação a Distância que se observa no país. Desse modo, reitera a posição enfatizada no XI Encontro Nacional, ou seja: *“que os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação”* (Doc. XI Encontro, p. 14). [...] A educação a distância, no Brasil, por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior.

Face o exposto, já que os documentos da UNITINS não explicitam como ela realiza a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, como um instrumento eficaz para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pela leitura dos referidos documentos, a proposta se assenta mais na promoção quantitativa da formação de educadores do que na qualitativa. O argumento é o de que se adota uma metodologia de educação a distância e restringe os encontros presenciais aos momentos avaliativos, conforme reza o Regimento Acadêmico/2006, essa cooperação ensino, pesquisa, extensão não acontece. Desta forma, não há como realizar essa indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão num sistema que adota exclusivamente a modalidade metodológica do ensino a distância.

Ainda, de acordo com Proposta de Avaliação Institucional (200-) que a UNITINS vem procurando democratizar o acesso à educação superior, o que inclui acatamento e respeito às diversidades intelectuais, artísticas, humanas, institucionais e políticas, se comprova. Isto porque, a organização curricular dos cursos que mantém, foi montada a partir de um

diagnóstico das variadas demandas e oportunidades regionais e locais de apreensão de conhecimento nas diversas áreas de formação, com propósito de dar atendimento adequado a essa realidade.

Há de se perguntar, porém, como uma Universidade pautada nos princípios neoliberais, poderá adequar o currículo dos seus cursos de modo a responder à demanda técnico-científica e social dos seus estudantes, se os cursos de formação de professores não trabalham sequer as questões referentes às ruralidades e a educação rural, de um Estado que tem entre suas principais atividades econômicas, a agropecuária?

A análise documental dos textos da UNITINS comprova que ela é uma Instituição híbrida, uma Fundação Pública de Direito Privado, mantida por entidades públicas e particulares. Porém, é preciso saber em que esta característica ajuda no cumprimento dos compromissos estabelecidos na proposta social e educacional. A título de esclarecimento, é preciso em primeiro lugar, se considerar que não se pode confundir setor privado e setor público, tal como demonstra Harada (2005, p. 2):

Setor privado e setor público não se confundem. Cada qual é submetido a um regime jurídico diferenciado, que até se contrapõe em termos de princípios informadores. É missão do particular é produzir riquezas e contribuir para os gastos públicos à medida de sua capacidade contributiva, enquanto que é missão do Estado retirar, coativamente, parcela da riqueza produzida pelo setor privado, para eficiente execução de obras públicas e prestação de serviços públicos.

Neste sentido, a atual realidade institucional da UINTINS preocupa, porque se mistura o direito público com o direito privado da mesma forma, os recursos públicos poderão ser confundidos com os recursos privados, forma direta ou indiretamente.

Portanto, seguindo este raciocínio, o maior desafio do ensino na modalidade EAD oferecido pela UNITINS está em não cair no reducionismo mercantilista, priorizando uma formação aligeirada, barata, mas em assegurar aos alunos a democratização do acesso, da permanência e da ascensão para outros níveis de ensino.

4.4.1.2 Curso Normal Superior e Curso de Pedagogia - EAD: identificando os fundamentos da teoria histórico-cultural

Pela análise do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior e do de Pedagogia - EAD, pode-se verificar que a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), em parceria com a sociedade civil de Educação Continuada – LTDA – EDUCON implantou estes cursos no Estado do Tocantins com as seguintes propriedades: modalidade a distância, método

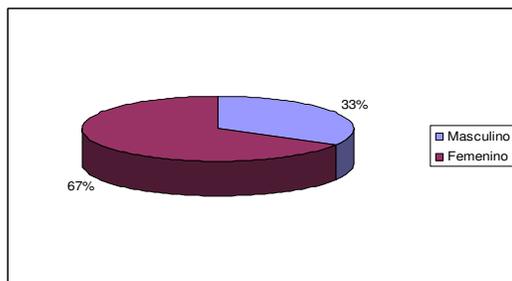
telepresencial de ensino-aprendizagem e uso didático das tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), a fim de viabilizar a interatividade professor-aluno.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior (2004, p.42), o curso tem como objetivo formar professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva teórico – prática, com competência para articular o compromisso político, científico e profissional, e compreenderem a educação em sua vinculação com a cidadania, em particular, e com a sociedade, na macro região tocantinense, regiões circunvizinhas, e demais Unidades Federativas.

O Curso de Pedagogia no seu Projeto Pedagógico (2005, p. 6 e 7) com o objetivo de habilitar o/a formando(a) para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Supervisão Educacional, na modalidade EAD, contempla diferentes áreas de conhecimento, envolvendo ciências humanas, sociais e tecnológicas.

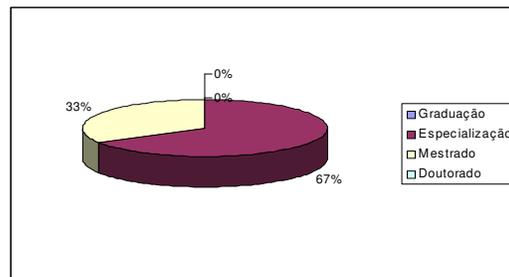
As informações levantadas pela pesquisa quantitativa esboçam para o Curso Normal Superior o seguinte perfil docente: a) em termos de gênero, do total de quinze (15) professores que atuam neste curso, dez (10) pertencem ao sexo feminino, o que corresponde a 66,66%; cinco (5) são do sexo masculino, correspondendo a 33,34%, tal como consta no Gráfico 1; b) em termos de formação, dos quinze (15) professores graduados, dez (10) professores têm especialização, o que corresponde a 67%; cinco (5) têm mestrado, correspondendo a 33%; nenhum professor com doutorado, tal como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 1 - Gênero dos Professores do Curso Normal Superior



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2007

Gráfico 2 - Formação Acadêmica dos Professores do Curso Normal Superior

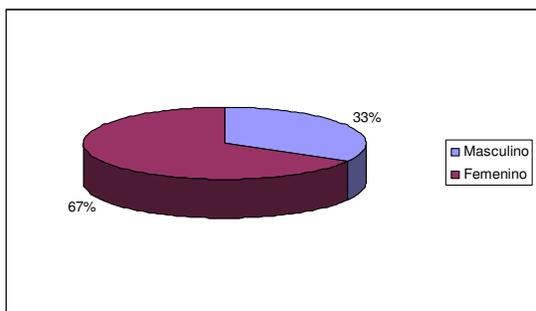


Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2007

Com relação ao Curso de Pedagogia as informações levantadas pela pesquisa quantitativa esboçam o seguinte perfil docente: a) em termos de gênero, dos dozes professores que atuam neste curso, oito (8) pertencem ao sexo feminino, o que corresponde a 67%; quatro (4) são do sexo masculino, correspondendo a 33%, tal como consta do Gráfico 3; b) em termos de formação, dos 12 professores do curso, nove (9) têm especialização, o que

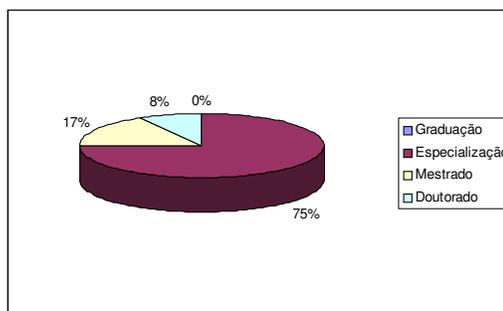
corresponde a 75%, dois (2) têm mestrado, logo a 17%, um tem doutorado (8%), tal como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 3: Gênero dos Professores do Curso Pedagogia



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2007

Gráfico 4: Formação Acadêmica dos Professores do Curso Pedagogia



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2007

Os Gráficos 1 e 3, confirmam a predominância do sexo feminino no exercício do magistério, pautada no modelo institucional assentado na tríade: professora, mulher e mãe, que merece ser analisada, tal como Assunção (1996, p.55) fez para o magistério primário, quando escreve:

[...] Assim, não só relacionam-se diretamente ao ser mãe; também fatores econômicos, históricos, culturais e sociais contribuíram para que o magistério primário se transformasse numa profissão feminina e, mesmo, num gueto essencialmente feminino.

As relações destacadas por esta análise demonstram a existência de trabalhos que consideram e privilegiam os homens em detrimento das mulheres, em especial, no que se refere ao exercício do magistério, marcado por atributos imbuídos de valores tradicionais que reforçam o desprestígio da função docente, por considerá-lo uma função de mulher e, conseqüentemente, uma extensão do lar, desde o trabalho doméstico até a serviço do homem e, por isso não é remunerado. Tal compreensão acarreta a deterioração dos salários e das condições de trabalho, que, por sua vez, enfraquecem a função da escola como agência social.

O Gráfico 2 referente ao Curso Normal Superior demonstra um quadro de professores do curso com uma concentração maior de especialistas, indicando que o nível de qualificação do corpo docente é regular, já que pode contar apenas com 0,25% de mestres e nenhum doutor.

O Gráfico 4 do Curso de Pedagogia demonstra um quadro de professores com um número maior de especialistas, indicando que apenas 0,16%, em relação ao total, têm titulação de mestre, porém, com um diferencial com relação ao Curso Normal Superior, a presença de

um doutor (0,08%). Nos dois cursos, os critérios de qualificação não atingem o nível desejado.

Com relação à teoria histórico-cultural, os dois Projetos Pedagógicos sinalizam para a indicação de princípios que a análise dos textos sugeriu, a saber: o Princípio da relação dialética do homem com o meio sócio-cultural, o Princípio da historicidade, construção do conhecimento e diversidade sócio-cultural e o Princípio da mediação presente em toda atividade humana, tal como consta dos Quadros 1, 2, 3, a seguir:

O Quadro 1 mostra o princípio da relação dialética do homem com o meio sócio-cultural, indicando como o referido princípio serviu-se de aporte para os dois projetos.

Quadro 1 - Princípio da relação dialética do homem com seu meio sócio-cultural

Princípios da teoria histórico-cultural	Fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior EAD - 2004	Fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD - 2005
Relação dialética do homem com seu meio sócio-cultural, operando transformação no homem e no meio. (VYGOTSKY, 1984; REGO, 2007; ROSA E ANDRIANI, 2002)	a) O projeto: “[...] se propõe a atender à realidade sócio-econômica, cultural e educacional.[...]” p. 14	a) O projeto: “[...] Frente a isso, a Unitins opta por uma proposta epistemológica multirreferencial e transmetodológica para seu Sistema de Educação a Distância. Não sendo possível ater-se numa disciplinaridade dimensional frente ao universo sócio-cultural de seus alunos e as diversidades formas traçadas milenar da humanidade na construção de seu conhecimento, opta-se pelo interacionismo, uma alternativa de superação da oposição e dualidade empirismo-inatismo, pois rejeita o absolutismo de ambos os pólos”. p.35
	b) A proposta pretende: “[...] formar professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva teórico-prática, com competência para articular o compromisso político, científico e profissional, e compreenderem a educação em sua vinculação com o cidadão, em particular com a sociedade [...]” p. 42	b) A proposta pretende: “[...] articular a relação teoria-prática e a produção do conhecimento sobre a realidade da escola, o trabalho docente, os processos de aprendizagem, respeitados a diversidade sócio-cultural [...]” p. 27
	c) A formação de professores cabe: “Formar profissionais competentes, éticos e humanos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica aderente ao social [...], proporcionando aos mesmos a apreensão, a construção e reconstrução do conhecimento”. p. 41	c) A formação de professores objetiva: “Formar profissionais competentes, éticos e humanos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica aderente ao social [...], proporcionando aos mesmos a apreensão, a construção e reconstrução do conhecimento”. p. 16

Fonte: Pesquisa documental, 2008.

O Quadro 1 demonstra que, os Projetos Pedagógicos do Curso Normal Superior – EAD e do Curso de Pedagogia, explicitam relações a serem desenvolvidas entre o indivíduo e o seu meio social, no que se refere a relação entre o homem-realidade, de modo a

proporcionar a construção e a reconstrução do conhecimento. No entanto, a proposta do curso de Pedagogia introduz um elemento novo no seu projeto, quando enfatiza o respeito à diversidade sócio-cultural.

Nestes aspectos os dois projetos se aproximam da teoria histórico-cultural, pois de acordo com Rosa e Andriani (2002, p. 267), ao afirmarem que o desenvolvimento do indivíduo na teoria histórico-cultural se alicerça no plano das relações do homem com a realidade, assim, escrevem:

[...] Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da *interação dialética* do homem com seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano constrói a si mesmo nas relações que estabelece com a realidade, na medida em que é determinado por esta, atua sobre ela e a transforma.

Isto implica dizer que a perspectiva dialética exige compreender a realidade, a sociedade e o homem, mas suas interações e construções.

Entretanto, a análise dos dois projetos não revela uma compreensão mais crítica dessa mesma realidade como sendo um importante papel na formação do futuro profissional, que fica mais num plano de aceitação da realidade posta pelas idéias dominantes.

É o que argumentam Rosa e Andriani (2002, p.264):

[...] é muito comum que o conjunto de idéias desvincule-se das condições materiais que o produziram, de tal forma a permitir a falsa aparência de que estas idéias dominam a história. Seria assim construída a ideologia, levando os homens à alienação: atribuição das determinações de sua existência e da organização da sociedade desvincula-se das bases materiais, dirigindo-se as explicações a idéias de caráter abstrato e universal.

Portanto, os dois projetos estão desvinculados das bases materiais e, por sua vez, trazem explicações mais genéricas da realidade.

A partir, em especial, da idéia de construção e reconstrução do conhecimento, pode-se inferir que as propostas dos dois cursos se afastam da teoria histórico-cultural, visto que a teoria vygotskyana no método da produção do conhecimento do materialismo dialético permite desvendar o que está atrás das aparências, possibilitando a transformação da realidade, não se evidencia na proposta dos projetos.

Assim, segundo Rosa e Andriani (2002, p.265),

[...] a produção do conhecimento deve, pois, partir do real, buscar as leis de transformação do fenômeno e sua relação com a totalidade, reinserindo-o, finalmente, na realidade. [...] O conhecimento depende, portanto, da busca das determinações e relações intrínsecas e constitutivas dos fenômenos, sendo necessário, para tanto, buscar a compreensão da totalidade em que ele se insere.

Neste sentido, o conhecimento envolve a relação entre a teoria e a prática, permitindo atuar na realidade e transformá-lo.

O Quadro 2 evidencia os princípios da historicidade, construção do conhecimento e diversidade sócio-cultural, no contexto dos dois projetos, assim:

Quadro 2 - Princípio da historicidade, construção do conhecimento e diversidade sócio-cultural

Princípios da teoria histórico-cultural	Fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior EAD - 2004	Fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD - 2005
Historicidade, construção do conhecimento e diversidade sócio-cultural. (VYGOTSKY, 1984; REGO, 2007; ROSA E ANDRIANI, 2002)	Evidências curriculares: a) na orientação sócio-reconstrucionista foi resumida assim: <i>“enquanto propõe mudanças voltadas à reconstrução e às melhorias da sociedade valorizando mais as necessidades coletivas que as individuais [...]”</i> . p. 45	Evidências curriculares: a) “O reconhecimento da Historicidade: espera-se que todos os atores sociais envolvidos no processo que o conhecimento se desenvolve e é construído num determinado contexto histórico-social-cultural. O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual não possui a limitação de início e fim, consubstanciando-se num continuum em que avanços e retrocessos se determinam pelas condições histórico-culturais em que a ciência são construídas” p. 26
	b) na orientação acadêmica: <i>“o currículo é visto como um veículo de transmissão de conhecimento e saberes, [...]que fazem parte do patrimônio intelectual e cultural [...]”</i> . p. 45	b) “O currículo e o conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricas orientadas numa perspectiva crítica em que ação-reflexão-ação se coloquem com atitude que possibilitem ultrapassar o caminho do senso comum”. p. 25
	c) na prática educacional: <i>“ inclui conhecimentos abrangentes sobre os alunos sobre os aspectos sócio-econômicos, políticos, sócio-cultural e filosófico”</i> .p. 47	c) “O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o licenciado, tendo a construção social do conhecimento como referência da ação pedagógica, assumindo compromisso político social, considerando a diversidade cultural e de linguagens”. p.18

Fonte: Pesquisa documental, 2008.

