

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**“A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE DO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)”**

Camila Timpani Ramal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Fundamentos da Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos – SP

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R165ec

Ramal, Camila Timpani.

A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA) / Camila Timpani Ramal. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

125 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação rural. 2. Ruralismo pedagógico. I. Título.

CDD: 370.19346 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Marcos Cassim

Prof. Dr. José Carlos Rothen



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in blue ink and are placed above horizontal lines. The first signature is above the line for Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, the second is above the line for Prof. Dr. Marcos Cassim, and the third is above the line for Prof. Dr. José Carlos Rothen.

Ao meu amado filho, Mauro.

Meu querido marido, Matheus.

E aos meus pais, Sandra e Francisco.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só se tornou possível graças à paciência e incentivo do professor Luiz Bezerra Neto que desde o início se atentou ao tema e foi preciso em suas orientações e recomendações de leituras para a realização do mesmo. O meu muito obrigada por dedicar o seu tempo as recorrentes leituras e as correções do texto que por muitas vezes se tornaram enfadonhas.

Gostaria de agradecer a participação dos professores José Carlos Rothen e Eduardo Pinto e Silva no Exame de Qualificação, do qual resultou importantes questões para a melhor compreensão do texto e que certamente contribuíram para esclarecer algumas questões imediatas, mas muitas serão consideradas em trabalhos futuros.

Agradeço a presença do professor Marcos Cassin que aceitou o convite para a participação na Banca de Defesa com sua leitura atenta procurou incorporar correções, debates e assuntos pertinentes ao tema que para mim haviam passados despercebidos.

É com imensa gratidão que agradeço minha família, Francisco, Amélia, minha querida irmã de coração, Maria Eduarda, minha sobrinha e afilhada linda, Bruno, meu querido cunhado e Bruna. Sem dúvida nenhuma, fica aqui registrado o meu amor por vocês. Para Francisco, amigo e irmão, nas horas de grandes dificuldades pudemos juntos batalhar para seguirmos com os estudos em momentos que achávamos que não conseguiríamos. Tem o meu respeito e minha admiração pelo homem batalhador, determinado, competente, carinhoso e amável que sempre foi.

Para Bruna, minha irmã amada para quem sempre pude recorrer nos momentos de dificuldade durante o Mestrado proporcionados pela vida de estudante e mãe. A minha admiração e o meu amor por você cresce a cada dia que convivemos. Batalhadora desde muito cedo nas adversidades da vida nunca perdeu o carinho e amor pela família e saiba que tem o meu amor e o meu respeito. Registro aqui, o meu agradecimento comovido.

Agradeço ainda aos meus primos Francisco e Jussara a quem carinhosamente chamamos de Chico e Ju. Vocês num momento de dificuldade da minha vida, ainda na adolescência, na época do cursinho puderam perceber que para mim o estudo se constituía como um grande objetivo de vida e me ajudaram na busca dessa realização. Depois de muitos anos ficam aqui escritos os meus agradecimentos.

Aos membros da família dos Silveira Lima por quem tenho imenso respeito e admiração, pois são pessoas muito batalhadoras e que me acolheram carinhosamente como

parte da família, principalmente Maria do Rosário, minha sogra querida por quem devoto imenso carinho e respeito.

Aos professores, competentes mestres na área de ensinar e pesquisar do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, os meus agradecimentos. Agradeço ainda aos meus professores de Graduação da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Araraquara, que me ensinaram e mostraram os primeiros passos da profissão de educadora.

Agradeço ainda, a Secretaria Municipal de Educação nas pessoas de Julia Alves dos Santos, Márcia de Oliveira Menezes e Maria Solange Almeida e a todos os professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Ba, principalmente, Geisa Cristian do Nascimento, Margarete Cunha de Lucena, Elenice da Silva Brasil, Maria de Fátima Barbosa Lobo. Amigas e educadoras que admiro e que incessantemente trabalham pela educação pública, principalmente a rural, e que mostraram para mim o verdadeiro significado da palavra educar na adversidade e nas dificuldades proporcionadas pelo nosso carente sistema de ensino público, sobretudo o nordestino.

Por fim, agradeço a CAPES, por conceder a bolsa de pesquisa, para que eu pudesse ter tranquilidade para a realização dos trabalhos durante esses dois anos; ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – e à Universidade Federal de São Carlos pelo apoio institucional.

RESUMO

Este trabalho estuda o percurso histórico da educação do campo no Brasil analisando, no contexto histórico nacional, como desenvolve-se um importante debate sobre os ideais de fixação do homem do campo através da educação, tendo à frente os chamados “pensadores ruralistas pedagógicos” no início do período republicano no Brasil. De certo modo, esse pensamento ainda está presente na educação do campo no município de Vitória da Conquista, na Bahia. O sentido geral da presente investigação aponta para o fato de que ainda é possível verificar na realidade educacional desse município os resquícios dos ideais educacionais defendidos pelos educadores ruralistas do início do século XX.

ABSTRACT

This paper studies the historical background of countrified education in Brazil, recovering in national history a context of great debate about the ideal conditions for man setting the field, stated by the ruralists educational thinkers in the early Republican period in Brazil and how this thinking is still present in countrified education in the town of Vitoria da Conquista, BA.

The final considerations of this research pointed out that nowadays it is still possible to verify in the educational reality of the aforementioned city remains of the educational ideas advocated by countrified educators of the early twentieth century.

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Tabela 1- Indicadores Demográficos e Econômicos.....	13
Tabela 2- População residente, por sexo e situação de domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo o Município.....	51
Tabela 3- Número de Estabelecimentos de Ensino - Rede Municipal – 2007.....	52
Tabela 4- Número de matrículas por turno - Rede Municipal – 2007.....	55
Tabela 5- Estrutura organizacional das turmas de alunos.....	70
Mapa 1- Regiões rurais que possuem escolas municipais em Vitória da Conquista.....	54
Figura 1- Escola Municipal Casimiro de Abreu, povoado de Juazeiro, distrito de Iguá-Vitória da Conquista, BA. Área externa – visualização frontal da escola.....	60
Figura 2- Visualização de uma parte da área externa ao redor da escola.....	61
Figura 3- Área externa atrás da escola. Ao fundo o banheiro dos alunos.....	61

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE FIGURAS E TABELA	v
SUMÁRIO	vi
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I: A EMERGÊNCIA DO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CONTRADIÇÕES COM O RURALISMO PEDAGÓGICO: REVISITANDO A HISTÓRIA	06
CAPÍTULO I: A emergência do debate sobre educação do campo e as contradições relacionadas ao ruralismo pedagógico: revisitando a história.....	07
1.1 – O ideário campesino do ruralismo pedagógico brasileiro.....	08
1.2- O papel do professor do campo na visão do ruralismo pedagógico e a importância das escolas normais rurais.....	18
1.3 O rural e o urbano no pensamento ruralista pedagógico.....	27
CAPÍTULO II: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DO HOMEM DO CAMPO	35
CAPÍTULO II: O processo de construção das identidades do homem do campo	36
2.1 – Algumas relações entre trabalho, educação e cultura.....	36

2.2 – A importância da escola na construção das identidades do homem do campo.....	43
CAPÍTULO III: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA).....	49
CAPÍTULO III: A organização da educação do campo no município de Vitória da Conquista (BA).....	50
3.1- Panorama geral da educação do campo em Vitória da Conquista.....	50
3.2 - A Proposta Pedagógica da Educação do Campo elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).....	64
3.3- O processo de objetivação da Proposta Pedagógica no cotidiano dos professores e suas avaliações acerca da educação do campo.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	84
APÊNDICES.....	91
Apêndice A: Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas realizadas em fevereiro de 2009.....	92
Apêndice B: Algumas entrevistas transcritas na íntegra utilizadas na composição do trabalho de pesquisa.....	94
ANEXO.....	124
Anexo A: Proposta pedagógica educação do campo do município de Vitória da Conquista, BA.....	125

INTRODUÇÃO

A organização espacial da sociedade brasileira ainda comporta um grande contingente de sua população habitando a zona rural, no interior da qual há diferentes estratos sociais que implicam em diversos níveis de conforto, que estão dados pelo acesso, ou privação, aos recursos que na cidade estão de partida, disponíveis para o usufruto dos moradores, tais como a energia elétrica e a água encanada, bem como o saneamento básico e redes de informação, telefônica e de televisão e *internet*.

Nesse contexto, dentro dessa realidade de conforto está naturalmente incluída e à disposição dos moradores da cidade um leque de opções de acesso à educação que cobre do ensino fundamental ao médio e em parte significativa das cidades brasileiras o ensino superior. Esse aspecto específico da realidade foi tornando-se uma demanda das mais importantes a ser oferecida pelo Estado aos moradores da zona rural, o que pode ser inferido pelo fato de que a educação rural no Brasil tem uma história e um bom conjunto de estudos teóricos e acadêmicos desde a década de 1930, nos quais já se percebia a tendência a associar a educação como a “salvação da lavoura” em relação à fixação do homem do campo no campo, desarticulando, na sua raiz, as motivações para as transmigrações em massa que tanto marginalizam o homem do campo quanto “incham” as grandes cidades sem estrutura para recebê-los.

Assim, o presente estudo retoma o processo histórico da educação do campo que permeia o início da República, no Brasil no fim do século XIX, com um forte movimento renovador dentro da educação rural e que recebeu o nome ruralismo pedagógico. Esta corrente de pensamento através de seus educadores ampliava nacionalmente a retomada de um ideal de formação do homem do campo e que por meio do processo educacional seria possível a sua fixação no campo, no seu local de origem.

Essa época que no Brasil foi marcada pela grande imigração estrangeira e por uma incitação que se concentrava nos incipientes centros brasileiros proporcionada e estimulada pelo início da industrialização e urbanização do país, como dito anteriormente e dentro desse estado de coisas o movimento do ruralismo pedagógico surgiu como forte corrente teórica que fazia menção e até mesmo corroborava para um ideal de educação nacionalista que só seria possível numa volta as raízes agrárias do Brasil. O ruralismo pedagógico surge como uma tentativa de resgatar a educação do campo que representava o Brasil tal como era e por isso, a justificativa de se levar para o campo uma educação específica apoiada em materiais e recursos humanos próprios para esta realidade.

Os ideais educacionais do movimento do ruralismo pedagógico preconizavam uma mudança na educação principalmente em temas que abrangiam a questão curricular, o

calendário escolar e a formação de professores em contraposição aos padrões de ensino estabelecidos pelo ano civil da época.

Os educadores intimamente ligados a este movimento como Sud Mennucci, Carneiro Leão e Manoel Bergstrom Lourenço Filho representavam a expressão máxima na busca de uma educação voltada basicamente para a instrução e fixação do homem do campo no campo num sentido de que esse processo ajudaria a reverter o êxodo rural que vinha aumentando consideravelmente com a Proclamação da República.

Dentro dessa realidade, o presente trabalho de pesquisa procura compreender um pouco essa história da educação no campo articulada à uma realidade empírica específica, que é o município de Vitória da Conquista, terceiro mais importante município da Bahia, que congrega uma população de quase 320 mil habitantes, dos quais 37 mil ainda possuem residência fixa na zona rural, distribuídos entre muitos povoados e distritos e mais os moradores de áreas isoladas e descontínuas. Nesse município, que os seus moradores chamam mais simplificadamente de Conquista, há uma verdadeira cadeia de escolas alastradas entre os diversos núcleos populacionais, cuja realidade traz consigo uma série de características que fazem com que a escola tenha muitas diferenças e demandas específicas em relação ao ensino praticado na sede do município, isto é, na zona urbana. Essas diferenças contemplam desde as formas de deslocamento dos alunos e professores, até a seriação das turmas e o calendário, que assim como o currículo são temas de discussão permanente do poder público municipal, que problematiza a questão de que se deveria haver especificidades de conteúdo e currículo em relação ao meio e à cultura dos moradores, além da formação continuada de professores.

Estes temas, associados ao enfoque histórico da educação rural no Brasil, mas também nos seus desdobramentos em Vitória da Conquista, constituem os temas fundamentais da pesquisa.

A justificativa para a conexão dessas duas ordens de grandeza, o país e o município, articuladas a uma pesquisa empírica, faz-se no âmbito de posicionar de forma acadêmica algo da experiência docente na zona rural de Conquista vivida pela autora da presente dissertação durante dois anos, entre janeiro de 2005 e março de 2007. Essa experiência é, sem dúvida, o motor inicial para a composição do projeto que resulta na dissertação, pois foi do *trabalho no campo*, ora ressignificado como *trabalho de campo*, que foi possível perceber o quanto os temas ora abordados são recorrentes nas discussões pedagógicas do município e da literatura nacional e o quanto a escola é importante para a comunidade rural de um município que possui muitas carências e que a única instituição estável e com feições que demarcam a presença do poder público é a escola, que funciona como lugar aonde os alunos muitas vezes

fazem suas refeições principais e aonde encontram alguma perspectiva de ascensão social, ou apenas de dias melhores.

Se aprofundar no que representa essa instituição para a comunidade e o que se pensa sobre ela no âmbito da pedagogia, desdobrada entre seus intelectuais e os trabalhadores da educação, é o desafio mais importante do presente trabalho.

Durante a realização da pesquisa foi determinadamente essencial a análise da Proposta Pedagógica para a educação do campo do município dado que é através desse documento que o município por meio de sua política pedagógica descreve as intenções de condução de sua educação do campo. Embora se faça um parêntese no sentido de que nem sempre o que é esboçado na teoria é efetivado na prática fato este levantado pelos professores que se sentiram excluídos diante do processo de construção do documento.

Para a análise teórica atual da educação do campo no Brasil muitos foram os referenciais utilizados para compor a pesquisa entre eles podemos destacar os trabalhos de Roseli Salete Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo, Dulce C. A. Whitaker, Edgar Kolling, Luiz Bezerra Neto, entre outros. Aborda-se também os estudos sobre a conceitualização do rural e do urbano no Brasil principalmente os realizados por José Graziano da Silva, Clayton Campanhola, Murilo Xavier Flores, Manoel Moacir Costa Macedo, Maria José Carneiro, Deis Siqueira e Rafael Osório. A abordagem teórica também recai sobre o tema da cultura e para esta apreciação utiliza-se referencial teórico de Jean Claude Forquin e de algumas conceituações sobre a abordagem de construção das identidades do campo principalmente em alguns autores supracitados e Antonio da Costa Ciampa. Além de estudos sobre outros autores importantes na realidade nacional para repensar a educação na contemporaneidade como Demerval Saviani, Jorge Nagle, Luiz Antonio Cunha etc.

