

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO:
O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO –
CONSTANTINA – RS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Alcione Lazzaretti

**Constantina, RS, Brasil
2010**

**GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO:
O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO –
CONSTANTINA – RS**

Alcione Lazzaretti

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Clovis Renan Jacques Guterres

Constantina, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**Gestão Escolar e Escola do Campo: O Caso da E. M. E. F.
General Osório – Constantina – RS**

elaborada por
Alcione Lazzaretti

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Clovis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Mariglei Severo Maraschin, Ms. (UFSM)

Franciele Roos da Silva Ilha, Ms. (UFSM)

Suplente: Oséias Santos de Oliveira, Ms. (UFSM)

Constantina, 11 de dezembro de 2010.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO: O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO – CONSTANTINA – RS

AUTOR: ALCIONE LAZZARETTI

ORIENTADOR: CLOVIS RENAN JACQUES GUTERRES

Local e Data da Defesa: Constantina/RS, 11 de dezembro de 2010.

O presente trabalho analisa as circunstâncias que vem conduzindo a uma redução progressiva de comunidades rurais e de suas escolas. Tomamos um objeto específico de estudo a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório – Escola do Campo – de Linha Savaris – Constantina, RS. A metodologia adotada é de caráter quanti-qualitativa, tipo estudo de caso, visando uma análise detalhada da escola em questão. O trabalho de campo foi precedido de uma exaustiva revisão bibliográfica. O trabalho de campo foi realizado mediante a análise documental e aplicação de questionários a alunos e professores e relatos orais, obtidos mediante entrevistas semi-estruturadas de membros do CPM, de ex-diretores da escola, diretor atual e do secretário de educação. As análises mostraram que existe estreita ligação entre as políticas públicas ao setor agrícola e a Educação do Campo.

Palavras chave: Educação do Campo, MST, Gestão Escolar, Êxodo Rural, Desenvolvimento Rural.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Distance Post Graduation Course
Lato-Sensu Specialization on Educational Management
Universidade Federal de Santa Maria

THE SCHOOL MANEGEMENT AND THE COUNTRYSIDE SCHOOL: THE CASE OF ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL OSÓRIO – CONSTANTINA - RS

AUTHOR: ALCIONE LAZZARETTI
ADVISOR TEACHER: CLOVIS RENAN JACQUES GUTERRES
Place and Date of Defense: Constantina-RS, 11 December 2010

The present work analyzes the circumstances that have led to a gradual reduction of agricultural communities and their schools. We took as specific study object Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório – a countryside school located in Linha Savaris – Constantina-RS. The adopted methodology is of quantitative-qualitative character, type case study, aiming at a detailed analysis of the school in question. The field work was carried out through an exhausting bibliographical revision and carried through by means of documentary analysis and application of questionnaires to students and teachers and oral reports by means of half-structured interviews of members of the CPM (Parents and Teachers Commission), ex-principals, present principal and the municipal education coordinator. The analyses had shown that narrow links exist between the public policies to the agricultural sector and the Countryside Education.

Key words: Countryside Education MST, School Management, Rural Exodus, Rural Development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados aproximados (%) da população brasileira de acordo com a residência (1940 – 2000).....	15
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, Linha Savaris, Constantina/RS.	35
Figura 2 – Espaços (horta, laboratório de informática e pracinha) e serviço de transporte oferecidos na Escola.	36
Figura 3 – Localização da Escola na comunidade em relação ao centro da cidade Fonte: Google Earth, 2010.	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de formandos e remanescentes na atividade agrícola (1991-2010)	45
Gráfico 2 - Tamanho Aproximado da Prop. Rurais dos pais dos Alunos.....	46
Gráfico 3 - População do Município de Constantina - RS (1980 - 2009).....	48

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Ata de desativação das turmas finais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório.	60
ANEXO B – Questionário aplicado aos alunos de 7ª e 8ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório	65
ANEXO C – Questionário aplicado aos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório	67
ANEXO D – Questionário aplicado aos ex-diretores e atual direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório.	69
ANEXO E – Questionário aplicado aos membros do CPM da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório	70
ANEXO F – Questionário aplicado ao Secretário Municipal de Educação de Constantina.	71

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	10
INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	15
1.1 Breve Histórico da Educação do Campo	15
1.2 Concepções de Educação Rural e Educação do Campo	22
1.3 O Paradigma educacional do MST	26
1.4 Bases Legais	31
1.5 Procedimentos Metodológicos	33
2. EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL OSÓRIO	35
2.1 Estrutura Física.....	35
2.2 Estrutura Humana e Pedagógica.....	37
2.3 O Fechamento da Escola na Visão da Comunidade Escolar	41
2.4 Contexto Histórico e Localização Geográfica da Comunidade e Escola de Linha Savaris – Constantina – RS.	43
2.4.1 Análise das variáveis sobre a redução do número de alunos na escola e indicação dos desafios para a gestão escolar.....	45
CONCLUSÃO.....	51
BIBLIOGRAFIA	54
ANEXOS	59

INTRODUÇÃO

O Brasil, por suas dimensões continentais, possui um espaço geográfico privilegiado, contando com uma das principais reservas florestais do globo, vários ecossistemas, um litoral extenso, subsolo rico em recursos minerais, composto por várias etnias com suas crenças, suas tradições e costumes. Mas o que trataremos em específico é àquilo que está na raiz cultural deste país, a agricultura e suas relações com a educação de seu povo. Isto porque o Brasil sempre foi um país profundamente ligado à terra, às atividades econômicas que nela se praticam e apresenta números cada vez menores de população ligada ao contexto rural e, em consequência de alunos nas escolas localizadas no campo, conduzindo aos processos de fechamento (total ou parcial) dessas instituições, foco deste trabalho.

Durante mais de 500 anos de história, a maioria da população brasileira viveu nas áreas rurais. O clima tropical e os bons solos, além de uma relativa proximidade com a Colônia Portuguesa, influenciaram decisivamente a realidade da conjuntura atual. Não podendo esquecer que muitos outros momentos foram igualmente importantes na formação sócio-político-cultural de nosso povo.

A base de sustentação do sistema político colonial e a aceitação subserviente dos nativos era a educação cristã desenvolvida pelos missionários da Companhia de Jesus, na qual se expandia o poder branco europeu juntamente com a expansão da fé. O sistema educacional católico estava voltado para a divisão social baseado num ensino elitizado e aristocrizado. A massa populacional ficava excluída da educação acadêmica, cabendo-lhes apenas a catequização.

As relações sociais sempre estiveram ligadas umbilicalmente com os ciclos econômicos. O sistema capitalista separa abastados de não abastados através de uma rede social extremamente complexa, dando a entender que todos competem. Uma competição tão radical que exclui boa parte da população de acesso a bens básicos para a sobrevivência humana. Há inclusive uma visão geral das condições de acesso às riquezas, ao nível de desenvolvimento das nações, onde a natureza geográfica explica todos os condicionantes das relações humanas modernas.

Ainda no período colonial o Marquês de Pombal introduz uma educação pública que nada se diferenciava daquela implementada pela Companhia de Jesus

e, o Brasil, que fora “descoberto” pelos portugueses teve sua independência conquistada em troca de valores de dívida externa, sem que o povo contribuísse ou fosse consultado sobre tal evento que ocorreu às margens do Ipiranga. Nota-se, então, que o nascimento de um Estado Nacional ocorreu sem o povo, ou seja, além de domínios externos sobre a economia colonial havia também um pequeno grupo mandatário que indicava os futuros de toda uma Nação.

Esta forma vertical de administração deixou marcas em nossa história, pois excluiu boa parte da população de decisões importantes tornando o povo órfão, refém de interesses maiúsculos por parte de uma minoria, um mero espectador. Um povo que aprendeu a plantar e colher cana de açúcar, café, soja, a extrair o ouro, mas que jamais soube o valor real que eles representam. Não teve direito a um bem social durante a divisão das terras no período das Capitânicas Hereditárias, nem mesmo na única reforma do setor agrícola, a Lei de Terras de 1850. A terra sempre foi para poucos. Poucos com muito, muitos com pouco, ou nada. Um povo que excluído do direito à terra não escolheu morar na cidade quando, a partir da vinda da família real (1808) viver na cidade seria como viver na própria corte.

Essa exclusão da maioria ocorria num momento em que a população brasileira era predominantemente rural, de total dependência ao patrão. No cenário político pós-imperial isto era conhecido por coronelismo, ou simplesmente troca de favores, uma democracia débil¹, na qual o povo elege os governos, mas estes são controlados por lobbies especulativos, tanto nacionais quanto internacionais.

O fato é que no início do século XX o Brasil passa por profundas transformações de caráter político, econômico e social. Abandona-se a política café com leite e o modelo de economia exclusivamente agrícola começa a dar lugar ao urbano-industrial demandando mão de obra apropriada para o setor. Grandes levas de agricultores, posseiros, arrendatários, enfim, de despossuídos de direitos passam a se deslocar para as áreas urbanas a fim de ocupar as vagas disponíveis nas primeiras indústrias. A concentração populacional e a demanda por trabalhadores qualificados nutrem o Estado a reformar o sistema educacional brasileiro, ainda com marcas de educação jesuítica.

A população rural assimilou uma educação rural aos moldes do que se disponibilizava para os cidadãos. Entendeu-se que aos povos do campo não era

¹ Boaventura de Souza Santos apud PORTO-GONÇALVES & HAESBAERT, (2006 p. 28).

necessário saber ler e escrever para usar enxada ou arado. Foram tratados como atrasados e os filhos de agricultores que se destacavam nas atividades escolares recebiam amplo apoio para continuar os estudos a fim de ter uma profissão urbana. Além disso, as escolas do campo sempre foram tratadas em segundo plano, assim as estruturas físicas e humanas estiveram num nível bem inferior àqueles das escolas urbanas.

Apenas no início dos anos 1980, com o surgimento do MST é que as populações rurais passam a perceber o quão importante seria uma escola no campo, para o campo e gestada pelos sujeitos do campo. No fim do século XX, quase ao mesmo tempo em que surgem mudanças nas concepções de camponês e agricultor familiar ocorre um encontro entre educadores e educadoras da reforma agrária (I ENERA), onde discutem conceitos fundamentais na mudança de concepção entre escola rural e escola do campo.

Diante das mudanças ocorridas na população brasileira e principalmente no que se refere ao seu intenso fluxo em direção às áreas urbanas, propomo-nos a inclinar um estudo de caso em escola do campo, no interior do município de Constantina – RS, onde ocorreu um movimento de gestores públicos municipais em meados dos anos 2000 para o fechamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, localizado na localidade de Linha Savaris, por possuir um pequeno número de alunos e provocar gastos excessivos nas contas da prefeitura. Temos, a partir disso, o intuito de averiguar semelhanças com o cenário nacional pós década de 1980, onde se verificou o maior êxodo rural da história brasileira. Trata-se do estudo dos desafios impostos às escolas do campo num cenário de profundas mudanças conjunturais e sócio-espaciais da sociedade agrária.

O estudo tem como objetivo geral analisar as circunstâncias que vem conduzindo a uma redução progressiva de comunidades rurais e de suas escolas. Nesse estudo de caso tentamos encontrar nos sujeitos, membros daquela comunidade escolar respostas sobre a redução do número de alunos que frequentam a escola, se apoiando numa análise conjuntural já que existe imbricação entre as políticas públicas destinadas ao setor e a educação do campo. Os objetivos específicos compreendem análises de Projeto Político Pedagógico e a opinião da comunidade escolar sobre o modelo de gestão realizado na escola com vistas à

perspectivas futuras de sustentabilidade na (re)produção das famílias e investigar o fenômeno do êxodo rural.

Para compreender os resultados obtidos através da problemática foram realizadas investigações bibliográficas para fundamentar a temática sobre a educação do campo, analisando todo o processo histórico de formação do território brasileiro bem como da formação da sociedade que a compõe.

O que está abordado no primeiro capítulo nada mais é do que uma investigação acerca do passado formador da sociedade rural brasileira e sua imbricação com a educação rural até o início dos anos 1980 quando surge o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). É feita a discussão das bases legais e as concepções de educação rural (termo utilizado até a realização do I ENERA e I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo), quando surge o conceito bem aceito no meio acadêmico de Educação do Campo.

No segundo capítulo caracterizamos geograficamente a área onde está localizada a Escola do Campo em questão, detalhando aspectos populacionais municipais contidos nos arquivos da Fundação de Economia e Estatística (FEE) e os dados referentes ao número de alunos concluintes que permaneceram na atividade agrícola desde 1991. Além de uma análise documental para averiguar a concordância do Projeto Político Pedagógico da escola e sobre registros de fundação e atas que comprovam a realização de assembleia para o fechamento da escola. Após far-se-á uma análise de prospecção futura considerando as perspectivas existentes no meio acadêmico e as novidades trazidas pelos novos gestores municipais, quanto a problemática apresentada

Finalizando o trabalho faz-se as considerações a respeito do tema propondo ou destacando as alterações necessárias, tanto em caráter prático de gestão escolar, quanto de indicação de políticas e/ou projetos a serem observados com grande respeito e dedicação pelos que da educação fazem seu discurso.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 Breve Histórico da Educação do Campo

Ao contar a história de qualquer Nação (desenvolvida ou não) perceberemos que as sociedades rurais têm importância muito significativa para o processo econômico. É um processo ainda recente, pouco mais de 250 anos desde a invenção da máquina a vapor², em que as populações urbanas passaram a crescer num ritmo mais acelerado que as populações rurais. Dois fatos contribuíram para esta inversão de papéis na escala populacional: o êxodo rural provocado pela demanda produtiva industrial em decorrência da nova Ordem Mundial (Imperialismo) e, as altas taxas de crescimento vegetativo de uma população que passava a ser urbana, por consequência.