O Quadro 2 demonstra que tanto o curso Normal Superior como o curso de Pedagogia evidenciam uma proposta vinculada à relação indivíduo e seu contexto social e cultural, o que traduz a tentativa dos dois cursos em pautar suas propostas curriculares na concepção histórico-cultural de Vygotsky, tal como Rego (2007, p. 41) assim escreve, assim:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sócias da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, [...] historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Neste sentido, foi constatada nos dois projetos a importância do contexto histórico-social e cultural na construção do conhecimento como referência para ação pedagógica no desenvolvimento curricular.

Além disso, o curso Normal Superior traz como um elemento constituinte do seu projeto, evidenciado no currículo a valorização das necessidades do coletivo. Neste ponto, a proposta curricular do curso se aproxima da concepção da teoria vygotskiana, no que se refere ao plano inter-subjetivo, o modo de ver e de se relacionar com o mundo.

Para Vygotsky (1984) é através da internalização das funções psicológicas e da construção do plano da consciência definida por uma estrutura semiótica que surge a possibilidade de auto-regulação, cuja origem se encontra nas regulações sociais.

A este respeito, Góes (1991, p.9) mostra que a intersubjetividade é formada pela internalização, construção interna de uma operação externa, quando escreve: *“O plano intersubjetivo não é o plano ‘do outro’, mas da relação do sujeito com o outro. Pode-se, então, afirmar que é na relação com o outro, ou seja, nas experiências de aprendizagem que o desenvolvimento se processa.”*

Além disso, as idéias postas por Davydov (1988) sobre o ensino, de acordo com o Vygotsky, devem considerar as “origens sociais do processo de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento do coletivo. A atividade cognitiva é inseparável do meio cultural [...]”.

O Curso de Pedagogia, por sua vez, em relação ao currículo expressa a relação ação-reflexão-ação, demonstrando que capta os movimentos do objeto e das relações para a construção do conhecimento, descrito por Davydov (1988), quando argumenta que é “totalmente aceitável usar o termo ‘conhecimento’ para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade), quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais)”.

Outro elemento importante, exclusivo desse projeto, é a diversidade cultural enfatizada no desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia, observada nos estudos teóricos recentes da Teoria da Atividade, centrada na concepção histórico-cultural, tal como Zamberlan (*apud*. LIBÂNEO, 2004, p. 9) aborda quando diz que: “[...] a Teoria da Atividade acolhe as questões da diversidade cultural e do diálogo entre diferentes culturas”.

Concluindo, os dois projetos, buscam, portanto, centrar seus princípios teóricos para a construção do conhecimento na historicidade e diversidade sócio-cultural. Nesta perspectiva, Góes (1991) escreve que a vida real e concreta dos alunos, marcada pelas condições sócio-econômicas, invade os espaços do discurso, conferindo-lhe significações sociais de cada interlocutor (professor e alunos), mostra a importância do diálogo na sala de aula para a construção do conhecimento.

Sob o princípio da mediação inerente a toda atividade humana, o Quadro 3 se refere a uma interação entre o sujeito e o objeto para a construção do conhecimento, no que os dois projetos se aproximam da teoria histórico-cultural, tal como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 - Princípio da Mediação presente em toda atividade humana.

Princípios da teoria histórico-cultural	Fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior EAD - 2004	Fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD - 2005
Mediação presente em toda atividade humana. (VYGOTSKY, 1984; REGO, 2007; ROSA E ANDRIANI, 2002)	a) “[...] Dentro de um contexto histórico, sócio-político, o profissional a ser formado não será um mero transmissor de conhecimento, mas sim, um mediatizador [...]”. p. 39	a)“A mediação entre os saberes constituídos e a sua construção – reconstrução pelos educandos, bem como em sua prática de supervisão”. p. 27
	b)“Aprendizado colaborativo, capaz de dinamizar a comunicação e a troca de informação entre os alunos no mesmo município e região, consolidando a aprendizagem mediante atividades individuais (auto-estudo) ou em grupo”. p. 50	b)“[...] Construção: [...] os conhecimentos são históricos, resultado do processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem – homem, homem-natureza e homem – cultura [...]”. p. 26
	Não encontrado.	c)“[...] Interação: o conceito de construção do conhecimento permite elucidar que na interação entre sujeito-objeto está a oportunidade do desenvolvimento. Portanto, o sujeito é ser ativo na construção do conhecimento, pois na interação transforma e é transformado, e, ao se transformar, transforma, também, o conhecimento e sua ação, que é individual e coletiva ao mesmo tempo”. p.26

Fonte: Pesquisa documental, 2008.

Portanto, neste princípio, os projetos político pedagógicos, tanto do curso Normal Superior e quando do de Pedagogia, confluem com os elementos da teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica), ou da abordagem sócio-interacionista elaborada por Vygotsky (1984), quando elegem como principal ponte para a construção do conhecimento a mediação entre o contexto histórico e sócio-econômico e político. Este mecanismo de interação é adotado por Chaiklin e Lave (*apud*. LIBÂNEO, 2004, p. 9) que assim, o descrevem:

Na análise das práticas humanas são destacados os fatores do contexto sócio-histórico em razão de que as práticas humanas são socialmente situadas, sendo estes fatores decisivos nos processos mediacionais, já que eles se realizam na e pela participação em atividades socioculturais.

Desta forma, os cursos apresentam uma proposta metodológica que busca se fundamentar no desenvolvimento do conhecimento através de processos mediados por fatores sócio-culturais na prática pedagógica do futuro professor. Desta forma, o sujeito de Vygotsky não desempenha um papel passivo e sim um papel ativo e interativo no desenvolvimento do

conhecimento. Isso é o que foi demonstrado na intenção dos documentos, embora na prática seja questionável.

Ao longo dessa busca da confirmação da hipótese chegou-se à conclusão de que a instituição de ensino estudada com relação aos cursos de graduação que oferece para formar professores de 1ª a 4ª série, Normal Superior e Pedagogia na modalidade a distância, apresenta fragmentos articulados com concepção histórico-cultural.

Porém, pela análise comparativa dos resultados obtidos na pesquisa, os atendimentos emergenciais do estado, tal como expressam os Projetos Pedagógicos tanto do Curso Normal Superior (2005) quanto do Curso de Pedagogia (2005) não contemplam, segundo a fala dos docentes dos cursos, o princípio da diversidade sócio-cultural. O paradoxo reside justamente na falta de correspondência entre os meios propagados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos da instituição com a realidade propriamente dita, no que concerne ao habitual discurso sobre a formação dos professores leigos e o respeito à diversidade sócio-cultural. Também foi observado no interior das duas propostas político-pedagógicas que a instituição vem negligenciando a educação rural no desenvolvimento do currículo oficial, ou seja, não há política de formação de professor para o meio rural.

A formação inicial dos professores de 1ª a 4ª séries reúne aproximadamente 7.706 professores da rede estadual e municipal de ensino no Estado do Tocantins, conforme dados do MEC/INEP/2005. Deste total, 15 professores da rede urbana apresentam nível de escolaridade de ensino fundamental completo e 1.994 professores apresentam nível de escolaridade de nível médio e 3.135 professores têm nível superior. Na zona rural 78 professores apresentam nível de escolaridade de ensino fundamental incompleto, e 155 em nível fundamental completo. No nível médio 1.660 apresentam curso completo e no superior, apenas 289 professores. Isso nos remete a afirmar que no Estado do Tocantins existem, tanto na zona urbana como na rural, professores com pouca qualificação, e que, a julgar pelas estatísticas, a necessidade de formação dos docentes também não está sendo atendida, em especial, no que diz respeito à diversidade e as ruralidades de cada região.

Estes dados demonstram a urgência de se (re)pensar essa formação dos professores nos municípios do Tocantins e, em especial, no de Pedro Afonso, que conta hoje com oito (8) professores da zona rural com o nível médio completo. Porém, são poucas Universidades que procuram em seus currículos atenderem as especificidades do meio rural, tal como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 37) assim:

[...] são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas [...].

Neste sentido, a UNITINS se enquadra no cenário descrito por estes pensadores, pois nos cursos de formação de professores, é o que demonstrou a análise documental, as questões do campo não fazem parte de sua política formadora. Ao contrário, segue uma política uniformizadora, uma vez que não considera a demanda de formação de professores nem a diversidade de cada escola e região. A propósito Enguita (2004, p. 50) afirma que a demanda de igualdade significa eliminar qualquer forma de desigualdade ligada à origem, aos traços atribuídos, às características culturais e sociais, entre outros, e denuncia o seguinte:

A escola nasceu como uma instituição decididamente de assimilação, uniformizadora, uma máquina de fabricar súditos ou cidadãos, mas, em todo caso, iguais, com uma única cultura comum, compreendidos nesta a linguagem, as crenças, a identidades, os valores, as diretrizes de conduta, etc. O pressuposto que se oculta por trás do trabalho da escola, que fica bastante patente nas metáforas sobre a instituição, a missão, a civilização, a modernização, etc., é que existe uma cultura, a boa, diante da qual todas as demais, na melhor das hipóteses, não são mais do que aproximações acompanhadas por insuficiência ou por desvios e, na pior, alguma forma de barbárie.

Na esteira deste pensamento, Damasceno e Bessera (2004, p. 77) demonstram que a idéia de universalização da educação sempre esteve atrelada à universalização da demanda do mercado, tal como adverte assim:

É importante chamar atenção para o fato de que a própria idéia de universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização. Não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada.

Portanto, a idéia da universalização, historicamente, desconsidera a heterogeneidade, pois impõe decisões igualmente diferentes. Outro fator que fortalece esta idéia é o que preconiza o cenário das políticas públicas para o meio rural, no contexto do movimento expansionista do capital no campo, configurando a tendência do rural desaparecer. Com isso, o problema da Escola Rural estaria resolvido, porque se não existem crianças, adolescentes, jovens e adultos para educar, então não existe motivo para se pensar em políticas educacionais para o meio rural.

Desta forma, se pretendeu olhar a formação do professor com base na noção de ruralidades no município Pedro Afonso, focando as escolas rurais e urbanas (que recebem alunos provenientes da zona rural) e respectiva formação docente, cuja realidade sócio-econômica e educacional como se retrata a seguir.

4.4.2 O Município de Pedro Afonso: retratando a realidade sócio-econômica e educacional.

Com mais de 150 anos de história, uma área de 2.050,3 km² e uma densidade demográfica de 4,4 hab/km², o Município de Pedro Afonso está situado na confluência do Rio Tocantins como o Rio do Sono, a 173 km de distância de Palmas (TO), sua principal atividade econômica, a agropecuária, se desenvolve na maioria dos casos, em pequenas propriedades, e uma agricultura de destaque no cultivo da soja, considerado o carro chefe da economia do setor.

Em termos demográficos, dos 9.028 habitantes que compõem a população total do Município, 81,17% vive na zona urbana e 18,83% na zona rural, segundo dados do IBGE (2000). Trata-se de um daqueles municípios que contradizem o Censo de 2000, que de acordo com Veiga (2003, p. 32) para efeitos analíticos não deveriam ser considerados urbanos, uma vez que contam com menos de 20 mil habitantes. De acordo com esta convenção, usada desde os anos 1950, se caracterizam como rural, uma população inferior a 20.000 habitantes, que em 2000, representava o índice dos 4.024 municípios brasileiros, o que por si só já derrubaria o grau de urbanização do Brasil de 81% para 70%.

Além disso, é preciso considerar, como afirma Pessoa (2007, p. 16), que não é mais possível considerar campo e cidade como realidades distintas,

[...] assim, é mais seguro falar do rural levando em conta três considerações: a) o rural não mais ou não apenas como categoria específica; b) o rural não mais ou não apenas como produção agrícola ou agropecuária; c) o rural como representação social e simbólica. Explicando um pouco melhor essa terceira dimensão, pode-se dizer que o rural, independentemente de onde se mora ou do que se faz, é uma concepção de mundo, um modo como as pessoas e os grupos organizam suas relações sociais e produtivas.

Neste contexto, o Município de Pedro Afonso com suas ruralidades apresenta forte interação entre o campo e a cidade, devido, entre outros fatores, ao crescimento de pluriatividades promovidas pelo fluxo elevado de investimentos no agronegócio e, em consequência, o de pessoas de outras regiões do país, que para lá afluem em grande escala.

A respeito do agronegócio, pode-se dizer que o modelo de desenvolvimento idealizado pelo poder público do município está centrado em políticas para modernização do campo, pensadas e consolidadas a partir de um modelo de desenvolvimento econômico agropecuário, de orientação capitalista. Esta situação acarreta desigualdades de oportunidades para a população do campo, tal como Fernandes e Molina (2004, p.70) analisam: “[...] do ponto de vista econômico, a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista [...]. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente”.

Com relação às políticas educacionais implementadas para a educação rural, na visão da Secretaria Municipal de Educação, elas se orientam pelas seguintes metas: a) desenvolver a formação específica do Programa Escola Ativa, com reuniões mensais, sempre que possível em parceria com a equipe da Diretoria Regional de Ensino - DRE orientada pela equipe do FUNDESCOLA/PALMAS; b) promover a implantação da proposta curricular e pedagógica, idêntica à desenvolvida na rede estadual de ensino; c) propiciar orientação pedagógica e organizar o transporte escolar. Porém, ao ser perguntado sobre as políticas para as escolas rurais, o Secretário Municipal de Educação, revelou o seguinte:

[...] a rede municipal de ensino não mais atenderá as escolas rurais com o Projeto que desenvolve a metodologia da Escola Ativa, pois falta apoio do FUNDESCOLA e recursos financeiros por parte do município para mantê-las (gasto alto para manter as escolas). Irão adotar a metodologia do Instituto Airton Senna.

Portanto, a fala do Secretário demonstra a ausência no município de uma política de fato para as escolas rurais, o que o obriga a organizar o ensino para as escolas rurais da mesma forma utilizada para a escola urbana. Este fato revela, portanto, que no município, o processo de absorção do rural pelo urbano está acontecendo de forma acelerada no contexto da globalização do capitalismo, tal como observa Ianni (1997, p. 53) assim: “[...] o desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo generaliza e enraíza formas de sociabilidade, instituições, padrões, valores e ideais que expressam a urbanização do mundo”.

Neste sentido, a proposta pedagógica das escolas do município não se orienta por uma concepção de Escola do Campo, mas sim de Escola Rural, nos moldes tradicionais das escolas localizadas em áreas rurais, corroídas por um processo acelerado de descaracterização da especificidade pedagógica, provocado pela globalização e, que segundo Oliveira (2007, p. 58) acaba sendo [...] a única referência de escolarização para as populações do campo a vertente

da educação rural, tratada secundariamente no conjunto de políticas públicas municipais para a educação.

No tocante às políticas de formação do professor do meio rural, o que se observou é que as políticas educacionais do município não privilegiam formação inicial nem a continuada. Portanto, o/a professor/a que quiser dar continuidade à sua formação acadêmica deverá contar com os próprios recursos para custear suas despesas de formação.

Os resultados da política de formação do professor para a zona rural revelam que das oito (8) professoras, duas, logo, (25%) encontram-se cursando nível superior, curso de pedagogia, na modalidade a distância na Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS e outras, logo 75% do total, possuem com escolarização de nível Médio, e foram formadas pelo Programa de Formação de Professores em Exercício – o PROFORMAÇÃO³⁷.

Quanto ao perfil etário do profissional docente no Município de Pedro Afonso que atuava na zona rural, no período da pesquisa, se observou que prevalece a faixa etária de 40 a 50 anos, correspondendo seis (6) professoras, o que demonstra que este contingente se caracteriza como de meia idade. O que mais se pôde concluir com os dados do perfil etário dos docentes, diz respeito à sua trajetória de formação acidentada e as dificuldades de continuar os estudos, refletidas nos baixos índices de capital cultural que possuem o que agrava o ensino no meio rural.

O município conta com 15 estabelecimentos escolares de educação básica, conforme dados do INEP/2006, dos quais, nove (9) estão localizados na zona urbana³⁸ e seis (6) localizam-se na zona rural³⁹. Essa distribuição desigual dos estabelecimentos escolares por localização urbana e rural reflete o grau de urbanização do município na trilha da tendência observada no país. Pertencem à rede municipal de ensino dois (2) dos nove estabelecimentos da zona urbana, e quatro (4) outros da zona rural, além de três extensões, que atendem somente o ensino fundamental das séries iniciais. Os dois estabelecimentos localizados na área urbana, porém oferecem Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, do regime seriado.