A organização estrutural do trabalho fica assim determinada: no primeiro capítulo tem-se um estudo sobre o movimento do ruralismo pedagógico nos anos de 1930 e o seu projeto de efetivar uma educação voltada exclusivamente à fixação do homem do campo através da pedagogia. Estabelece-se ainda, a conexão entre os conceitos de rural e urbano para demonstrar que na atualidade estes conceitos estão tornando-se cada vez mais tênues entre suas diferenças do que na época do ruralismo pedagógico na qual essa diferença estava dada.

Logo após, no segundo capítulo as análises teóricas recaem mais especificamente sobre o processo de construção das identidades do homem do campo e sobre quais os ideais culturais que elas refletem na sua construção dessas identidades dentro do universo escolar.

No terceiro capítulo, apresenta-se a realidade educacional do município de Vitória da Conquista e dando ênfase a construção e a adoção de sua primeira Proposta Pedagógica para a

educação do campo no município. Neste sentido, é neste capítulo que são apresentadas as entrevistas feitas na pesquisa de campo e retratam as impressões dos profissionais da educação do município acerca da atual educação do campo. Demonstra ainda, os discursos realizados, as dúvidas, as contradições e os anseios desses profissionais acerca da continuidade da educação do campo no município.

Por fim, as considerações finais fecham o texto não no sentido de esgotar a discussão, mas de colocar as impressões que ficaram após a pesquisa. Neste sentido, é possível dimensionar o quanto à educação do campo no município de Vitória da Conquista ainda constitui-se como uma grande oportunidade de alfabetização de muitos jovens que permanecem perto de suas comunidades e de sua cultura durante esse processo. Apesar de constatar que são vários os problemas sem solução e que o município procura encontrar respostas para solucioná-los observa-se através da intenção de concretizar alguns objetivos traçados pelos ruralistas pedagógicos no início do século XX, afim de que a educação do campo possa ser reconhecida e problematizada, pois as considerações finais se pautam em conclusões passageiras e passíveis de contestações que tentam pontuar as impressões finais do tema estudado, sinalizando ainda, que o debate acerca da educação do campo não se esgota, pelo contrário, novas leituras e novos questionamentos devem ser feitos e refeitos acerca de sua realidade.

CAPÍTULO I

A EMERGÊNCIA DO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CONTRADIÇÕES COM O RURALISMO PEDAGÓGICO: REVISITANDO A HISTÓRIA

CAPÍTULO I: A emergência do debate sobre educação do campo e as contradições com o ruralismo pedagógico: revisitando a história.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vida de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser.

Hannah Arendt

No início do Século XX, o ruralismo pedagógico despontou como corrente teórica importante, representando um marco para a educação do campo no Brasil. Esse movimento procurava desenvolver, no campo pedagógico, uma reflexão profunda sobre a organização espacial da sociedade brasileira que, paulatinamente, abandonava a vida no campo, engrossando uma intensa corrente migratória para as cidades, colaborando para intensificar o processo de despovoamento do meio rural.

Nesse contexto, o ruralismo pedagógico se apresenta como uma alternativa educacional que preconiza como objetivo claro amenizar esse processo de êxodo rural, reinterpretando positivamente a figura do homem do campo através da teoria pedagógica, com o intuito de mantê-lo vinculado às suas raízes fixando-o no seu local de origem, o próprio campo.

Para que se concretizasse esse ideário campesino, a figura do professor e o seu projeto de ensino tornam-se essenciais na pauta de reivindicações dos pensadores da educação no campo, tais como, Sud Mennucci, Carneiro Leão e Lourenço Filho. Este capítulo, num primeiro momento abordará o histórico do termo ruralismo pedagógico e sua influência na educação brasileira do início do século XX; em seguida, mostrará qual era a sua ideologia ao tratar especificamente de uma categoria de professores que deveriam ser destinados a lecionar no campo e, por fim, o seu projeto pedagógico para que as escolas do campo se tornassem grandes centros de formação de trabalhadores do campo.

1.1 – O ideário campesino do ruralismo pedagógico brasileiro.

Com a derrocada do Segundo Império e o fim da escravidão, o Brasil inicia o século XX com promessas otimistas de desenvolvimento conduzidas pelo novo regime republicano. O período denominado de República Velha, de 1889 a 1930, é marcado pelo domínio das elites agrárias que se revezavam no poder e que tinham como características políticas um acentuado arcaísmo político, que se traduzia em eleições de fachada, fato que permaneceu latente nessa forma de governo inaugurada no fim do século XIX, com a Proclamação da República. Apresenta-se ainda a forte marca do coronelismo no ambiente rural. Política adotada pelos grandes latifundiários e coronéis que sobrepunham o seu poder de mando diante de seus rivais e seus dependentes. Atitudes apoiadas pelos governos estaduais que garantiam o poder do coronel, cedendo-lhes o controle sobre vários cargos públicos. Ficava sob a responsabilidade do coronel fiscalizar os votos de seus subalternos, o tão conhecido voto de cabresto, em épocas de eleições declarando assim, total apoio ao governo (CARVALHO, 1997).

Os anos que se seguem da República Velha, no que tange ao poder político, foram marcados pela alternância de governos em sua maioria liderados por fazendeiros da elite mineira e paulista, período que ficou conhecido como a República das Oligarquias, dominada pela política do café-com-leite. Este nome bastante emblemático representava a alternância do poder político no país, na sua maioria entre os fazendeiros produtores de vacas leiteiras e os grandes produtores de café do Brasil.

A República Velha representou, portanto, a autêntica política coronelista de patrono-cliente entre fazendeiros e governo estadual, segundo a análise do período feita por Wirth (1977). Período que tinha na figura do coronel dos grandes latifúndios o seu maior expoente, e que diante de todo o seu poder político, utilizava-se do voto de cabresto para manter no cenário político nacional seus interesses privados ancorado no seu imenso poder de mando, beneficiando-se de tais recursos para preservar seus interesses, no que recebe contrapartidas generosas da política agrária conduzida pelo poder central.

Para Nagle (1974)

o coronelismo foi o formador da base da estrutura de poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República. Originado da distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional, o sistema coronelista não é interrompido com o advento do novo regime republicano; ao contrário, é continuamente alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas e atinge um ponto mais alto com a chamada “política dos Governadores”. A implementação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento das grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista (NAGLE, 1974, p. 3- 4).

Passado essa época na realidade brasileira, em que se revezavam no poder grupos políticos ligados às oligarquias rurais, que tinham seus interesses hegemônicos favorecidos no sentido de colaborar com os grandes proprietários de terra e o seu poder de mando, tem início no panorama político brasileiro o “governo provisório”, liderado por Getúlio Vargas (1930-1934). Esse governo foi marcado pela constante ameaça das oligarquias paulistas que tentavam a todo instante retomar o poder político.

As oligarquias que se contrapunham diretamente ao governo Vargas, com ferrenhas acusações de centralização de poder do então presidente conseguiram diante desse cenário convocar as eleições em 1933, para a Assembléia Nacional Constituinte, que resultou na promulgação da Constituição de 1934.

Considerada progressista para os parâmetros da época, principalmente com relação à educação e aos diretos trabalhistas, a nova Constituição foi marcada por um forte movimento renovador, responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que tinha como proposta segundo Xavier (2004),

a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade. Ao delimitar um campo de atuação específica – a escola pública-, reivindicado pelo grupo que então se lançava, o manifesto procurava legitimar nomes¹ e propostas, ao mesmo tempo, valorizar as credenciais daquele grupo (XAVIER, 2004, p.29).

Estava ainda ligada a este movimento de renovação da educação nacional a Reforma Francisco Campos que abrangia o ensino secundário e o universitário, e ainda, a concepção de Estado educador, o Plano Nacional de Educação, os Conselhos de Educação e a organização do ensino em sistemas (MEC, 2001, p.11). Com relação à educação do campo, é a primeira vez que se trata dessa questão na história do país, ficando assim especificado:

¹ Dentre os nomes mais citados e que coordenavam as reformas educacionais preconizadas pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* estão Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (MEC, 2001, p.12).

Ainda era muito tímida a discussão sobre o tema educação rural no país, processos contraditórios adotados num país considerado extremamente agrário para os padrões da época. No âmbito de renovação da Constituição, foi trazido para o cenário brasileiro o voto feminino e secreto, a obrigatoriedade do voto para maiores de 18 anos e previu a criação da Justiça Eleitoral e do Trabalho como as leis trabalhistas.

No campo da educação, o pensamento se alarga no sentido de difusão da escola primária na tentativa de reverter os altos índices de analfabetismo, ao mesmo tempo em que tentava combater as escolas estrangeiras vinculadas, principalmente, à rede católica de ensino. Essa realidade foi proporcionada pela grande imigração ocorrida no final do século XIX, com o fim da escravidão. Acabar com a imigração, portanto, seria uma maneira de fortalecer a nacionalidade, num período em que o nacionalismo ganhava força (Nagle, 1975, p. 262).

O reforço do nacionalismo segundo Nagle (1975), só seria possível com a disseminação da escola primária. Nesta época, início do século XX, a educação popular passa a ser vista como redenção da sociedade brasileira e é tomada como portadora da incumbência da salvação dos males da sociedade, pois era necessário mudar o quadro atual da educação brasileira. Nele, ainda prevalecia o analfabetismo, que atingia a maioria da população brasileira da época. No Brasil, o contexto educacional passa, então, a ser dominado por um “entusiasmo pedagógico”, que na década de vinte do século XX cederá lugar ao “otimismo pedagógico”, denominados por Nagle (1975, p.262). Ambos preconizam a escola como mola propulsora para a modificação da realidade social e se voltam para um processo de identificação do povo brasileiro com o novo governo, de exacerbação de uma identidade republicana, visando redimir a República dos resquícios do Império.

Assim,

a partir de 1915 surpreende-se uma ampla campanha e uma multiplicidade de realizações configurando um novo momento significativo: o do entusiasmo pela educação. São idéias, planos e soluções oferecidas. Há aqui uma parcela que se liga ao fervor ideológico do Império; mas, agora, este é manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a república existente, República que procuram redimir. Trata-se de um movimento de “republicanização da República” pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular. (NAGLE, 1975, p. 262).

A diferença entre os dois movimentos é que o primeiro cunhado no início da República é um movimento de caráter mais político, imbuído de todo o fervor ideológico da proclamação da República, e tinha como intenção mudar radicalmente a educação herdada do período anterior, o ensino jesuítico que previa normas de ensino padronizadas e sistematizadas na *Ratio Studiorum*, ministrada pelo mestre-escola, em escolas isoladas e de caráter confessional (CUNHA, 2007).

O segundo momento, já com a nomenclatura de “otimismo pedagógico” (1927), retoma mais as questões pedagógicas do que as políticas. Volta-se nesse momento para a concretização e formação dos Grupos Escolares, das Escolas Normais, do Ensino Secundário, da organização do currículo, da avaliação, dos planos de aula, da seriação. Com o “otimismo pedagógico” o pensamento se alarga no sentido de difusão da escola primária e do nacionalismo através dela, na tentativa de reverter os altos índices de analfabetismo, combatendo, ainda, o estrangeirismo nas escolas particulares, proporcionado pela grande imigração ocorrida no final do século passado como consequência do fim da escravidão (NAGLE, 1975). Assim, a educação nesse período recebe a incumbência de salvar a nação das vicissitudes do período monárquico, o que se justifica na medida em que

as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura `prática` ou de formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas; os empecilhos de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impedem o alargamento na composição das `élites` bem como o necessário processo de sua circulação. (NAGLE, 1975, p.263).

É nesse sentido que o interesse pela educação é desenvolvido durante os primeiros anos da República, não se configurando, no entanto, num marco na educação brasileira do período com relação às grandes mudanças. É necessário apontar, ainda, que alguns níveis educacionais não são modificados, como foi o caso da escola técnica-profissional e da educação técnico-agrícola. A escola técnica profissional se manteve organizada com o intuito de atender, de maneira assistencialista, às classes menos favorecidas, função esta, como é sabido, também desenvolvida no período imperial (Nagle, 1975, p.273). A segunda, a educação técnico-agrícola não se desenvolveu de forma esperada, pois não havia interesse do poder público no fortalecimento desse ensino, o que

revela uma situação curiosamente paradoxal. Em plena fase de fortalecimento da ideologia do Brasil como um país essencialmente agrícola, era de se esperar um grande interesse para incrementar essa modalidade de educação; isso não ocorreu (NAGLE, 1975, p. 275).

As mudanças no campo da educação mostraram-se tímidas diante da magnitude do desafio e, com isso a Primeira República se caracterizou, assim, como um período pouco representativo na missão de sanar os altos índices de analfabetismo da época. Se no início do século XX temos um novo regime republicano, isto não quer dizer que ranços do passado tenham se esvaído completamente, ao contrário disso, as mazelas sociais, especialmente aquelas ligadas à educação no período monárquico mostram-se resistentes, uma vez que a base fundamental de suas relações sociais ainda permanece no novo regime (Nagle, 1975, p. 290).

No tocante ao ensino da população do campo que é o nosso foco de estudo, ensaiou-se um esforço para a ruralização da escola primária normal, visto que havia um incipiente processo de industrialização e urbanização no país, como mencionado anteriormente e que ainda, predominava no Brasil uma realidade essencialmente rural de sua população (conforme a tabela 1).

Com isso Nagle (1974) afirma que a composição de uma ideologia ruralista advém e abrange um

elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial (...) o ruralismo representava um ponto de vista anti-urbano. Fundamentando-se na exaltação das vantagens “naturais” da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade “natural” do homem. Por isso, o urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social; com ele se inicia o declínio da civilização (NAGLE, 1974, p. 26- *aspas do autor*).