O caso brasileiro, em especial, que acompanha a então Divisão Internacional do Trabalho, desde os anos 1750, como produtor e fornecedor de matérias primas para os centros industriais europeu ocidental e, posteriormente, EUA e Japão, ascende uma nova Era a partir do Estado Novo. A partir da década de 1960, conforme dados do IBGE, ocorre a inversão populacional no Brasil, ou seja, a população brasileira passa a ser majoritariamente urbana como se comprova analisando os percentuais indicados na tabela abaixo.

Tabela 1 – Dados aproximados (%) da população brasileira de acordo com a residência (1940 – 2000).

Pop. Anos	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000
Urbana	32	36	45	56	68	75	81
Rural	68	64	55	44	32	25	19

Fonte: IBGE, 2010.

² Tida por muitos como marco inicial da Revolução Industrial e da urbanização nos países centrais europeus.

O Brasil possuía uma população predominantemente rural e sem distinção cultural, de trato e importância desde o seu descobrimento até a vinda da família real portuguesa, no início do século XIX. A partir deste evento, de acordo com Speyer (1983, p. 46) “viver na cidade passou a ser equivalente a viver na corte”. Em relação a educação do período, Lucas e Fernandes (2009) afirma:

A educação brasileira já nasceu fragmentada, pois se baseou no modelo europeu, que se destinava em um primeiro momento aos índios, através da catequese e do trabalho manual e também aos filhos dos colonizadores com a leitura e a escrita orientadas pelos jesuítas. As atividades educacionais destes começaram, em 29 de março de 1549, com a construção de colégios junto aos conventos, tornando-se eles os únicos educadores da colônia portuguesa na América até 1759 (LUCAS; FERNANDES, 2009, p. 09).

Esta nova postura da sociedade frente a uma nova realidade sócio-política marca uma profunda mudança entre campo e cidade, estes engrandecidos e aqueles esquecidos, empobrecidos, largados à própria sorte. Para Silva (2010)

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2010, p. 01).

Speyer (1930) procura analisar a história educacional brasileira a partir do descobrimento relacionando-a com a estrutura populacional rural até o período final da ditadura militar (1964-1985). A autora apresenta três fases da educação rural brasileira: a primeira, que vai desde o descobrimento até a chegada da família real portuguesa (1808), em que a educação era exclusividade dos jesuítas, ou seja, uma educação religiosa aplicada tão somente à elite aristocrática e de catequese indígena com o propósito de um Estado católico e de influência do papado de aumentar o rebanho de fiéis no mundo (p. 62-63). Para Rocha, Passos e Carvalho (2010, p. 01) esse período marcou um modelo de desenvolvimento excludente e que

serviu para alicerçar toda uma estrutura social de domínio, por parte de uma minoria branca, sobre uma massa populacional desprovida de direitos³.

A segunda fase, iniciada a partir da chegada da família real (1808) até o período inicial do Estado Novo de Getúlio Vargas (1930). Com a chegada da corte portuguesa o sistema educacional recebeu grandes mudanças para atender a aristocracia e preparar quadros necessários nas ocupações técnico-administrativas, ou seja, a educação foi utilizada para atender aos interesses reais em detrimento à população, mesmo em um ambiente iluminista das ideias da Revolução Francesa (LUCAS; FERNANDES, 2009, p. 09). Já para Speyer (1983) a vinda da família real promove, pela primeira vez, a ação do Estado Brasileiro sobre a educação através da Assembléia Legislativa Constituinte (1983, p. 63-64). “Essa Assembleia, inaugurada em 3 de maio de 1823, teve como uma de suas preocupações a necessidade de elaborar uma legislação para que se pudesse efetivamente promover os estudos públicos” (Ibid, p. 64).

Acreditava-se, naquele momento, que a instrução contribuiria para o desenvolvimento econômico do Império. Entretanto, no período final do

Império (1882), um estudo de Rui Barbosa revela uma característica que parece muito comum aos dias atuais: o baixo investimento em educação comparativamente a outros setores do governo⁴.

Há que se analisar a formação não apenas de nossa população rural em termos absolutos, mas principalmente a característica desvelada pela trajetória histórica para podermos prosseguir nosso entendimento sobre a educação rural. Processo formativo que se deu na exploração do latifúndio monocultor e usando mão de obra escrava negra. Mesmo assim, Speyer (1983, p. 21) afirma que “desde o século XVI existiam os sinais da formação do campesinato brasileiro: o pequeno trabalhador, não remunerado, que não é nem escravo nem senhor”. Este sistema agrícola, baseado na monocultura voltado para o mercado externo condicionou a estrutura agrária nacional (SPEYER, 1983, p. 24). Mas foi assim, ocupando pequenas porções de chão, muitas vezes dependendo da colaboração dos senhores de engenho, que esses homens livres realizavam uma tarefa considerada

³ Segundo Rocha, Passos e Carvalho (2010, p. 01) os desprovidos de direitos sociais foram as mulheres, indígenas, negros e os trabalhadores rurais.

⁴ Rui Barbosa mostrou que o orçamento para a educação era de 1,99% contra 20,86% para os gastos militares (SPEYER, 1983, p. 65).

complementar. Buscavam o sustento familiar ao mesmo tempo em que abasteciam o Engenho com a produção de alimentos.

Os camponeses, assim designados desde o período do Brasil-Colônia, possuíam uma característica que não foge a sua luta contemporânea, ou seja, a busca incessante por terra para cultivar. Atualmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) assume este papel reivindicatório no cenário político nacional e se constitui também, no principal expoente de um sistema educacional baseado na manutenção de valores e tradições típicas deste grupo social que por tantos anos sofre com a exclusão.

No cenário dos governos imperiais e das regências a educação foi aprimorada para as elites. A educação para o povo não foi estendida como propunha a Assembléia Legislativa Constituinte de 1823. De acordo com a elite aristocrática “os trabalhadores rurais não precisavam ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário” (Rocha, Passos e Carvalho, 2010, p.01). A divisão existente no meio rural entre abastados e não-abastados refletia o acesso à educação. Assim, os filhos de aristocratas tinham uma educação formal concluída na Europa.

Esta divisão de classe se perpetuou graças a criação do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas em 1860, sempre comandando e ocupando as principais funções os grandes proprietários rurais (SPEYER, 1983, p. 66).

Já nos anos 1920 a conjuntura política internacional aponta para uma liberalização econômica geral e a educação não foge a regra. No Brasil, os estados federados passaram a ter autonomia na organização de seus sistemas de ensino o que favoreceu enormemente as disparidades regionais em relação a qualidade educacional (SPEYER, 1983, p. 66-67). É visto nos anos 1920 o caos a que a educação fora lançada. O processo inicial de urbanização do Brasil é acompanhado de uma industrialização com demanda de mão de obra e o êxodo rural⁵ a preocupar a classe dirigente nacional (Ibid, p. 68). Há que se destacar, “no entanto, que a motivação dos ruralistas estava voltada para a fixação do homem do campo mais por motivos econômicos e políticos que humanistas e culturais” (Ibid, 1983 p. 69).

Nesta década surge no Brasil um movimento de educadores preocupado com os problemas existentes no sistema educacional e o êxodo rural. Esse movimento

⁵ O êxodo rural dos anos 1920 é em grande parte incentivado pelo sistema agrário nacional que excluía boa parte da população do acesso a terra (SPEYER, 1983, p. 68-69).

ficou conhecido como “ruralismo pedagógico” (SPEYER, 1983, p. 69; CALAZANS, 1993, p. 25). A finalidade deste movimento era fixar o homem à terra, ou como diz Speyer (op. cit., p. 69) “ruralizar o ensino primário”, “o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural” (CALAZANS, op. cit., p. 25).

A terceira fase iniciou-se com o Estado Novo de Getúlio Vargas até o momento da conclusão dos trabalhos de Anne Marie Speyer (1983). Esta fase marca a grande participação do Estado na educação, principalmente após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. Este Ministério passou a organizar e expandir a educação rural no nível básico, enquanto que o Ministério da Agricultura organizou uma rede nacional de escolas agrícolas nos níveis médio e superior (Speyer, 1983, p. 69).

Damasceno e Beserra (2010, p. 75) afirmam que as políticas públicas do pós-Estado Novo focavam a educação rural com mais seriedade, justamente num momento em que as ideologias estavam voltadas mais para o nascente setor urbano-industrial do que para o setor agrícola. Assim, para os autores “as ideologias do progresso que incluíam necessariamente a extensão do urbano destroem a vocação agrícola de todas as gerações independentemente de se em países de vocação agrícola ou não” (Ibid, p. 75-76). A sociedade da época, capitalistas ou socialistas, assume as novas e apocalípticas tendências políticas e econômicas ao considerar que “o progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês, — já que ambos eram sinônimos de passado e atraso” (Ibid, p. 76). É justamente nesta fase que a educação rural passa a ser alvo de investimentos com a difusão do conhecimento técnico agrícola, numa tentativa de manter viva a vocação agrícola do país.

As escolas agrícolas eram baseadas em modelos e projetos de educação rural patrocinados pelo governo norte-americano, tal como a criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR). Essa instituição objetivava ao aumento de produtividade agrícola, ou seja, era de cunho puramente econômico, de adoção de novas técnicas agrícolas

“era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos (IIAA, ICA, AID, Aliança para o Progresso, etc.) ou ao grande capital monopolista americano (Fundações Ford, Rockefeller, Kellogg, etc.)” (DAMASCENO; BESERRA, 2010, p 76).

Além disso, o modelo de educação adotado nas escolas rurais, com os mesmos currículos das escolas urbanas, de caráter científico e implantadas pela reforma Francisco Campos (1931) que, além de exclusiva às elites, contribuía para “facilitar o acesso a carreiras não-agrícolas e de acelerar o êxodo rural dos mais aptos e mais instruídos” (Malassis apud Speyer, 1983, p. 98).

Apesar do esforço da política de Boa Vizinhança do governo Roosevelt, as políticas extensivas à educação rural no Brasil não atingiram os efeitos esperados por seus aplicadores. A grande desigualdade social dificultou a aplicação das ideologias norte-americanas. O resultado dos projetos e políticas foi bastante diverso numa sociedade que já estava sendo vítima da modernização da agricultura (DAMASCENO; BESERRA, 2010, p. 76).

Numa análise mais recente Bof; Silva e Moraes (2010) realizaram uma pesquisa acerca de dados comparativos dos censos escolares de 1980 e 2002. Chamam a atenção para a diminuição de diferenças entre o rural e o urbano. Mas destacam que ainda existem muitas escolas multisseriadas⁶, com baixa qualificação e sobrecarga de trabalho de professores, dificuldade de acesso e nucleação ou polarização (BOF, SILVA; MORAES, 2010, p. 71 – 72). Além de conteúdos inadequados, falta de infra-estrutura e de renovação pedagógica, visão de educação urbana ou de agricultura patronal dos professores e que acaba incentivando a migração para as cidades, visto que o que se mostra é atraente, moderno e superior (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 39).

Numa análise da evolução dos dados obtidos no censo escolar Bof; Silva e Moraes (2010) identificaram a ampliação do acesso à escola e a diminuição das desigualdades regionais. As matrículas para as crianças de 7 a 14 anos aumentaram de 81%, em 1980, para 97%, em 2002 e, o Nordeste respondia por 69% deste total em 1980 passando para 95% em 2002. Já o Sudeste que tinha 90% de matriculados em 1980 passou para 98% em 2002 (BOF, SILVA; MORAES, 2010,p. 71).

Nos quase quinhentos anos de colonização, aos estilos e modelos europeu e ianque, das terras tupiniquins quase nada se alterou ou se possibilitou criar aos moradores das áreas rurais, assim conclui Speyer:

⁶ 95% das escolas com apenas uma sala de aula estavam localizadas no meio rural, em 2002 (BOF, SILVA; MORAES, 2010, p. 71).

(...) por mais que se fale das possibilidades de levar uma educação adequada para o meio rural, concluímos que a educação brasileira, se consideradas as necessidades e aspirações do povo do meio rural, nunca se preocupou com estes aspectos de modo explícito Speyer (1983, p.72).

Rocha, Passos e Carvalho (2010) ressaltam que:

“a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas, o atendimento a educação se deu através de campanhas, projetos e/ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo” Rocha, Passos e Carvalho (2010, p.02).

Para Damasceno e Beserra (2004, p. 78) as poucas mudanças ocorridas na área de educação no meio rural é um reflexo do desinteresse do Estado no financiamento de pesquisas, tanto na área de mestrado como de doutorado. Esta falta de interesse pode ser justificada pelo posicionamento conservador de boa parte dos políticos brasileiros e a fácil aceitação dos pacotes educacionais internacionais indicados pelo FMI e Banco Mundial. O número de teses e dissertações relativos a área de pesquisa que abrange o meio rural caiu de 2,1% registrado na década de 1980 para 0,9% registrado na década de 1990.

Mudanças vêm ocorrendo graças à pressão de movimentos sociais, com destaque ao MST e por parte de grupos da Igreja Católica. O I ENERA (1997) e a I Conferência por uma Educação do Campo (1998) significaram tanto um ponto de partida quanto um ponto de chegada do importante processo que se desenrola, pois como afirma Damasceno (1993)

É o caso do conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a da educação e movimentos sociais no campo (Damasceno, 1993)⁷.

Nascida do I ENERA que ocorreu no ano de 1998, em Luisiânia – GO, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi apoiada pelo MST

⁷ Apud Damasceno e Beserra (2010).

(Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), UnB (Universidade de Brasília), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura). A Conferência ganha mais valor pelo momento em que ocorre, pois o governo central naquele período abstém da participação popular. Como diz o seu lema: *Semente que vamos Plantar*. Os idealizadores do evento projetam o nascimento de um movimento social, pois não visam destruir ou minar o Estado, mas construir propostas para o desenvolvimento do Estado Democrático (MUNARIM, 2010, p.08).