O processo de municipalização do ensino vivenciado na década de 1990 no país, fez com que os estabelecimentos de ensino que ofereciam as quatro séries do ensino fundamental,

³⁷ Curso de nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios, e destinado aos professores leigos, que lecionam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país.

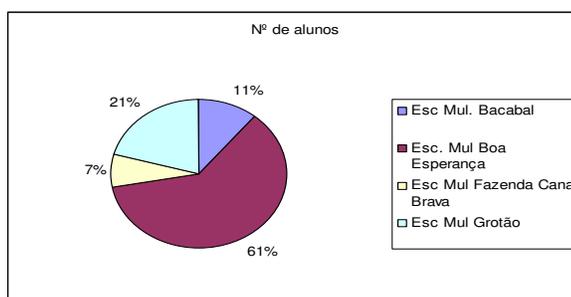
³⁸ Para fins de se garantir o anonimato das informações, as professoras da zona urbana foram denominadas com as letras A e B.

³⁹ O mesmo critério foi adotado para as professoras da zona rural que receberam como identificação as letras C e D.

e estavam localizados na zona rural ficassem sob a dependência administrativa do município, processo este que atingiu o município de Pedro Afonso.

Por conta da municipalização do ensino, em Pedro Afonso, o atendimento dos alunos por escola variou de um mínimo de nove (9) para um máximo de setenta e seis (76) alunos, em que se incluem as escolas: Escola Municipal Bacabal (14 alunos), Escola. Municipal. Boa Esperança (76 alunos), Escola. Municipal Fazenda Cana Brava (9 alunos) e Escola. Municipal Grotão (26 alunos), conforme indica o Gráfico 5.

Gráfico 5: Número de Alunos da Zona Rural por Escolas



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2007

Como se não bastasse a realidade das escolas isoladas, de difícil acesso, ainda são escolas multisseriadas, com acompanhamento pedagógico precário por parte dos técnicos da SME e, unidades escolares que desenvolvem um currículo voltado aos interesses urbanos e, embora, adotem a metodologia da Escola Ativa, geralmente são atendidas por um único professor.

4.4.2.1 As Escolas Pesquisadas: um retrato da realidade

A Escola Municipal Boa Esperança⁴⁰, fundada em 1993, é uma escola pólo, situada a 60 km de sede do município e atende a cinquenta e duas (52) famílias do Povoado Mata Verde, e que está fora da área de assentamento. Com uma infra-estrutura razoável, pois é construída de alvenaria, a escola possui duas salas de aula, energia elétrica pública, uma pequena área para fazer a merenda e, não tem banheiro. Sua organização escolar é multisseriada e segue a metodologia da Escola Ativa. Seu Projeto Político Pedagógico e os Planos de aula do professor seguem à risca o que o projeto propõe, obedecendo aos aspectos legais e didáticos do Manual da Escola Ativa. O Programa de Capacitação de Professores e o

⁴⁰ Foto, Anexo V.

Guia Pedagógico, elaborados pelo FUNDESCOLA/MEC, são impostos aos professores resultando, quase sempre em rejeição.

Segundo os dados de 2007, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, hoje, a escola atende a trinta e sete (37) alunos de 1ª a 4ª séries e conta com duas professoras com formação diferente: uma em nível médio pelo programa PROFORMAÇÃO e a outra, em nível superior, vez que cursa Pedagogia na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS).

O Povoado Mata Verde conta com sessenta (60) concluintes da primeira fase do ensino fundamental que para cursar o ensino médio são transportados para escolas municipais e estaduais, da zona urbana. O transporte diário escola - moradia do aluno chega a 120 km/dia e gera cansaço, fadiga, falta de conforto, além de não permitir aos pais que acompanhem seus filhos à escola, fator este, entre outros, que vem contribuindo para os altos índices de reprovação, observados. É o que expressa a fala da professora A de uma escola urbana que recebe os alunos rurais quando diz que

a escola não tem muito contato com os pais, isso dificulta o atendimento da escola com as famílias, além disso, os alunos passam mais de 20 dias sem ir à escola devido o transporte escolar não conseguir chegar até o local para pegar os alunos, pois a estrada se encontra em péssimas condições.

A Escola Municipal Cana Brava⁴¹ localizada na Fazenda Cana Brava, a 35 km da sede do município, é também uma escola pólo e, também, fundada em 1993, por iniciativa de antigos proprietários. Mantida pela família há mais de 50 anos, funciona atendendo a 15 famílias do povoado Santa Aparecida, fora da área de assentamento.

Uma peculiaridade desta escola é o acolhimento que a professora dá aos alunos em sua casa. Ali dormem, almoçam e jantam e só voltam para os seus lares ao final da semana, quando os pais retornam do trabalho.

A escola é de alvenaria, dispõe de apenas uma sala de aula, porém não dispõe de banheiro, nem de energia elétrica. De organização escolar multisseriada, segue a metodologia da Escola Ativa. Em termos de alunado, apresenta baixa rotatividade, pois, além do apoio que recebem, os alunos pertencem ao povoado.

Segundo dados de 2007 fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, esta escola atende a 19 alunos de 1ª a 4ª séries, dos quais, nove (9) cursam a escola pólo e os outros dez (10), a extensão. Conta com duas professoras para seu atendimento, uma delas formada em nível médio e a outra, ainda estudante de pedagogia na Fundação Universidade do Tocantins.

⁴¹ Foto, Anexo VI.

Nesta escola os alunos que concluíram a primeira fase do ensino fundamental têm dificuldade de continuar os estudos, dados estes confirmados verbalmente pela professora C, assim: “o que mais acontece são alunos que não dão continuidade nos estudos, alguns estão dando prosseguimento outros não”. A professora D aponta fatores que respondem por esta dificuldade, assim: “a distância prejudica a continuidade dos estudos, a falta do lanche, do almoço e o cansaço contribuem para o desestímulo – se ficasse na zona rural seria melhor”.

Conforme as professoras, a distribuição da merenda escolar nas duas escolas dura mais ou menos quarenta (40) dias. Na falta dela, o professor complementa, embora não seja ressarcido por estes gastos. Não há repasse de material didático para estas escolas, que geralmente recebem apenas as sobras.

Sob a formação continuada, realizada mensalmente, o ônus sempre recai sobre o/a professor/a que deve custear a sua participação, pois a prefeitura alega não dispor de recursos para este fim. O acompanhamento pedagógico a estas escolas se realiza apenas uma vez por mês, vem atrelado ao provimento da merenda escolar e, não é suficiente.

As professoras das duas escolas são verdadeiras *malabaristas*, tal como Toledo (2005) as denomina, pois, além da função de ensino em escolas multisseriadas, exercem outras funções como a de merendeira, segundo observa a professora B, quando diz: “ser professor, merendeira e trabalhar com a escola multisseriada não é fácil – existe muita dificuldade para desenvolver o trabalho”.

Com o objetivo de atender à população de um novo bairro, a Escola Municipal Sousa Aguiar, fundada em 1995, possui setecentos e vinte nove (729) alunos(as) do 1º ao 9º ano, distribuídos em trinta e sete (37) turmas. Localizada aproximadamente a 3 km da sede do município, a escola é dotada de espaço físico privilegiado, bem diferente da realidade das escolas localizadas na zona rural. Com sete (7) salas administrativas (Direção, Secretaria, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Vídeo, Biblioteca, laboratório de informática e sala de professores), a escola tem uma organização em ano/série tendo no máximo 30 alunos em cada turma, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de trinta (30) professores, na sua maioria com formação superior.

Destaca-se que, dos seus setecentos e vinte nove (729) alunos(as) matriculados/as, trinta e oito (38) deles são provenientes da zona rural, num grupo de dezessete (17); outros são alunos do 1º ao 5º ano e, um terceiro outro grupo de vinte e um (21) alunos(as), está matriculado do 6º ao 9º ano, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de

Educação e confirmado pela própria escola. Em relação ao transporte, o professor B desta escola, informou que:

Os alunos passam mais de 20 dias sem ir à escola devido o transporte escolar não conseguir chegar até o local para pegar os alunos. Isto ocorre devido à estrada estar em péssimas condições de uso. Além disso, o ônibus escolar muitas vezes quebra e não tem como buscar os alunos que moram no Projeto da Soja. São 2 km de distância da parada do ônibus até a estrada, não existe escola perto desse projeto.

Ainda, de acordo com a fala deste professor, um atendimento personalizado da equipe escolar para estes alunos da zona rural seria necessário e benéfico, assim expresso: “O atendimento da escola para alunos da zona rural é personalizado, devido à carência que estes alunos chegam até a escola. Eles chegam sem base, deixam a desejar quanto à aprendizagem e não conseguem acompanhar os alunos da cidade”.

De tudo isto, pode-se inferir que a especificidade dos alunos não é considerada pelas escolas urbanas que os recebem, vez que crianças, jovens e adultos do meio rural são enquadrados em uma organização escolar que muitas vezes os leva ao fracasso nos estudos e, ainda se lhes atribui a culpa por este fracasso. No entanto, o que ocorre de fato é o despreparo da escola como um todo para recebê-los, considerando a diversidade sócio-cultural na qual vivem. Além disso, estes alunos têm que conviver com as péssimas condições dos transportes escolares, devido à falta de manutenção das estradas em péssimas condições de uso, o que gera risco de vida para eles.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS

Os dados resultantes da pesquisa documental e da pesquisa de campo constituíram um rico material de análise, e interpretação da realidade educacional das instituições pesquisadas e do seu contexto.

Nesse processo, o conjunto das informações trabalhadas propiciou a seleção das categorias de análise a serem utilizadas na explicação da realidade observada.

Neste sentido, a presente pesquisa procurou durante o processo investigativo, em especial no processo da análise, realizar um movimento constante do confronto entre os dados levantados acerca da temática, e os elementos teóricos trabalhados ao longo da pesquisa, até a discussão final.

4.5.1 Formação para a Escola Rural: os olhares desencontrados de coordenadores e professores dos cursos de formação da UNITINS e dos professores do Município de Pedro Afonso

Nesta parte da pesquisa foi proposto aos coordenadores e professores que respondessem à entrevista e ao questionário como forma de subsidiar a coleta de dados.

Para garantir o caráter confidencial das informações obtidas nas entrevistas e nos questionários, procedeu-se à identificação dos coordenadores por curso, usando a seguinte nomenclatura: Curso Normal Superior (CNS) e Curso de Pedagogia (CP). Para os professores, a identificação se fez com as letras iniciais do alfabeto, de A a D. Para o tutor, utilizou-se a letra T, e para as professoras do Município de Pedro Afonso, as letras ERF e ERG para as escolas rurais e EUH e EUI para as escolas urbanas, escolhida aleatoriamente.

a) **A Escola Rural:** as representações dos sujeitos da pesquisa

Com base nas respostas dos coordenadores dos dois cursos pesquisados, o Normal Superior e o de Pedagogia na modalidade a distância, à questão sobre a proposta do Curso para a formação dos professores de 1ª a 4ª séries, constatou-se que de modo geral eles perseguem um objetivo comum, a saber: a melhoria da qualidade do ensino, da equidade e da inclusão social, numa perspectiva histórico-crítica, como consta das respostas abaixo:

“O Curso Normal Superior na modalidade a distância ora proposto tem sido concebido dentro de um ideário que persegue a melhoria da qualidade, da equidade e de inclusão social. Nesta concepção e dentro do atual contexto histórico, sócio – político, o profissional a ser formado não será um mero transmissor de conhecimento, mas sim, um mediatizador deste, diante da adoção de metodologias fundamentadas em referências teórico-filosóficas”. (CNS)

“Encontra-se de acordo com um ideário que objetiva a melhoria da qualidade do ensino, a equidade e a inclusão social. Formar nesse contexto implica em aprender numa perspectiva histórico-crítica, na qual o homem é visto como fruto de múltiplas determinações, construídas historicamente por ele mesmo, num movimento civilizatório”. (CP)

As respostas das coordenadoras afirmam que existe uma preocupação com a formação do homem e sua interação ao seu meio social e cultural, através de uma ação dialógica entre a formação profissional e o meio social – cultural – político.

Porém, há de se averiguar se de fato esta proposta se materializa no desenvolvimento curricular dos referidos cursos. O cruzamento das respostas das coordenadoras com as respostas das professoras da UNITINS e com as das professoras do Município de Pedro

Afonso, constatou uma contradição entre o discurso, o dito, e o que de fato acontece na formação dos professores, isto é, como esse discurso se materializa na prática escolar.

Assim, quando questionadas sobre se elas trabalhavam a educação rural no desenvolvimento do currículo, as respostas das professoras se referem ora aos conteúdos das disciplinas que lecionam, ora fazem alusão a uma didática focada no interesse do aluno. Duas respostas, porém, as das professoras A e C afirmam não terem trabalhado a temática referida. A professora B, afirma ter abordado a questão superficialmente, e a professora D, admite a possibilidade de se trabalhar o tema nas disciplinas. Como se pode observar, as posições que as professoras admitem assumir variam em níveis de execução, desde que não trabalhe o tema à que o fez superficialmente, e a que vê possibilidades de fazê-lo, mas não o faz, tal como se lê nas falas a seguir:

“Nós discutimos o conteúdo a partir da ementa. Trabalho com a EJA e os alunos não fazem perguntas sobre a Educação do Campo, por isso este assunto não é abordado”. (A)

“Trabalhei na disciplina de Políticas Estratégicas de Educação Inclusiva, no 6º período, nela nós abordamos a questão das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, mas não tenho experiência para trabalhar com mais profundidade este assunto”. (B)

“Quando eu trabalhei com o assunto Política e Organização da Educação Básica, não foi abordada a questão rural. Nós trabalhamos com o foco na contextualização da educação nacional, planejamento e financiamento”. (C)

“Alguns conteúdos trabalhados nas disciplinas de Didática, Pesquisa na Prática Pedagógica I,II,III e Estágio, Ética profissional aplicada a Educação, Temas Transversais, Fundamentos e Metodologia de Jovens e adultos, Fundamentos e Metodologia de Geografia, história, Matemática e Língua Portuguesa da para o professor fazer essa ponte entre a realidade urbana e realidade rural”. (D)

“No trabalho que desenvolvemos de tirar dúvidas dos alunos sempre aparece perguntas sobre a educação do campo. Por exemplo: Na Disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia aparece perguntas como: questão de projetos que podem ser trabalhados no desenvolvimento das escolas que vivem no campo; ambiente rural, potencial do local. [...] na Disciplina de Estágio e Desenvolvimento da Aprendizagem aparecem dúvidas tais como estas: eles têm de como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem nas salas multisseriadas, no que se referem ao trabalho redobrado, idades diferentes e problemas de aprendizagem. Foram os próprios alunos que solicitavam para este tema ser trabalhado. Na apostila não consta este assunto. É o professor que faz a ponte com a questão rural.” (T)

A fala do profissional indicado pela letra T traz dois dispositivos diferenciados: 1) a chamada da temática no debate, por iniciativa dos alunos, tal como se pode observar na primeira parte do seu depoimento, assim: “No trabalho que desenvolvemos de tirar dúvidas dos alunos sempre aparece perguntas sobre a educação do campo”. 2) A presença da questão rural em meio a dificuldades de aprendizagem nas salas multisseriadas, também foi

introduzida pelos alunos, cabendo ao professor fazer a mediação, tal como expressa a segunda parte do depoimento dessa profissional.

Vale ressaltar que a metáfora da ponte, expressa no depoimento das profissionais da letra D: “dá para o professor fazer essa ponte entre a realidade urbana e realidade rural” e T: “É o professor que faz a ponte com a questão rural”, denuncia a inexistência da questão rural no desenvolvimento do currículo, pois a metáfora da ponte quer dizer, ou pelo menos lembra, ligar uma coisa a outra, e que acaba em lugar nenhum, é um recurso que fala o descomprometimento com a questão.

Quando perguntado às professoras da zona rural e urbana do município de Pedro Afonso, se a Universidade vem contribuindo ou contribuiu para a sua formação, todas as professoras responderam de forma afirmativa, que sim. O mesmo aconteceu frente à indagação de contribuição do curso para a sua formação pedagógica e social em termos de ensino rural. Porém, quando indagadas sobre o porquê de afirmarem que o curso contribuiu para sua formação pedagógica, as respostas foram específicas para cada escola, assim:

A professora ERF alega como contribuição da Universidade a sua aprendizagem, expressa da seguinte forma: “Porque estou aprendendo a me comunicar mais com as pessoas”. A professora ERG aponta a melhoria do conhecimento, assim verbalizada: “a visão de melhorar os conhecimentos e salário. Melhorou o ensino eu aprendi mais”. E a professora EUH, traduz assim a contribuição recebida: “Porque contribuí muito no aprendizado dos alunos”, finalmente a professora EUI, orienta sua resposta para a formação técnica, assim: “Porque a Universidade capacita o professor a desenvolver atividades e técnicas para a formação dos mesmos”.