TABELA 1: Indicadores Demográficos e Econômicos.

Indicadores e taxa de alfabetização, 1900/1950	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

Fonte: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

A emergência do debate nacionalista que se embasava num discurso de que o país ainda se constituía essencialmente rural, ganha força entre alguns educadores, políticos e intelectuais da época. O estado de São Paulo se constitui como pioneiro em traduzir a vida no campo através da mais completa obra didática que busca exaltar de maneira simples e poética a vida no campo. A obra denominada *Saudade*, do Prof. Thales de Andrade se tornou referência na orientação para ministrar aulas no campo, ajudando a educar várias gerações, como afirma Nagle (1975).

Uma característica marcante da corrente do ruralismo pedagógico é a inquietação com os rumos da população rural, o que leva alguns autores da corrente ruralista a se ocuparem com a elaboração de propostas de adequação entre a educação e o trabalho no campo. No Brasil, o ruralismo pedagógico, através da educação tinha como intuito beneficiar a imensa maioria da população que vivia no campo e que em 1900 totalizava aproximadamente 90% de toda a população brasileira, que ainda sofria com os altos índices de analfabetismo (tabela 1).

Intelectuais e educadores em geral da escola pública aderem ao movimento ruralista com o intuito de determinar formas de ação pedagógicas no campo, buscando sanar, por intermédio da educação, o êxodo rural (BEZERRA NETO, 2003, p.11). Buscavam, assim, contribuir para a fixação do homem à terra, uma vez que a urbanização articulava-se como processo cada vez mais acelerado; e a adequação de uma pedagogia própria para essa realidade, com o auxílio de uma formação específica do professor voltada para a vida no campo que deveria ser intimamente ligada ao mundo do trabalho.

Para Sud Mennucci (1946, p.21), um projeto de educação que viabilizasse a formação do homem trabalhador do campo não correspondia, até então, à realidade brasileira, uma vez que o mundo do trabalho no Brasil havia sido orientado quase exclusivamente ao modo-de-produção escravista, que perdurou cerca de trezentos anos. Com isso, o trabalhador do campo, como herdeiro dessa condição servil, continuou sendo visto apenas como um sucessor dos ofícios antes relegados aos escravos.

Essa visão recaía principalmente sobre uma tônica de educação que estava destinada a atender a sociedade urbana, de modo geral, uma vez que o campo só se destinaria as tarefas vis e desprovidas, portanto, de qualquer tentativa de ordenamento racional através da educação.

Assim, ressalta Mennucci:

a escravidão engendrava a repugnância pelas labutas laborais rurais, reduzidas estas ao primitivismo educativo compatível com a condição servil, e isso, por sua vez, incentiva, por contragolpe, o aparecer de um sentimento urbanista, profundo e inalterável, levando as massas em ânsia para as cidades. E para o interesse exclusivo destas, se voltam todos, enquanto se formava sentimento ostensivamente contrario ao interesse do campo (MENNUCCI, 1946. p. 23).

Esta visão de repúdio às tarefas campesinas, a qual retrata Mennucci (1946, p. 23), não se justificava apenas pelo fato de o trabalho ser destinado aos escravos e mais tarde aos imigrantes, mas por haver um panorama de um Brasil que estava modificando toda sua estrutura econômica e social.

Corroborando com esta idéia, Candido (2003) também faz afirmações de que o trabalho que antes era escravocrata criou condições de difícil aceitação para o homem livre do campo. Assim, exemplifica

o trabalho escravo criou condições dificilmente aceitáveis para o homem livre, que refugou também, posteriormente, a dependência social do colonato; não se tendo preparado a sua incorporação a este, agia sempre como fator negativo a comparação com o cativo. Em consequência, a cultura tradicional sofria impactos sérios, tendentes a marginalizá-la, isto é, torná-la um sistema de vida dos que não eram incorporados às formas mais desenvolvidas de produção (CANDIDO, 2003, p.105).

Atribui-se a essas questões as imagens manifestas de homem do campo presentes no imaginário da sociedade da época e que se traduz na figura emblemática do caipira, expressão que determinou um tipo específico de cultura e classe social e teve sua personificação na figura do Jeca Tatu do escritor Monteiro Lobato (CANDIDO, 2003, p.107).

O Jeca Tatu apresenta-se como personagem avesso e contrário ao romantismo tratado pelos poetas da época com relação à vida no campo, pois para Mennucci (1946) os poetas *não viram a terra, olharam-na apenas. Não a sentiram pulsar e latejar com as suas alegrias e suas magoas, com as suas qualidades e as suas chagas, com todos os seus defeitos e todos os seus problemas interiores...* (MENNUCCI, 1946, p.114).

Dentro dessa mesma questão Mennucci (1946, p.115), enfatiza categoricamente que esses poetas descreveram o campo dentro de um universo de

pura exploração literária de motivos pitorescos! A roça, alçada a essas honrarias de melodrama, apenas reproduz como queria Amiel, os estados da alma de escritores em viagem de turismo, de homens desligados do ambiente, que olham e passam, e que sentem, num assombro de noviços, a diversidade das notas e dos acentos da paisagem e se alagam de emoção, entontecidos pela orgia das cores, inebriados pelo clarão da luz... (MENNUCCI, 1946, p.114).

Para este mesmo autor os poetas românticos não conseguiram enxergar a terra tal como ela era. Estes apenas a olharam *porque tudo, em nossa literatura, foi pretexto para o engrandecimento do motivo de beleza do campo, para derrame de tropos líricos e entusiásticos de sagração da roça, para extravasamento de nosso sentimentalismo* (MENNUCCI, 1946, p. 112).

A Obra Urupês, a que retrata o Jeca Tatu, para Mennucci (1946, p. 115), como dito anteriormente, embora tenha tipificado o camponês de uma maneira pejorativa para a sociedade da época, para Mennucci (1946) foi a que mais se aproximou da realidade da vida do homem do campo, bem diversa àquela vida contada pelos poetas românticos da época.

Monteiro Lobato tinha dito a verdade, nada mais, nada menos que a verdade. E embora o houvessem negado e combatido, o seu relato, que deu nome à sua obra-prima “Urupês”, fixou indelevelmente, para sempre, enquanto houver que saiba ler em língua portuguesa, a página mais sombria da vida rural indígena (MENNUCCI, 1946, p. 115).

Os ruralistas buscam mudanças na realidade nacional com o intuito de fixar o homem do campo no seu habitat natural, através de uma educação pragmática que contemple todas as necessidades do meio rural. Procura-se através dessa educação específica para esse meio, qualificar a mão-de-obra dos camponeses resolvendo alguns problemas como a escassez de trabalhadores na lavoura, pois se supunha que através da educação recebida não haveria a necessidade do camponês migrar para a cidade, uma vez que razões ideológicas e econômicas seriam sanadas pela educação e pelo trabalho num discurso de repúdio total ao êxodo rural (MENNUCCI, 1946, p. 89).

O ruralismo pedagógico como afirmava Mennucci concebia uma pedagogia de cunho pragmático uma vez que fazia menção direta da relação entre educação e trabalho, numa simbiose em que *a educação [se volte] em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho* (MENNUCCI, 1946, p. 89).

Essa proposta de educação que se vincula a realização do trabalho contribuiria para o fim de processo de imigração estrangeira recente no país e combatido pelos ruralistas, pois este seria amenizado ajudando a barrar o êxodo rural e o clima de instabilidade dos camponeses proporcionado pela presença do estrangeiro seria sanado, uma vez que, os primeiros, permaneceriam nas terras a serem cultivadas.

Com isso se resolveria parcialmente a questão urbana, pois com o fim do êxodo rural, diminuiria o crescimento populacional nas favelas e o inchaço dos grandes centros tenderia a ser amenizado (PRADO, 2001).

Por ter um projeto de educação voltado a uma camada social específica que é a dos trabalhadores rurais, os ruralistas entendiam que o currículo oficial da época, se enquadrava num ambiente citadino e, dessa forma, não beneficiava o aluno do campo. É a partir de 1930 que se desenvolve uma idéia de que era necessário manter o homem no campo e isso só poderia ser realizado através da educação, de um currículo específico e de uma proposta pedagógica voltada para beneficiar o campo e os seus trabalhadores. Para Bezerra Neto (2003) esse projeto de educação dos ruralistas buscou desenvolver

a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

Prado (2001) afirma que dentro dos pressupostos pedagógicos do ruralismo pedagógico estava presente uma idéia de valorização da figura do trabalhador rural, a fim de que este pudesse tomar consciência do valor da agricultura e das normas sanitárias dentro de atividades que não abordassem assuntos especulativos e desnecessários à formação essencialmente rural deste indivíduo, formação essa que havia sido excessivamente idealizada pelos ruralistas. Nesse sentido, a educação não poderia, numa visão ruralista, ser comprometida por um currículo pouco atrativo e que proporcionasse uma gama de conhecimentos que apenas interessava aos alunos da cidade, uma vez que todo o conteúdo

curricular era destinado a esses, o que interessava na visão dos ruralistas era um currículo que abordasse as maneiras cotidianas de lidar com a terra, com a lavoura, com a pecuária, abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e a produtividade do homem do campo.

O pensamento ruralista, em sua quase totalidade, pretendia enquadrar a educação do Brasil num ambiente essencialmente campesino, voltando-se, ainda, a um projeto nacional que considerasse o Brasil de forma unificada, uma vez que foi durante a primeira metade do Século XX que teve início no país a vinda de indústrias estrangeiras e de mão-de-obra imigrante. Era uma preocupação dos educadores ruralistas tentar barrar esse processo com o intuito de manter o Brasil unificado nacionalmente, uma vez que para esses pensadores isso só poderia ocorrer se o Brasil mantivesse suas bases agrárias fortalecidas, mantendo a grande população do campo em seu espaço de formação: o campo.

Para Bezerra Neto (2003) uma preocupação fundamental dos ruralistas ligava-se às demandas de um pensamento nacionalista, bastante forte no período, o que punha no primeiro plano uma tentativa de resgate da nacionalidade do país através de um projeto pedagógico específico para o campo. A luta pela defesa nacionalista era constante na fala dos ruralistas e preconizava um país menos fascinado pela modernidade representada na figura dos estrangeiros vindos, sobretudo, da Europa, e que se voltasse a, partir de então, a enxergar os reais problemas do Brasil e suas soluções.

Para Mennucci o Brasil

precisa evitar esse recurso da imitação, esse constante apelo ao exemplo alheio, essa velha e descarada mania de tomar modelos de fora e de seguir normas de outras terras... Precisamos ter hombridade e a dignidade indispensáveis para nos recusarmos a esse triste mister de nacionalidade papel-carbono (MENNUCCI, 1946, p. 72).

O ideário nacionalista dos educadores do ruralismo pedagógico estava alicerçado nesse constante olhar para o país, pois entendiam que a mola propulsora do desenvolvimento seria a educação, transformando o país nas suas bases sociais, proporcionando igualdade de oportunidades a todos.

Resgatar essa identidade nacional não seria tarefa fácil para os educadores, uma vez que os estrangeiros se instalavam nos campos e fixavam o seu modo de ensino neste ambiente, pois o Estado não se apresentava de maneira atuante nesta realidade, deixando brechas para o ensino de línguas, História, Geografia do país de origem dos imigrantes que se estabeleciam no Brasil.

A intenção dos educadores ruralistas era proporcionar às escolas do campo a sua nacionalização, com o estudo da História, da Geografia, da Literatura nacional. Para que isso ocorresse, no entanto, a lei não deveria permitir o funcionamento de escolas estrangeiras, pois esse favorecimento se tornava um problema no ensino nacional. Era necessário resgatar, principalmente na educação dos filhos dos estrangeiros, o amor a pátria que agora também pertenciam a eles e que mesmo não sendo a pátria de seus progenitores, agora se tornava a sua e que assim sendo, deveriam se comprometer com o país que os acolhia. Para Mennucci negar a terra em que nasceu é ser duplamente estrangeiro, por que não conhece a terra de seus pais e nega com afinco a que o recebeu e ... *que vantagens possam advir a um homem que se destina a ser duplamente estrangeiro, sendo ao mesmo tempo, cidadão de duas pátrias: estrangeiro, no país em que nasceu e que renega; estrangeiro, na terra de seu pai, que não conhece e que o ignora* (MENNUCCI, 1930, p. 192).

Assim sendo, o problema do ideário pedagógico vislumbrado pelos ruralistas ia muito além de proporcionar uma educação voltada para o homem do campo. Deveriam, além disso, resgatar através da educação todo um contexto de nacionalização de um país que se abria para os novos continentes e que no momento pouco se importava com a equidade social de sua população.

1.2- O papel do professor do campo na visão do ruralismo pedagógico e a importância das escolas normais rurais.

Ao falar de uma pedagogia específica para o campo na visão dos educadores ruralistas, era também importante retratar a função do professor, pois este seria um agente fundamental na implementação de uma educação ligada especificamente à vida rural.

Para que o ideal da escola rural se tornasse realidade no contexto brasileiro permitindo fixar o homem no campo por meio da educação, um dos critérios fundamentais seria a formação do professor com estrita correspondência com as exigências que emanavam da vida no campo. Isso só poderia ocorrer com um professor imerso nos assuntos campestres e que encontrasse em sua prática e em seu fazer pedagógico a correspondência com essa realidade.

Neste sentido, os ruralistas como Mennucci apoiavam a formação específica desses professores que atuariam no campo. Essa formação, segundo o ideal ruralista, seria realizada

em escolas normais rurais, nas quais teriam um arcabouço teórico com conteúdos presentes nas escolas normais da cidade, mas que abordassem e privilegiassem também conteúdos ligados ao rural.