Munarim faz ainda uma crítica ao PNE (Plano Nacional de Educação) e o considera "(...) uma anti-política pública de Educação do Campo na medida que é unilateral e excludente" (MUNARIM, 2010, p. 08). O movimento tem restrições de influências e inclusão de propostas à contribuição junto ao PNE. Talvez ele próprio seja o espectro da população brasileira, ou seja, a valorização do urbano em detrimento do rural. "O PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que, ademais, sempre embasara as políticas educacionais brasileiras" (Ibid, 2010, p. 9).

Algo diferente ocorreu com a elaboração das diretrizes operacionais, pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), que resultou na resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. Esta significa a participação e o clamor popular pelo direito à educação de qualidade e respeito a identidade, a cultura e as diferenças.

1.2 Concepções de Educação Rural e Educação do Campo

A expressão Educação do Campo, tão usualmente falada e debatida nesse início de século, parece dar novo rumo às políticas e ao tratamento de questões ligadas à educação. Parece que a virada do milênio motivou uma reviravolta e uma ênfase sem precedentes aos sujeitos do campo brasileiro, em especial aos que pretendem uma educação inclusiva, moderna, mais humana e adequada às populações que vivem no meio rural.

Entretanto, diferentemente do que se imaginava, a concepção de Educação do Campo, surgida em 1997 a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), só passou a ser reconhecida oficialmente no meio acadêmico e político a partir da I Conferencia Nacional de Educação do Campo no ano de 1998 e com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002. Antes, contudo, a concepção de educação para as escolas rurais era tratada pelo termo Educação Rural.

De acordo com Pinheiro (2010, p. 07) a diferenciação de conceitos entre Educação Rural e Educação do Campo resulta de pesquisas envolvendo os diferentes atores sociais. Sobre a concepção de Educação Rural segue a autora:

(...) a expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito (Idid, 2010, p. 07).

A mesma autora indica o período Vargas como promotor do termo Educação Rural, pois era necessário definir e diferenciar geograficamente do espaço urbano para a implantação e desenvolvimento de políticas públicas. Incrível que para as políticas educacionais tudo era tratado como urbano. Para Pinheiro (2010, p. 07) “o rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas”. Além disso, a Educação Rural sempre esteve associada ao atraso, a falta de qualidade, escassez de recursos, estrutura física precária e inadequada.

Buffa e Nosella (apud PINHEIRO 2010, p. 07-08) destacam que vários foram os programas federais implantados para diminuir os índices de analfabetismo das populações rurais. Sobre o MOBREAL, afirmam os autores que a proposta fracassou, pois, embora defendia uma técnica freireana, ou seja, inclusiva e produzida e gestada democraticamente com valorização dos atores como sujeitos do conhecimento, apregoava os modelos verticais prontos e acabados elaborados por burocratas “especialistas” de currículo padronizada para o campo e cidade.

Outro fato marcante no período de vigência do termo Educação Rural é o uso de correntes conservadoras que ignoram a realidade. Para Molina (apud PINHEIRO, 2010, p. 08) “essa corrente teve origem no pensamento latifundista empresarial, de

controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham”. Daí o fato desta concepção estar unicamente voltada ao mundo do trabalho sem levar em conta aspectos da realidade local, da vida em comunidade, dos traços culturais.

O termo Educação do Campo, como dissemos, teve, na expressão de Munarim (2010, p. 02) sua “certidão de nascimento” no I ENERA realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. O encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o intuito de

ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (KOLLÍN, NERY, MOLINA, apud Pinheiro 2010, p. 08)

Este encontro talvez tenha sido a grande conquista do setor de educação do MST, visto que surgem importantes parceiros na luta por uma educação de qualidade e com as características pretendidas pelo Movimento.

No mês de julho de 1998 ocorre a I Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia – GO. Neste encontro passa-se a utilizar pragmaticamente a expressão do Campo. Dizem os autores sobre a escolha do termo:

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 25)

Arroyo (2004, p. 72) também gostou da nova expressão, considerando um rompimento com a velha ideia de escola “cai não cai”. É possível se construir uma nova escola, no sentido literal, “recuperando o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios de uma educação básica do campo” (Ibid, 2004, p. 72).

Para Molina (apud PIMHEIRO, 2010)

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (PINHEIRO, 2010, p. 08).

Em 2004 ocorre a II Conferência por uma Educação do Campo, desta vez com mais grupos envolvidos e dispostos a ampliar a visão sobre a educação para os homens e mulheres do meio rural. Foi definida uma nova articulação entre a educação básica e as universidades públicas a fim de capacitar e qualificar profissionais para atuarem na realidade do campo.

Outra grande mudança em relação a primeira conferência foi a mudança de paradigma educacional, ou seja, a educação passou a ser com os sujeitos do campo e não mais para os sujeitos do campo. Um exemplo deste processo ocorreu com a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) pela UnB no ano de 2007. Ainda não ocorreu nenhuma formatura⁸, o que limita a análise do curso, mas o Projeto Político Pedagógico do curso foi construído em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. A LEdoC se propõe a formar docentes capazes de atuar nesta função e em outras atividades educativas não escolares junto às populações das comunidades, organizada na metodologia da Alternância (MOLINA; SÁ, 2010, p. 372-373).

Então, Molina & Sá (2010, p. 384) entendem o conceito de Educação do Campo mais ligados aos aspectos geográficos de espaço territorial e assim o definem: “Entende-se a escola do campo a partir da concepção de territorialidade rural que qualifica o contexto de vida dos grupos sociais cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho familiar camponês”.

O campo é um espaço que possui riqueza e diversidade e é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura (sentido literal). Então,

(...) a educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização

⁸ A primeira turma forma-se em 2011.

social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2010, p.33)

Para Rocha (2010) a educação do campo é um “projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (ROCHA, 2010, p. 367).

1.3 O Paradigma educacional do MST

O MST foi criado oficialmente em 1984, com o objetivo principal de lutar pelo direito à posse de terra, lutar por uma sociedade mais justa e fraterna, sem exploradores nem explorados. A bandeira do Movimento, então, passou a ser a luta pela Reforma Agrária. Uma luta por direitos adquiridos, em boa parte, com a propagação das ideias de liberdade, igualdade e fraternidade transcritas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, haja vista, transcorridos mais de duzentos anos desde sua implantação prática, na França.

A Revolução Francesa foi um importante marco na história contemporânea e influenciou e ainda influencia gerações, mas está visível a sua anacrônica assimilação. Enquanto a Europa promovia amplas modificações em sua estrutura sócio-política, e que mais tarde conduziria importantes reformas nos quatro cantos do mundo, as nações mais propensas e ligadas à contra-reforma política tendiam ao continuísmo.

A estrutura patronal, montada no Brasil desde o período colonial, continua sendo uma das mais desiguais do mundo. A concentração fundiária brasileira só não é pior do que no caso paraguaio e, permanece pouco alterada.

Esta situação de desigualdade no acesso a um bem comum, de função social que é a posse da terra, aliada a políticas públicas direcionadas ao setor agrícola que privilegiou por longa data o latifúndio monocultor, criou as “condições ideais” para o surgimento de uma massa de famigerados no campo. Os excluídos de direitos sociais, neste caso à terra, foram sobrevivendo e reproduzindo-se, no sentido

biológico, desde o descobrimento, povoamento. Nas fases históricas mais emblemáticas, talvez épicas, de nosso passado os camponeses serviram muito bem aos desmandos da oligarquia.

Para Falkembach (2007, p. 139) eles são os “excluídos dos processos de acumulação do capital, em sua escala globalizante, de hoje, e entre os deserdados do capital, (...) de ontem”. E segue identificando:

Os integrantes do MST (...) emergem de um processo seletivo, mas vão se construindo num movimento por reintegração, ainda que de forma periférica, na economia e na vida sócio-cultural do país. São eles contingentes de assalariados agrícolas, parceiros, arrendatários, pequenos proprietários, indígenas – homens e mulheres – que, eliminados da dinâmica da produção, face às sucessivas iniciativas de modernização do capital no campo (...) e vendo-se desagregar socialmente, se unem a assemelhados e passam a desenvolver lutas e iniciativas de organização (Ibid, 2007, p. 139).

Mal acabou de fazer as primeiras bodas⁹ e o movimento que surgiu no campo lutando por direitos sofre constantemente ataques de setores da mídia, representada por uma minoria branca e conservadora de nossa sociedade. Os domínios midiáticos, que na verdade são representações de interesses, muitas vezes familiares, chegam a ser comparados à um quarto poder na estrutura democrática, ou seja, como não há regulação do Estado, são empecilhos à mudanças substanciais e necessárias para o conjunto do povo brasileiro.

Para que a Nação brasileira não sofra com tramóias orquestradas para fins próprios é que se fundamenta uma educação de direitos, de inclusão. Uma nação consciente daquilo que lhe é mais favorável em detrimento àqueles particulares.

O MST quer mudar este panorama agrário nacional, mas principalmente, quer mudar desde a base, todo um sistema. Por isso, além de lutar pela reforma agrária, o Movimento passou a priorizar um projeto de educação para seu grande contingente de assentados e acampados¹⁰. As lutas por terra e educação começaram em tempos diferentes, sem muita relação entre ambas, mas aos poucos se percebeu que lutar por escola fazia tanto sentido para o Movimento quanto a luta pela terra¹¹. Segundo Caldart (2005, p. 91) foi uma verdadeira “ocupação da escola”.

⁹ Refiro-me aos 25 anos desde a criação do MST, comemorado no ano de 2009.

¹⁰ Em 2009 haviam mais de 450 mil famílias vivendo debaixo de lonas nas beiras de estradas.

¹¹ Assumir a educação como um dos objetivos principais do MST só aconteceu formalmente em 1987 com a criação do Setor de Educação dentro do MST.

Essa ocupação da escola ocorreu os integrantes do Movimento se mobilizaram pelo direito à escola, à educação. Preocuparam-se¹² com a vida presente e futura das crianças, passaram a organizar e produzir sua própria proposta pedagógica e formar os seus educadores, ou seja, a luta por educação era apenas pela educação de 1ª a 4ª séries, hoje já se estende ao ensino superior, graças a uma série de convênios com instituições públicas de educação do país. Além disso, o MST passou a lutar de forma dinâmica social, isto é, onde tem acampamento ou assentamento tem que ter escola e não pode ser qualquer escola (CALDART, 2005, p.91 – 92).

Caldart (2010) assim define a importância do projeto educacional defendido pelo MST:

(...) ajudar a humanizar as pessoas, formando seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro. Esta (...) tarefa, talvez a que melhor o MST vem cumprindo desde que começou a ser gestado, é a que nos remete a pensar mais diretamente na dimensão educativa do Movimento (CALDART, 2010, p. 51).

Na visão de Caldart (2010) as dimensões educativas do Movimento são o resgate da dignidade, que transforma pessoas, homens e mulheres em cidadãos de direitos, se tornando sujeitos ativos, com trabalho, com estudo, com produtos e rendas; a construção coletiva, na luta incessante por direitos à todos, não apenas para os sem-terra, mas a todos aqueles que estão no abismo das sociedades, é uma luta por mudanças profundas e de conscientização; e a construção de um projeto educativo que combine escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2010, p. 51).

Na visão de Caldart (2010, p. 53) existe uma sinergia entre o movimento e sua preocupação com a educação, pois o Movimento foi criado há 26 anos e ainda se nutre dos mesmos sujeitos e, por conta de políticas de exclusão, cada vez mais recebe adição de gente. Para que não cesse o movimento foi necessário investir na educação, na formação da militância, a luta não pode parar. Para o MST “educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano” (CALDART, 2010, p. 52). É por isso que o ser humano tem um grande valor na atividade do Movimento. Sem as

¹² Primeiro foram as mães e professores, depois pais e lideranças do Movimento (CALDART, 2005, p. 91).

peças, sem a coletividade, sem ideias, sem cultura, não há movimento, não há luta, não há resistência, enfim, não há democracia.

As utopias podem nunca ser alcançadas, mas através da ação de cada integrante, na tentativa da aproximação, são superados diversos obstáculos. E assim, de acordo com Caldart

“é pela ação que vão aprendendo que nada é impossível de mudar, nem mesmo as pessoas, seu jeito, sua postura, seu modo de vida, seus valores (...). Não há verdadeira educação sem ações, sem trabalho, e sem obras coletivas” (CALDART, 2010, p.54).

Outra preocupação do MST é manter viva sua história, entender seu passado de opressão que deve permanecer vivo na memória de cada integrante para manter viva a luta contra a opressão, deve ser o combustível para as novas gerações de sem-terra. Para Arroyo (2005, p. 68) o campo está vivo, mais vivo que o asfalto da cidade, há mais inquietação. Falkembach assim descreve a importância de se conhecer no MST:

O silêncio e o clamor, frente à exclusão, encontraram no vazio e no distanciamento dos corpos, por esse vazio possibilitado, a escuta e a fala: “sou excluído, não por natureza; sou excluído porque assim me fizeram as relações sociais que configuram a realidade onde vivo, o momento em que vivo. E também o discurso daqueles que sempre me desqualificaram”. (FALKEMBACH, 2007, p. 140).

Caldart (2010) vai além ao afirmar que

“(...) educar as pessoas é ajudar a cultivar sua memória, é conhecer e reconhecer seus símbolos, gestos, palavras; é situá-las num universo cultural e histórico mais amplo, é trabalhar com diferentes linguagens, é organizar diferentes momentos e jeitos para que as pessoas reflitam sobre suas práticas, suas raízes, seu projeto, sua vida (...)” (CALDART, 2010, p. 55).