As respostas das quatro professoras de Pedro Afonso, afirmam que a UNITINS tem contribuído no sentido de uma formação profissional, porém as respostas não foram contundentes no que se refere à segunda questão, que solicita a especificação acerca da educação rural. As respostas indicam um resultado preocupante por denotar certo desconhecimento do assunto por parte das professoras, tanto da zona rural quanto da urbana.

Neste sentido, cabe fazer duas perguntas: 1) É possível à UNITINS formar profissionalmente seus alunos sem desenvolver a formação social do professor? 2) Se ela não trabalha as questões da realidade rural, como pode trabalhar a diversidade sócio-cultural?

Em busca de respostas a estas questões, observa-se em primeiro lugar o que dizem as entrevistadas, ao serem indagadas sobre a visão que tinham acerca da contribuição da Universidade para a formação dos professores da escola rural, ao que as coordenadoras responderam, assim:

“A universidade vem contribuindo no sentido de conscientizar o professor do papel do mesmo no processo de melhoria da qualidade de vida dos seus educandos,, levando conhecimentos, habilidades sobre a prática do meio onde vivem”. (CNS)

“O aluno do campo deve aprender o geral, pois hoje está no campo e amanhã na cidade. O curso não tem característica, pois visa à formação geral do pedagogo. Não fazemos Educação do Campo”. (CP)

Nesta mesma linha de pensamento, ao se perguntar às professoras e à tutora se, na visão delas, o programa, até então adotado, sugere uma abordagem detalhada dos conteúdos concernente à questão da educação rural, obteve-se respostas exclusivamente da professora D, que deu depoimento o seguinte: “Não. Por que os nossos cursos não são específicos para o público rural”. As demais professoras A, B, C e a tutora não se manifestaram.

Diante das falas das coordenadoras e das professoras da UNITINS, procurou-se confirmar com as professoras/alunas de Pedro Afonso como o curso trabalhava as questões rurais, ao que elas responderam assim.

A professora ERF considera que o programa pedagógico das licenciaturas sugere uma abordagem detalhada sobre a educação rural, embora não soubesse responder de que forma ela estava sendo trabalhada. A professora ERG não soube responder. As respostas das professoras EUH e EUI foram negativas.

Deste modo, se a maior concentração das respostas recai sobre o não, então o desenvolvimento curricular para a realidade rural não acontece, na visão das professoras.

Buscando compreender a realidade da educação rural desconhecida, segundo as respostas do grupo observado (coordenadoras dos cursos pesquisados, das professoras da UNITINS e das professoras de Pedro Afonso) recorreu-se a Nóvoa (2002, p.1) quando fala do ensino universal, assim: “[...] contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres”. O que significa dizer, tratamentos iguais para os desiguais, à moda de um ensino universal.

Esta afirmação alerta para a importância de se reconhecer as diferenças culturais e sociais de uma cultura e das escolas, mediante os perigos que Moreira (2002, p. 25) aponta em relação ao professor, quando escreve:

[...] professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Para esse professor todos os alunos são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula.

Neste sentido, Davydov (*apud*. LIBÂNEO, 2004, p. 15), com base em Vygotsky, afirma que as idéias do ensino desenvolvimental devem considerar:

- a) as origens sociais do processo de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento do coletivo. A atividade cognitiva é inseparável do meio cultural [...]. b) a educação é componente da atividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através de aprendizagem dos alunos, formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento teórico.

Diante dos alertas aqui deixados e que permeiam os diferentes caminhos do ato educativo, é importante considerar que todo espaço escolar envolve diferentes culturas que se entrecruzam nas transações simbólicas em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo. Assim, Pérez (2001, p.5) ao analisar a cultura, lhe atribui a característica de construtiva, quando escreve: “A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que denominam um espaço e tempo”.

Daí a importância de uma prática pedagógica que reafirme o saber de crianças, jovens e adultos que vivem no meio rural, a quem deve ser oferecido um ensino universal, mas um ensino de qualidade. Portanto, não é negando as ruralidades que se pode promover uma educação de qualidade, tampouco transportando fragmentos de uma educação urbana, que já demonstrou não favorecer a construção do conhecimento, para qualquer grupo cidadão ou camponês; mas é pensar numa formação do professor que lhe propicie desenvolver raciocínio próprio e assim realizar uma aprendizagem de qualidade possibilitando.

Desse modo, duas exigências se complementam: de um lado, verificar se a concepção de educação e escola que está sendo entendida pelos cursos como originárias da concepção histórico-cultural se caracterizam; e de outro, trabalhar a diversidade na escola e assim evitar o reducionismo de um currículo comum para todos.

Todavia, cabe ressaltar que as Propostas Pedagógicas dos cursos Normal Superior (2004, p.14) e da Pedagogia – EAD (2004, p.16), incluem, em seu texto, demandas sócio-culturais e educacionais referentes à diversidade da região tocantinense, e que para o Curso Normal Superior vem assim especificada: “Na necessidade emergencial da formação dos docentes leigos nas microrregiões tocantinenses (nos espaços urbanos e rurais) e nas demais Unidades Federativas”. E na Pedagogia: “Organização institucional e curricular, por meio da prática pedagógica decorrente de uma base curricular nacional, entretanto articulada com os princípios para a formação do profissional da educação sem se olvidar das especificidades tocantinenses e das demais regiões brasileiras”.

No entanto, as falas do grupo observado (coordenadoras dos cursos pesquisados, das professoras da UNITINS e das professoras de Pedro Afonso) permitem concluir que a universidade, na verdade, não considera a localização das escolas rurais nem as características dos municípios a que atendem, cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao agrário, como acontece no Município de Pedro Afonso, e nos demais municípios tocantinenses.

Logo, se a UNITINS não considera em sua proposta pedagógica o fator das ruralidades, também não considera a diversidade de saberes, muito embora, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2005, p. 27), mencione a articulação dos diferentes saberes, mas na prática pode-se concluir que ela oferece um ensino universal para um aluno universal. Portanto, o princípio da diversidade tão importante no desenvolvimento do currículo não parece ser requisito primordial na formação do professor, que continua concebendo o aluno universal, que conforme Azevedo e Gomes (1991, p.35) refletem sobre este aluno, dizem que: “não é levada em conta a problemática específica do meio rural”.

Pode-se ainda concluir que de acordo com as respostas dadas, a formação pedagógica da universidade privilegia saberes considerados relevantes, mas historicamente fragmentados dentro da proposta de formação geral. Em vista disso é preciso considerar o que Therrien (1993, p. 44 e 43) argumenta:

Reconhecendo que a professora rural é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida (que é também nacional), é a partir dessa mesma estrutura que se deve conceber estratégias de construção da identidade pedagógica dessa professora, situando-a no movimento de construção social da escola do trabalhador. [...] De objeto de massa estatística incompetente e improdutiva pode se passar a uma observação da professora rural como sujeito contextualizado, histórico, com determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora da qual não pode ser desvinculada. É preciso ultrapassar as tentativas pedagógicas que muitas vezes propõem transformá-la em mera transmissora de saberes socialmente relevantes, mas historicamente fragmentados e parciais.

O confronto desta análise com as respostas do grupo observado (coordenadoras dos cursos pesquisados, das professoras da UNITINS e das professoras de Pedro Afonso) e o conteúdo dos dois projetos desses cursos, pode-se reafirmar que a UNITINS oferece aos seus alunos um ensino universal ao invés de considerar as especificidades dos grupos de alunos que atende, tanto no caso, do Município de Pedro Afonso, como nos demais municípios do Estado do Tocantins. Ela oferece, portanto, a estes alunos do meio rural um ensino desvinculado de sua prática social, não os considerando como sujeitos históricos e construtores de saberes no seu contexto de vida.

Pode-se, então, dizer que as professoras vão reproduzir uma educação comprometida com valores dominantes, realidade esta que Martins (1975, p. 83) confirma, quando escreve: “[...] a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista”. Este fato, que não se restringe à escola, todavia, se materializa, sobretudo, no desenvolvimento do currículo, no momento em que ele é transportado da escola da zona urbana para a escola da zona rural.

Indagada acerca de sua opinião sobre a educação rural, a professora D revela que ainda há muito que avançar, quando afirma o seguinte:

“Ainda temos muito que avançar nessa área, que até o momento esteve relegada, agora é que algumas universidades estão voltando o seu olhar para as problemáticas da educação do campo, estudando e pesquisando para conhecer melhor essa realidade.” (D)

Da mesma forma, que suas colegas da UNITINS, quando perguntadas acerca de sua opinião sobre a educação rural, as professoras de Pedro Afonso, ERF e ERG, e as EUH e EUI não conseguiram responder de forma objetiva a questão.

As respostas das professoras expressas nas falas, a seguir, deixam entrever um escalonamento do grau de compreensão que as entrevistadas têm desta educação e que se distribuem entre um sim ou um não camuflado das professoras ERF e ERG que propõem o que seria preciso fazer, dando a entender que existe, mas não tem apoio e, se expressam assim:

“Espera melhoria. Uma parte boa. As formas são iguais das escolas urbanas com as escolas rurais, só não é melhor por estarem isoladas”. (ERF)

“Pouco apoio. Nunca tem recurso para ajudá-las nas festas que promovem, como por exemplo, o dia das crianças e dias das mães. Os alunos reclamam dessa falta de incentivo”. (ERG)

A análise das respostas das professoras ERF e ERG deixam perceber que elas não têm visão formada sobre as questões que envolvem o ensino rural, como por exemplo: como melhorar as condições de trabalho, como articular a prática da produção com a luta por escolas públicas de qualidade. Além disso, a concepção de educação rural que elas têm em nada contribui para a construção de um projeto político-pedagógico voltado à especificidade do campo, e, automaticamente repassado aos alunos que mais tarde também a reproduzirão.

Diferentemente do que afirmam os/as professores/as de assentamento, segundo registro de Therrien (1993, p. 45) que realizou uma observação sistemática sobre o cotidiano da professora rural, caracteriza a prática social, destes docentes:

Como cidadã, a professora rural elabora sua experiência de vida e sua visão de mundo no contexto da classe camponesa marcada por luta pela terra. Assim, vivencia uma experiência pedagógica cujo saber produzido se funda nas relações de produção e nas práticas políticas do campesinato [...]. [...] identifica-se também uma luta pela escola pública e de qualidade, liderada em grande parte pelas professoras das comunidades [...]. Nas suas relações com o mundo natural e social ela desenvolve e revela uma práxis que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa. São os espaços nos quais como sujeito criador envolvido em atividade prática ela elabora um saber socialmente relevante.

Por esta razão, a fala das professoras ERF e ERG demonstram que falta um maior entendimento sobre a importância de sua participação como residentes e trabalhadoras em áreas rurais na formulação de políticas públicas para a educação e aos impactos dessas ações na melhoria da qualidade de vida da comunidade a que pertencem, de modo a ampliar a possibilidade de uma maior atuação da população da área rural nas decisões das políticas educacionais para a área.

Porém, as respostas das professoras EUH e EUI deixam entender que conhecem o assunto, avaliam a sua importância e, até consideram que os professores podem exercê-la, quando respondem o seguinte: “Educação de qualidade, pois os professores são capacitados”. (EUH) e “Pois é muito boa, todas são pessoas capacitadas para exercer a função”. (EUI)

No entanto percebe-se nas respostas das referidas professoras que elas também não conhecem as questões que envolvem o campo e as ruralidades em que estão inseridas, o que indica uma prática pedagógica alheia ao campo e, que não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos provenientes da zona rural.

Desse modo, os aspectos políticos e ideológicos imersos tanto nos conteúdos dos programas, quanto na própria concepção de educação são ignorados pelas respondentes. Pode-se, pois, perceber nestas respostas uma visão ingênua das políticas educacionais implementadas para a educação rural.

Por fim, as respostas das professoras EUH e EUI revelam que o nível de desconhecimento é tão alto, a ponto de ignorarem o campo como um lugar específico, com sujeitos, também, específicos. Esta visão que contribui para um projeto de uma educação cidadã, de qualidade para todos os sujeitos, seja urbana ou rural, não está pensada. Por isso, fortalece a dinâmica da sociedade capitalista voltada à dominação classista por aqueles que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre os que possuem apenas sua força de trabalho.

A análise destas falas evidencia o seguinte: a) a realidade rural, de fato, está ausente do currículo oficial dos Cursos Normal Superior e Pedagogia EAD e, quando surge ocorre de forma esporádica e é tratada como um tema periférico; b) a certeza de que ela esteve e estará

por muito tempo relegada a um segundo plano nas políticas educacionais; c) o desafio teórico-prático posto para a academia que deve avançar no debate desta questão ainda carregada de ideologia e preconceito; d) a esperança de que revitalizado, o movimento de educadores empenhados na defesa da formação do professor, ganhe mais visibilidade na academia e no cenário político e, consiga despertar o interesse de pesquisadores, para esta questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender as relações que se estabelecem entre as mudanças econômicas e sociais com as políticas educacionais brasileira, especialmente, para a formação do professor rural. Tentou-se, pois, deixar clara a vinculação da política educacional brasileira a uma nova roupagem que o capitalismo assumiu a partir da década de 1990, com o neoliberalismo.

Neste contexto, à escola compete a produção de um consenso que legitime esta nova ordem, seguindo uma mudança na concepção de homem e de trabalhador capazes de produzir mais, de forma mais flexível, de modo a manter a competitividade indispensável ao sistema capitalista.

Como as evidências indicam, os efeitos dessa realidade recaem na importância do conhecimento e, conseqüentemente, da escola. Trata-se, portanto, do aumento das demandas de profissionais mais qualificados que possam responder às exigências sempre crescentes das mudanças tecnológicas e do processo produtivo.

Diante do exposto, provocar reflexões acerca da educação rural e da formação de professores foi o objetivo insistente desta proposta de trabalho, cujo objeto se delineia em meio aos elementos que compõem a estrutura macroeconômica do país e das políticas educacionais em curso.

Essa reflexão permitiu analisar os atuais desafios que o Brasil está enfrentando para superar o antagonismo cidade-campo e, que, se torna ainda mais preocupante quando as estatísticas apontam para o dilema da desigualdade social e para o aumento da fome e da miséria.

Sabe-se que, por décadas, a educação rural implementada pelo poder público, representou, e vem representando, uma fatia pequena e, até mesmo marginal nas preocupações dos governantes, materializada, porém, em projetos e programas que, além de serem implementados tardiamente, nem sempre correspondem às necessidades da população rural.

As contradições observadas ajudaram a comprovar que tais propostas educativas do governo para a educação rural constituem uma falácia, vez que o confronto entre os documentos por ele elaborados evidenciam que as políticas implementadas não solucionam os endêmicos problemas educativos para o meio rural.

Nesse sentido, quando se pensa em políticas para a educação rural, observa-se que elas se reduzem a uma rudimentar escola de formação de mão-de-obra, cujo objetivo é a formação técnica, na ótica do capital, como forma de ajustar o ensino à nova ordem mundial, atrelando a educação a uma perspectiva produtivista e mercadológica da sociedade urbano-industrial.

Nesta lógica, conclui-se que o campo, mediante o avanço tecnológico e científico, requer novas políticas públicas para a educação para o meio rural, exigência esta que não ocorre no tocante à formação qualificada de trabalhadores e técnicos como possibilidade de atender às exigências crescentes do processo produtivo.

Esta situação requer, mais uma vez, reflexão sobre como essas exigências vêm se constituindo no mundo rural e como homens e mulheres do campo estão sendo formados para enfrentar tanta diversidade, visto que a educação vinculada à economia e ao capital se apresenta como homogênea.

Com esta intenção é que se procurou verificar as propriedades do ensino que estava sendo oferecido para a formação dos professores rurais da primeira fase do Ensino Fundamental, perguntando quais concepções teórico-metodológicas estavam sendo adotadas na instituição mais acessível à formação de professores no Tocantins.