O estado do Ceará foi pioneiro num importante trabalho de realizar uma formação que atendesse especificamente a população do campo. A primeira escola normal rural do Brasil foi fundada em Juazeiro do Norte, no ano de 1935 e teve como distinção a experiência de formação de docentes destinados exclusivamente a exercer o magistério no campo, assim ressalta Mennucci (1946):

tivemos o Ceará na primeira linha, mantendo assim o culto de sua tradição emancipadora. Ele fez o 13 de maio antes dos outros Estados. Repetiu agora o gesto, fazendo a leia áurea do homem do campo. E para imprimir-lhe cunho inegável de obra profundamente revolucionária, foi na cidade da credice e do beatério, naquela lendária Joazeiro que nós todos supúnhamos a Meca da superstição nacional, que Moreira de Souza chamou o marco de ação redentora, fundando a primeira Escola Normal Rural do Brasil (MENNUCCI, 1946, p. 129).

Faz-se um parêntese nesse momento, no sentido de clarificar tal informação, uma vez que a formação atribuída aos futuros docentes do campo dentro das escolas normais rurais era dada com a intenção de que esses professores fossem diretamente lecionar nas escolas do meio rural. Porém, para Lourenço Filho (2001) a falta de infra-estrutura das escolas rurais, o pouco número de alunos matriculados em cada série e a escassez de recursos eram fatores determinantes que beneficiavam o abandono do ideal da escola rural pelos recém formados professores e nos relatórios acerca das experiências dos primeiros jovens diplomados da escola de Juazeiro o que se observa é a seguinte realidade:

a nítida impressão de uma obra de grande entusiasmo e boa-fé por parte de sua direção e professores, prejudicados, no entanto, pela localização da escola na cidade, e o recrutamento dos alunos, também, na sua maioria, do centro urbano. ... A média anual de diplomados tem sido de 22. ... verificava-se que mais da metade deles estava em serviço em *escolas urbanas*, e um terço do total, na *própria cidade de Juazeiro*; entre estes, quatro ensinavam numa escola do comércio. Dos mestres até então diplomados, 16 ensinavam em municípios vizinhos, mas nem todos em escolas rurais (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 86 - grifos do autor).

Lourenço Filho (2001) ao retratar a experiência de Juazeiro do Norte na tentativa de formar mestres para atuar diretamente em escolas rurais afirma que a escola normal em suas bases técnicas preocupava-se em juntar aspectos da cultura campesina num currículo urbano já existente, acrescentando apenas alguns conteúdos específicos do campo, o que já bastaria para tornar-se um instrumento eficaz de fixação do homem ao campo (LOURENÇO FILHO,

2001, p.98), não se importando com o recrutamento dos alunos que comporiam as classes das escolas normais rurais e suas reais intenções com a educação rural do país.

Para Mennucci (1946, p. 145) a formação social do professor da zona rural é ponto crucial na sua determinação em lecionar no campo. Ao descrever o “ideal” de professor vislumbrado pelo ruralismo pedagógico enfatiza categoricamente que a incumbência das escolas normais é formar *professores quase hostis à vida citadina* (MENNУCCI, 1946, p. 142) e que para esta formação deverá a escola normal escolher professores que já estejam diretamente atrelados à vida no meio rural, aspecto também enfatizado por Lourenço Filho (2001) e que na visão destes torna-se um diferencial na formação dos professores.

Para compor o quadro docente das escolas normais rurais a figura do agrônomo é importantíssima, pois este especialista já possui uma *feição anti-urbanista* (MENNУCCI, 1946, p. 146). Os médicos também são figuras importantes na composição do quadro docente das normais, uma vez que estes se incumbiriam de todo estudo teórico ligado às questões sanitárias, pois na visão dos ruralistas as escolas normais rurais deveriam ser organizadas sobre um tripé. Nesse tripé estariam os conteúdos pedagógicos, sanitários e agrícolas e para que isso fosse efetivado as normais rurais teriam que funcionar em tempo integral.

Segundo Lourenço Filho (2001) a escola normal rural de Juazeiro do Norte correspondia a esse quesito de formação integral em tempo integral e agregava em seu currículo escolar matérias que contemplavam uma formação adequada ao ensino do homem do campo. As matérias estavam assim discriminadas anualmente:

1º ano: Português; Matemática; Noções de Fisiogeografia Geral e do Brasil; História do Brasil; Antropogeografia; Desenho; Trabalhos Manuais; Música; Educação Física.
2º ano: Português; Matemática; Fisiografia do Brasil; Antropogeografia; Ciências Físicas e Naturais; desenho e Trabalhos Manuais; Música; Educação Física.
3º ano: Educação Sanitária, Psicologia e Metodologia; Agricultura e Indústrias Rurais; Educação Econômica; Desenho e Trabalhos Manuais; Música; Educação Física (LOURENÇO FILHO, 2001, p.83).

Antes, porém, os alunos interessados em ingressar na Escola Normal de Juazeiro deveriam freqüentar um curso preparatório e intermediário de dois anos antes que esses efetivamente ingressassem na escola normal rural. Neste curso os alunos teriam as seguintes disciplinas:

1º ano: Matemática; Geografia; Francês; Música; Educação Física; Desenho; Trabalhos Manuais e Práticas Agrícolas.
2º ano: Português, Matemática; História do Brasil; Francês; Música; Educação Física; Desenho; Trabalhos Manuais e Práticas Agrícolas (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 83).

Fazia parte dos documentos presentes na escola normal rural os quesitos a serem desenvolvidos nos alunos, futuros professores e que para escola normal de Juazeiro do Norte, especificamente, foram estabelecidos no ano de 1934, ano anterior a sua fundação e em sua regulamentação previa:

- a) Preparar mestres para o ensino primário das rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos.
- b) Contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primaria rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional.
- c) Dar, pelos mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da providencia e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva.
- d) Despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do país (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 83).

Um dos principais problemas na criação das normais rurais estava em encontrar um corpo docente qualificado para corresponder ao ideário de formação do homem do campo dentro da visão do ruralismo pedagógico, por que o que importava era a mudança de mentalidade que estava voltada para um ensino citadino e os professores deveriam se afastar dessa formação de recorte urbano, pois, caso contrário, as escolas normais rurais já estariam fadadas ao fracasso (MENNUCCI, 1946, p. 145).

Diante desse viés que contraria toda e qualquer menção à vida na cidade, dentro do ruralismo pedagógico e mais especificamente na visão de Mennucci a escolha de agrônomos para compor o quadro docente era a mais acertada, como já mencionado anteriormente, pois estes já iniciariam incentivando o ensino rural. Já a categoria dos médicos, responsáveis pelos conteúdos curriculares seria destinada a matérias de cunho sanitário, como já dito. A categoria dos professores-médicos também não deveria ser escolhida aleatoriamente. Esses médicos deveriam ser aqueles residentes nas pequenas cidades e que se compadecessem dos problemas sanitários por que passava a população campesina.

Os demais professores que não se encaixavam no ensino agrícola e também no ensino de técnicas sanitárias, como agrônomos e médicos, deveriam ser escolhidos segundo Mennucci, para a realização de uma *tarefa formidável: fazer a atmosfera, criar aquilo que se pode chamar, com toda propriedade, o clima mental da escola* (MENNUCCI, 1946, p. 149). Para essa categoria de professores que ministrariam outras disciplinas nas normais rurais não haveria uma indicação correta a ser feita, acreditava-se em uma orientação dentro de um campo indefinido em que prevalecesse a identificação do professor com o meio rural e o

homem do campo, uma vez que para esse conjunto haveria apenas as escolas normais da época e que “produziam” professores arraigados no modelo escolar da zona urbana.

Por isso, eram essenciais a formação e a realização de uma escola normal rural, na qual o docente se ambientaria para esse pensamento agrícola com o intuito de formar professores com um caráter ruralista e voltado única e exclusivamente à vida e ao magistério no campo, contribuindo, assim, para a modernização do país. A formação desse professor estaria dentro de uma

mentalidade e com consciência agrícola e com a noção sociológica de que o campo é, na realidade e não apenas nos discursos, o *cerne da nacionalidade*. E esse mestre não se improvisa porque não se improvisam as Escolas Normais que o devem formar (MENNUCCI, 1946, p. 51).

A formação dos professores para atuarem no campo não poderia acontecer de forma descomprometida com a comunidade na qual ele fazia parte. Para os educadores do ruralismo pedagógico esse também é um ponto importante e crucial no tema sobre educação voltada para o povo do campo.

Segundo os ruralistas a figura do professor representava o combate feroz ao êxodo rural que era parte constitutiva das mudanças velozes pelas quais passava a sociedade brasileira no início do século XX, devido ao incipiente processo de industrialização e urbanização do país, como explanado anteriormente. Por isso, o mestre destinado a lecionar no campo deveria ser treinado dentro das técnicas agrícolas com o fim específico de encontrar identificação com o seu público alvo, no caso os alunos do campo e, ainda, ser reconhecido como parte integrante da comunidade na qual ele estará presente.

Esse pensamento de reconhecimento do professor junto à comunidade na qual ele atua profissionalmente será, também, um dos pontos principais para que ele perceba a sua utilidade num contexto de mudanças sociais no Brasil. Para os pensadores do ruralismo pedagógico o professor que se aproximasse e se tornasse uma figura carismática dentro da comunidade em que estava inserida a sua escola já contribuiria para amenizar a migração, acreditando que a educação é redentora de grande parte dos males que afeta a sociedade brasileira.

Neste sentido Bezerra Neto (2003) afirma:

segundo os ruralistas, bastaria que o professor fosse alguém carismático e apaixonado pelo campo para que o trabalhador, ao aprender com ele, fosse convencido a permanecer no campo, independente de condições de trabalho e de sua situação social (BEZERRA NETO, 2003, p. 44).

Dentro da visão de educação pregada pelo ruralismo pedagógico, é desconsiderada qualquer influência de base econômica e da conjuntura política que pudesse contribuir para os processos de migração que ocorriam através de um único viés que é o de campo – cidade. Identificavam essa problemática apenas num contexto educacional e que a formação de professores dentro de centros especializados em educação do campo, como as escolas normais rurais, fatalmente amenizaria e até mesmo acabaria com a falta de mão-de-obra, com o abandono, com a negligência e, finalmente, com a carência de políticas públicas no campo demandadas pelo Estado. Por fim, o homem do campo abandonaria a utopia de uma vida idealizada pelos centros urbanos.

Para Antuniassi e Withaker (1992) uma das problemáticas que permeia essa questão da educação no campo está no fato de atribuímos à escola do campo e a figura do professor toda a responsabilidade política e econômica que seria do Estado. Para as autoras o fato de haver o êxodo rural se explica fundamentalmente, dentro de questões de uma ordem econômica que se impõe ao homem do campo e contra a qual ele pouco pode fazer, restando-lhe a solução mais imediata da transmigração massiva para a cidade.

Nesse sentido, há uma contradição existente entre as autoras e o pensamento ruralista pedagógico. Para o pensamento ruralista o cessar do êxodo rural se daria através de fatores educacionais que pudessem viabilizar o trabalho no campo, principalmente através da criação de escolas em zonas rurais, já para Antuniassi e Withaker (1992) esse processo se dá na ordem econômica ficando aquém da responsabilidade pedagógica. Assim, para as autoras não é tarefa da escola e mais pontualmente do professor, através de seu ensino em sala de aula e da sua atuação junto à comunidade, combater o êxodo rural, *já que os fatores do êxodo rural são outros mais econômicos e menos educacionais* (ANTUNIASSI e WITHAKER, 1992, p.11).

Exemplificando sobre essas questões ao tratar do currículo escolar da zona rural e o quanto esse é influenciado ou não pelos aspectos urbanos, Mennucci (1930a) demonstra que o Brasil através de suas políticas educacionais não conseguiu estabelecer uma ponte entre o conhecimento acadêmico que deve ser ensinado a todos e os aspectos particulares do conjunto de conhecimentos característicos do ensino do rural.

Dentro desse pensamento, as autoras em questão corroboram com o ruralista ao afirmarem que a escola continua enviesada pelos caminhos da *urbanocentricidade* (ANTUNIASSE e WITHAKER, 1992) e determinada pelo pensamento e ação da classe dominante e que os professores ficam presos a esta trama, uma vez que

a escola, continua urbanocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica. Diga-se de passagem, a escola não tem culpa enquanto escola. Ela é assim porque as classes dominantes determinam que ela seja assim. Nossas pesquisas demonstram que os professores fazem esforços honestos para mudar, mas na ambigüidade do seu papel, permanecem presos às malhas burocratizadas de uma administração fortemente centralizada (ANTUNIASSI E WITHAKER, 1992, p.8).

Para os ruralistas pedagógicos esse quadro em que temos uma visão urbana de educação mudaria com a imersão da escola rural num mundo voltado ao trabalho, possuindo uma estrutura curricular que agrega conhecimentos agrícolas e sanitários o que bastaria para que o professor formado nas escolas normais rurais mudasse o quadro instalado no Brasil de um processo agrário baseado no latifúndio, no êxodo rural e na má distribuição de renda. Por isso o ideal de escola normal rural que prepare fielmente o seu professor é planejado pelos ruralistas, indicando uma escola rural voltada para os interesses de comunidades regionais.

Sendo assim,

uma escola normal, portanto, para a formação de professores rurais, deve ter estas três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador do progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio (MENNUCCI, 1930a, p. 138).

No início dos anos de 1930 que começou a existir no Brasil experiências reais de formação de professores para atuar no campo, contribuindo, desse modo, para a realização do ideal de ruralização das escolas preconizado pelo pensamento do ruralismo pedagógico. Com a lei de regulamentação das escolas normais, datada de 1946, a saber: Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8530 de 02/ Janeiro/ 1946 e Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8529 da mesma data, denominada Reforma Capanema preconizava maior presença do governo federal nas regiões nacionais, regulamentando o ensino normal com bases comuns para o país. O projeto de lei não tinha a intenção de acabar com as normais rurais, mas ampliava o pensamento no sentido de admitir escolas regionais mais flexíveis, abrindo o leque para estudos de caráter litorâneo, extrativista, além do rural o que variava de acordo com a realidade de cada região.

O ideal de uma escola normal se concretiza com a fundação da escola normal rural de Juazeiro do Norte, no Ceará no ano de 1935, como sinalizado anteriormente e dá margem para a fundação de mais algumas escolas normais no mesmo estado, como nos municípios de Limoeiro, Iguatu, Ipu e Quixadá, no ano de 1942.