Assim, o MST também se preocupa com os valores de seu povo, pois eles serão a herança para os seus descendentes. Ninguém nasce com valores, eles são adquiridos numa coletividade, são aprendidos na família, na igreja, na escola. Não é fácil a tarefa de se ensinar valores, ainda mais num momento em que outros perversos valores (individualismo, consumismo, descompromisso, apatia, etc.) estão

sendo deflagrados sobre a sociedade como um todo na forma de sistema sócio-político-econômico. O Movimento possui uma pedagogia, a Pedagogia do Movimento, de que conhecer é resolver, suas lutas estão repletas de conhecimentos, de acumulação de sofrimentos, de problemas (CALDART, 2010, p. 55 - 56).

O educador do Movimento trabalha com situações concretas, de problemas reais da vida e procura suas soluções, é o conhecimento verdadeiro. A coletividade é um dos pilares de sustentação tanto pela luta por terra quanto de ensinamento na escola, visto que ninguém conquista algo sozinho. A terra dos assentados é uma obra coletiva. Todos os Sem Terra devem saber como chegaram a esta situação de excluídos e que existem muitos outros nestas mesmas condições. A ideia não está em mantê-los presos ao passado, mas de projetar, ou pelo menos estar em condições de aspirar um futuro melhor. (CALDART, 2010, p. 56 - 57).

A educação é entendida como um direito e não como uma oferta do mercado. O Movimento sabe que é um direito e trabalha a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. Ao mercado cabe exigir competências e habilidades para suprir uma demanda que o próprio mercado faz surgir (ARROYO, 2005, p. 73 - 74).

O projeto educacional do MST não visa o isolamento por apresentar um novo paradigma de educação popular para comunidades específicas, mas sim um tipo diferente de escola do campo que reconhece e ajuda a fortalecer os povos do campo tornando-os sujeitos de transformação social, de humanização. Além disso, o modelo de educação encampado pelo MST tende a fortalecer o movimento no conjunto da sociedade, pois seu trabalho, sua luta está atrelada à reivindicação de direitos, tanto para os povos do campo, quanto para os da cidade (CALDART, 2010, p. 66).

No seu primeiro quarto de século, muitos deles serviram mais para aprendizagens, experiências e reflexões sobre erros e acertos aos quais cabe destacar que as escolas do campo são, grosso modo, a salvação para os povos que nele vivem e se reproduzem, ou para aqueles que ainda lutam por um pedaço de chão. Dentre as lições empreendidas pelo MST podemos destacar que existe preocupação com políticas públicas dirigidas a viabilizar a permanência dos agricultores e sua reprodução social imbricando com projetos de educação. Nas palavras de Caldart,

(...) Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação (...) (CALDART, 2005, p. 107).

Isto mostra que as ações políticas no campo são tão complexas quanto necessárias para que haja continuidade e, principalmente melhoras significativas nas condições de vida e no trato aos moradores do campo ou aspirantes.

1.4 Bases Legais

Como vimos, o Brasil foi um país exclusivamente agrário até pelo menos o início do século XX e a população rural permaneceu majoritária até os anos 1960, quando teve a inversão de residência da população, passando a ser de maioria urbana. Entretanto, estamos próximos de comemorar o bicentenário de nossa “independência” política (1822 – 2022) e de nossa primeira carta magna (1824 – 2024), mesmo assim, durante boa parte deste tempo os homens e mulheres do campo sequer foram mencionados nas páginas constitucionais brasileiras no que diz respeito à educação.

É o que afirma o caderno SECAD (2007, p. 52) “a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891” e segue explicando que aí se evidenciava “o descaso dos dirigentes com a educação do campo e a existência de resquícios culturais vinculados a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”. Na verdade, apenas dois incisos (art. 179) da Constituição de 1824 tratavam da educação escolar, um (inc. XXXII) sobre a gratuidade da instrução primária e outro (inc. XXXIII) sobre a criação de instituições de ensino (BRASIL, 2010).

Na Constituição de 1891 apenas ficava citada, em dois parágrafos, (§ 6º) a laicidade e a (§ 24º) liberdade de ensino nas escolas públicas, do artigo 72. A necessidade de uma educação voltada para o nascente processo industrial era reconhecido apenas pela classe média emergente. Os povos do campo não identificavam a necessidade de acesso à um bem que o transformasse em cidadão de direitos e opiniões (Ibid, 2010).

A primeira aparição legal da educação para o meio rural ocorre apenas na Constituição de 1934, face do intenso êxodo rural provocado pela industrialização e para aumentar a produtividade do campo, ou seja, a inclusão deste direito mascara o interesse da classe dirigente em conter um problema social mais agravante, o inchaço das áreas urbanas. Neste texto está marcada a influência dos Pioneiros da Educação Nova que era de “pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais”. A lei, assim, contemplava com 20% dos recursos federais destinados à educação para a educação rural e incumbia a responsabilidade pelo direito à educação para as três esferas de poder públicas (BRASIL, 2010).

Nas Constituições de 1937 e de 1946 ocorre a abertura do ensino para o setor privado subsidiado pelo Estado e a implementação dos cursos técnicos profissionalizantes, com vistas ao aumento da produtividade. Entretanto, o texto datado de 1946 excluía a obrigatoriedade de empresas agrícolas ministrarem, de forma cooperativa com o Estado, a aprendizagem para os trabalhadores menores de idade. No texto constitucional de 1967 ocorreu a alteração do supracitado (SECAD,2007, p. 55 - 57).

Para a Constituição de 1988 assim definem Damasceno e Beserra:

“Uma das novidades dos últimos anos é de iniciativa do Estado (nos âmbitos federal, estadual e municipal) e visa atender à Constituição de 1988, que determina a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças. Compete, portanto, à União, estados e municípios proporcionar meios de acesso à educação, garantindo, inclusive, o transporte dos alunos do ensino fundamental. Isso significa que o poder público precisa garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola independente do local onde residam”. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 82)

Nesta carta se possibilitou o tratamento da educação rural com direito a igualdade e do respeito às diferenças no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 as condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010).

Em 03 de abril de 2002, através do Parecer CNE/CEB 36/2001, foi instituído as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Essas Diretrizes visavam adequar as escolas do campo aos Parâmetros Curriculares Nacionais e contemplavam as preocupações e reivindicações dos movimentos sociais, além de visar o desenvolvimento rural econômica e ambientalmente justo e sustentável.

As Diretrizes observavam e respeitavam as diferenças dos povos do campo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Os sistemas de ensino deveriam buscar estratégias de flexibilização do calendário escolar respeitando os tempos de aprendizagem e uma política de igualdade.

1.5 Procedimentos Metodológicos

Para obtermos as respostas acerca dos objetivos do trabalho proposto optamos pelo uso de análise quanti-qualitativa para identificar, descrever e explicar os desafios impostos à Gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório – Escola do Campo de Linha Savaris – Constantina, RS. Acreditamos estar diante de um problema muito complexo e que extrapola os limites geográficos regionais para a sua análise. Para tanto, infligimos sobre o estudo de caso proposto um procedimento sistêmico com o intuito de relacionarmos a situação problema nas esferas política, econômica e social.

Os procedimentos metodológicos obedeceram a uma sequência de observações, análise empírica e a situação problema nos remeteu à uma pesquisa bibliográfica, basicamente de artigos e textos retirados da Rede Mundial de Computadores, pois são ainda poucos os estudos e produções sobre o tema proposto. Para tanto, construímos um referencial teórico baseado numa apresentação sócio-histórica do espaço geográfico nacional e, assim, entendermos cronologicamente as bases da Educação do Campo.

Posteriormente à fundamentação em material teórico realizamos uma pesquisa de campo onde procuramos descrever a estrutura física, humana e pedagógica com a leitura e análise de material (ativo e passivo) da Escola. Também efetuamos pesquisa semi-estruturada com membros da comunidade escolar, principalmente alunos de 7^a e 8^a séries e professores (ANEXOS B e C), além de relatos orais com membros do CPM, secretário municipal de educação, a atual direção e outros dois ex-diretores que atuaram na escola nas últimas duas décadas.

Realizamos ainda, uma breve contextualização histórica e localização geográfica da comunidade onde a Escola está inserida. A seguir fizemos o levantamento de dados históricos e atuais da escola e das turmas de formandos remanescentes na atividade agrícola desde 1991, ano em que se formou a primeira turma. O propósito foi demonstrar quantitativamente o número de ex-alunos que permanecem na atividade agrícola e relacionar qualitativamente à atividade prática da escola.

De posse dos materiais investigados e a comunidade escolar entrevistada, fizemos a escolha e em seguida a compilação das variáveis que respondessem às questões sobre as causas e possíveis consequências do problema apresentado neste estudo de caso.

2. EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL OSÓRIO

2.1 *Estrutura Física*

Diferentemente o que atestam os documentos e observações acerca das escolas do campo em nível nacional, a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório apresenta uma boa estrutura física, inclusive ocorreu uma reforma recente com a pintura geral do prédio e nova cobertura, esta tendo em vista uma tempestade de granizo que assolou o município de Constantina em outubro de 2009.



Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, Linha Savaris, Constantina/RS.

A edificação de piso único foi construída nos primeiros anos da década de 1980 ao lado do salão comunitário e da igreja, denotando a aproximação entre as tradições, crenças e perspectivas dentro da comunidade. Inicialmente contava com três salas de aula, banheiros, cozinha e biblioteca para alunos de 1ª a 5ª séries. A demanda motivou a construção, em duas etapas, ocorridas nos anos finais daquela década e início dos 1990, de mais dois blocos.

Atualmente são seis salas de aula com tamanho médio de 30 m², refeitório, almoxarifado e lavanderia, um ambiente com a biblioteca (três estantes duplas), sala de vídeo e laboratório de informática (cinco computadores novos sem acesso a Internet), uma sala de professores funcionando junto com a direção e coordenação pedagógica, horta escolar de aproximadamente 120 m² onde são cultivados verduras e legumes usados na alimentação dos alunos e uma pracinha de lazer infantil.

As atividades físicas são realizadas no estádio da comunidade ou no salão comunitário, dependendo das condições meteorológicas.



Figura 2 – Espaços (horta, laboratório de informática e pracinha) e serviço de transporte oferecidos na Escola.

Os alunos são deslocados das proximidades das residências até a escola diariamente pelo transporte escolar terceirizado. Trata-se de um veículo microônibus ano 1975 que percorre cerca de 70 km diários nas estradas de saibro das comunidades mais próximas da escola. O veículo recebe anualmente a aprovação para seu uso como transporte escolar emitido por fiscal responsável. Em algumas circunstâncias o veículo atrasa a chegada dos alunos por conta de panes ou pelas condições meteorológicas, principalmente de chuva.

Os custos de manutenção e reformas e/ou ampliação são feitas pela Secretaria Municipal de Educação e por recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Viagens culturais são realizadas com apoio financeiro da Prefeitura ou por conta própria dos alunos através de mensalidades e projetos aleatórios na escola ou na comunidade¹³.

2.2 Estrutura Humana e Pedagógica

A escola funciona em turno único vespertino desde 2008 nas seis salas de aula disponíveis. São catorze profissionais dedicados às atividades da escola: diretora, servente escolar, motorista e onze professores. Uma professora acumula a função de coordenadora pedagógica com as atividades de sala de aula e são duas professoras da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

As séries iniciais do ensino fundamental são multisseriadas, uma professora atua com alunos da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental e outra professora atua com alunos de 2º, 3º e 4º. Os outros nove professores atuam com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª).

A escola, como as demais do município, está adotando o regime escolar de 09 (nove) anos – 1º ano ao 9º ano, a partir de 2007. A adequação é gradual, assim os alunos que foram matriculados até 2006 permanecem seriados até concluírem o Ensino Fundamental, já os matriculados no ano de 2007 e subsequentes estão

¹³ Trata-se de promoções de festas, bailes ou realização semanal de “barzinho” típico e corriqueiro nas escolas para financiar passeios de conhecimento, prioritariamente para os alunos formandos e pais. Muitas vezes é aberta à quem tiver interesse, ou seja, pessoas da comunidade que nunca tiveram oportunidades de conhecer determinados lugares “compram os lugares” disponíveis.

recebendo a nova denominação. As condições de ingresso é livre, excetuando a transferência de alunos de escolas estaduais do município no segundo semestre por considerar a proposta pedagógica e o currículo diferenciados. O supracitado é desconsiderado se o aluno se transfere com a família para a comunidade.

O processo avaliativo é considerado processual, integrado e educativo e ocorre trimestralmente com prevalência de elementos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação se dá também de forma participativa e coletiva, pois alunos, pais ou responsáveis e professores e equipe diretiva realizam seus pareceres descritivos do período de análise. Os registros de avaliação encontram-se no Documento de Avaliação do Educando, descrevendo avanços, dificuldades e atitudes. Os resultados da avaliação são expressos ao final do ano letivo em: Promovido (P); Promovido com Apoio (PA); e Retenção (R).

Os alunos que são promovidos com apoio (PA) devem frequentar oficinas de aprendizagem pelo tempo necessário para sanar as dificuldades registradas pelos professores e são oferecidos em período paralelo ao letivo de forma coletiva ou individual. É oportunizada Sala de Recursos (SARE) para os alunos com maiores dificuldades numa outra escola do município que possui estrutura física e humana apropriada.

A retenção ocorre em período máximo de um ano e só é concebida a partir do 4º ano do Ensino Fundamental por déficit de aprendizagem ou por extrapolar os 25% de infrequência no ano letivo.

A escola é gestada democraticamente com a participação do Conselho Escolar e com demais segmentos da comunidade escolar, mas a equipe diretiva ainda é um cargo de confiança do executivo municipal.