Este trabalho mostrou a realidade da educação rural no município de Pedro Afonso e como vem acontecendo a formação inicial do professor que ali trabalha. Constatou-se que esta modalidade de educação apresenta uma situação desfavorável neste município, apesar das exigências do mundo contemporâneo e do seu próprio contexto social e econômico, ainda exibe uma triste realidade: “escolinhas” isoladas, reprodutoras do saber dominante, um currículo descontextualizado da realidade dos discentes, sem sistemática de acompanhamento pedagógico devido, por parte da SME, professoras mal remuneradas e uma formação mínima, iniciada tardiamente como mostram os dados, resultando em um baixo capital cultural, prejudicial ao ensino. Este fato não traz nenhuma novidade, pois historicamente existe, e pouco avançou em termos de ampliação da oferta de ensino para a população rural e muito menos se fez pela qualidade deste ensino.

Com relação às professoras da zona urbana, a realidade não muda muito, pois embora tenham origem urbana, afirmaram ter concluído a educação básica em escolas da zona rural e, também, iniciaram seus estudos fora da faixa etária apropriada.

Assim, tanto as professoras da zona rural como as da zona urbana, apresentam uma formação inicial que privilegia um ensino universal para um aluno universal e que, por isso, não consideram a especificidade do contexto em que vivem, ou seja, as ruralidades tocantinenses.

Com relação ao atendimento aos alunos da zona rural nas escolas urbanas, evidenciou-se que apesar da preocupação da escola em atendê-los de forma a suprir suas necessidades educacionais, ainda prevalece o despreparo da escola como um todo, para receber estes alunos, considerando a diversidade sócio-cultural com qual convivem. Aliado a tudo isso, os alunos ainda tem que conviver com as péssimas condições das estradas e a longa distância entre a moradia e a escola.

No que se refere à educação rural, constatou-se que todas as professoras apresentaram um total desconhecimento da área e suas peculiaridades e, conseqüentemente, do aluno da zona rural a quem atendem e das políticas a ela destinadas. Suas respostas não indicaram uma leitura crítica da realidade social, nem de uma prática pedagógica que contribua para a transformação dessa realidade quanto ao respeito devido ao saber camponês e as ruralidades vividas por elas. O que significa dizer, que não existe uma prática compromissada com a realidade camponesa e a realidade dos educandos.

Por fim, neste município não se verificou a ação de uma política promotora de educação de qualidade para o meio rural.

Com relação à Fundação Universidade do Tocantins constatou-se nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Normal Superior e Pedagogia EAD que eles se pautam pela concepção histórico-cultural, embora isso seja questionável, já que o currículo que trabalham traz as marcas de um discurso vago da realidade, e as questões da educação rural e formação do professor do meio rural não encontram espaço nos interesses e preocupações dessa agência formadora.

A análise documental do projeto pedagógico dos cursos Normal Superior e Pedagogia EAD evidenciou um descompasso entre o discurso e a realidade, pois a proposta que a instituição segue não considera de fato o principal pressuposto da teoria histórico-cultural, qual seja o de levar o aluno a desenvolver sua capacidade, considerando: a) as origens sociais do processo de desenvolvimento, em que a atividade cognitiva é inseparável do meio cultural; b) o desenvolvimento do pensamento teórico, enfim, os diferentes processos cognitivos.

Vale considerar que, na análise documental evidenciou-se que a Instituição tem uma formação que não é gratuita nem casuística, é uma formação que tem um modelo de sociedade por trás que norteia esta formação de professores, este modelo corresponde ao da cidade, pois considera como um padrão de desenvolvimento.

Nesse processo, importa considerar, no que se refere à formação do professor rural, que haja uma vinculação da proposta pedagógica dos referidos cursos com o contexto social em que eles vivem.

Neste sentido, o desafio que se impõe ao Estado é (re)pensar a formação e a qualificação desses professores, através de investimentos para uma formação inicial mais sólida, em universidades comprometidas com a inserção social de seus educandos, acolhendo-os nas suas especificidades, ao invés de investir em políticas de formação descontextualizadas da realidade, que só contribuem para a desvalorização do professor.

É evidente que é preciso repensar a valorização do professor no que diz respeito a salários, condições de trabalho e de formação, visto que a desvalorização do profissional reflete na ineficiência da escola.

Enfim, conclui-se com este trabalho que um modelo de educação universal para um aluno universal não corresponde à diversidade do país, portanto, a importância de uma formação de professores pautada nos aspectos científicos, sociais e culturais é uma exigência do desenvolvimento curricular.

Assim, as contradições que aparecem neste trabalho mostram que existem ainda muitas questões em aberto que podem ser analisadas e discutidas, como por exemplo, que conhecimentos devem constituir a formação do professor rural? A Educação a Distância trata-se mesmo de educação?

Neste sentido, se não temos hoje condições de fazer uma análise conclusiva dessas questões, pelo menos se assinala que elas são fundamentais no processo de formação de professores, a ser mais bem avaliada posteriormente, principalmente no que diz respeito a Educação a Distância.

Isso tudo representa enormes desafios para o (re)pensar sobre a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no Tocantins e no Município de Pedro Afonso, especialmente para os professores da área rural. Além disso, espera-se com estes estudos abrir novos caminhos para a pesquisa sobre a temática da Educação Rural e, assim, colaborar para a análise da realidade da formação do professor rural e das ruralidades das mesmas.

REFERÊNCIAS

AGRONEGÓCIO. Origem Wikipédia, A enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Agroneg%C3%B3cio>. Acesso em: 16 de janeiro de 2008.

ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva:** dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>. Acessado em: 15.08.2007.

ANFOPE. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documento Final XII Encontro Nacional. Brasília, 11 a 13 de agosto de 2004.

ARRETCHE, Martha. Relações federativas nas políticas sociais. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**/Centro de Estudos e Sociedade. São Paulo. v. 23, n.80, p.49, set. 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: _____; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério primário e cotidiano escolar.** Campinas: SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.53)

AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de, GOMES, Nilcéa Moraleida. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. In: **CADERNOS CEDES** - Volume 11 - Educação - A Encruzilhada do Ensino Rural, 1991.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Elide Rugai. Sindicalismo no campo no Brasil: direitos trabalhistas e conflitos de terra. In: FLEURY, Maria Tereza Leme e FISCHER, Rosa Maira (coords.). **Processo e relações do trabalho no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1985.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **A Educação Popular do Campo e a Realidade Camponesa**. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Set a Out. 2007. Caxambu: MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra>. Acessado em: 20.01.2008.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BOGDAN R. S. e BIKEN. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 2003.

BRASIL. (1996). **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

_____. **Parecer CNE/CES n.º 776, de 3 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação, Brasília, 1997.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional da Educação e da outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

_____. 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).

_____. Constituição(1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 16 de julho de 1934.** Brasília: DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acessado em: 21.05.2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000 e 2004). **Censo demográfico.** Disponível na World Wide Web. <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em 25/07/2006.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Atlas de Desenvolvimento Humano.** Disponível na World Wide Web. <http://www.pnud.org.br/atlas/>. Acessado em 03/09/2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível na World Wide Web. http://www.inep.gov.br/estudos_pesquisas/edu_campo/default.htm. Acessado em 03/09/2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edudatabrasil – Sistema de Estatísticas Educacionais.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível na World Wide Web. <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/> Acessado em: 20/02/2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Geografia da Educação Brasileira. Brasília, 2005. Disponível na World Wide Web. <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acessado em 25/07/2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96:** possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.). 4 ed. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. S., SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 25-37.

BUARQUE, Chico. **Roda Viva**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45167/>. Acesso em: 30 de maio de 2008.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

_____. (2002). Ser Educador do Povo do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S. Políticas Educacionais: questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Orgs). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Trad. de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A revolta camponesa de Formoso e Trombas**. 1988. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 11, out. 1998, Rio de Janeiro.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil. Leitura crítico-compreensiva**: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATELLÍ JUNIOR, Roberto; VILLANI, Denise Brandão Almeida. Cultura, memória e identidade: compreender os elementos culturais que constituem as identidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Geografia da Educação Brasileira. ENCCEJA: **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2002.

CAZUZA. Brasil. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/cazuza/7246/>. Acesso em: 30 de maio de 2008.

CIDADES. Pedro Afonso. **Jornal O Girassol**, Tocantins, out., 2006. Disponível na World Wide Web. <http://www.ogirassol.com.br/coracao/pedroafonso.htm>. Acessado em 03/10/2006.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHOSSUDOVSKY, Michael. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

CONE SUL. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cone_Sul. Acessado em: 20 de maio de 2008.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Bando Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre e BESERRA, Bernadate. ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: estado da arte e perspectiva. **Educação e Pesquisa**. jan. – abr, ano/vol 30, nº 001. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAVÍDOV, Vasili V. Conceitos Básicos da psicologia contemporânea. In: Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista Soviet Education**, ago. 1988, vol. XXX, nº 8. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. Da Madeira Freitas.

DOMINGUES, José Juiz, TOSCHI, Nirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educ. Soc.* [online]. abr. 2000, vol.21, no.70 [citado 20 Maio 2006], p.63-79. Disponível na World Wide Web:<<http://www.scielo.br/scielo>. ISSN 0101-7330. Acessado em 01/05/2006.

DREYER, Diogo. Educação eleva Brasil em pesquisa. **Notícias Comentadas**. Portal Educacional: Grupo Positivo, 10.07.2003. Disponível em http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/030710_not01.asp. Acessado em: 08.01.2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, Escola e Ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In.: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões Críticas. 2a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Educar em tempos incertos.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

_____, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território com categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Florestan. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, Tomás e QUEDA, Oriovwaldo (Orgs.) **Vida Rural e Mudanças Social.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** 5ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

FOGAÇA. Azuete. **Educação e qualificação profissional nos anos 90:** o discurso e o fato. In: Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. OLIVIERA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. (organizadoras). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira:** vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge;

HADDAD, Sérgio (organizadores). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos

educadores. *Educ. Soc.*, Dec. 1999, vol.20, no.68, p.17-43. ISSN 0101-7330. Disponível na World Wide Web <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acessado em 04.04.2006

FRIEDMAN, M. Capitalismo e Liberdade. São Paulo: Abril Cultural, 1984. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Globalização e Crise do Emprego: mistificação e perspectivas da formação técnico-profissional. **Revista de Formação Profissional**. Boletim Técnico do SENAC, nº 25, 1999. Disponível na World Wide Web <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/252/boltec252.htm>. Acessado em: 8/1/2008.

_____. **Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século**. In: Simpósio sobre Formação e Profissionalização do Educador face aos Novos Desafios no VIII ENDIPE. Florianópolis. SC, 10.05.1996. Disponível na World Wide Web <http://www.cefetsp.br/edu/eso/formacaotecnicaeducacao.html>. Acessado em: 08/02/2008.

_____. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Campinas – SP: Autores Associados, 1999.

_____. Os sujeitos da escola básica e articulação conhecimento, trabalho e cultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2004, São Luís. **Anais...** Educare Evento, João Pessoa: Autores Associados. Editora universitária, 2004.

FURTADO, E. D. P. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. S.l., 2005, 91p. (preparado para o Proyecto FAO/UNESCO desenvolvido pelo CIDE sob coordenação de Javier Corvalán). Disponível na World Wide Web www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf. Acesso em 10.11.2007.

GADOTTI, Moacir. Globalização e Educação: idéias para um debate. **FORO SOCIAL MUNDIAL TEMÁTICO: “Democracia, Derechos Humanos, Guerras y Narcotráfico”**, Cartagena de Indias, Colombia - Junio, 16 al 20 de 2003. Disponível na World Wide Web http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Perspectivas_atuais_da_Educao/Globalizacao_educ_2003.pdf. Acessado em: 22.5.2007

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do Emprego: mistificação e perspectivas da formação técnico-profissional. **Revista de Formação Profissional**. Boletim Técnico do SENAC, nº 25, 1999. Disponível na World Wide Web <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/252/boltec252.htm>. Acessado em: 8/1/2008.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **O Desenvolvimento Rural e o PPA 2000/2003**: uma tentativa de avaliação. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), Brasília, 2003. Disponível na World Wide Web http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0938.pdf, . Acessado em 22.01.2008.

GARNIER, Catherine; BEDNAZR, Nadine e ULANOVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista – Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOES, Maria Cecília. Apresentação. In: LEITE, Lucy B. As dimensões interacionistas e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos do Cedes**, nº 24. Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papirus, 1991

GONZAGUINHA, Luiz. **É**. Disponível em <http://letras.terra.com.br/gonzaguinha/16456/>. Acesso em: 30 de maio de 2008.

GROSSI, Mauro Eduardo Del e SILVA, José Graziano da. A pluriatividade na agropecuária brasileira em 1995. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 11, outubro, 1998. Disponível na World Wide Web http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/grazia11.htm#_ftn3. Acessado em: 19.12.2007.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para a educação no meio rural. In: **Contexto e Educação**, nº 4, Ijuí, FUI, 1984.

HARADA, Kiyoshi. Confusão entre o Direito Público e o Direito Privado. Sobre o protesto de certidões de dívida ativa. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 854, 4 nov. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7552>>. Acesso em: 03 abr. 2008.

HAYEK, F. Os Fundamentos da Liberdade. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1983. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio, DELAMORA, Michiele e CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Caderno SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), março de 2007, Brasília.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Trad. De Waltensir Dutra. 21ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

HOBSBAWM, E.. **Adeus a tudo aquilo**. In: BLACKBURN, R. Op. cit. 1992a pp., 93-106, Nações e nacionalismos desde 1760. São Paulo, Paz e Terra, 1990.

IANNI, Octavio. A internacolonização do capital. In: **Teoria da Globalização**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. A dialética da globalização. In: **Teoria da Globalização**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. A utopia camponesa. In: **Dialética e Capitalismo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1988.

_____. O mundo agrário. In: **A era do globalismo**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Lucy B. As dimensões interacionistas e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos do Cedes**, nº 24. Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papirus, 1991

LIBÂNEO. José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho do professor**: em busca de novos caminhos. (Digitado). Goiânia, 2001.

_____. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. **Revista Bras. de Educação**, Rio de Janeiro, nº 27, dez. 2004, p.5-24.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

_____. (1997). Comentários sobre o Título VI “Dos profissionais da Educação”. Brasília (mimeo.).

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** In: ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, n° 3, São Paulo, 1982.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção primeiros passos; 206)

MARTINS, José de Souza. **A valorização da escola e do trabalho no meio rural**. In: _____ Capitalismo e Tradicionalismo. São Paulo, Pioneira, 1975.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista em 1848**. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=279>, visitado em 21/2/2008.

MONTENEGRO, Jorge R. Gómez. Desenvolvimento Territorial Rural: mudar para que nada mude. In: 1ª Encontro de Rede de Estudos Rurais, 2006, Niterói. **Anais do 1ª Encontro de Rede de Estudos Rurais, 2006**. Disponível na World Wide Web http://www.nead.gov.br/encontro/cdrom/gtl1/Montenegro_Gomez. Acessado em: 20.12.2007.

MOREIRA, Antônio F. Currículo, diferença cultural e diálogo. Rio de Janeiro, **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n° 79, ago/2002.

MOREIRA, Roberto José. **Ruralidades e Globalização: ensaiando uma interpretação**. In: _____ (org.) *Identidade Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In:

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.** 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,. Campinas.

NAVARRO, Zader. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro.** In. Estudos Avançados, n.15, USP, 2001.

NÓVOA, António. Espaços de Educação, Tempos de formação. Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian, **Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation,** 2002. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/N/Novoa_2002_A.html. Acessado: 20/01/2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em cursos nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: _____; DUARTE, Marisa R. T. (organizadoras). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro. **Práticas Educativas nas Ruralidades Jataienses.** In: PESSOA, Jadir Morais (org.). Educação e Ruralidades. Goiânia: Editora UFG, 2007.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. **Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar.** In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOA, Jadir Morais. **Aprender e ensinar no cotidiano de assentamentos rurais em Goiás.** Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, setembro de 1998.

_____; CRUZ, José Adelson. Relatório final: **Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás.** Goiânia, GO: UFG, 2006.

_____. Extensões do Rural e Educação. In: _____ (org.). **Educação e Ruralidades.** Goiânia: Editora UFG, 2007.

PNUD (2000). *Atlas do Desenvolvimento Humano*. Brasília: PNUD.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, Brasília.

RAMALHO, Zé. **Admirável Gado Novo**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/ze-ramalho/49361>. Acesso em: 30 de maio de 2008.