Mais tarde, em 1948, tem-se o exemplo da Fazenda do Rosário, em Betim, no Estado de Minas Gerais. Escola enquadrada nos mesmos moldes da de Juazeiro do Norte, só que com ênfase na reabilitação de jovens e crianças deficitárias, em regime de internato, no meio rural. Funcionando como se fosse uma comunidade, integrava em seu espaço um posto médico, escolas primárias comuns, cerâmica, floricultura, oficina de tecelagem rústica, tapeçaria e uma cooperativa que abarcava propriedades agrícolas vizinhas. São criadas nesse mesmo local, no ano de 1950, um curso normal regional, mantido pelo governo do Estado, para um maior desenvolvimento de todo o plano traçado para a escola (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 87).

Experiências de escolas normais também surgiram em Pernambuco, no ano de 1942. Existiam neste estado nove estabelecimentos de ensino específicos para a formação de professores destinados a lecionar na zona rural, sendo que o mais conhecido era a Escola Rural de Tijipió. Na Bahia, as escolas normais pioneiras foram a de São Bento das Lages e a Escola Normal de Feira de Santana. Em Campina Grande, na Paraíba, também foi criada a Escola de Trabalhadores Rurais para menores abandonados e a Normal Rural de Jacarezinho. O Estado de São Paulo se organiza no serviço dos Clubes de Trabalho que também é um órgão que visa a ruralização dos estabelecimentos escolares (MENNUCCI, 1946, p. 129-130).

Os resultados de uma educação de valorização do meio rural se concretizaram, principalmente, nas escolas normais rurais supracitadas. Uma educação que visava à formação de um mestre escola engajado na formação cultural e social do homem brasileiro, considerado, pelos ruralistas, como sendo o homem do campo, da roça, da lavoura e que nascido nesses espaços representava a identidade genuína do Brasil. Era essa identidade que interessava resgatar no pensamento dos educadores ruralista. Uma identidade que se formava nos bancos escolares guiada por um professor que correspondesse às expectativas e anseios dessa classe social, no sentido de realizar sua função na escola

como um apostolado ou como um ponto de honra profissional. E quando a força do habito tenha feito d'elle homem-providencia, o homem insubstituivel, há de ver que todos os grandes problemas, cuja equação aterra os menos audazes e os mais timidos, serão folgueados de crença em suas mãos de magico (MENNUCCI, 1930a, p.151-152).

Nesse sentido, era retratada a imagem do professor idealizado dentro dos pressupostos do ruralismo pedagógico. Era esse professor que se desejava formar nos bancos das escolas normais rurais, movidas e preparadas com esse único pressuposto.

De acordo com Lourenço Filho, a luta pela propagação e multiplicação das escolas normais rurais certamente seria mais beneficiada se o recrutamento de seus alunos se desse em ambiente propício a esse aprendizado. Alunos que já moravam no campo certamente se sentiriam mais confortáveis em lecionar nesse ambiente do que os que já estão ambientados no meio urbano (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 98).

Para Lourenço Filho (2001, p. 99) um dos principais requisitos para se ter resultados favoráveis na educação do campo é o fato de manter os professores formados sempre em contato com o conhecimento através de cursos de formação continuada, de treinamentos e da possibilidade de rever de maneira contínua seus planos, programas e métodos, não os deixando abandonados à própria sorte.

A escola normal rural de Juazeiro do Norte e as outras escolas normais surgidas na mesma época e com o mesmo ideal demonstraram para o país uma influência representativa no estudo da educação rural da época, contribuindo para que medidas futuras fossem tomadas no sentido de beneficiar iniciativas dessa importância. Assim, em 1951, é pedido ao Congresso Nacional pelo então presidente da República Getúlio Vargas, a criação de um Serviço Social Rural. O objetivo desse novo órgão era amparar as populações rurais em suas necessidades sanitárias, organizacionais, econômicas e sociais. Em 1953, na Universidade Rural do Rio de Janeiro, organizou-se um seminário com o intuito de formar líderes para ações sociais no campo, o Seminário Latino-Americano de Bem-Estar Rural e, assim, contribuir para alavancar os debates sobre a importância do rural no Brasil (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 99).

Assim, fica descrito que num esforço imenso, pensadores fiéis do ruralismo pedagógico pregavam um ideal de professor que só seria possível se formado nas escolas normais rurais e que para isso a sociedade brasileira deveria se dedicar e se reconhecer também, como tendo suas raízes no campo. Nesse sentido, não mandaria para a escola rural *o mestre-escola rural, neophito, bisonho, inexperiente, eivado do preconceito urbanista, commette, quase sempre inconscientemente, o seu maior crime, empurrando o agricultor para fóra do campo*. (MENNUCCI, 1930a, p. 117-118). Esse, na verdade, era o principal objetivo a ser combatido pelos ruralistas que tinham a intenção de fixar o homem ao campo através dos ensinamentos dos professores formados nas escolas normais rurais.

1.3 O rural e o urbano no pensamento ruralista pedagógico.

Atualmente em algumas regiões mais desenvolvidas do país dimensionar e exemplificar o que é rural ou urbano no sentido social se complexifica. Não há uma separação tão marcada de características que permita pensar numa identidade distinta para cada indivíduo, tão-somente através dessa origem e na medida em que *crecientemente vem ocorrendo uma industrialização do campo, sobretudo com a intensificação da globalização os limites entre rural e urbano tornam-se tênues e haveria mesmo uma reintegração do campo e da cidade* (Siqueira e Osório, 2001, p. 73).

Com isso, passa a haver uma simbiose entre esses os conceitos rural e urbano, que, de certa forma, estão intrinsecamente ligados um ao outro. Assim, podemos notar a dificuldade em determinar quais aspectos estão realmente dentro do rural e os que pertencem ao urbano, principalmente na modernidade. Perguntas como: quais são as características que identificam e nomeiam um local de rural ou de urbano? O que basicamente um tem de diferente do outro? Onde termina o urbano e se inicia o rural?

Perguntas como estas levantadas acima são parte constitutiva da agenda de pesquisas da sociologia rural contemporânea e alguns autores tentam dentro de suas teorias e de seus conceitos contemplar cada uma delas ao seu modo de pensar.

Na medida em que o modo de produção capitalista se impõe como referência à quase totalidade das sociedades no momento presente, o rural, assim como o urbano, e do qual passa a ser apenas uma variação, têm seus papéis modificados e redefinidos. Essa diferenciação se inicia na Inglaterra do século XVIII, com o início da Revolução Industrial, na qual as forças da natureza são domadas pela máquina a vapor, possibilitando a independência da indústria e a migração para as cidades. Enfatiza Marx:

estabeleceram-se as “eternas leis naturais” do modo capitalista de produção, completou-se o processo de dissociação entre os trabalhadores e suas condições de trabalho, os meios sociais de produção e de subsistência se transformaram em capital, num pólo, e, no pólo oposto, a massa da população se converteu em assalariados/livres, em “pobres que trabalham”, essa obra-prima da indústria moderna (MARX, 2001, p. 873 – aspas do autor).

No Brasil, especificamente, é possível notar esta abordagem após o processo de industrialização que data do início do século XX e se acentua a partir da década de 1930, em que a sociedade brasileira deixa os campos e migra em grande escala para as cidades.

Neste sentido, o Brasil passa de uma sociedade agrária que concentrava a maior parte da sua população no meio rural para os centros urbanos incipientes da industrialização, fazendo com que o êxodo rural se tornasse um dos principais problemas do país. Ao campo brasileiro permanecia a herança dos latifúndios, da concentração de renda e do trabalho servil.

Segundo Moreira (2005) na emergência do debate sobre o que é o rural e o que é o urbano, surge dois pólos burgueses que identificam o rural como atrasado e o urbano como ponto de referência a ser seguido. Esclarece o autor:

desses pólos emergiram a atribuição de sentidos. Tais pólos foram os mais valorizados e carregam poderes assimétricos nas instâncias econômicas, políticas e culturais das sociedades capitalistas. O rural subalterno que emerge dessa assimetria tem como pólo hegemônico e referencial o poder emissor de sentido da indústria e da cidade. É nesse sentido que as idéias hegemônicas do rural, em oposição aos sentidos atribuídos ao urbano carregam as noções de agrícola, atrasado, tradicional, rústico, selvagem, incivilizado, resistente a mudanças etc (MOREIRA, 2005, p. 19).

No pensamento contemporâneo que aborda conceitos de rural e de urbano pode-se observar a emergência de duas grandes abordagens teóricas que se organizam para tentar identificar diferenças e semelhanças entre o urbano e o rural.

A primeira identifica-se como a abordagem *dicotômica tradicional* e que busca estabelecer as oposições essenciais entre os dois espaços, destacando o rural como o atrasado, como descrito acima. Nesta abordagem, as duas realidades são determinadas pelas diferenças distintas umas das outras e essas diferenças se caracterizam, principalmente, no campo econômico em que o rural se diferencia por um tipo de atividade ligada à produção de animais e de plantas, basicamente representado pela agricultura. Já a cidade é marcada por concentrar o desenvolvimento, toda a indústria e, ainda, tem acrescido ao seu papel a complexidade das relações sociais e econômicas.

Já na abordagem do *continuum* rural-urbano, esta mais recente que a primeira, autores contemporâneos como Flores e Macêdo (2000) conceituam o rural como o “novo rural” e identificam nesse espaço mais semelhanças entre campo e cidade do que propriamente, diferenças. Determinado pelo processo de globalização que é parte da sociedade atual, o avanço nos meios de comunicação, *internet*, telefonia, rádio e televisão, chegam também ao campo, que agrega estes recursos e, agora, mais que antes interagem com a sociedade ao seu redor, juntando, em sua realidade, funções que ultrapassam as características agrícolas e que se aproximam de atividades econômicas típicas da cidade.

Ressalta Flores e Macêdo sobre o novo rural:

no “novo rural”, o meio rural não é mais essencialmente agrícola. Predomina um *continuum* de atividades urbanas e rurais difíceis de serem especializadas distintamente. O fundamental no “novo rural” é a pluriatividade; e não monocultura. O território rural, ao invés da propriedade rural. Um conjunto de atividades não-agrícolas de emprego de renda se misturam ao contexto das atividades exclusivamente agrícolas (FLORES & MACÊDO, 2000, p.53).

As atividades que a modernidade atribui ao novo rural se resumem numa volta ao campo para o homem da cidade com o intuito de resgatar o valor bucólico e a tranquilidade, uma vez que na cidade as referências se contrapõem cada vez com mais força a essas características típicas do campo. Assim, o rural passa a caracterizar-se como um espaço de referência em lazer, artesanato, passeio e moradia, empregando seus moradores em atividades que antes eram consideradas específicas da cidade e faz com que estes tenham outra opção de renda, além daquela ligada tradicionalmente à agricultura e à pecuária.

Nesse sentido, atribui-se ao rural, valores citadinos que chegam a ultrapassar as barreiras geográficas, impossibilitando dimensionar o que pertence ao rural e o que faz parte da cidade, uma vez que estes conceitos tornam-se complexos na dinâmica por que passa a sociedade atualmente.

Diante dessa realidade o pensamento é de que assim,

metaforicamente, é como se um plano fosse dividido ao meio e suas metades recebessem respectivamente as cores preto e branco. É a primeira etapa da diferenciação, em que a atenção se foca no contraste, e não no relacionamento profundo que existe, não pelas cores, mas pelo fato de serem as metades partes de um plano. Gradualmente, a fronteira antes nítida entre as cores começa a se transformar. O preto entra no branco e o contrário, gradualmente, as tintas se misturam e por fim temos um gradiente que vai do branco em extremo do plano ao preto em outro, passando por infinitos tons de cinza. É a segunda etapa da diferenciação, quando as definições precisas são implodidas e ressurgem gloriosas a relação profunda e a unidade existente entre preto e branco, componentes do mesmo plano, da mesma realidade. Em alguns lugares do Brasil, o plano ainda se encontra seccionado em metades contrastantes, em outros, já há o gradiente, o contínuo (SIQUEIRA & OSÓRIO, 2001, p.76).

É importante destacar que a corrente que adere ao pensamento do *continuum* entre rural e urbano, deixa claro que mais facilmente pode ser notada essa relação de continuidade em locais favorecidos pelo grande potencial industrial e urbanizado e que de maneira igual desenvolve tanto o urbano quanto o rural, assim podem ser identificados pela igualdade e não pela diferença, uma vez que os dois locais se desenvolvem no mesmo patamar.

Há, ainda, lugares em que o avanço tecnológico, a *internet*, a modernização não chegaram, o que torna visível a diferença entre o rural e o urbano e, assim, para esses locais, prevalece à conceituação tradicional dicotômica que os distingue pela diferença. Diferença essa que também pode ser positiva, pois ajuda a determinar as características do atraso e do subdesenvolvimento para que, posteriormente, medidas positivas possam ser tomadas para amenizar esse processo.

Essas correntes ainda orientam o pensamento dos autores que debatem sobre esse assunto na contemporaneidade, mas devemos destacar que também foi assunto recorrente no pensamento dos ruralistas do início do século XX, no qual adotavam uma visão essencialmente dualista entre as duas realidades. Porém observa-se que esse pensamento dualista adotado pelos educadores ruralistas justificava-se na medida em que no Brasil a separação entre urbano e rural era tão acentuada que o dualismo, talvez, fizesse todo o sentido. Tal fato se dava por que o Brasil daquela época era essencialmente agrário e, segundo, quando a industrialização avança, as diferenças se situaram em promover o desenvolvimento apenas nos locais que se urbanizavam, deixando comprometido o desenvolvimento rural brasileiro o que deixavam perplexos os educadores fieis ao ruralismo pedagógico (MENNUCCI, 1930a, p.53).

Assim, o campo e a cidade eram vistos como espaços antagônicos. Essa afirmação, em certa medida, está correta do ponto de vista geográfico, econômico e político da época no início dos anos de 1930 e o campo relegado à falta de políticas públicas via esse processo se acentuar. O destino agora era a cidade e o campo estava entregue à própria sorte.