O Projeto político Pedagógico (PPP) da escola responde também pelas outras cinco escolas do município. De acordo com a diretora da escola, Leonir Giacomoni, estão sendo feitas reuniões para a construção de um novo PPP dividindo escolas urbanas de escolas rurais. Ainda há indefinição sobre essa nova construção pedagógica, pois reuniram-se apenas os professores de séries iniciais das escolas do campo para realizar leituras. Nas palavras da diretora “tem bastante coisa que a gente tem que alterar aí” (Leonir Giacomoni, diretora).

O novo PPP pretende auxiliar e guiar pedagogicamente os professores que trabalham nas escolas do campo. Atualmente ele aborda questões de localização geográfica do município, dados econômicos e faz uma retrospectiva da educação

municipal desde os anos 1980 quando do processo de nucleação ao qual passaram as escolas municipais de Constantina¹⁴.

A construção do PPP desta e das demais escolas ocorreu a partir da segunda metade dos anos 1990 para se adequar legalmente à LDB 9394/96 com a reestruturação dos regimentos escolares nos moldes da educação popular ou escola cidadã. O trabalho construtivo do atual Projeto Político Pedagógico ocorreu *in loco* envolvendo os profissionais da educação municipal, através de encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, e a coordenação de assessores pedagógicos.

Envolveu concepções de ser humano e de sociedade, a inclusão, democracia, a discussão de currículo, de aprendizagem e avaliação. O estudo passava a ser orientado a partir da realidade local e

“como princípios orientadores do processo educativo, foram estabelecidos: o desenvolvimento das potencialidades humanas; a inclusão, a igualdade e a democracia; a vida e os valores humanistas; o acesso do conhecimento, sua construção e reconstrução com base no contexto, nas experiências de vida, nos interesses e necessidades dos educandos e da comunidade e na relação teoria-prática; o desenvolvimento sustentável e solidário da comunidade; a consciência ecológica acerca da vida e do Planeta Terra; o diálogo, o respeito às diferenças e o trabalho coletivo” (PPP).

Esta proposta sofreu grande resistência¹⁵ da comunidade escolar justamente por apresentar questões democráticas, revolucionárias, que pretendiam amplas mudanças no sistema de ensino municipal. A importância desta nova visão participativa está expressa desta forma:

“A qualidade do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que projetos anônimos e distantes do seu dia-a-dia” (PPP).

Para a ex-diretora, Dilse Terezinha Frigeri, responsável pelas mudanças pedagógicas ocorridas ao longo dos anos 2000, ocorreu uma integração bastante

¹⁴ Já existiram 60 escolas em Constantina.

¹⁵ De acordo com a ex-diretora, Dilse T. Frigeri, no final dos anos 1990 se tentou implantar o modelo adequado à proposta de educação cidadã, mas foi amplamente combatida e a pressão dos professores e diretores derrubou aquilo que seria o início das mudanças pedagógicas nas escolas municipais do município.

forte envolvendo toda a comunidade escolar, principalmente com os pais que passaram a se aproximar mais de seus filhos,

“(...) os pais começaram a se integrar na escola, os pais que nunca chegavam (na escola) tinham aquela obrigação de vir e fazer a avaliação. De saber como é que estava seu filho, porque uma vez você pegava o boletim ou manda alguém e acabou. O pai tinha que fazer a avaliação, então naquele dia ele tinha um compromisso com a escola, de sentar com o professor, com o diretor, com a coordenação da escola pra saber como é que andava, como é que o filho tava na escola (...)” (Dilse T. Frigeri, ex-diretora).

A ex-diretora afirma também que a nova proposta de escola cidadã tirou muitos professores do comodismo, pois, é fácil fazer uma prova e aplicar aos alunos e depois dar uma nota. Ela própria afirma ter sido contrária as mudanças, porque muitos alunos se acomodaram, já que não mais reprovavam, mas salienta que todos, sem exceção, passaram a sair do comodismo. Os professores, a direção e coordenação passaram a fazer um trabalho de maior contato com os alunos, inclusive com e pelos pais. Houve uma aproximação efetiva da comunidade escolar.

Na descrição do PPP, o papel do professor também mudou, passando a ser um “novo professor, mediador do conhecimento, crítico e aprendiz permanente”. O aluno passa a ser um sujeito crítico, um cidadão de direitos, participativo em sua avaliação que passava a ser diária, cotidiana.

Ao currículo foi acrescido as disciplinas de DRU (Desenvolvimento Rural e Urbano) com o objetivo de “aproximar à realidade econômica do município”, Língua Inglesa desde a pré-escola e Filosofia a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Tornou-se mais flexível e participativo ao se realizar a pesquisa participante para se fazer uma “radiografia da comunidade” e a partir de um tema gerador construir uma rede temática buscando, assim, um trabalho interdisciplinar.

O PPP da escola tem os seguintes princípios norteadores:

- I.O desenvolvimento das potencialidades humanas;
- II.A inclusão, a igualdade e a democracia;
- III.A vida e os valores humanistas;
- IV.O acesso ao conhecimento, sua construção e reconstrução e reconstrução com base no contexto, nas experiências de vida, nos interesses e necessidades dos educandos e da comunidade e na relação teoria-prática;
- V.O desenvolvimento sustentável e solidário da comunidade;
- VI.A consciência ecológica acerca da vida e do Planeta Terra;
- VII.O diálogo, o respeito às diferenças e o trabalho coletivo. (PPP)

2.3 O Fechamento da Escola na Visão da Comunidade Escolar

De acordo com a proposta apresentada em assembleia e registrada em ata (ANEXO A) ocorrida em 03 de dezembro de 2007, pelo senhor Francisco Frizzo e da senhora Silvana Giacomini Valle, então Prefeito Municipal e Secretária Municipal de Educação, respectivamente, se efetivou a intenção dos gestores municipais de desativar as turmas finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório.

Na oportunidade o senhor Francisco Frizzo (ex-prefeito) utilizou a justificativa econômica para a desativação daquelas turmas, visto que o custo com pagamento de professores seria bastante elevado e, indiretamente, deu a entender que o custo-benefício não era satisfatório à comunidade municipal. Além disso, numa visão compartilhada com a ex-secretária municipal de educação, entendiam que as turmas menores resultariam em baixa qualidade de ensino. Entretanto, foi esclarecido que aquela seria uma decisão democrática.

Fora sugerido aos pais a matrícula de seus filhos na única escola urbana municipal, pois esta apresentava estrutura física mais condizente com o aspecto qualitativo. Isto é, turmas maiores, biblioteca mais equipada, Sala de Recursos (SARE) e laboratório de informática.

Na visão dos pais presentes naquela ocasião, se percebeu a preocupação com os horários que os alunos deveriam despender a mais com transporte, haja vista que a escola Santa Terezinha (provável receptora) está situada 7 Km de distância da escola General Osório. Um dos pais se posicionou favorável a desativação, mas gostaria que os alunos tivessem um transporte adequado.

Uma das principais falas posiciona um pai a respeito do futuro de seu filho e de provavelmente na continuidade da atividade agrícola, pois disse ele: “os alunos, depois que vão para a cidade, não vão querer voltar para o interior” (ANEXO A). Uma professora fez discurso em favor dos pais dizendo que o trabalho pedagógico em curso está voltado para a realidade de cada aluno, de cada família e se ocorresse a desativação das turmas naquele momento, seria como “deslocar o aluno de sua realidade”.

Atualmente, através de nossa pesquisa, todos os profissionais ligados a educação declararam-se contrários ao fechamento das escolas do campo. Apesar da satisfação da atual gestora com relação ao espaço físico e a estrutura disponível pela escola, alguns professores apontam para ampliação do espaço hoje disponível. Falam em materiais adequados como livros didáticos, materiais pedagógicos apropriados e destinados à uma educação do campo de qualidade.

A ex-diretora Dilse T. Frigeri indica a necessidade de um espaço maior para a realização de palestras e reuniões para o uso de pais e alunos. Esse espaço pertenceria também ao restante da comunidade. Trata-se de aspectos de sinergia, tão amplamente identificados com a história desta e escola e das comunidades ou de pessoas que dela fizeram uso.

O primeiro diretor formador da 1ª turma desta escola, Sr Idalino Conterato, lembra que no momento em que houve a demanda pelas turmas finais do Ensino fundamental, nos primeiros anos de 1990, a prefeitura fazia a ampliação física do prédio e custos de manutenção e à comunidade restava adquirir a estrutura interna (laboratórios, livros e outros materiais pedagógicos). Os alunos e os pais contribuíam bastante e a escola passou a ser um marco de luta e de conquista de todos.

A ex-diretora, Dilse T. Frigeri, lembra que ao assumir o posto gestor da escola em 2001 encontrou a escola em péssimas condições e foi necessário muito esforço em conjunto com os pais dos alunos para colocá-la em funcionamento. Isto contribuiu para fortalecer ainda mais o grupo em prol da manutenção das atividades naquela escola.

O aparelhamento e modernização da escola através do recebimento de kit de informática, material didático, computadores novos só foi possível com incentivos do governo federal. Na esfera municipal ocorreram melhorias na edificação e na construção de área de lazer para os alunos. Mas para uma mudança interna, de ordem ideológica, de conhecimento e aptidão para o funcionamento de Escola do Campo só foi alcançado em 2008, quando da palestra proferida, neste município, pelo Professor da UFMG e um dos precursores do termo e definição de Escola do Campo. Trata-se de um dos principais defensores da educação do e no campo.

O fato foi marcante, pois a partir daquele momento não se falou mais em fechamento das escolas localizadas no interior do município e, como comprovado

em nossa pesquisa, 90% dos professores, a atual e ex-diretora só passaram a ouvir a expressão Educação do Campo a partir daquela data.

Gerri Savaris, atual secretário municipal de educação, defensor da Educação do Campo afirma que algumas mudanças ocorrerão no próximo ano. Trata-se de uma mudança na estrutura curricular, diminuindo o número de professores e qualificando aqueles que continuarão. Assim, se trabalharia com os componentes curriculares. Entretanto, outras medidas podem ser tomadas em caso de perda considerável de alunos.

A seguir procuraremos entender um pouco mais do processo histórico de formação da comunidade de Linha Savaris e da própria Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório.

2.4 Contexto Histórico e Localização Geográfica da Comunidade e Escola de Linha Savaris – Constantina – RS.

A sede da comunidade de Linha Savaris está localizada ao norte e a aproximadamente 7 Km do centro do município de Constantina (imagem 1). Possui um salão comunitário, capela, estádio de futebol, cemitério e a escola.

A comunidade começou a ser formada por volta do ano 1934 por descendentes de imigrantes italianos vindos de Serafina Correa e Guaporé, municípios da Serra Gaúcha. As primeiras famílias que compraram as terras no local foram: Eugenio Conterato, José Savaris, Francisco Savaris Jerônimo Rizzoto e Alberto Piccolotto. Construíram suas moradias e iniciaram a atividade agrícola e criação de subsistência. Aspectos até hoje preservados pelas famílias que aí residem, porém mais integrados ao mercado.

A localidade recebeu a denominação de Linha Rodeio, mais tarde Linha Lazzaretti e através de votação em assembleia passou a se chamar Linha Savaris, tendo em vista o primeiro morador ter esse sobrenome.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório está em atividade desde o dia 1º de março de 1945, tendo como primeira professora Srª Amália

Taufer¹⁶¹⁷. A escola foi oficializada pelo Decreto Municipal nº 14, de 19 de julho de 1976 emitido pela Prefeitura Municipal de Constantina. A Secretaria Estadual de Educação autorizou a designação da escola pela Portaria nº 179, de 20 de dezembro de 1978. A denominação de Escola Municipal surge com o Decreto Municipal emitido pela Prefeitura Municipal de Constantina pelo nº 45, de 15 de agosto de 1985. A designação de Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório surge por Decreto Municipal emitido pela Prefeitura Municipal de Constantina nº 12, de 03 de maio de 1999, em conformidade com a resolução do Conselho Estadual de Educação e Desporto nº 234, de 07 de janeiro de 1998.

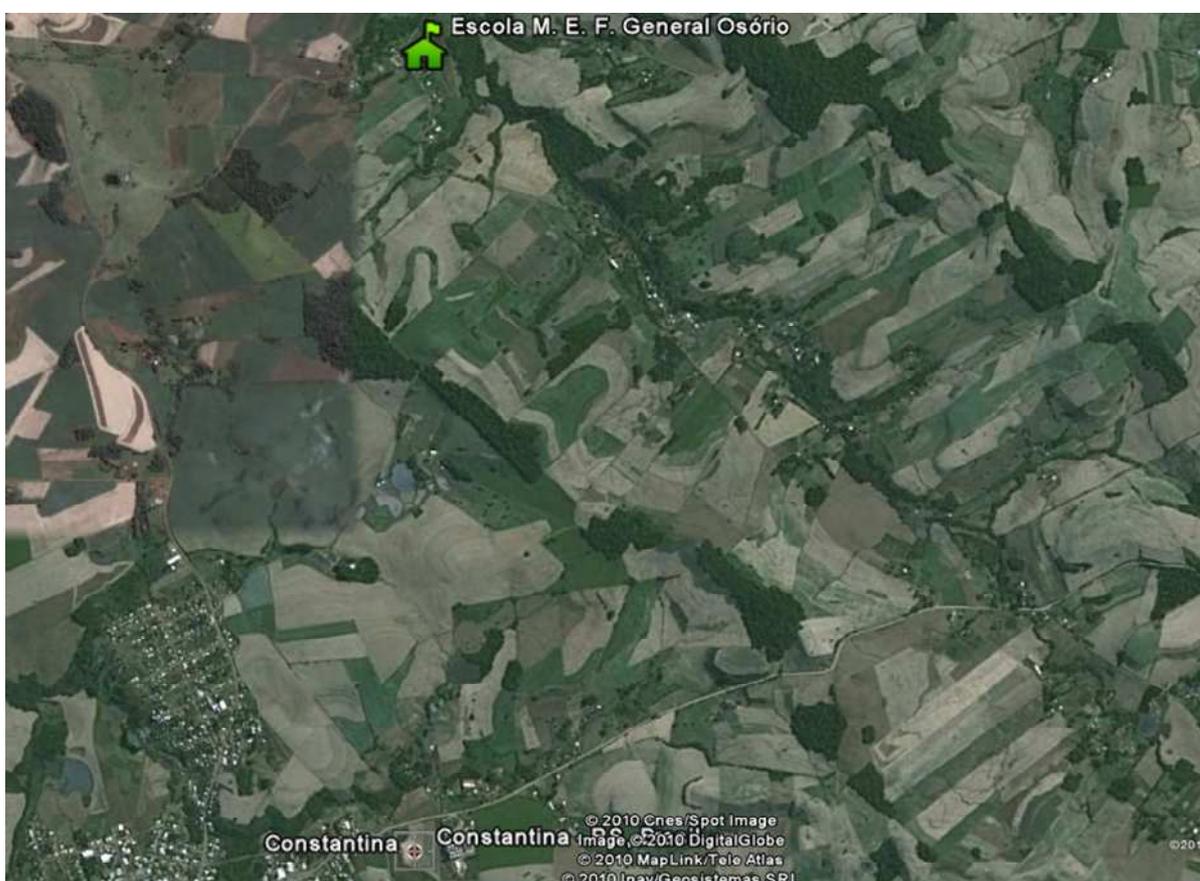


Figura 3 – Localização da Escola na comunidade em relação ao centro da cidade.