RECKZIEGEL, Alberto. Nucleação e Pedagogia da Alternância. In: Escolas Rurais e Classes Multisseriadas. **Boletim Salto para o Futuro**, TV. Escola, nov., 2001. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

ROSA, Elisa Z., ANDRIANI, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: Kahhale, Edna M. P. (org.). **A diversidade da psicologia** – uma construção teórica. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: BORON {et al}; SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **PÓS-NEOLIBERALISMO II: que Estado para que democracia?**. RJ: Petrópolis, Ed Vozes, 1999.

SANTOS, Fabiano Antonio. A reforma agrária defendida pelo MST. In: _____. **Trabalho e Educação do Campo: A evasão da juventude nos assentamentos de Reforma Agrária – O Caso do Assentamento José Dias**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Ed. Autores Associados. Campinas-SP, 1997

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v.20, n. 69, dezembro de 1999, Campinas. Disponível na World Wide Web <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acessado: 18.10.2007.

SEBRAE-TO. Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas. **Programa de Emprego e Renda e Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável: diagnóstico de Pedro Afonso**. 2002

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia de trabalho científico**. 21ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** São Paulo. Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, 2003, 166 p. Tese (Doutorado em educação).

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, Jair Militão. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** 2ª ed. Ver. Campinas, SP: UNICAMP. Instituto de Economia, 1998.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. **O processo de implementação de políticas no Brasil:** características e determinações de Avaliação de Programas e Projetos. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas: UNICAMP, 2000, caderno 48. Disponível na World Wide Web: <http://www.nepp.unicamp.br/Cadernos/Caderno48.pdf>. Acessado em: 05/03/2008.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato:** uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1983.

TOCANTINS. Secretaria da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Agricultura.** 2008. World Wide Web <http://www.to.gov.br/seagro/conteudo.php?id=30>. Acessado em 05/02/2008.

_____. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. **Censo escolar 2005.** Disponível na World Wide Web http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=298&Itemid=24. Acessado em 28/07/2005.

_____. Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins. **Plano Estadual da Educação - PEE2006/2015.** 2006.

_____. Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins. **Referencial Curricular** (versão preliminar). 2007.

_____. Secretaria de Planejamento do Tocantins. **Censo demográfico**. 2006. World Wide Web <http://www.seplan.to.gov.br/site>. Acessado em 03/09/2007.

_____. Secretaria de Planejamento do Tocantins. **Indicadores Regionais do Estado do Tocantins**. 2005. World Wide Web <http://www.seplan.to.gov.br/site>. Acessado em 03/09/2007.

_____. Portal do Cidadão. Governo do Estado do Tocantins. **A Subsistência da população e a integração econômica**. 2008. World Wide Web <http://www.to.gov.br/A+Subsist%EAncia+da+popula%E7%E3o+e+a+integra%E7%E3o+econ%E4mica>. Acessado em 05/02/2008.

_____. Escola Técnica Federal de Palmas/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MCE. **Projeto Institucional Transformação da Etf-Palmas e Eafa em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Ifet-Tocantins**, 2008.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior – 2004**. Fundação Universitária do Tocantins.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Modalidade EAD – 2005**. Fundação Universitária do Tocantins.

_____. **Proposta de Avaliação Institucional e Planejamento de sua Execução** [20--]. Fundação Universitária do Tocantins.

_____. **Regimento Acadêmico 2006**. Regula as disposições referentes ao funcionamento das atividades acadêmicas da Fundação Universitária do Tocantins. Disponível em: <http://www.unitins.br>. Acessado em: 10/01/2008.

_____. **Lei nº 1.160, de 19 de Junho de 2000**. Publicado no Diário Oficial do Tocantins, nº 937. Reestrutura a Fundação Universidade do Tocantins e adota outras providências.

TOCANTINS. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tocantins>. Acessado em 08/10/2006.

TOCANTINS. **Mapa**. Disponível em: <http://www.citybrazil.com.br/to/index.htm>. Acessado: 10/03/2008.

THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo. In: _____ e DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e Escola do Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

TOMMASI, Lívia. de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES. Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Diretrizes para uma nova política agrária (1998). In: _____. **Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. NEAD, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2000, pp.19-36.

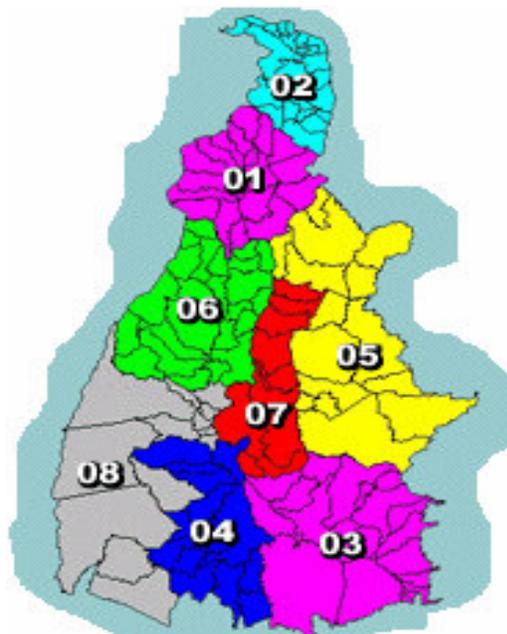
VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: _____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WESTIN, Ricardo. **Professores da roça ganham curso exclusivo em federais**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 22 jan. 2007. Disponível em: http://www.universiaempregos.com.br/noticia/materia_clipping.jsp?not=35483. Acesso em 2 de fev. 2007.

WHITAKER, Dulce e Antuniassi, Maria Helena Rocha. **"Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação"**. Cadernos CEDES, n.º 33, p. 9-42 Papirus, 1992.

ANEXO I

Mapa por Região



Região	Cidades
01 - Araguaína	Araguaína, Aragominas, Araguanã, Arapoema, Babaçulândia, Bandeirantes do Tocantins, Carmolândia, Colinas do Tocantins, Filadélfia, Muricilândia, Nova Olinda, Palmeirante, Pau D'Arco, Piraquê, Santa Fé do Araguaia, Wanderlândia, Xambioá.
02 - Bico do Papagaio	Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araguatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Mosquito, Nazaré, Praia Norte, Riachinho, Sampaio, Santa Terezinha do Tocantins, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sítio Novo do Tocantins, Tocantinópolis.
03 - Dianópolis	Dianópolis, Almas, Arraias, Aurora do Tocantins, Chapada da Natividade, Combinado, Conceição do Tocantins, Lavandeira, Natividade, Novo Alegre, Novo Jardim, Paranã, Pindorama do Tocantins, Ponte Alta do Bom Jesus, Porto Alegre do Tocantins, Rio da Conceição, Santa Rosa do Tocantins, São Valério da Natividade, Taguatinga, Taipas do Tocantins.
04 - Gurupi	Gurupi, Aliança do Tocantins, Alvorada, Brejinho de Nazaré, Cariri do Tocantins, Crixás do Tocantins, Figueirópolis, Jaú do Tocantins, Palmeirópolis, Peixe, Santa Rita do Tocantins, São Salvador do Tocantins, Sucupira, Talismã.
05 - Jalapão	Barra do Ouro, Campos Lindos, Centenário, Goiatins, Itacajá, Itapiratins, Lagoa do Tocantins, Lizarda, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins, Recursolândia, Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins, São Félix do Tocantins.
06 - Miracema do Tocantins	Miracema do Tocantins, Abreulândia, Araguacema, Barrolândia, Bernardo Sayão, Brasilândia do Tocantins, Caseara, Colméia, Couto de Magalhães, Divinópolis do Tocantins, Dois Irmãos do Tocantins, Fortaleza do Tabocão, Goianorte, Guaraí, Itaporã do Tocantins, Juarina, Marianópolis do Tocantins, Miranorte, Monte Santo do Tocantins, Pequizeiro, Presidente Kennedy, Rio dos Bois, Tupirama, Tupiratins.
07 - Porto Nacional	Porto Nacional , Aparecida do Rio Negro, Bom Jesus do Tocantins, Ipueiras, Lajeado, Monte do Carmo, Palmas , Pedro Afonso, Santa Maria do Tocantins, Silvanópolis, Tocantínia.
08 - Rio Formoso	Araguaçu, Chapada de Areia, Cristalândia, Dueré, Fátima, Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão, Nova Rosalândia, Oliveira de Fátima, Paraíso do Tocantins, Pium, Pugmil, Sandolândia.

Fonte: www.citybrazil.com.br

ANEXO II

Instrumentos de Pesquisa

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS NO MUNICÍPIO DE PEDRO AFONSO

Instituição:

Local:

Data:

Nome do Técnico responsável:

Função:

Formação:

Itens	A	B	C
Localização Geográfica			
Distância em relação à sede do município.			
Data de fundação			
Dependência Administrativa			
Origem da Escola			
Nº de Turmas			
Nº de Alunos			
Nº de Professores			
Origem do professor			
Salário			
Situação Funcional			
Idade do Professor			
Formação do professor			
Organização escolar	() seriada () multisseriada	() seriada () multisseriada	() seriada () multisseriada
Tamanho da população onde a escola está inserida			

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

--

- 1) Quais as Políticas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para a Educação Rural?
- 2) Por que as escolas têm extensões? Quais os motivos?

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**QUESTIONÁRIO PARA O/A PROFESSOR(A) DO
MUNICÍPIO DE PEDRO AFONSO**

Prezado (a) Professor (a),

Meu nome é Klívia de Cássia, sou estudante do Mestrado da Universidade Católica de Goiás – UCG, com a dissertação sobre Políticas Educacionais e Formação de Professores: uma análise sobre a Educação do Campo no Município de Pedro Afonso de 2002 a 2006. Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder a este questionário, que visa exclusivamente fornecer dados para minha pesquisa. Ressalto que as informações obtidas com este questionário serão confidenciais e que me comprometo posteriormente em comunicar os resultados.

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Prof^a Klívia de Cássia Silva Nunes

(62) 84259767

kliviacs@educ.to.gov.br

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)		
Instituição:	Local:	Data: ____/____/____
Nome:		
Idade:	Cidade que você nasceu:	Estado Civil:
Qual a sua origem: () Rural () Urbana		
Quantos filhos (as) você tem: () Quantos meninos () Quantas meninas ()		
Onde estudam: () escola rural () escola urbana		
Onde você fez a Educação Básica:		
Escola da zona rural () Escola da zona urbana ()		
Grau de formação: 1ª grau: Incompleto () Completo ()		
2ª grau: Formação Magistério () Outra formação ()		
3ª grau: Pedagogia ()		
Outras licenciaturas () Qual? _____		
Licenciatura incompleta () Qual? _____		
Qual a sua função:		
Qual a sua situação funcional: () contratada () efetiva () outro		
Qual é sua renda:		
Quanto tempo você trabalha na escola:		
Trabalho do esposo:		Salário mensal:
Quantos da família trabalham:		
Renda familiar: () 1 a 3 salários mínimos		
() 4 a 7 salários mínimos		
() 8 a 10 salários mínimos.		

BLOCOS	QUESTÕES
<p>Perfil Profissional</p>	<p>1) O que levou você a ser professor (a)?</p> <p>2) Você pretende dar continuidade à sua formação? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Por quê?</p> <p>Até que nível de formação você pretende chegar? <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Outro: Por quê?</p> <p>3) Você é formado em nível superior ou está cursando nível superior? Qual a Instituição?</p> <p>4) Em que ano? _____ Duração do curso? _____</p> <p>5) Modelo do Curso: <input type="checkbox"/> Normal Superior <input type="checkbox"/> Pedagogia: Ed. À Distância <input type="checkbox"/> Pedagogia – Regime Especial <input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>6) Quais os problemas que você enfrentou ou enfrenta para se formar? Enumere-os aqui por ordem de importância: 1- 2- 3- 4- 5-</p> <p>7) Quais os principais desafios que você enfrenta para realizar o seu trabalho. Enumere-os por ordem de importância. 1- 2- 3- 4- 5-</p> <p>8) Você participa da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Por quê?</p> <p>9) Quais os temas com mais frequências são trabalhados na formação continuada?</p> <p>10) Qual a sua avaliação sobre os efeitos desses estudos no seu trabalho?</p>
	<p>1) Na sua visão como a Universidade vem contribuindo para sua formação?</p> <p>2) Você acha que o curso que você fez ou faz contribui para a sua formação pedagógica e social em termos do ensino rural?</p>

Formação	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Por quê?
	1) Na sua visão como a Universidade vem contribuindo para sua formação? 2) Você acha que o curso que você fez ou faz contribui para a sua formação pedagógica e social em termos do ensino rural? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Por quê?
Currículo	1) Quais os conteúdos que vêm sendo privilegiado pela Universidade? 2) De que forma os conteúdos abordados contribuem para sua atividade profissional? 3) Quais os temas que são trabalhados sobre educação rural na Universidade? 4) O programa sugere uma abordagem detalhada dos conteúdos para a questão da educação rural?
Concepção	1) Qual a sua opinião sobre a educação rural? . 2) Como você atende os alunos da zona rural? 3) Que expectativas de melhoria você para seus alunos(as)? 4) Você tem conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecidas desde o dia 3 de abril de 2002. <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Por quê? 5) Na sua visão como elas influenciam no seu trabalho? <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> pouco <input type="checkbox"/> nada Por quê?

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS DOS CURSOS NORMAL
SUPERIOR E PEDAGOGIA – EAD/UNITINS**

Prezado (a) Professor(a),

Meu nome é Klívia de Cássia, sou estudante do Mestrado da Universidade Católica de Goiás – UCG, com a dissertação sobre Políticas Educacionais e Formação de Professores: uma análise sobre a Educação do Campo no Município de Pedro Afonso de 2002 a 2006. Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder a este questionário, que visa exclusivamente fornecer dados para minha pesquisa. Ressalto que as informações obtidas com este questionário serão confidenciais e que me comprometo posteriormente em comunicar os resultados.

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Profª Klívia de Cássia Silva Nunes

(62) 84259767

kliviacs@seduc.to.gov.br

BLOCOS		COORDENAÇÃO				
		Normal Superior		Pedagogia Educação a Distância		OBSERVAÇÃO
IDENTIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO	CURSO					
	Nome					
	Maior Titulação					
	Tempo de magistério superior					
	Atividade Exercida					
CARACTERIZAÇÃO DO CURSO	Nº total de professores					
	Nº de professores por Gênero	MASC.	FEM	MASC.	FEM	
	Formação Docente	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		
	Habilitação					
	Modalidade					
	Duração do curso					
	Carga horária					
	Quantitativo de alunos					
Valor da mensalidade						

BLOCOS		Normal Superior - EAD	Pedagogia Educação - EAD	OBSERVAÇÃO
PROGRAMA	Qual a proposta do Curso para formação dos professores de 1ª a 4ª série?			
	Como foi criado o curso? (verificar se foi feito diagnóstico da população)			
FORMAÇÃO	Como vem acontecendo a formação dos futuros professores?			
	Como vocês estão trabalhando as Diretrizes Curriculares para formação do professor?			
ESTRUTURA CURRÍCULAR	Como está organizada a estrutura curricular do curso?			
BENEFICIÁRIOS	Quem são hoje os principais beneficiários do curso?			
	Qual a procedência dos alunos do curso de pedagogia?			

EDUCAÇÃO RURAL	Na sua visão como a Universidade vem contribuindo para a formação dos professores da educação rural?			
	Que pesquisas a instituição desenvolve em benefício da educação rural?			
	Como vocês estão trabalhando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?			

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DA UNITINS

Prezado (a) Professor(a),

Meu nome é Klívia de Cássia, sou estudante do Mestrado da Universidade Católica de Goiás – UCG, com a dissertação sobre Políticas Educacionais e Formação de Professores: uma análise sobre a Educação do Campo no Município de Pedro Afonso de 2002 a 2006. Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder a este questionário, que visa exclusivamente fornecer dados para minha pesquisa. Ressalto que as informações obtidas com este questionário serão confidenciais e que me comprometo posteriormente em comunicar os resultados.