Para os ruralistas a menção a uma educação específica para o homem do campo era parte desse contexto e o movimento ganhou forças por combater com afinco a formação urbana do professor, o currículo que era considerado citadino e o padrão de escola que não se encaixava no ideal de formação do homem do campo e sim do da cidade. E ainda criticavam que a educação urbana privilegiava poucos e colocava em xeque a figura do camponês, visto como alguém que não precisava de educação, pois seu trabalho era exclusivamente braçal.

Esse pensamento percorreu quase todo o século XX e é necessário não privilegiar apenas a educação citadina, pois o Brasil dado a sua grande dimensão geográfica possui uma grande parcela da população que ainda reside no campo e dele tira o seu sustento. É necessário cuidado para levantar o tema sobre educação, pois

o lado perverso da educação que privilegia uma pequena parte da população em detrimento de sua grande maioria, além de submeter o trabalhador rural a uma situação de inferioridade, o fazia acreditar que seu aprendizado era desnecessário, pois para pegar no cabo da enxada não se precisava de leitura (BEZERRA NETO, 2003, p. 121).

Nesse sentido, os ruralistas apoiavam e sustentavam as diferenças existentes entre o campo e a cidade, numa abordagem dicotômica, pois identificavam rural e urbano pela diferença e não pela igualdade, aliás, esse conceito de igualdade, no sentido geográfico, permanecia distante dos objetivos traçados pelos ruralistas.

As críticas ferrenhas presentes no discurso ruralista colocavam o campo sempre em desvantagem com relação à cidade. Dentro dessa visão ruralista pedagógica estava destinado para o campo o esquecimento do poder público e a exclusão de todo e qualquer bem social destinada a essa população.

As considerações feitas por Mennucci com relação às zonas rurais eram de que essas estavam *colocadas fora do círculo de ressonância geral, longe do bulício das cidades, ignoras de sua própria força e de suas próprias necessidades, continuam relegadas ao desamparo e ao esquecimento* (MENNUCCI, 1946, p. 15). Era necessário estabelecer mudanças para essa relação marcada pelo abandono, esquecimento e renúncia da zona rural dentro de um Brasil que ainda era predominantemente rural. Mas, mudanças como estas não se efetivaram e foram passíveis de críticas, principalmente com relação à legislação vigente no país na época, acusada de ser completamente urbanista, o que comprovava mais uma vez o grande descaso do poder público com o rural.

O educador e defensor do ruralismo pedagógico, Sud Mennucci (1946) afirmava que a forma como eram feitas as legislações brasileiras só tinham como intuito provocar o fim das populações rurais, uma vez que não se pronunciavam a favor desta, mas contra qualquer incentivo e ajuda na melhora de vida dessa camada social. Desse modo, o autor destacava que

são as nossas leis, senhores, que brandam aos céus a guerra de extermínio às populações campesinas. De entre as suas frestas e comissuras, pingam gota de veneno urbanista, emparelhando os anseios mais comezinhos do homem do campo, cortando-lhes cerce as aspirações mais rasteiras e elementares (MENNUCCI, 1946, p. 26).

Capazes de fazer com que o homem do campo deixasse o seu local de origem, as leis vigentes no país ignoravam a taxaçoão de valores maiores, feitos aos estabelecimentos comerciais, que se fixavam nas zonas rurais e, quanto mais longe do centro urbano estava localizada a zona rural maiores eram essas cobranças. *Está assente, de há muito nesse país, o preceito que manda taxar muito mais fortemente os estabelecimentos comerciais localizados*

na zona rural que os fixados na cidade. ... Sofrem impostos, três, cinco, dez vezes mais altos que as suas congêneres citadinas (MENNUCCI, 1946, p. 39).

Medidas estas que podemos considerar como sendo incentivadoras do êxodo rural, principal fenômeno a ser combatido e controlado pelos ruralistas. Acreditava-se que através da educação a população brasileira iria aderir a uma identidade nacional, o que pressupunha não ter que deixar necessariamente o campo para migrar para os centros urbanos em expansão.

Para os ruralistas, não havia dúvida de que o rural representava tudo aquilo que a nação brasileira tinha de mais genuíno e se as leis continuassem a atender apenas a cidade, certamente todo esse ideal se perderia e o país se constituiria em uma nação de homens sem identidade e sem uma cultura singular que pudesse caracterizá-lo fielmente.

Diante dessa situação que relega o campo ao abandono das políticas públicas, só é possível demonstrar que

num país que precisaria de uma legislação visceralmente rural, de proteção agrária franca e desassombrosa, para acudir a maioria de 80 por cento de sua população, que mora nos campos, organizamos o mais puro corpo de medidas de favoritismo às cidades. Todas as nossas preferências, os nossos mimos, os nossos afagos são para elas. Para as zonas rurais, quando não é uma medida que a prejudique, é o silêncio tumular (MENNUCCI, 1946, p. 26-27).

As descrições entre campo e cidade apareciam continuamente no discurso ruralista e apresentavam-se de forma dualista. Não era apenas para o ruralista e educador Sud Mennucci que estas diferenças se apresentavam, mas também, para Carneiro Leão a descrição entre o que é o campo e o que é a cidade são esboçadas de forma a caracterizá-los pelas diferenças e oposições.

Assim, as duas realidades apresentam-se antagonicamente no discurso de Carneiro Leão, no qual o rural é marcado economicamente pela agricultura e se caracteriza pela sua regionalidade e pela sua inspiração advinda da natureza. Afirma o autor que *a ocupação no meio rural liga-se à agricultura, à criação, às pequenas indústrias extrativas ou de transformação das matérias primas regionais* (CARNEIRO LEÃO, 1957, p. 22).

Já com relação ao centro urbano o mesmo autor o descreve como sendo o cerne transformador da matéria prima em grande escala, *dominado pelos processos manufatureiros* adquirindo, ainda, feições universais e internacionais uma vez que é na cidade que ocorre a grande circulação de pessoas. É na cidade também que acontece o intercâmbio da imigração, a interação constantemente entre os indivíduos, o contato com diferentes culturas em

diferentes comunidades. *O rural é regional, local, peculiar; o urbano é geral, internacional, universal* (CARNEIRO LEÃO, 1957, p.30).

Tal como Mennucci, Carneiro Leão também criticava o favorecimento que a cidade adquiriu em contraposição ao campo dentro do âmbito das políticas públicas na industrialização nascente no país e, ainda, na obtenção de recursos favoráveis ao seu desenvolvimento o que contribuiu para que o campo, na visão do autor, fosse desprezado e ignorado, contribuindo para que os reais problemas que afetavam a economia, a política e a sociedade também fossem esquecidos, uma vez que para o pensamento dos ruralistas pedagógicos perder de vista os nossos meios rurais e ainda contribuir para que nossa identidade se construísse em bases que não representavam o cerne do que era ser brasileiro e ser brasileiro nessa visão, típica dos pensadores do período, era ser o agricultor que maneja sua terra e sua pecuária e delas retirar o seu sustento e o de sua família e que este agricultor pudesse reconhecer nos seus antepassados a sua própria identidade, sem sentir um desejo incontrolável de migrar para o desconhecido mundo da cidade (CARNEIRO LEÃO, 1957).

Assim:

nossa despreocupação, se não nosso desprêzo pelo meio em que nasceram nossos antepassados, vai entregando a mãos estrangeiras as nossas indústrias e grande parte de nossas terras: - as melhores fontes de nossa riqueza. Eis aí a explicação da penúria da nossa técnica, da fraqueza de nossa estrutura econômica, e mesmo de nossa economia flutuante e boemia, a formação defeituosa de nossa juventude, a ignorância de nossos problemas, nosso urbanismo excessivo o abandono de nossos meios rurais (CARNEIRO LEÃO, 1957, p. 80).

A preocupação em determinar as diferenças entre o rural e o urbano foi o que levou a corrente do ruralismo pedagógico a propor uma educação específica para o homem do campo. A tentativa de resgatar a figura desse homem e a sua identidade permeou todo o projeto pedagógico dos ruralistas com o fim de resgatar uma identidade nacional que segundo os ruralistas pouco a pouco se perdia devido ao processo de industrialização e urbanização pelo qual passava o Brasil na época, como já mencionado anteriormente.

No campo educacional esta característica dual entre campo e cidade era representada pela luta dos ruralistas em construir uma educação especificamente rural para as comunidades camponesas, como para o docente destinado a lecionar no campo.

As representações das escolas não aproximavam as duas realidades, pois segundo os ruralistas os governantes praticamente esqueciam o campo e concentravam todos os seus recursos na educação da cidade e, ainda, abriam concessões às propostas dos migrantes contribuindo para a descaracterização identitária do nosso país. Esses fatos somados só

prejudicavam a vida educacional dos jovens camponeses, pois *as práticas educativas, proporcionadas pelo Estado, haviam se tornado grandes aliadas das correntes urbanas que queriam ver favorecidas as mentalidades urbanistas e as propostas migrantistas aí implementadas* (BEZERRA NETO, 2003, p. 113).

Diante desse pensamento, fazia jus às reivindicações dos ruralistas pedagógicos, no sentido de determinar uma escola específica para a comunidade rural e que através dela o homem do campo pudesse encontrar caminhos que beneficiassem sua vida economicamente, socialmente e politicamente através de um conhecimento técnico apreendido nos bancos escolares, uma vez que todas as instâncias do governo e a sociedade voltavam sua atenção para a vida política, cultural e econômica da cidade.

Já no contexto atual as abordagens teóricas que expressam o urbano e o rural são influenciadas pelos aspectos da modernidade e da globalização que determinam a forma de pensar e de agir da sociedade atual. O mundo está interligado por meio da internet, dos meios de comunicação da telefonia e as fronteiras agora são apenas geográficas, delimitadas por questões políticas e territoriais. Aonde o desenvolvimento chegou, como descrevem Siqueira e Osório (2001, p. 76) existe uma linha tênue e acinzentada, uma “fronteira em transformação” entre o urbano e o rural e, talvez por isso, exista tanta cautela em relacionar divergências entre os dois conceitos em países desenvolvidos na atualidade. Já os países que ainda permanecem em fase de desenvolvimento expõem para a sociedade uma realidade ainda bem expressiva do que é comum determinar como sendo rural e urbano, proclamando, desse modo, a idéia tradicional dualista dos conceitos, como já foi exposto anteriormente.

O contexto histórico no qual o Brasil inicia o século XX, não proporcionou uma visão que refletisse um pensamento de conexão entre as duas realidades, pelo próprio fato de que nessa época, abordavam-se os temas essencialmente ligados ao processo de urbanização. Isso não fazia muito sentido no Brasil da época, pois às fronteiras geográficas, sociais e políticas que delimitavam as atividades econômicas da cidade e da zona rural respectivamente, manufatura e agricultura estavam ainda incipientes e desde então, notava-se um descaso com os aspectos ruralistas, paradoxo que se estabelecia na realidade brasileira uma vez que o país ainda se constituía essencialmente rural.

Diante dessa conceituação em negar a importância do campo brasileiro, certificava-se e atribuía-se conceitos que só aprofundavam essa questão e a imensa diferença entre zona rural e zona urbana aparecia nos discursos e leis, diferença essa que também foi aprofundada com o ideal de educação rural vislumbrado e almejado pelo pensamento do ruralismo pedagógico, pois corroborava em distinguir a educação rural da urbana.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DO HOMEM DO CAMPO

CAPÍTULO II: O processo de construção das identidades do homem do campo.

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados as funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” a sua época.

Antonio Gramsci

2.1 – Algumas relações entre trabalho, educação, cultura e currículo.

A emergência do debate sobre a educação do campo já atravessa décadas na realidade brasileira isso por que a educação do campo ainda é um tema fundamental dentro da nossa sociedade e ainda, porque o campo constitui grande importância na economia de nosso país.

Não se trata de discutir a educação do campo apenas no âmbito político, muito embora este tema seja essencial, mas os aspectos pedagógicos como o currículo também devem permanecer latentes nestas discussões.

A composição curricular e suas implicações na vida cotidiana do campo são assuntos recorrentes em autores como Roseli Salete Caldart e Miguel Arroyo, e ainda, a importância que se dá ao tema quando se fala em formação humana no campo. Assim é necessário o estudo sobre as temáticas ligadas à composição do currículo, a cultura e a sociedade nas quais as escolas rurais estão inseridas e a que elas se destinam.

Para Jean Claude Forquin (1993) currículo e cultura aproximam-se, pois é através de toda a cultura produzida pela humanidade que se faz o recorte necessário para compor o currículo com fins escolares. Determina-se através desse recorte cultural o que é relevante e deve ser ensinado através dos bancos escolares.

Fazer este recorte cultural para fins didáticos ou uma seleção cultural escolar como aborda Forquin (1993) é passível de algumas contestações uma vez que define-se através do restrito currículo escolar o que é útil de ser ensinado e transmitindo as gerações futuras

conservando alguns temas, conteúdos e novas formas de saber em detrimento de outros que são esquecidos pois

a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico- didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores... (FORQUIN, 1993, p. 15- *aspas do autor*).