Fonte: Google Earth, 2010.

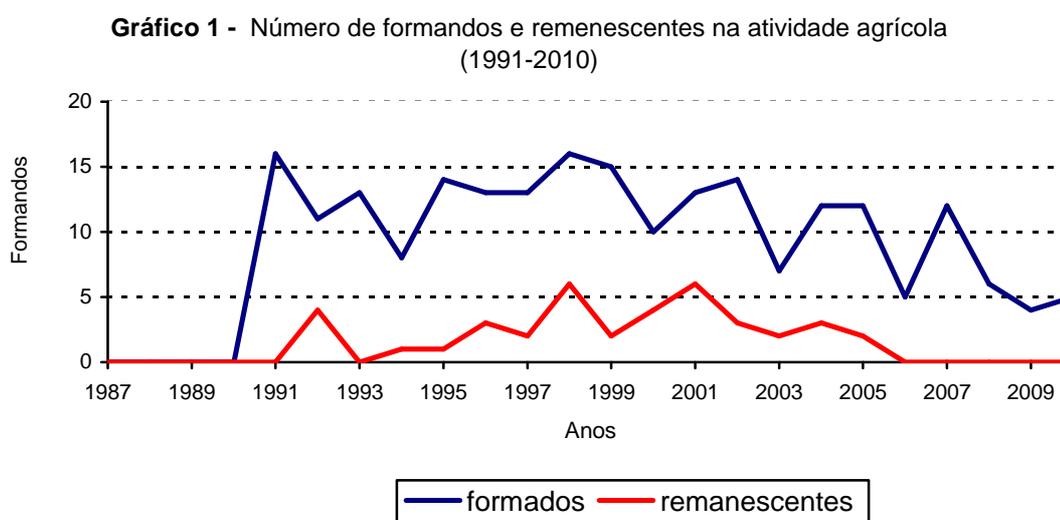
¹⁶ Entretanto, consta em registros orais, ainda por serem publicados que o Sr Antonio Rizzoto já fazia um trabalho de alfabetização em sua residência, provavelmente entre os anos de 1934 e 1945, em troca de serviços de lavoura.

¹⁷ Essas e outras informações foram retiradas de artigo escrito pela comunidade escolar de Linha Savaris e atualmente encontra-se no prelo na editora da URI (Universidade Regional Integrada – Campus de Frederico Westphalen/RS, sem título.

Até 1990 a escola tinha o 1º Grau Incompleto e a primeira turma de formandos ocorreu em 1991, pois a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul autorizava o funcionamento das turmas de 7ª e 8ª séries através de portaria nº 833, de 25 de junho de 1990. Aquela turma tinha 16 formandos e até o ano de 2009 formou 214 alunos, em sua maioria filhos de agricultores da comunidade de Linha Savaris e comunidades vizinhas: Linha Sabadin, Linha Rodeio São João e Linha Aimi. Isso porque desde o final dos anos 1980 ocorreu a nucleação da escola, tornando-a Escola Polo juntamente com outras 4 (quatro) escolas localizadas em comunidades rurais e 2 (duas) escolas na área de perímetro urbano de Constantina.

2.4.1 Análise das variáveis sobre a redução do número de alunos na escola e indicação dos desafios para a gestão escolar

A primeira variável (gráfico 1) tende a apresentar a variação anual de formandos desde 1991 e com a projeção para o ano de 2010 de 05 (cinco) formandos, haja vista que a formatura está prevista para o dia 17 de dezembro de 2010.



Org.: Alcione Lazzaretti, 2010.

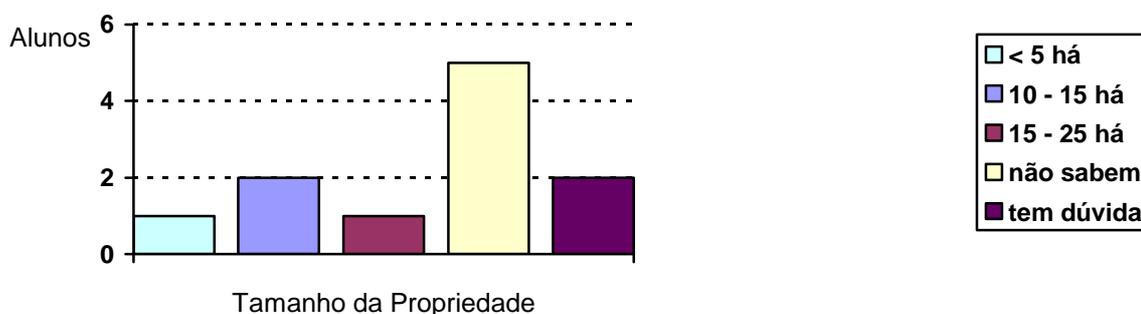
Fonte: Material passivo da Escola General Osório.

O gráfico nos mostra que nos anos 1990, tão logo a escola recebeu a primeira turma de 8ª série, a variação no número de alunos formados permaneceu estável, com um mínimo de 08 formandos em 1994 e máximo de 16 concluintes em 1991 e 1998. Entretanto, a partir da virada do milênio as turmas de formandos começa a dar sinais de declínio, com o máximo de 14 alunos formados em 2002 e de apenas 04 em 2009¹⁸.

O mais impressionante é que as turmas subsequentes não mostram sinais de alteração ascendente no número de alunos concluintes. Isso porque têm turmas com apenas 3 (três) alunos no 1º, 3º e 4º anos. Além disso, não existe turma de 5º ano¹⁹.

Num primeiro momento imaginamos que a ação educativa da escola seria a principal responsável pela diminuição no número de alunos baseando-se nas experiências nacionais de educação rural que eram de caráter técnico e urbano. Algumas análises podem, entretanto, trazer indícios de conformidade quando os alunos foram perguntados sobre o tamanho médio da propriedade agrícola que os pais têm posse (gráfico 2).

Gráfico 2 - Tamanho Aproximado da Prop. Rural dos pais dos Alunos



Org.: Alcione Lazzaretti, 2010.

Fonte: Entrevista semi-estruturada aplicada a 12 alunos de 7ª e 8ª série da escola.

As respostas tenderiam a afirmar que a escola não realiza atividades voltadas ao meio rural, já que metade dos entrevistados não sabem qual é o tamanho médio das propriedades agrícolas dos pais. Entretanto, conhecer ou desconhecer o

¹⁸ Nesta época surgiu a ideia de desativação das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental daquela escola.

¹⁹ Equivalente a 4ª série.

tamanho médio é bastante subjetivo e ao atual momento de diversificação das propriedades rurais se tornaria mais relevante conhecer a produtividade relativa a unidade de medida das propriedades agrícolas. Torna-se relevante aos pais saber o valor líquido obtido com um único hectare, exemplo de R\$ 5.000,00/ha de uva ou de 50 sacas/ha de soja e assim por diante.

Uma das variáveis observadas na análise de entrevista com os professores confirma a isenção desta primeira hipótese, pois com a exceção de um único professor, todos incentivam os alunos a permanecerem na atividade rural. Há que se destacar também que dez dos onze professores (90%) se identificam com a escola, pois seis deles já trabalham na escola cinco anos ou mais. Os professores realizam cursos de formação continuada voltados à Educação do Campo promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Como reflexo temos dos alunos a admiração unânime pela atividade que os pais exercem considerando-a muito importante, dez deles (83%) gostam do que fazem com os pais. Nove alunos (75%) afirmam ter interesse na profissão agrícola e apenas três (25%) nenhum interesse.

A pergunta sobre a possível permanência deles na atividade agrícola revelou que metade deles pretende ficar e continuar a profissão escolhida pelos pais contra o mesmo número que tende a sair. Então a tendência futura estaria ainda mais comprometida, tanto pela escola quanto pela própria comunidade, pois se já é pequeno o número de alunos neste momento quisera saber ou imaginar pelas próximas décadas. Neste quesito foi apontado, informalmente, que a tendência de permanecer no campo ocorre com aqueles alunos com maior nível de dificuldade ou com pouco interesse nos estudos, revelando proximidade com a realidade nacional de que para o agricultor saber ler e escrever já é suficiente.

A análise do grau de instrução dos pais confirma esta tendência, apontando 91% das mães e 81% dos pais com apenas o Ensino Fundamental incompleto, apenas um dos pais tem o Ensino Médio.

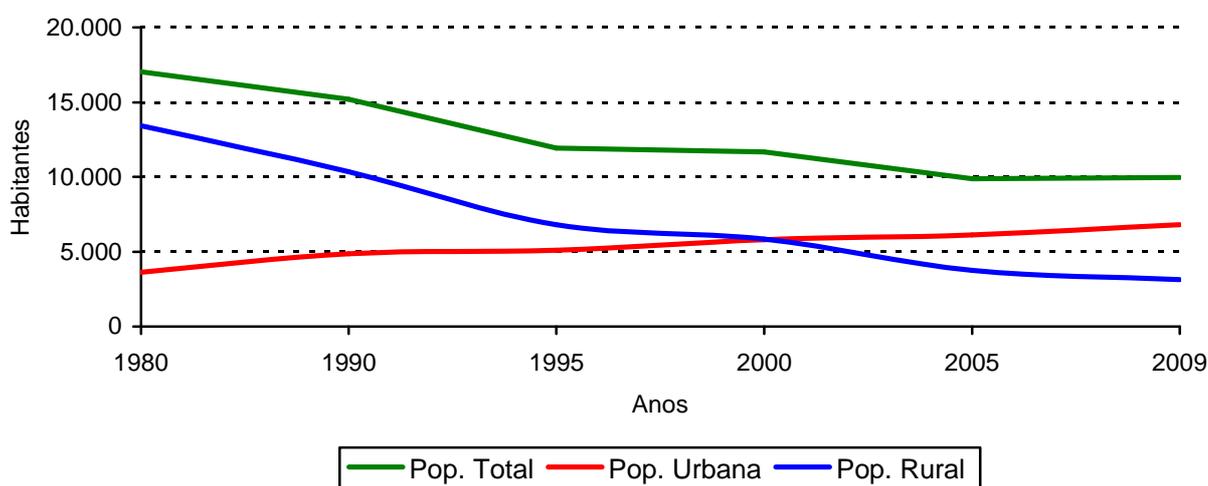
O pequeno número de alunos não é exclusividade apenas desta escola²⁰. A triste realidade é compartilhada com outras escolas do campo do município, resultado de um intenso êxodo rural ocorrido, principalmente, a partir dos anos 1980, como se observa no gráfico 3. O mesmo gráfico apresenta um decréscimo populacional, registrado em todo o município, a partir da década de 1980 motivado

²⁰ De acordo com o Secretário Municipal de Educação, Gerri Savaris, na Escola Municipal Cristóvão Colombo localizado em Linha Barra Curta Baixa, existem 11 professores para 12 alunos.

por dois fatores. Um desses fatores foi a perda de área territorial em função dos processos emancipatórios dos atuais municípios de Engenho Velho e de Novo Xingu, o outro se refere a redução das taxas de fecundidade registradas comumente em âmbito nacional²¹. Os resultados da pesquisa de campo com os alunos de 7ª e 8ª séries da Escola Municipal General Osório mostram que as famílias estão ficando pequenas com uma média de 3,91 componentes, num universo pesquisado de 12 estudantes.

Numa observação mais detalhada perceberemos que, mesmo contando com a população dos dois municípios que faziam parte de Constantina em 1980 (17.038), teríamos atualmente 1.530 habitantes em Engenho Velho, 1.731 habitantes em Novo Xingu e outros 9.670 em Constantina, totalizando 12.931 habitantes, segundo dados preliminares do censo demográfico de 2010, ou seja, uma perda populacional na ordem de 24% em três décadas. Não se trata de um crescimento vegetativo negativo com mortalidade maior que natalidade, mas uma migração interna bastante forte desde aquele período.

Gráfico 3 - População do Município de Constantina - RS (1980 - 2009)



Org.: Alcione Lazzaretti, 2010.

Fonte: Fundação de Economia e Estatística, 2010.

²¹ De acordo com o IBGE, a taxa de fecundidade no Brasil caiu de 6,2 em 1940 para 2,3 em 2000.