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Profª Klívia de Cássia Silva Nunes

(62) 84259767

kliviacsn@seduc.to.gov.br

Instituição:

Local:

Data:

Maior Titulação:

Disciplina que leciona:

BLOCOS	QUESTÕES
Formação	a) Na sua visão, como a Universidade vem contribuindo para a formação dos professores que atuam na área rural? R:
Currículo	b) Na sua visão, quais os conteúdos que a UNITINS vêm privilegiando no currículo da educação do campo? R:
	c) No seu modo de ver, de que forma os conteúdos abordados em sua disciplina contribuem para a atividade profissional do futuro professor da zona rural? R:
	d) Na sua visão, o programa, até então adotado, sugere uma abordagem detalhada dos conteúdos para a questão da Educação do Campo? R:
Concepção	e) Qual a sua opinião sobre a Educação do Campo? R:

ANEXO III

Matriz Curricular do Curso Normal Superior - 2007

1º Período		Crédito	CH Total
Filosofia da Educação		4	60
Fundamentos do Trabalho Acadêmico		4	60
História da Educação		4	60
Língua Portuguesa		4	60
Tecnologia e Educação a Distância		4	60
Pesquisa na Prática Pedagógica (Fundamentação)		9	135
Subtotal		29	435
2º Período		Crédito	CH Total
Leitura e Prática de Produção Textual		4	60
Didática		4	60
Educação e trabalho		3	45
Sociologia da Educação		4	60
Organização e Gestão Escolar		4	60
Educação e Processos Comunicacionais		3	45
Pesquisa na Prática Pedagógica II		9	135
Subtotal		31	465
3º Período		Crédito	CH Total
Teorias do Currículo Escolar		4	60
Matemática e Estatística Aplicada a Educação		4	60
Informática aplicada a educação		3	45
Psicologia da aprendizagem		4	60
Alfabetização: Fundamentos, Processos e Métodos		4	60
Avaliação do Ensino Aprendizagem		4	60
Pesquisa na Prática Pedagógica III		9	135
Subtotal		32	480
4º Período		Crédito	CH Total
Literatura Infante Juvenil		4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia		4	60
Fundamentos e Metodologia. do Ensino de História		4	60
Arte em Educação		4	60
Desenvolvimento e Aprendizagem		4	60
Estágio Supervisionado I		4	60
Subtotal		29	435
5º Período		Crédito	CH Total
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos		4	60
Fundamentos e Metodologia. do Ensino de Matemática		4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino Especial		4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais		4	60
Fundamentos e Metodologia. do Ensino de Língua Portuguesa		4	60
Estágio Supervisionado II		9	135
Subtotal		28	435
6º Período		Crédito	CH Total
Relações Humanas no contexto educacional		4	60
Educação e Políticas de Inclusão		4	60
Jogos, Recreação e Educação		4	60
Educação e meio ambiente		4	60
Estágio Supervisionado III Trabalho de Conclusão de Curso		4	60
Subtotal		25	375
Atividades Acadêmico-Científico e Culturais		--	200
TOTAL GERAL		--	2810
Resumo da Matriz Curricular		CH Total	
Prática de Ensino			405
Estágio Supervisionado			405
Eixo Integrador			180
Curriculares			1620
Atividades Acadêmico-científico e culturais			200
Total			2810

Fonte: Unitins/portal2008. Disponível em: <http://www.unitins.br/portal2008/graduacao/cursos/normal/Default.aspx>

ANEXO IV

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - 2007 Carga Horária 3.240horas

1º PERÍODO	
DISCIPLINA	CH TOTAL
Filosofia da Educação	40
História da Educação	40
Sociologia da Educação	40
Psicologia do Desenvolvimento	40
Fundamentos da Educação Infantil	40
Tecnologia da Informação e da Comunicação em Educação	40
Ação Didático-Pedagógica	40
Arte e Educação	40
Pesquisa e Prática Pedagógica I - Metodologia Científica	40
Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	40
TOTAL	400
2º PERÍODO	
DISCIPLINA	CH TOTAL
Antropologia Cultural e Diversidade	40
História da Educação II	40
Sociologia da Educação II	40
Psicologia do Desenvolvimento II	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	40
Currículo e Conhecimento	40
Ação Didático-Pedagógica II	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Artes	40
Pesquisa e Prática Pedagógica II	40
Estágio Supervisionado I	40
TOTAL	400
3º PERÍODO	
DISCIPLINAS	CH TOTAL
Psicologia da Aprendizagem	80
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa – Alfabetização	80
Currículos e Programas	40
Pensamento Matemático e a Construção de Conceitos	40
Educação a Distância na Formação do professor	40
Pesquisa e Prática Pedagógica III	40
Estágio Supervisionado II	40
Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	40
TOTAL	400
4º PERÍODO	
DISCIPLINAS	CH TOTAL
Política Educacional	40
Fundamentos da Educação Psicomotora	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática na Educação Infantil	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	80
Estágio Supervisionado III	40
TOTAL	400
5º PERÍODO	
DISCIPLINAS	CH TOTAL
Organização e Estrutura da Educação Brasileira	40
Planejamento e Avaliação Educacionais	40

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Linguagem do Corpo e Movimento	40
Literatura Infantil	40
Ludicidade e Infância	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	40
Educação Especial	40
Pesquisa e Prática Pedagógica V	80
Estágio Supervisionado IV	40
Atividades Acadêmicas Científico-culturais	40
TOTAL	440
6º PERÍODO	
DISCIPLINAS	CH TOTAL
Globalização, Meio Ambiente e Educação Ambiental	40
Gestão Escolar	40
Organização e Gestão do Processo Pedagógico na Educação Infantil	40
Organização e Gestão do Processo Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	40
Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Humanas e Sociais na Educação Infantil	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	40
Pesquisa e Prática Pedagógica VI	80
Estágio Supervisionado V	40
TOTAL	400
7º PERÍODO	
DISCIPLINAS	CH TOTAL
Ecopedagogia e Cidadania Planetária	40
Avaliação do Desenvolvimento na Educação Infantil	40
Avaliação do Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	40
Fundamentos das Dificuldades de Aprendizagem	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais na Educação Infantil	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	40
Nutrição, Higiene e Saúde na Educação Infantil	40
Pesquisa e Prática Pedagógica VII - Trabalho de Curso (Monografia)	80
Estágio Supervisionado VI	40
TOTAL	400
8º PERÍODO	
DISCIPLINAS	CH TOTAL
Políticas Públicas e Iniciativas da Sociedade Civil em Educação Ambiental	40
Projetos Pedagógicos em Educação Ambiental	40
Educação e Trabalho	40
Ética, Cidadania e Direitos da Criança e do Adolescente	40
Profissionalização Docente	40
Educação Inclusiva	40
Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS	40
Trabalho de Curso* (orientação de monografia)	40
Estágio Supervisionado VII	80
TOTAL	400

*Distribuídas ao longo do Curso

Fonte: http://www.unitins.br/portal2008/graduacao/cursos/pedagogia_ead/Default.aspx

ANEXO V

Foto da Escola Municipal Boa Esperança



Foto 1 - Fachada da Escola Municipal Boa Esperança.
Fonte: SME-Pedro Afonso, 2006.



Foto 2 - Sala de aula da Esc. Mul. Boa Esperança.
Fonte: SME- Pedro Afonso , 2006.

ANEXO VI

Foto da Escola Municipal Cana Brava



Foto 3 - Fachada da Esc Mul. Cana Brava
Fonte: Nunes, 2007.



Foto 4 – Sala de aula da Esc. Mul Cana Brava
Fonte: Nunes, 2007.

ANEXO VII

Anotações feitas nos meses de Janeiro de 2007 e Fevereiro de 2008

Projeto Político Pedagógico do Curso Norma Superior - 2004

DOCUMENTOS	FRAGMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO
<p>Curso 1:</p> <p>Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior - 2004</p>	<p>Curso: Normal Superior Habilitação: Séries iniciais do Ensino Fundamental Duração do curso: 6 semestres Modalidade: EAD Titulação: Licenciado em Normal Superior Turno: Noturno Aulas: 3ª e 5ª das 19h às 22h 25min Tutoria: Sábado no turno vespertino das 14h às 18h Coordenação: Profª Msc. Maria Rita de Cássia Pelizari Labanca E-mail: cc.normalsuperior@unitins.br Telefone da coordenação: (63) 3218-2910 Situação Legal: <u>Autorizado pela Resolução 012/2004 do Conselho Curador</u> Valor da Mensalidade: R\$149,00 (conforme distribuição semestral) Formas de Reajuste: <u>Conforme Lei Federal nº 9870/99</u></p> <p>Missão</p> <p>O Curso Normal Superior tem como finalidade: formar profissionais competentes, éticos e humanos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica aderente ao social, mediante adoção de metodologias de ensino</p>

inovadoras e democratizantes no ensino fundamental, junto aos diversos segmentos sociais, proporcionando aos mesmos a apreensão, a construção e a reconstrução do conhecimento.

Objetivos do Curso

- Formar professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa perspectiva teórico - prática, com competência para articularem o compromisso político, científico e profissional, e compreenderem a educação em sua vinculação com o cidadão inserido em sua comunidade local-regional.
- Aplicar os fundamentos teóricos metodológicos adequados ao desenvolvimento do conhecimento e coerentes com o processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Contribuir com a difusão do saber para os acadêmicos de regiões sócio culturalmente distintas no cenário nacional.

Perfil do profissional a ser formado

O profissional formado pelo Curso Normal Superior modalidade a distância terá sua expressão operativa a partir da docência específica para os anos iniciais do Ensino Fundamental nas unidades escolares das redes de ensino pública e privada no cenário brasileiro.

Currículo

A concepção curricular do curso visa a instalação de um processo de ensino aprendizagem focado sistematicamente, na qualidade da formação do profissional docente. O Curso Normal Superior na Modalidade a Distância configura-se, quanto a distribuição de sua carga horária, em instâncias de mediação, presencialidade e estudos independentes.

Fonte: <http://www.unitins.br/portal2008/graduacao/>

<http://www.unitins.br/portal2008/graduacao/cursos/normal/Default.aspx>

Fragmentos do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior - 2004

INTRODUÇÃO: O direito à educação, assegurado pela universalização do acesso de todos os cidadãos ao conhecimento disponível, é assegurado como âncora para a constituição da cultura da paz, e para a formação da mente verdadeiramente democrática. p.6

Entre essa necessidade surge a educacional que se torna premente tendo em vista as exigências cada vez maiores da mão de obra qualificada, bem como de um melhor preparo nos níveis iniciais de formação quando se percebe uma grande procura pelo Ensino Superior. Há de se considerar também, a situação do nosso país no que concerne ao alto índice de evasão escolar e o déficit de professores graduados para a regência nas séries do ensino fundamental. p. 6

Neste contexto, a educação a distância surge como uma alternativa para minimizar os feitos da exclusão, oportunizando o acesso de um maior contingente humano ao mundo do conhecimento com o suporte das tecnologias de informação, de comunicação e de aprendizagem on line, trazendo consigo uma verdadeira evolução, a de virtualidade. O espaço on line exige uma re-interpretação das competências pedagógicas na dimensão do atual e da inovação. p.8

A política da Unitins para educação a distância.

De início, a Fundação – Unitins, em parceria com a sociedade civil de Educação Continuada – LTDA – Educon, implantou o curso Normal Superior Telepresencial no Estado do Tocantins. Tal implantação segue a tramitação jurídica e educacional junto ao Sistema Estadual de Ensino. p.14

Para tanto, recorreu-se ao caput. do artigo 81 da Lei nº 9394/96 sobre “cursos experimentais” para abalizar a telepresencialidade do curso. A autorização de funcionamento, enquanto curso experimental, por meio do Parecer CEE-TO nº 153/2000, aprovado em 19 de setembro de 2000, foi reconhecido mediante Decreto Estadual nº 1841, de 04/09/2003 e regulamentada pela Instrução Normativa GRE/UNITINS Nº 02/2002. O Conselho Estadual de Educação em seu relatório de 2002, registrou que tal projeto inovou no uso integrado de sistemas tecnológicos e didáticos para viabilizar a interatividade do processo ensino e aprendizagem. p.14

O projeto norteia: realidade socioeconômica e cultural – educacional acerca das seguintes demandas:

- Necessidade emergencial da formação dos docentes leigos nas microrregiões tocantinenses; p.14
- Nos apelos de uma sociedade que vem convivendo com suportes tecnológicos e midiáticos e demandando seu uso nos processos educativos como forma de inclusão na sociedade da informação; p.14
- Nos apelos da municipalidade que estão atentas e procurando mecanismos de integração da população as novas formas de modalidade educativas, proporcionada pela novas tecnologias de informação e da comunicação. p.14
- Na demanda dos docentes leigos conscientes de sua formação. p.14

As Demandas socioculturais e educacionais do Proj. do Curso Normal Superior na modalidade educação a distância centram-se:

- Na necessidade emergencial da formação dos docentes leigos nas microrregiões tocantinenses (nos espaços urbanos e rurais) e nas demais Unidades Federativas. p. 14
- Na demandas individual dos docentes leigos conscientes da necessidade da sua formação básica e fundamentada nos corolários difundidos pela política educacional em suas diversas instâncias (municipal estadual e federal). p.14

Diretrizes:

- 1- Democratização do saber e do acesso a educação para os professores que se encontram no exercício do magistério e não são licenciados para atender os diversos segmentos sociais que se encontram dispersos geograficamente, que por motivo diversos não tiveram acesso aos cursos tradicionais de ensino. p. 14 e 15
- 2- A criação, a organização de uma estrutura para Educação a Distância no sentido de assegurar a concepção a produção, a difusão, a gestão e a avaliação dos projetos e experiências inovadoras de ensino a distancia, congregada equipe multidisciplinar representativa das diversas áreas do conhecimento, provenientes dos diversos setores/Departamentos e Cursos desta Universidade. p.15.

Estrutura e Sentido Institucional da Fundação Universidade do Tocantins.

Considerando o cenário e a busca pelo desenvolvimento do Estado, foi criada a Universidade do Tocantins uma sociedade mais justa voltada com padrões de contínua excelência, dentro de um processo de desenvolvimento sustentável. A Lei Estadual nº 1.160, de 19/06/00, reestruturou a Fundação Universidade do Tocantins como pública e gratuita. Posteriormente a Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, criou a Universidade Federal do Tocantins que está em processo de implementação. Desta forma, a Unitins doou à União os Campi situados em Tocantinópolis, Araguaína, Miracema do Tocantins, Arraias, Gurupi, Porto Nacional e Palmas, ficando com a sede na ARSE 13. Em 2002, pelo Decreto Estadual nº 1.672, de 27/12/02, ela foi reestruturada. O Estado do Tocantins procura inserir-se no ciclo da globalização, do desenvolvimento auto-sustentável, da política econômica aliada à política social e da implantação da cidadania como matriz para uma nova era de relações ético-solidários, entre todos aquelas que acreditam num futuro melhor. p.15

Política Acadêmica: Segue a:

Seção I, capítulo III da Constituição Federal de 1988, Art. 205

LDB nº 9.394/96, Art. 1º: A educação abrange processo formativos... e Art. 53 p.18

Diante da abertura que nos fornece a Lei e os apelos da sociedade é papel da Fundação – Unitins procurar estabelecer uma política de graduação que possibilite a estruturação de cursos e programas que viabilizem a produção, e organização e a circulação do saber, dentro da sociedade tocaninense. p.19

Política de Pesquisa:

As pesquisas realizadas na universidade devem ser voltadas para a demanda da sociedade e, portanto, devem ser propostas a partir de linhas de pesquisa definidas, e em sintonia com as prioridades do Estado e da região. p.19

Para um maior fortalecimento da pesquisa multidisciplinar, em consonância com a Política Nacional de Pesquisa, o desenvolvimento dessas atividades devem ser preferencialmente, propostas através de grupos de pesquisa. p.19

Política de Extensão:

É papel da universidade buscar convênios com os poderes públicos para estudos e assessoramento ao desenvolvimento de projetos que interligou a universidade com as demandas da sociedade. p. 19

Concepção e Finalidade:

O projeto político do curso normal superior a distância da Unitins compõe-se de um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática pedagógica que revela os pontos comuns identificados na própria concepção da parceria, articuladas com atividades presenciais e a distância. P.38

O curso normal superior na modalidade a distância ora proposto, tem sido concebido dentro de um ideário que persegue a melhoria da qualidade, da equidade e da inclusão social. Nesta concepção e dentro do atual contexto histórico, sócio-político, o profissional a ser formado não será um mero transmissor de conhecimento, mas sim, um mediatizador deste, diante da adoção de metodologias fundamentadas em referências teórico-filosóficas. p.39

Objetivo Geral:

Formar professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva teórico – prática, com competência para articular o compromisso político, científico e profissional, e compreenderem a educação em sua vinculação com o cidadão, em particular, e com a sociedade, na macro região tocantinense, das regiões circunvizinhas, bem como das demais Unidades Federativas. p. 42

Finalidade:

[...] Formar profissionais competentes, éticos e humanos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica aderente ao social, mediante adoção de metodologias de ensino inovadoras e democratizantes no ensino fundamental, junto aos diversos segmentos sociais, proporcionando aos mesmos a apreensão, a construção e reconstrução do conhecimento. p. 41

Currículo e sua estrutura:

A concepção curricular do curso visa a instalação de um processo de ensino aprendizagem focado sistematicamente, na qualidade da formação do profissional docente. Frente a isso, fundamenta na Lei Federal nº 9.394/96 e na Resolução CNE Nº 01/02. AUnitins baseia-se ainda em matrizes referenciais clássicas (JAKSON, 1992), ou seja: p.45

- Orientação humanística: O currículo é entendido como um processo contextualizado que permite o desenvolvimento integral da pessoa humana e a descoberta da sua identidade através das experiências profissionais. p. 45
- Orientação social-reconstrucionista: o currículo proporciona mudanças, a reconstrução e as melhorias da sociedade, valorizando mais as necessidades coletivas do que os individuais. p. 45
- Orientação tecnológica: o currículo é um processo em que os conteúdos são geridos pela administração, sob a capa de uma falsa neutralidade, para atingir determinados fins. p.45
- Orientação acadêmica.: o currículo é um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes, organizados em campos de estudo, que fazem parte do patrimônio intelectual e cultural e são instrumentos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. p.45

Ao mesmo tempo abre-se as diversas perspectivas, interpelações, valores e sentidos inter e multidisciplinar advindas das novas concepções curriculares, tendo em vista as mudanças aceleradas no mundo das tecnologias da informação e da comunicação. p. 45

Eixo Aglutinadores:

Ciências Humanas, Naturais e Exatas: permite os diversos aspectos da realidade, da compreensão do mundo do homem e suas relações. Está relacionado às áreas mais específicas do conhecimento, de acordo com o curso proposto. p.46

Os Conhecimentos em Arte e Cultura: além de contribuírem para formação geral do futuro professor, desenvolvem

o censo crítico, estético a sensibilidade, o conhecimento da diversidade cultural dos povos e abre a possibilidade de se trabalhar as diferentes linguagens na sala de aula. p.46 e 47

Competência didático-pedagógicas: promove um tratamento adequado dos conteúdos de cada área de conhecimento e práticas sobre planejamento, organização, realização e avaliação educacional. Esse conjunto engloba disciplinas que permitem ao futuro gestor desenvolver competências e habilidades fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido. p.47

Prática Educacional: remetem às múltiplas relações no espaço escolar e os sistemas de ensino. Nesse conjunto, incluem-se conhecimentos bastantes abrangentes sobre os alunos, sobre os aspectos socioeconômicos, políticos, sócio-culturais e filosófico envolvidos na prática educativo, sobre o sistema educativo, sobre políticas públicas relacionadas à educação e demais conteúdos. p.47

Carga horária: 2.810 horas

Distribuição do currículo: 06 períodos

Duração: 3 anos.

Ênfase : auto-aprendizado p. 50

A estratégia curricular para o curso norma superior na modalidade Educação a Distância segue uma dinâmica que considera as características próprias da Educação a Distância que pressupõe uma ênfase marcante no auto-aprendizado. Ao aluno devem ser direcionadas todas as motivações necessárias para que desenvolva suas competências e habilidades para o estudo e a pesquisa de modo independente, inter e extra classe – (agora com novos conceitos híbridos da comunicação – a teleaula, a telessala). Isso objetiva também ao fortalecimento de um aprendizado colaborativo, capaz de dinamizar a comunicação e a troca de informação entre os alunos no mesmo município e região, consolidando a aprendizagem mediante atividades individuais (auto-estudo) ou em grupo. p50
Frete a isso, o sentido que a Unitins persegue em sua concepção de currículo vota-se para esta aprendizagem objetiva do aluno inserido no contexto de mundo e cursando sua realização como indivíduo cidadãos e profissional. p.50

O curso normal superior na modalidade Educação a Distância levando em consideração as condições socioeconômicas da macroregião tocantinense e demais regiões do país com perfil sócio econômico similar, adotou preferencialmente os seguintes meios (mídia) para a efetivação de seu currículo, dando com isso uma multidirecionalidade e o processo ensino-aprendizagem. Preferencialmente, não determina, pois com os avanços da

tecnologia e desenvolvimento socioeconômico das comunidades tocantinsenses, mais outros dispositivos e mecanismos mediáticos se incorporarão ao processo. p.51

Instância	Dispositivo	Considerações
Midiatiação	Teleauloa	Apresentação dos conteúdos pelo professor mediante aulas expositivas, seminários, solução de casos, produção de documentos. As teleaulas serão em tempo real e ao vivo ou gravadas.
	Sistema de Telefonia Toll-free (0800)	Sistema interativo em áudio para facilitar a interação em tempo real entre alunos-tutores-professores
	Portal Internet	Visa promover uma maior interação aluno-tutor-professor e aluno- aluno. No site estão as ferramentas necessárias para o aluno se comunicar com seu professor ou colegas, comentar as aulas, discutir temas relacionados as disciplinas, acessar ementas de disciplinas, bibliografias de referencias, artigos e outras informações. P.51
Presencialidade	Avaliação	Somativa e formativa

			Momentos específicos para os alunos presencialmente realizarem os expedientes pedagógicos avaliativos conforme a prescrição Jurídica – Educacional Nacional , do Programa Pedagógico do Curso, do Regimento da Unitins e especialidades de cada disciplina. p.51	
--	--	--	--	--

OBS: A pesquisadora não teve permissão para xerocar o documento.

ANEXO VIII

Anotações feitas nos meses de Janeiro de 2007 e Fevereiro de 2008

Projeto Político Pedagógico de Pedagogia Modalidade EAD – 2005

DOCUMENTOS	FRAGMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO
CURSO 2 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Modalidade EAD - 2005	<p>Apresentação</p> <p>As políticas públicas brasileiras direcionadas para a Educação estão logrando quase que uma década após a entrada em vigor da Lei n 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a modalidade de Educação a Distância, embora, esse formato de ensino já tivesse sido sinalizado por meio do Art. 80 Decreto nº 2.494 da referida Lei.</p> <p>A aceitação da nova modalidade de ensino e a construção de uma agenda plena das instituições para a oferta de cursos por meio da EAD fez com que a UNITINS, FAEL e a EADCON investissem esforços nesse formato de educação, acreditando ser a base sobre a qual se fundamenta um trabalho humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes.</p> <p>O Curso de Pedagogia aborda diferentes áreas do conhecimento, envolvendo as ciências humanas, sociais e tecnológicas e propõe-se a habilitar conforme a CNE/CP 01/2006, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, dessa forma, o projeto político-pedagógico e curricular do Curso de Pedagogia – modalidade EAD, se justifica pelo desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem, valendo-se como uma espinha dorsal para suporte e desenvolvimento de aplicações baseadas em TIC, que deverá estar apoiada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.</p> <p>Informações Gerais</p> <p>Curso: Pedagogia Titulação: Licenciatura Modalidade: Educação a Distância - EaD</p> <p>Turma 2008</p> <p>Turno: Noturno Aulas: nas 6ª Feiras Horário: 19h - 22h30min</p>

Duração do curso: 4 anos (8 semestres)

Carga horária: 3.200 horas

Total de disciplinas: 48 disciplinas

Missão

O Curso de Pedagogia tem como missão formar profissionais competentes, éticos e humanos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica aderente ao social, mediante adoção de ações inovadoras e democráticas na educação Básica, junto aos diversos segmentos sociais, proporcionando aos mesmos a apreensão, construção e reconstrução do conhecimento.

Objetivo

O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o licenciado, tendo a construção social do conhecimento como referência da ação pedagógica, no intuito de favorecer a prática educativa em diferentes tempos e espaços - escolares e não escolares, assumindo compromisso político social, considerando a diversidade cultural e de linguagens.

Campo de Atuação

O licenciado em Pedagogia é um profissional da Educação Básica, habilitado para atuar na docência da Educação infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão educacional, exercendo diversas funções do trabalho pedagógico, em especial as que se referem ao planejamento, à administração, à coordenação e ao acompanhamento de avaliações de planos e projetos pedagógicos.

Perfil do Profissional

O egresso do Curso de Pedagogia poderá exercer suas funções em vários locais, além da docência específica nas unidades escolares. Logo, o curso habilita o profissional para:

- Atuar como profissional e como cidadão sustentado pela ética e democracia e pelos princípios da dignidade humana, da justiça, do respeito mútuo, da participação, da responsabilidade, do diálogo e da solidariedade.
- Atuar na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada pelos

educandos, nos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.

Fonte:

http://www.unitins.br/portal2008/graduacao/cursos/pedagogia_ead/Default.aspx

Fragmentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - 2005

APRESENTAÇÃO

Dessa maneira o presente projeto político pedagógico e curricular do curso de pedagogia com habilitação na docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Supervisão Educacional, na modalidade EAD, é uma forma de contribuição para elevação da qualidade do ensino e de seus profissionais no cenário brasileiro. O mundo contemporâneo exige desses profissionais a capacidade de tomar decisões adequadas frente às diferentes realidades culturais, tecnológicas, sociológicas, políticas, econômicas que se fazem presentes no universo educacional escolar. A superação dos problemas e dificuldades, a apresentação de soluções competentes, acessíveis, criativas e objetivas tornam-se cada vez mais exigidas pelo profissional da Educação. p. 6 e 7

No Brasil ainda para se percorrer trechos de estradas de 200 km pode se gastar até 12 h, localidades possuem apenas uma ambulância para atendimento geral da população, crianças são vitimadas por falta de soro-anti-oftálmico. p.7

DEMANDA:

As demandas pela formação de professores podem ser tanto induzidas como expressas pela vontade das coletividades. A formação de professores para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Supervisão Educacional é uma demanda induzida e voltada para a ainda permanente situação de precariedade de profissionais da Educação no cenário brasileiro. A história da Unitins também passa pela demanda da população nortense-tocantins por uma universidade pública para a região. p. 7 e 8

CONCEPÇÃO E FINALIDADE

A Unitins concebe para o curso de Pedagogia EAD habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional uma formação integral e articulada do educador implicando na inserção dos diferentes domínios e instâncias presentes no cotidiano do contexto escolar, e também naqueles nos quais a Educação se faz presente (a docência, a gestão, as políticas educativas, os espaços escolares e não escolares, a educação básica e seu continuum (de 0 a 10 anos) e a pesquisa. p. 16

Tem-se a firme crença de que a docência é a base formacional do pedagogo, pois nela a intencionalidade é que possibilita o acontecimento da práxis pedagógica, sem fragmentações mas na totalidade do percurso curricular, com isso, a interação entre ensino, pesquisa e extensão centradas na produção do conhecimento e indissociabilidade teoria-prática, cujos logoi privilegiados centram na Universidade. p. 16

Para isso, conforme já exposto, procuramos ter uma organização institucional e curricular, por meio da prática pedagógica decorrente de uma base curricular nacional, entretanto articulada com os princípios para a formação do profissional da educação sem se olvidar das especificidades tocantinenses e das demais regiões brasileiras, tendo-se em vista o espectro de abrangência da EAD. p.16

Trazemos como referência legal:

- Constituição Federal 1988, art. 205;
- Lei nº 9.394/96, art. 3º, inciso VII, 9,13,43,61,62,64,65 e 67.
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), item IV – Magistério na Ed. Básica
- Parecer CNE/CP nº 9/2001 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.
- Parecer CNE/CP Nº 27/2001 e o Parecer CNE/CP nº 9/2001 entre outros. p.17 e 18
- Resolução CNE/CP Nº2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. p.17 e 18

OBJETIVO GERAL:

O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o licenciado como profissional de educação para atuar como docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental bem como na organização e gestão do sistema, unidades, projetos e experiências educativas e na produção científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares. p.18

CURRÍCULO:

O currículo e conhecimento devem ser vistos como construções e produtos

de relações sociais particulares e históricas orientadas numa perspectiva crítica em que ação-reflexão-ação se coloquem como atitude que possibilite ultrapassar o caminho do senso comum, a Unitins escolheu 4 conceitos para servir não só como elo entre os diferentes núcleos de conhecimento, mas também de fio condutor para a base multimetodológica dos cursos que estará sendo oferecido em todo o território nacional. p.25

A referência à **Diversidade**: é preciso que o discente, o professor e a professora regente e tutor tenham clareza não somente sobre a diferença da natureza dos conhecimentos como os quais vivenciarão nos currículos das primeiras séries iniciais, mas, também, a diversidade na abordagem que a eles dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante salientar que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa e que o conhecimento trabalhado nas escolas não é neutro. O conceito de diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face a diversidade étnico-culturais do país. p.25

O reconhecimento da **Historicidade**: é vista como característica das ciências. Mediante esse conceito espera-se que todos os atores sociais envolvidos no processo que o conhecimento se desenvolve e é construído num determinado contexto histórico-social-cultural. O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual não possui a limitação de início e fim, consubstanciando-se num continuum em que avanços e retrocessos se determinam pelas condições histórico-culturais em que a ciência são construídas. p. 26

Constante estado de **Construção**: é outro conceito que perpassa todas as áreas de conhecimento do curso, para que seja reforçada sua compreensão de que, se os conhecimentos são históricos, resultado do processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem – homem, homem-natureza e homem – cultura, jamais serão lineares e homogêneas. O aluno deve imbuir-se do firme propósito de transformar-se num profissional que não só reproduz conhecimento, mas que também, sem sua prática discente e docente, principalmente por meio das relações com os seus alunos, estará mediando e produzindo conhecimentos. p. 26

A vivência de **Interação**: o conceito de construção do conhecimento permite elucidar que na interação entre sujeito-objeto está a oportunidade do desenvolvimento. Portanto, o sujeito é ser ativo na construção do conhecimento, pois na interação transforma e é transformado, e, ao se transformar, transforma, também, o conhecimento e sua ação, que é individual e coletiva ao mesmo tempo. p.26

Um profissional da educação, visualizado pela Unitins, deverá ser capaz de articular os mais diversos campos de saberes no intuito de processá-los com saberes escolares, ou seja, a mediação entre os saberes constituídos e a sua construção – reconstrução pelos educandos, bem como em sua prática de

	<p>supervisão. Estes saberes constituem um conjunto diverso e unificado em torno das práticas escolares e educacionais. Dentre eles, podem ser destacados saberes profissionais; os saberes das disciplinas; os saberes curriculares e os saberes acumulados na experiência e multirreferenciados por outros saberes científicos, culturais, tecnológicos, comunicacionais, sociológicos, econômicos, estéticos e culturais. p. 27</p> <p>O projeto acadêmico curricular do curso de Pedagogia estruturar-se-á pelos eixos que articulam a relação teoria-prática e a produção do conhecimento sobre a realidade da escola, o trabalho docente, os processos de aprendizagem, respeitados a diversidade sócio-cultural no território nacional e especificidade eleita pela instituição. Frente a isso, sinaliza-se para núcleos de conteúdos. p.27</p> <p>(Eixos: realidade da escola, o trabalho docente, os processos de aprendizagem). p.27</p> <p>Básicos:</p> <p>Contexto histórico e sociocultural: compreendendo os fundamentos filosóficos, políticos, econômicos, psicológicos, comunicacionais e tecnológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores a educação na sociedade contemporânea nacional e mundial. p.27</p> <p>O estudo dos conteúdos da educação básica: a construção do pensamento pedagógico e seus contextos; conhecimentos didáticos em articulação com as metodologias, tecnologias de informação e da comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino. p.28</p> <p>Os processos de organização do trabalho pedagógico: a gestão nos espaços escolares e não escolares; as relações entre educação e trabalho e as demandas da sociedade; a deontologia do professor frente à sociedade contemporânea. p.28</p> <p>O universo discente da EAD – Unitins: encontra-se numa faixa etária majoritária de 21 aos 31 anos. p. 34</p> <p>Frente a isso, a Unitins opta por uma proposta epistemológica multirreferencial e transmetodológica para seu Sistema de Educação a Distância. Não sendo possível ater-se numa disciplinaridade dimensional frente ao universo sócio-cultural de seus alunos e as diversidades formas traçadas milenar da humanidade na construção de seu conhecimento, opta-se pelo interacionismo, uma alternativa de superação da oposição e dualidade empirismo-inatismo, pois rejeita o absolutismo de ambos os pólos. p.35</p>
--	---

OBS: A pesquisadora não teve permissão para xerocar o documento.