As questões sobre os temas da cultura que ora serão suscitadas recaem principalmente sobre duas abordagens. Uma primeira abordagem determina que o currículo deva compreender os aspectos culturais mais duradouros e que se perpetuam ao longo das gerações, reafirmando, assim, uma visão universalista de cultura, o que abrange uma base curricular comum entre as diferentes comunidades. A segunda abordagem não se pode dizer que é mais restrita que a primeira, mas diferente, pois privilegia aspectos relativos e diferenciados. Trata-se dos aspectos regionais e locais da cultura, que atendem às experiências mais imediatas e imanentes de uma cultura específica e ainda, constitui-se neste sentido como uma cultura de caráter utilitário. Forquin (1993) critica essa posição de um currículo útil ao cotidiano do aluno e se justifica enfatizando que

toda tentativa de subordinar a definição dos programas escolares a uma avaliação do grau de utilidade social dos saberes destinados a serem ensinados teria, aliás, implicações devastadoras. Seria em todos os níveis da educação, o que se chama nos países anglo-saxões de “retorno às aprendizagens de base”, isto é, a própria destruição de toda a idéia de cultura e o triunfo de um neutralismo da insignificância (FORQUIN, 1993, p.171 – *aspas do autor*)

No que diz respeito ao caráter universal da cultura existe a pressuposição de que o currículo deve assumir uma postura holística diante de seus conteúdos e através deles transmitir, no âmbito da educação escolar, uma herança cultural e artística já reconhecida e aceita pelas gerações e que perdura durante séculos no imaginário social. Esta conceituação de cultura não faz referências à divisão de classes (burguesia e proletariado, por exemplo) e enfoca a produção cultural nos indivíduos mesmo que estes sejam de classes sociais diferentes. Forquin (1993) dá ênfase a essa colocação e ressalta que

não somente uma boa parte de nossa herança cultural atual remonta a uma época bem anterior à aparição da burguesia como classe social, mas, em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição “dominante”, ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais, mesmo que a contribuição de cada um seja desigual (FORQUIN, 1993, p. 36).

Dermeval Saviani (1994) apesar de ressaltar a importância da educação escolar e como esta deve ser representada e passada aos cidadãos de maneira desinteressada, ressalta que na modernidade, contrariando assim o pensamento de Forquin (1994), as relações estabelecidas dentro da sociedade acontecem dentro de uma dinâmica de dominação e que *na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais* (SAVIANI, 1994, p. 155).

Revela-se assim, a contrariedade estabelecida na escolha dos conteúdos didáticos que farão parte do currículo escolar. O paradoxo se efetiva na escolha do currículo: se universal ou relativista.

Neste sentido, concepções culturais que se expressam por meio de um currículo relativista aderem a uma educação mais pragmática. Intensifica-se o debate sobre a problemática do currículo que ora deve ser feito sobre bases de conhecimentos ditos universais, ora restrito a realidade de cada escola e sua comunidade.

É importante ressaltar que para Forquin (1993) dentro desse debate a escola fica permeada por intensos conflitos acerca de sua função, transmissão e seleção de seus conteúdos. O autor toma como referência as chamadas “pedagogias novas” e a “oferta cultural escolar” e aponta dois extremos que podem ser muito prejudiciais. De um lado o desprezo pelo contexto social mais amplo em que a escola está inserida, postura essa que quando adotada poderia condenar a escola a ficar “perdida no tempo e no espaço”. Por outro lado, seguir exatamente tudo que a cultura social determina também tiraria a função social da escola e assim, o mais correto e o mais acertado seria a mescla consciente das duas visões, pois

empiricamente falando, não se escapa ao relativismo. Transcendentalmente falando, não se escapa ao universalismo. Todas as respostas que se podem dar com referência aos conteúdos e às orientações possíveis da cultura escolar inscrevem-se necessariamente na brecha aberta por esta dualidade de pontos de vista (FORQUIN, 1993, p.169).

De fato, os argumentos citados por Forquin (1993, p.169) demonstram a relação tensa entre cultura escolar e cultura da vida. Todavia, o autor reforça a especificidade da escola,

esses conhecimentos “subjetivos” e buscar formar e transmitir uma compreensão científica do mundo e, no sentido de que

mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações a que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua. “Uma piedade com os mortos, por mais obscuros que eles sejam, uma solicitude para com os que nascerão, por mais distanciados que eles estejam” (...). É também o que está na base mesma de intencionalidade educativa. Sujeitos à finitude, e sabendo disso, nós não temos, ao final das contas, outra escolha senão querer para os outros a vida e confiar-lhes nosso testamento (FORQUIN, 1993, p. 173 – *aspas do autor*).

Posto isto, o papel da escola deve ser abrangente e procurar debater quais são os principais aspectos buscados para a construção de um novo projeto de currículo, avaliação, conteúdo no qual se quer chegar para tornar a educação do campo mais humanística e socializadora para os seus educandos e para sua comunidade.

A importância do papel do educador é o de juntamente com a comunidade em que está inserida a sua escola procurar resgatar neste local aspectos de sua cultura e que seus educandos possam construir suas identidades, como ressalta Caldart (2004, p.13), pois por tantas vezes, o homem do campo é desqualificado quando comparado aos sujeitos que vivem na cidade. Neste sentido, essa desvalorização da vida do homem do campo frente ao homem urbano é caracterizada basicamente pelo fato de que é na cidade que ocorre todo o processo de industrialização e atualmente, o campo se mantém numa relação de subordinação em que a agricultura segue as determinações industriais e a elas se subordina como afirma Saviani (1994) e assim, *a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a se mecanizar e a se desenvolver segundo determinados insumos, insumos esses que são produzidos segundo a forma industrial. O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano* (SAVIANI, 1994, p. 154).

Para Caldart (2004) diante dessas relações estabelecidas na sociedade atual, a escola no âmbito do seu debate pedagógico e político deve estar atenta a quebra da dicotomia entre a vida no campo e a vida na cidade. Na proporção de que cada qual deve realizar e incluir projetos que condizem com sua própria realidade e que buscam ser apropriados por suas culturas, determinando que a realidade deve se aproximar dos objetivos finais da escola.

Diante da realidade que permeia esta discussão, Caldart (2004) enfatiza que a educação do campo não tem possibilidades de se desenraizar desta realidade de subordinação com relação ao urbano, pois está historicamente pautada em normas, parâmetros e conceitos

pedagógicos da escola urbana, mas ressalta que a educação do campo é representada por sujeitos concretos e busca o seu recorte numa classe social específica (a dos camponeses), sendo assim nunca deve descartar a universalidade do processo educacional visto que a função primordial da educação é antes de tudo a formação intelectual, social e política desses sujeitos, pois

a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, *com* a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos *para* ele (CALDART, 2004, pág. 18).

Partindo desta mesma idéia de cultura advinda das bases sociais dos sujeitos do campo e que emerge das suas relações cotidianas da qual Caldart (2004) expõe, Brandão também enfatiza que o papel do educador no processo de transmissão cultural não deve ser o de se manter alheio à produção cultural popular e sim de pautar o seu trabalho dentro destas relações, pois *ele não tem o direito de invadir, como um colonizador bem-intencionado, esses domínios de educação e saber da cultura do povo* (BRANDÃO, 1986, p.78).

Neste sentido, o processo cultural ao qual o campo está destinado advém de uma concepção de cultura mais conservadora, mostrando uma atuação mais contundente do passado sobre o presente. Como enfatiza Carneiro Leão, *a cultura do meio rural mostra-se muito mais conservadora. A ação do passado sobre o presente é, ali, muito mais constante e mais viva e muito mais insistente a manutenção de certos padrões, a conservação de determinados aspectos de cultura* (CARNEIRO LEÃO, 1957, p. 29).

Criam-se, neste sentido, dimensões opostas entre as relações culturais que emergem do campo e da cidade. Elaborada dentro de um universo conservador, a cultura popular do campo se mantém alicerçada dentro das bases tradicionais da qual nos fala Gramsci (1978) e que especifica essas relações nas diferenças entre os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais.

Para Gramsci (1978) as escolas passam por um processo de crise cultural e não conseguem identificar na prática qual sua real função na sociedade. Dessa forma, retoma a discussão sobre as diferenças entre os currículos que se destinam às escolas profissionalizantes e os currículos que vigoram nas escolas de ensino **propedêutico** e a relação de classe que existe entre a adoção de um ou de outro tipo de currículo e assim conclui que

na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1978, p.136).

Pode-se inferir que Gramsci relata as diferenças existentes entre as escolas que são destinadas para classes sociais distintas com críticas relevantes a essa adoção de pensamento. Pois, dentro do ideário ruralista era abordado um tipo específico de educação para a comunidade rural, como dito anteriormente. Essa noção de um currículo específico para a educação do campo e que aponta mais para um currículo relativista do que um currículo universalista de certo modo, leva a recair neste pensamento do qual retrata Gramsci contrariamente. É importante especificar, que para os ruralistas pedagógicos esta distinção de classe e a adoção de um currículo relativista para a educação do campo não se justificava por estes considerarem que os homens que viviam no campo comporiam uma classe inferior aos residentes na zona urbana. Pelo contrário, eles se diferenciavam no modo de vida, de trabalho e de localidade e por isso precisavam de um tipo de educação mais próxima a sua realidade. Esse debate não se encerra no campo educacional, pois, para Arroyo, ele vai além e se configura no âmbito social, por que

não se trata de conflitos meramente pedagógicos em torno de qual dos componentes escolares é prioritário, nem de conflitos em torno da escola, de sua importância social, mas trata-se de conflitos e lutas pela *legitimidade* de tipos diferentes de saber, de educação, de educadores, de espaços. Trata-se de conflitos não tanto em torno de uma teoria da educação escolar, mas de uma teoria da história social e, sobretudo, de uma teoria da produção - formação dos homens na história (ARROYO, 1995, p. 81- grifo do autor).

Dentro desse binômio, composto por trabalho manual *versus* trabalho intelectual, que é estabelecido pelas diferenças de classe no capitalismo e na modernidade são transmitidos dentro de universo escolar nacional como afirma Nosella (1998) que

no seu conjunto, a escola brasileira hoje (como ontem) é o retrato do próprio Brasil: reproduz o melhor de nossa tradição educacional, marcada pelos Pioneiros da Educação e levada em frente por bravos educadores que, mais recentemente, criaram heróicas Associações de resistência dos nossos dirigentes, filhotes de um sistema produtivo desorgânico, estigmatizado pelo trabalho escravo, logo, pelo não-trabalho moderno. Em suma, por um sistema produtivo que é uma mistura inorgânica de forma escravocratas e de formas industriais (NOSELLA, 1998, p.120).

Arroyo (1995) partilha dessas idéias ao relatar que existem tipos de educação que se diferenciam para homens direcionados a educação profissionalizante e a educação de homens para o trabalho intelectual, sendo que os últimos partilham de uma condição social muito mais favorável e privilegiada na pirâmide social e econômica. Assim,

o trabalho será aceito nesse universo educativo apenas enquanto domestica e reprime o corpo para a libertação da mente e do espírito, a parte nobre do homem. O educativo irá se configurando sob o binômio repressão- libertação, expressando não apenas uma visão dual do homem – corpo-braço versus espírito- cabeça – , mas expressando a realidade social e a diferente vinculação dos homens com o processo produtivo: os trabalhadores manuais, os que vivem para produzir, e os trabalhadores intelectuais, os que vivem do trabalho de quem produz. Somente estes produzem saber, cultura, educação. É a minoria culta e cultivada, em oposição à maioria inculta, tão rude quanto o trabalho em que se ocupam. Não será necessária uma escola elitista e excludente para negar o direito do povo à educação, essa construção do educativo nasce excludente, nela não cabe nem o trabalho, nem os trabalhadores, nem o saber que se constrói na práxis social onde eles também são sujeitos (ARROYO, 1995, p.84-85).

Em certo sentido, problematizar as discussões que evoluem para a manutenção de um currículo dualista, Gramsci analisa que a formação do homem deve compreender-se no sentido contrário de um currículo relativista e, assim, a escola deve ser única e tentar ministrar conteúdos pragmáticos com conteúdos gerais e transmitir uma *cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual* (GRAMSCI, 1978, P.118).

Partindo dessa concepção Saviani (1986) ressalta que:

resulta ser de fundamental importância que se pense a questão da cidadania como sendo um dos objetivos fundamentais da educação, a partir do qual devemos travar uma luta sem tréguas por uma educação básica comum, unitária, acessível a toda a população brasileira, independente de suas condições e das diferenças regionais (SAVIANI, 1986, p. 81).

Neste sentido, o papel da escola deve ser o de tornar exequível - através de seus conteúdos - uma sistematização da cultura e transmiti-la a seus alunos e, assim, por meio desse aprendizado se realizará o exercício pleno da cidadania, mesmo que para isso seja necessária a intervenção de outras instâncias sociais que para Saviani (1986); Nosella (1998), na modernidade também são educativas, tais como sindicatos, igrejas e partidos políticos.

2.2 – A importância da escola na construção das identidades do homem do campo.

Na organização educacional das escolas do campo atualmente, há uma tentativa de abordagem curricular centrada na formação de um homem preocupado com questões diretamente ligadas ao campo e com sua identificação da realidade na qual está inserido. Tentar problematizar essa questão é dimensionar o debate sobre qual *escola pública interessa à classe que vive do trabalho, tanto do campo quanto da cidade* (ZANELLA, 2008, p. 97).

Com o surgimento do capitalismo e o desenvolvimento da sociedade moderna dividida em classes, a escola reestrutura o seu papel nesse novo contexto político, econômico e social e essa nova forma de instituição social passa a tentar homogeneizar o papel da escola, mas para Saviani (1994)

a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas da elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p.159).

O debate sobre qual o tipo de educação destinado as escolas do campo se insere neste contexto de relações conflituosas acerca de um currículo universal para elite e profissionalizante para as camadas populares.

A fim de contextualizar essa discussão, percebe-se que a educação do campo se insere neste contexto no sentido de um paradoxo acerca de sua função pedagógica, que seria a adoção ou não de um currículo de cunho utilitarista na formação de seus educandos e, neste sentido, abarcaria uma formação contextualizada no cotidiano e nas práticas que envolvem a formação para o trabalho no campo.

Para o pensamento dos educadores do ruralismo pedagógico o currículo destinado às escolas do campo deve contradizer a questão de um currículo de caráter universalista do ensino. A intenção do movimento era o de aproximar o conteúdo escolar a realidade do aluno dando ênfase ao currículo relativista e enfatiza que esta função de transmissão curricular deve ser proporcionada e aprendida pelos professores, principais responsáveis pela transmissão cultural na escola e assim afirma Mennucci (1930a) que

sem o conhecimento razoável das fainas agrícolas mais comuns, sem um curso de higiene rigorosamente feito, sem o pensamento central e definitivo de que o campo é o “habitat” da esmagadora maioria da população brasileira e que allí precisa permanecer, um mestre rural falhou antecipadamente a sua missão (MENNUCCI, 1930a, p.138- 139).