Os principais pólos de atração foram os estados da região Sudeste onde, principalmente, os jovens partiam para atividades mais lucrativas em restaurantes e churrascarias. Neste sentido, cabe ressaltar que a agricultura seria o principal fator de expulsão.

Para frear o movimento migratório foram tomadas algumas medidas de ordem política e social ainda nos anos 1990. Há que se destacar na esfera federal a criação do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), em 1996, com o objetivo de direcionar recursos financeiros para os pequenos agricultores e, em nível local a formação de cooperativas agrícolas e projetos de diversificação produtiva nas propriedades. O objetivo dos projetos seria apoiar o agricultor familiar para que ele pudesse maximizar a renda obtida com a mercantilização. Dessa forma o modelo trinômio soja-trigo-milho, essencialmente grãos, passou a ser questionado. Então, houve a introdução de novas atividades econômicas, a pecuária leiteira, a citricultura, a vitivinicultura, a suinocultura e as agroindústrias.

Para os pais dos alunos esse modelo de obtenção de renda resultou num aumento nas possibilidades reais de ganhos, pois houve uma diversificação produtiva na propriedade agrícola. Além do mais, a inserção destas novas atividades requerem maior dedicação laboral numa comparação com a atividade de grãos, principalmente com uso das modernas técnicas de plantio direto²². Neste sentido, a atividade agrícola baseada em grãos seria altamente atraente, pois se despende pouco tempo para a sua prática. Entretanto, afirma um pai, as crianças aprendem desde cedo que a atividade agrícola é carregada de riscos.

As condições meteorológicas²³, de solo, de relevo e, principalmente, do mercado interferem diretamente sobre os ganhos com a atividade agrícola. Não se tem uma certeza do que irá acontecer daqui um mês com o preço do leite (que pode perder 100% do valor em um pequeno espaço de tempo) ou com a produtividade e preço da soja ou do trigo no período de seis meses. Desanimados com os percalços de uma atividade com grande variação de renda e cheia de riscos, muitos alunos apenas esperam o tempo passar para sair da casa paterna e ter uma independência

²² Alguns agricultores chegam a afirmar que uma única pessoa pode realizar o trabalho mecanizado numa área de 25 ha de soja, durante todo o processo (do plantio até a colheita), em menos de 30 dias, resultando em tempo ócio de aproximadamente três meses.

²³ Técnicos agropecuários da prefeitura observaram 12 estiagens nos últimos 15 anos.

financeira. Mesmo que o salário seja aquém do que poderia conseguir com a atividade agropecuária.

Outro pai cogitou a construção de uma agroindústria, se informou da garantia de mercado de consumo e que conta com facilidades de financiamento. Para ele, esse modelo de desenvolvimento pode incentivar os filhos a permanecer na atividade, na produção de gêneros alimentícios. Conta com isso o histórico de sofrimento nas atividades de sua época. Segundo suas conclusões, a pessoa não sofre exposto ao calor intenso do sol, típico da agricultura desta região até meados dos anos 1990.

Mesmo assim, percebe-se que a população do município e principalmente do interior continuou diminuindo nos anos 2000 (gráfico 3). Nas escolas, como consequência, houve um enxugamento no número de alunos, conforme gráfico 1 que apresenta a realidade da Escola General Osório.

Assim, presumimos que o êxodo rural registrado em Constantina nas últimas décadas tenha provocado um problema em série, atingindo as escolas (com poucos alunos) e a própria capacidade reprodutiva das famílias de agricultores familiares nas comunidades rurais, em especial aquelas que circundam geograficamente a escola localizada na Linha Savaris, objeto de nosso estudo.

Aliado a isto cremos que os métodos pedagógicos adotados até recentemente não condiziam com uma educação diferenciada, apropriada para a realidade das escolas e as famílias do campo. A baixa produtividade acadêmica e quase nula produção de materiais para auxílio pedagógico são empecilhos contundentes nessa realidade das escolas do campo.

Numa visão compartilhada entre o secretário de educação e a ex-diretora falta o envolvimento das entidades que da agricultura dependem, como cooperativas, agências de crédito, sindicatos rurais e do próprio comércio, pois a principal atividade econômica da grande maioria dos municípios da região médio e alto Uruguai é a agropecuária. É o que podemos chamar de motor da economia desses municípios.

CONCLUSÃO

As análises processadas durante a investigação do tema proposto nos permitem chegar a conclusões desafiadoras sobre a realidade das escolas do campo, mas em especial a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, localizada em Linha Savaris – Constantina – RS.

Considerando a importância das escolas do/no campo como formadoras e reprodutoras de valores, de tradições e de costumes daqueles que vivem nas áreas rurais, garantindo a tranquilidade econômica do país durante os últimos anos. A importância de uma parcela da população que responde pelo abastecimento alimentar da população brasileira.

É possível afirmar que a realidade da maioria das escolas do campo e de sua gente é um fruto amargo de nossa herança colonial. Ainda mais castigada durante os períodos que se sucederam. Trata-se de escolas, literalmente afastadas dos sujeitos, mal equipadas, profissionais com a qualificação mínima ou nenhuma e que oferece uma educação de péssima qualidade.

Os agricultores familiares são aqueles que, na estrutura capitalista, sustentam todo o sistema, devido a função de produzir o gênero básico da sustentação humana, o alimento. Mesmo assim, vem sendo desprestigiado das políticas públicas há muitas décadas, senão séculos. Não bastasse a exclusão do direito à propriedade da terra pela divisão das Capitânicas Hereditárias e da Lei de Terras de 1850.

Entretanto, nosso trabalho mostra que nos últimos 50 anos a população que vivia na agricultura se reduziu drasticamente. O êxodo rural se tornou mais intenso nos anos 1980, no Brasil, e nos anos 1990 em Constantina. As causas desse processo foram, basicamente políticos, pois sempre existiu um forte poder das classes mais abastadas sobre o restante da sociedade. No caso da agricultura podemos identificar o *lobby* formado pela bancada ruralista do Congresso Nacional.

Este grupo é tradicionalmente concentrador de terras e riquezas e monocultor, na sua essência. Voltado ao mercado externo com a produção de commodities sempre fez uso da maior parte dos recursos do setor agropecuário.

Apenas em 1996 a agricultura familiar toma parte dos recursos federais através de crédito próprio, o PRONAF. Contudo, a realidade do campo já demonstrava uma tendência de diminuição gradativa das famílias, jovens em sua maioria.

O modelo educacional implantado nas escolas rurais sempre foi técnico ou urbano. Este modelo favoreceu a migração de jovens agricultores para áreas urbanas, pois sua formação inicial era de ver o urbano moderno, atraente e o rural como atrasado, inadequado. Aliado a isto, fora implantado um pacote tecnológico com o método produtivo baseado na agricultura empresarial monocultora, ambientalmente degradável e economicamente insustentável. Os altos custos de produção e a tendência sempre maior de aproximação com os valores de renda tornaram a agricultura familiar mais sensível.

A escola General Osório apresenta algumas semelhanças com a realidade nacional, mas apenas no que diz respeito ao trabalho pedagógico, pois apresenta uma boa estrutura física e humana. Deve, então, projetar mudanças de ordem pedagógica e profissional. O primeiro está em fase de reformulação, mas o segundo ainda precisa ser amplamente debatido, pois são poucas Universidades que oferecem a Graduação em Educação do Campo. Assim, os professores que estão em atividade na escola apresentam algumas dificuldades para adaptar sua formação acadêmica, exclusivamente urbana, com o contexto dos alunos.

Salientamos que a conjuntura herdada nos conduz a análises práticas, de mudanças de paradigmas. As escolas do campo não possuem condições de produzir algo diferente do atual sem que para isso não ocorra a maciça participação das academias de ensino, dos institutos de pesquisa e de apoio governamental e até da iniciativa privada na condução de tais mudanças.

As mudanças internas requerem modelos a ser seguidos ou pelo menos direção a ser tomada. Neste ponto salientamos que o atual sistema de ensino, baseado na pedagogia da escola cidadã, implantado na escola General Osório conduziu a uma maior participação da comunidade escolar na vida educativa dos alunos. Foi, também, de fundamental importância para a defesa do direito por escola, a luta travada em fins de 2007 para a manutenção das atividades daquele educandário.

Devemos salientar que a realidade escolar de poucos alunos e de êxodo rural ocorre em todos os rincões do Brasil, necessitando uma observação mais dedicada

das autoridades, pois se trata de uma população que sai porque algo não está bom. A escola do campo precisa mudar o seu perfil de polo de expulsão de pessoas. Ao contrário, deve atrair pessoas. Mais importante é valorizar as experiências advindas dos movimentos sociais, do MST. Lá se luta por terra e educação de qualidade.

Os profissionais da Educação do Campo devem seguir os modelos que existem e tentar a todo custo desenvolver seus próprios paradigmas. Um grande salto foi dado quando da apresentação do Professor Miguel Arroyo em 2008. Ele mudou a ideia de muitas pessoas que previam o fechamento das escolas do campo como sendo a única alternativa. Foi a vitória da humildade, da humanidade, das crenças e tradições sobre o fator econômico.

As escolas que enfrentam um desafio semelhante devem buscar capacitação, mesmo que carente ainda. Uma preparação para enfrentar o problema e não uma aceitação das coisas sem um olhar mais dedicado sobre estas populações. Uma alternativa sugerida pode ser a mudança do currículo. Os professores podem trabalhar por áreas do conhecimento, com os componentes curriculares aliados à pedagogia da escola cidadã. Este fato pode marcar uma nova etapa de ensino, pois diminui os custos de manutenção (com menos professores) e mantém a escola em atividade. Há de se salientar que não podemos perder de vista a qualidade do ensino. Os pais, embora com baixo nível de instrução, sabem da importância da matemática, das artes, etc.

Embora haja uma predominância de ideias catastróficas sobre a vida no campo devemos desconstruir mitos e produzir novas visões e possibilidades, pois afirmam os pais que não tem vida melhor do que no campo, tem os mesmos lazeres que na cidade²⁴. Mas tem outras vantagens como segurança, liberdade, natureza e tempo para as amizades.

Fatos recentes de nossa demografia indicam que o número de pessoas no interior continuará baixo por causa dos pequenos índices de fecundidade, mas temos que inclinar o olhar para que ocorra a (re)produção dessas pessoas, tanto no sentido biológico como econômico, pois o que se observa é uma tendência maior de masculinização nas áreas rurais. Isto indica a novos estudos acerca deste fato, porque o que está em jogo é a manutenção das pessoas e das atividades agropecuárias.

²⁴ Vamos levar em conta que a cidade de Constantina tem menos de 10.000 habitantes e uma estrutura que nada se assemelha à uma cidade de importância regional.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 214 p.

BOF, Alvana Maria; SILVA, Lourdes Helena da; MORAES, Teresinha Cristiane de,. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In. BOF, Alvana Maria. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 236 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/mensagem.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2010.

_____. Constituição Federal. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Constituição\Constituição24.mht>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Constituição Federal. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Constituição\Constituição91.mht>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Constituição Federal. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Constituição\Constituição34.mht>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Constituição Federal. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Constituição\Constituição37.mht>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Constituição Federal. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: <C:\Documents and

Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Constituição\Constituição46.mht>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Constituição\Constituição67.mht>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Constituição Federal. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: <C:\Documents and Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Constituição\Constituição69.mht>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 out. 2010.

CALAZANS, Maria. Julieta. Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural: Traços de uma Trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas - SP: Papyrus, 1993. p. 15 - 42.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 214 p.

CALDART, Roseli Salete. **MST: Lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/pedagogia_sin_tierra.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos Sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **MST, “Escola de Vida” em Movimento.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 137-156, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a03v2772.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

FEE (RS). **Estimativa da População por Município e Situação de Domicílio Rio Grande do Sul.** Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg_populacao_tabela_03.php?ano=1980&letra=C>. Acesso em: 21 ago. 2010.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S.. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": Texto Preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis - Rj: Vozes, 2005. p. 08 - 19.

GENERAL OSÓRIO, Escola Municipal de Ensino Fundamental. **Projeto Político Pedagógico,** Constantina, 200?.

IBGE (Brasil). **Censo Demográfico 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil131.shtm>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

____ (Brasil). **Censo Demográfico Histórico.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil). **Por Uma Política Pública de Educação do Campo.** Disponível em: <<http://www.red-ler.org/declaracion-ii-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

LUCAS, Rosa Elane Antória; FERNANDES, Lúcio André De Oliveira. **Reflexões Sobre Política Educacional no e do Campo.** Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/13/605.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Reflexões a Partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 305 - 506. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_2.PDF>. Acesso em: 16 jun. 2010.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção.** Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <C:\Documents and Settings\User\Desktop\EDUCAÇÃO DO CAMPO\Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.mht>. Acesso em: 27 mar. 2010.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A Concepção de Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas da Sociedade Brasileira**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter & HAESBERT, Rogério. **A Nova Dês-Ordem Mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 160 p.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília, DF. 2004, 48 p.. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2010.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia Dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo**: Um Olhar Panorâmico. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

ROCHA, Maria Isabel Antunes (Org.). **Educação do Campo: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. XV ENDIPE. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_2.PDF>. Acesso em: 16 jun. 2010.

SECAD/MEC. **Educação do Campo**: Diferenças Mudando Paradigmas. Brasília, DF, 2007. 79 p.

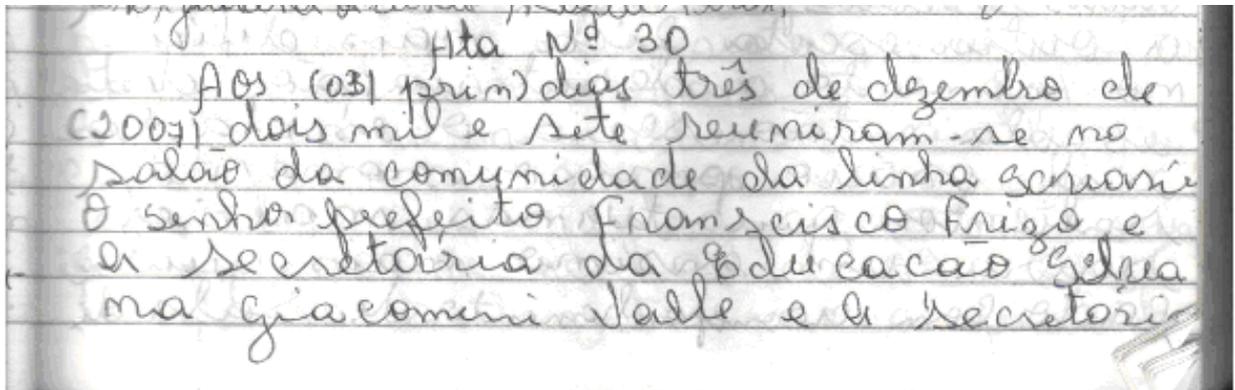
SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: Uma Relação Construída ao Longo da História. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato**: Uma Educação para o Meio Rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983. 145 p.

WILLEMS, Emílio. **O problema Rural Brasileiro do Ponto de Vista Antropológico.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 21, n. 1. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social/site/images/stories/edicoes/v211/v21n1a10.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Ata de desativação das turmas finais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório.



Ata Nº 30
Aos (03) dias três de dezembro de
2007, dois mil e sete reuniram-se no
salão da comunidade da linha Osório
o senhor prefeito Francisco Frigo e
a secretária da Educação Gilma
Magalhães Valle e a secretária

Sandra Farezin Pinu para conversar com os pais e alunos em relação a questão de poucos alunos para a desativação da 5ª série e 8ª série deste educandário, primeiramente a secretária falou sobre a importância da educação e que devemos ter uma educação de qualidade que é de compromisso de todos para que se tenha uma boa educação a nível municipal e o nosso Município está bem lotado em âmbito nível educacional e a saída dos alunos formandos e ficarão poucos alunos para o próximo ano, já tinha sido discutido sobre o assunto e a possibilidade de os alunos irem até a escola Municipal Santa Terezinha do centro da cidade. Logo após o prefeito fez uso da palavra e falou aos pais que junto irão tomar a decisão em ser a melhor possível, falou que tem a ver com economia e diminuição de professores que são duas escolas com poucos alunos e a outra escola fica mais difícil no momento a desativação desta escola então seria a escola Geral o que para o momento, salientou que turmas maiores seria um ensino mais qualificado com acompanhamento de sala de

informática e Biblioteca mais atualizada e ampliada com maiores obras literária e manual de pesquisa para os alunos buscar mais conhecimentos na sua vida profissional, depois deixou a palavra para os demais, o professor Zilo falou que tem professor trabalhando com mais disciplinas, Sr. Valdeci questionou o prefeito qual o custo para manter a escola funcionando, um pai colocou que concorda com a integração desde que haja um transporte adequado, a Mãe Nelci questiona o horário destas crianças fazendo este roteiro sugerido pela secretária de educação, se eles usarem o mesmo transporte dos demais, surgiu a questão de trazer alunos para a escola, mas não é uma boa proposta. Uma mãe pediu ao prefeito como seria a questão dos professores e o prefeito falou que os efetivos ficarão nas escolas e que o contratado talvez sejam demitidos, e que a questão não é a economia, mas sim o melhor para o nosso aluno, outro pai colocou que os alunos depois que não para a cidade não não quer voltar para o interior, uma aluna falou que quanto mais alunos, mais lagos e que mais alunos menos rendimentos e que a integração não seria o motivo de fechar de 5ª a 8ª série, mas salientou-se a qualida-

do ensino com menos alunos e
 que se quisesse a lei de quinze alunos
 por turma poucas escolas ficariam
 se fechar, que o município mudaria
 e que precisa de mais dinheiro
 para os filhos, A professora
 Suamara colocou que como a rede
 temática foi uma boa escolha para
 trabalhar a fala significativa
 na série com continuidade na
 escola, pois os alunos sentiriam
 deslocados da sua realidade que
 é agricultura, A secretária falou da
 possibilidade de trocar o transporte
 para os alunos da série
 iniciais. O prefeito aceitou as opiniões
 e falou que a maioria foi contrária
 a desativação das séries
 finais não pensar e analisar
 com maior ênfase sobre o assunto
 e dar o retorno, agradecer aos
 participantes e atender as reivindicações
 dos pais, sem mais nada
 a constar em erro a ata que vai
 por mim assinada e os demais
 Marlí Suone, Madaloz, Rosminhos, Lorena
 Hauzo, Conteratto, Izabela & Conteratto, Suana, Bujallo
 Aline Bonatto, Aline Aparecida Piccolotto, Nerde & Diabatto
 Marlone Z. Sgaratti, Elvise Daffio, Tatiana G. Sgaratti,
 Juliana Anton, Juracy, S. Sérgio, Lídice Dupas, Carolina
 Conteratto, Camilo S. Conteratto, Anderson, Paula Conteratto
 Jeline & Sgaratti, Bruna Conteratto, Andreia Walter
 Neri, Sgaratti, Antiane Piccolotto, Zeno, José A. Conteratto
 Lúcio, S. Sgaratti, Micheli & Louche, Lívia Sgaratti

Jones M. L. Sazzaretti, Marli & Santoni, Giovanni B. Drabach
 Emanuel Sazzaretti, Donillo Zatti, Jaime Junior Sento Valdes
 Andris to Santoni Lusk, Terezinha Ferreira, Helita, G. Giacomo
 Marcelo & Seara, Wilson de D. Drabach, Junior B. Drabach
 Sirlis Sazzaretti, Circa Romari, Cesar Lata, ZAS
~~Devi Sosa~~ ~~Valde~~ Nilso Seara B. Valde Romari
 Duinano Zatti, Valdete Lata, Elenis Lata
 Andiliane Frizera, Lari Romari, exiliane Brossi, Yucara Cesar
 Aniliane Zatti, Fandelauff, Mariane e Paolo D. Liriane Feldner,
 Giovanni B. Fontinato, Sora G. Sazzaretti, Leonir G. Giacomo
 Adia Sazzaretti, Margot Sazzaretti, Cory Latta
 Rudinaldo L. Sato, Affonso Latta, Wilson B. Drabach,
 Front Romari, Wad. P. Sazzaretti
 Diler Terezinha Frizera,

ANEXO B – Questionário aplicado a alunos de 7ª e 8ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório



Curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional Pesquisa de Campo – Escola General Osório

Este questionário é um instrumento de trabalho do pesquisador, portanto responda as questões com retidão. Seu anonimato é garantido, porque queremos apenas analisar GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO: O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO – CONSTANTINA – RS.

QUESTIONÁRIO 1 – ALUNOS

1. Idade: () 13 anos () 14 anos () 15 anos () mais de 15 anos
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Quantos são os componentes da família?
() 2 () 3 () 4 () 5 () mais de 5
4. Quantos componentes da família são crianças ou jovens?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () mais de 5
5. Quantos componentes da família são adultos?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () mais de 5
6. Quantos componentes da família são idosos?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () mais de 5
7. Qual é o tamanho médio da propriedade rural?
() até 5 há () de 5 – 10 há () de 10 – 15 há () de 15 – 25 há
() de 25 – 50 há () mais de 50 há () não sei
8. Quais são as atividades econômicas realizadas na propriedade (em ordem de importância)?
() agricultura – produção de grãos (soja, milho, trigo, etc.)
() pecuária leiteira
() hortifrutigranjeiros

- vitivinicultura
 citricultura
 suinocultura
 avicultura
 outra. Informe qual:.....
9. Qual é a principal fonte de renda da família?
- agricultura – produção de grãos (soja, milho, trigo, etc.)
 pecuária leiteira
 hortifrutigranjeiros
 vitivinicultura
 citricultura
 suinocultura
 avicultura
 aposentadoria
 outra. Informe qual:.....
10. Gosta da atividade profissional dos pais?
- sim não mais ou menos
11. Pretende continuar a atividade profissional dos pais?
- sim não
12. Qual é o grau de instrução da mãe?
- analfabeta fundamental incompleto fundamental médio incompleto

 médio superior incompleto superior não sei
13. Qual é o grau de instrução do pai?
- analfabeto fundamental incompleto fundamental médio incompleto

 médio superior incompleto superior não sei
14. Como você considera seu nível de conhecimento sobre a atividade dos pais?
- nada muito pouco pouco bastante tudo
15. Como você considera seu interesse pela atividade profissional dos pais?
- nenhum pouco muito
16. Como você considera a importância da atividade profissional dos pais?
- nada importante importante muito importante

ANEXO C – Questionário aplicado aos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório



Curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional Pesquisa de Campo – Escola General Osório

Este questionário é um instrumento de trabalho do pesquisador, portanto responda as questões com retidão. Seu anonimato é garantido, porque queremos apenas analisar GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO: O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO – CONSTANTINA – RS.

QUESTIONÁRIO 2 – PROFESSORES

1. Há quanto tempo leciona na escola?
 menos de 1 ano 2 anos 4 anos 5 anos ou mais
2. Você se identifica com a escola?
 sim não mais ou menos
3. Como classifica seu grau de conhecimento sobre as atividades profissionais realizada pelos pais dos alunos?
 muito bom bom regular ruim péssimo
4. Quais são as atividades econômicas realizadas nas propriedades dos pais dos alunos (em ordem de importância)?
 agricultura – produção de grãos (soja, milho, trigo, etc.)
 pecuária leiteira
 hortifrutigranjeiros
 vitivinicultura
 citricultura
 suinocultura
 avicultura
5. Há quanto tempo ouve a expressão Educação do Campo?
 menos de 1 ano entre 2 e 5 anos entre 5 e 10 anos mais de 10 anos

6. Realiza cursos de formação continuada sobre Educação do Campo?
() sim () não
7. Em caso afirmativo para a questão anterior dê uma nota (de 5 a 10) sobre a qualidade dos cursos oferecidos. ()
8. Em caso afirmativo para a questão 4, a formação continuada contribuiu para melhorar minhas aulas?
() nada () muito pouco () pouco () muito
9. Qual é o maior empecilho para a atividade profissional nesta escola?
() distância () salário () conteúdo curricular () relação com alunos
() não tem nenhum empecilho, gosto desta escola
10. Qual é sua opinião sobre o fechamento das escolas do campo?
() favorável () contrário () não participo de decisões () não me interessa
11. Você incentiva os alunos a permanecer na atividade dos pais?
(...) sim (...) não
12. A estrutura física da escola é adequada para uma educação de qualidade?
(...) sim (...) não

ANEXO D – Questionário aplicado aos ex-diretores e atual direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório.



Curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional Pesquisa de Campo – Escola General Osório

Este questionário é um instrumento de trabalho do pesquisador, portanto responda as questões com retidão. Seu anonimato é garantido, porque queremos apenas analisar a GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO: O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO – CONSTANTINA – RS.

QUESTIONÁRIO 3 – DIRETORES

1. Em seu período gestor ouve(ia) falar a expressão Educação do Campo?
(...) sim (...) não
2. O trabalho pedagógico de seu período gestor e o discurso dos professores era/é voltado a uma educação:
(...) urbana (...) rural (...) urbana adaptada ao rural
3. A estrutura física da escola era/é adequada para uma educação de qualidade?
(...) sim (...) não
4. Que melhorias você considera necessário para a escola?
(...) estrutura física (...) mais espaço físico (...) material didático atualizado e apropriado
5. Se preocupa com a diminuição do número de alunos na escola?
(...) sim (...) não (...) acha natural
6. Em relação à questão anterior, qual é a causa principal?
(...) diminuição da natalidade (...) êxodo das famílias
7. Qual é sua opinião sobre o fechamento das escolas do campo?
() favorável () contrário () não participo de decisões () não me interessa
8. A proposta pedagógica implantada na escola, em seu período gestor, incentiva/incentivava a permanência dos alunos na atividade dos pais?
() sim () não () livre escolha
9. A comunidade luta para manter a escola em atividade?
() sim () não () poderia ser melhor
10. Você se preocupa com a sustentabilidade (re)produtiva das famílias onde a escola possui sua abrangência?
() sim () não

ANEXO E – Questionário aplicado aos membros do CPM da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório



Curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional Pesquisa de Campo – Escola General Osório

Este questionário é um instrumento de trabalho do pesquisador, portanto responda as questões com retidão. Seu anonimato é garantido, porque queremos apenas analisar a GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO: O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO – CONSTANTINA – RS.

QUESTIONÁRIO 4 – MEMBROS DO CPM DA ESCOLA

1. Você concorda com o fechamento da escola? Por quê?
2. Você concorda com a proposta pedagógica da escola?
3. Você acha que as atividades propostas na escola contribuem com o êxodo rural dos jovens?
4. Os professores estão aplicando uma pedagogia apropriada para uma Educação do Campo?
5. De um modo geral comente as ações da direção, professores e funcionários da escola com vistas à aprendizagem.

ANEXO F – Questionário aplicado ao Secretário Municipal de Educação de Constantina.



**Curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional
Pesquisa de Campo – Escola General Osório**

Este questionário é um instrumento de trabalho do pesquisador, portanto responda as questões com retidão. Seu anonimato é garantido, porque queremos apenas analisar a GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA DO CAMPO: O CASO DA E. M. E. F. GENERAL OSÓRIO – CONSTANTINA – RS.

QUESTIONÁRIO NORTEADOR – SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Apresente sucintamente os desafios, entendimentos, propostas e realizações acerca das escolas do campo, especialmente a E. M. E. F. General Osório.