Contrariando o pensamento de um currículo de caráter relativista que se enfatiza no ideal de educação dos ruralistas pedagógicos Bezerra Neto (2003) coloca-se contrário a essa afirmação e a refuta nos seguintes termos colocando que se o

objetivo da educação rural fosse somente o de generalização da observação, essa escola não teria sentido, pois apenas estaria generalizando um conhecimento que a criança do meio rural já traz de casa, daí a necessidade de se incorporar à escola, toda a gama de conhecimentos que a sociedade dispõe (BEZERRA NETO, 2003, p. 104).

Ao partir dessas considerações que abarcam no cotidiano escolar das escolas do campo um currículo que dimensiona uma gama de conhecimentos universais atualmente, pressupõe-se que a formação do cidadão possa se dar de forma integral e contextualizada com o tipo de comunidade na qual estes cidadãos estão inseridos. Essa humanização das escolas do campo aparece e se fortalece numa relação contínua de reconhecimento de suas identidades frente a uma sociedade capitalista que compreende o campo como inferior a cidade. Assim, Caldart enfatiza que a escola do campo não é uma escola completamente diferenciada das outras, mas é uma

escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem a luta por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2000, p. 66- grifo da autora).

As questões suscitadas por Caldart (2000) revelam uma formação educacional embasada em ideais universais, mas com algumas ressalvas que se pautam no questionamento de uma identidade própria para o homem do campo.

A formação dessa identidade perpassa pela educação escolar no sentido de que é também através da escola, na construção de um projeto sólido pedagogicamente e politicamente que busque relacionar os interesses sociais, culturais, políticos e econômicos de um determinado grupo, de uma comunidade e um povo específico que são os trabalhadores do campo.

Faz-se um parêntese, no sentido de que o conceito de identidade vai além dos bancos escolares e perpassa seu processo de construção em conjunto com outros aspectos que são socialmente construídos, como explicita Ciampa (1984),

podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contraditórios, sou uno na multiplicidade e na mudança (CIAMPA, 1984, p. 61)

Para Caldart (2004) o processo de construção das identidades do homem do campo corresponde a busca de uma formação humana representada por sujeitos concretos e recorre ao recorte de uma classe social específica (a dos camponeses), mas mesmo assim, não deve descartar a importância da universalidade do processo educacional. Visto que a função primordial da educação é antes de tudo a formação intelectual, social e política de seres humanos e assim

a educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, *com* a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos *para* ele (CALDART, 2004, pág. 18).

Corroborando com o pensamento de Caldart (2004) de que a escola não deve se ausentar a sua função de formação integral do indivíduo, Zanella (2008) enfatiza que o processo de divisão de classes ultrapassa os limites da escola e que neste sentido o conhecimento deve favorecer as classes menos abastadas por que *o papel da escola pública, num contexto de sociedade de classes, é o de elevar o grau intelectual das classes populares. Não poderá deixar de ser uma escola pública, universal, laica, que dê conta das diferenças culturais, enfim, uma escola unitária e politécnica* (Zanella, 2008, p.122).

Neste sentido, para Zanella (2008) a diferenciação de classes presentes na escola é dada, mas diante da representação do que se quer idealizar como uma educação transformadora e emancipadora esta deve se desvincular dos determinantes ligados as classes sociais. Mas enfatiza que formação da identidade do homem do campo envolvido com os movimentos sociais e a especificação de qual tipo de formação deve ser dada a esses indivíduos deve ser uma educação diferenciada, pois também se trata de uma classe social diferenciada.

Essa formação de um cidadão específico envolvido com as lutas sociais no campo se apresenta principalmente no ideal de homem preconizado pelo Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra, que acredita num processo de humanização das relações sociais através da educação e da formação do indivíduo

pois para o MST, a formação do cidadão-militante deve se dar na luta do dia-a-dia, nos processos de ocupação de terras, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em todas as suas instâncias administrativas (BEZERRA NETO, 1999, p. 59).

Paulatinamente, num contexto de grandes embates sociais pela posse da terra é que se constrói a identidade do homem do campo envolvido com o MST e por isso os seus educadores devem se comprometer com o movimento no sentido de que também, devem ser militantes assim como seus educandos. Dessa maneira, o processo de construção das identidades é reforçado pelo trabalho na agricultura e pelos sujeitos das lutas pela reforma agrária e contra os grandes latifúndios com o intuito que a educação possa contribuir para as transformações sociais no campo buscando humanizar os sujeitos que ali constroem os seus papéis sociais e políticos.

Faz-se aqui uma observação no sentido de que autores como Caldar, Arroyo e Fernandes defendem um projeto de educação do campo e de formação de identidade embasadas em sujeitos que constituem com atuantes e participantes assíduos de movimentos sociais, tal como o Movimento Social dos Trabalhadores sem Terra (MST), por isso defendem um projeto de formação humanística específica para essa classe.

De fato a luta por uma educação do campo refaz todo um caminho de construção de novas identidades ou de reconhecimento de sua própria formação como camponês e, para que isso aconteça, Caldart enfatiza que os sujeitos que ainda sobrevivem da terra são

sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos de luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta pelas melhores condições de trabalho no campo; sujeitos de resistência na terra dos quilombolas e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2002, p.29).

Mas para que essa formação do homem do campo seja viável para a escola é necessário haver uma mudança no pensamento de como se concebe a educação do campo no Brasil hoje. Desfazer do pensamento de uma visão de educação urbanocêntrica seria um dos primeiros passos para essa mudança e, assim, constituir currículos e programas destinados exclusivamente para essa parcela da população.

Dentro dos órgãos oficiais como o Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) através da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 que institui as “Diretrizes operacionais para a educação básica do campo” deixa sob a responsabilidade de cada região estadual do país os ajustes e as adaptações nos currículos escolares de cada realidade e assim traz em seu texto que *em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo, determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região* (CNE/ CEB, 2002, p.19).

Mas, é importante destacar, que na Resolução CNE/ CEB, no Art. 2, Parágrafo único, esta menciona e corrobora com o pensamento de que

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (CNE/ CEB, 2002, p.37).

Dentro do mesmo documento, em sua Resolução, o processo de formação das identidades do homem do campo deve ser realizado através de uma educação que beneficia parcerias dentro um desenvolvimento satisfatório na educação básica e na formação profissional em conjunto com o desenvolvimento comunitário e de gestão democrática e assim, especifica:

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistema de ensino, observarão:
I – articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
II – direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
III – avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
IV – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (CNE/ CEB, 2002, p.39- 40).

Neste sentido nota-se que as inferências tanto dos autores quanto das Diretrizes operacionais para a educação básica do campo, sempre abordam uma posição de atenção específica a educação do campo e busca mantê-la dentro de um universo específico, mas sem nunca excluir o objetivo maior da educação que é o de formar cidadãos, pois atualmente no mundo contemporâneo *a modernidade é ampla e inclui todos e a todas, do campo e da*

cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2005, p.137).

Os processos de construção das identidades *no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando* (CIAMPA, 1984, p.67) o que significa dizer que é através das semelhanças, que *o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos através de um grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses* (CIAMPA, 1984, p. 64) neste sentido, o reconhecimento dos indivíduos do campo dentro do seu processo de construção de suas identidades ainda se constituem como sendo uma das alternativas para o avanço das comunidades camponesas. A escola nesse sentido aparece como uma forte aliada na construção desse objetivo, porém ressalta-se esse projeto, vai além e se compõem num processo de reflexão:

Sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar com o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Precisamos romper com esta visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação, e afirma o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica só sobrevive a versão dos vencedores (FERNANDES et ali, 2005, 31-32).

Os desafios apresentam-se constante nos processos de ensino-aprendizagem e na busca de uma identidade coletiva para o homem do campo que para o pensamento dos ruralistas pedagógicos só seria possível através de um currículo escolar de caráter cultural relativista. Porém, essas questões atualmente, se apóiam em defesa da construção de projetos pedagógicos e sociais na escola que viabilizem a realização de práticas sociais, políticas e educacionais conjuntas na realização da identidade coletiva do homem do campo. Assim, os saberes e conteúdos adquiridos devem colaborar para o desenvolvimento do educando no seu processo de fala, leitura, escrita, compreensão, articulação de pensamento e não apenas no desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e isso se faz em conjunto com comunidade, educadores, educandos e poder público.

CAPÍTULO III

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)

CAPÍTULO III: A organização da educação do campo no município de Vitória da Conquista (BA).

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação.

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa Pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Paulo Freire

3.1- Panorama geral da educação do campo em Vitória da Conquista.

A educação do campo no município de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia, é bastante influenciada por ações pedagógicas e até mesmo políticas, articuladas no âmbito do governo local e que tem sua representação na Secretaria Municipal de Educação. É através desse órgão político que se organiza toda a educação do campo neste município.

Vitória da Conquista se localiza no semi-árido baiano², constituindo-se como a terceira maior cidade da Bahia, exercendo sobre a região sudoeste do estado uma forte influência comercial e no setor de serviços, sendo que nos últimos anos há um desenvolvimento acentuado no ensino superior público e privado.³ Porém, o município ainda não atingiu um espírito de caráter industrial como especifica Nosella (1998),

² O município tem um tipo de clima tropical que é amenizado pela relativa altitude de local. Sua característica vegetativa abrange a mata de cipó, o cerrado e a caatinga sendo que a última atinge toda a parte do território com deficiências hídricas acentuadas.

³ Dentre as universidades públicas podemos destacar a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

o estigma do não-trabalho escravo, isto é, essa forma arcaica de trabalho (que nega a essência do trabalho industrial moderno) não é universal. Viajava eu muito pelo Brasil: da ilha do Marajó ao Rio Grande do Sul. Quanta diferença, por exemplo, entre as cidades de Caxias do Sul ou de Joinville e as de Vitória da Conquista ou de Terezina do Piauí! O clima geral das duas primeiras cidades me surpreendia: um razoável espírito industrialista, difuso, impregnava o ambiente geral, ou seja, enquanto em Caxias do Sul ou em Joinville o espírito industrial começava a se tornar uma força orgânica daquelas sociedades, estendendo-se à praça e influenciando as ruas, os lares, as escolas; nas demais cidades, a precisão, a objetividade e a nacionalidade industrial ficavam enclausuradas (sitiadas) em recintos fechados (poucas pelas fábricas, algum escritório de planejamento, algumas lojas importantes, algumas instituições culturais “modelo”) (NOSELLA, 1998, p. 127).

Atualmente, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2007, o município teve um crescimento populacional considerável com uma estimativa das populações residentes de 318.901 habitantes em julho de 2009 (IBGE, 2009, p.47). O grande número populacional não significa dizer que o município se configura como um local de grande desenvolvimento econômico e industrial como enfatizado anteriormente, visto que seu Estado, a Bahia, ainda é considerado o mais rural do País, no sentido de que grande parte de sua população ainda possui residência fixa no campo (COUTO FILHO, 2000, p. 104).

Baseado nesse fato, Vitória da Conquista apesar de possuir esta característica de forma menos intensa, o município procura adotar medidas políticas e pedagógicas para atender a população que ainda continua vivendo do campo, sendo possível verificar os números conforme mostra tabela 2.

TABELA 2: População residente, por sexo e situação de domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo o Município.

Município	População residente, sexo e situação do domicílio					População residente de 10 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural	Total	Alfabetizada	Taxa de alfabetização (%)
Bahia	13.070.250	6.462.033	6.608.217	8.772.348	4.297.902	10.385.720	8.138.193	78.4
Vitória da Conquista	262.494	127.636	134.858	225.545	36.949	212.034	173.072	81.6

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico, 2000.

Para atender aos habitantes que estão em idade escolar a rede municipal de ensino se divide em rede municipal de ensino urbano e rede municipal de ensino rural. A primeira é representada numericamente por 36 escolas enquanto que na zona rural, o total de escolas chega a 152, que atendem apenas ao ensino fundamental suas séries iniciais e finais, com base nos Indicadores Demográficos e Educacionais do Ministério da Educação (MEC), do ano de 2007 (conforme tabela 3 a seguir). Dentre esse número total de escolas estão inclusos 12 círculos escolares, 96 escolas nucleadas e as escolas remanescentes de quilombolas totalizam 19 instituições de ensino. Com relação ao ensino médio este se concentra na zona urbana e é gerido completamente pelo governo do estado, o município não fica responsabilizado por este nível de ensino.

TABELA 3: Número de Estabelecimentos de Ensino - Rede Municipal – 2007

Ensino Fundamental			Ensino Médio			Total Geral		
Urbana	Rural	Subtotal	Urbana	Rural	Subtotal	Urbana	Rural	Subtotal
36	152	188	0	0	0	36	152	188

Fonte: MEC/ INEP - Indicadores Demográficos e Educacionais, 2007, p. 01.

A organização dos círculos escolares geralmente é feita em comunidades que agregam um número alto de habitantes em idade escolar e pequenos núcleos de habitantes ao redor dessa mesma comunidade.

Os círculos escolares se organizam em torno de uma escola sede, que geralmente é a maior, ficando sob sua responsabilidade, tanto pedagógica quanto administrativa, o bom andamento das escolas menores. Na escola sede concentra-se o diretor, o vice-diretor, o coordenador e o secretário que trabalham juntos e se responsabilizam pelo atendimento à sede e às demais escolas sob sua responsabilidade.

Esse trabalho em conjunto, quando se trata da questão pedagógica e administrativa, é mais benéfico para as escolas do campo que circundam a sede e estão sob sua responsabilidade, pois o diálogo entre comunidade - professor - coordenação - direção é direto. Neste sentido, a atuação de todos os agentes educacionais dentro de um mesmo local pressupõe-se um maior incentivo ao trabalho coletivo e assim como destaca Roseli Caldart *o processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo e coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes* (CALDART, 2005, p.123).

Diferentemente do que acontece com os círculos escolares, as escolas nucleadas, antes nomeadas de escolas isoladas, ficam inteiramente sob a responsabilidade do professor, pois a sede administrativa e pedagógica está na Secretaria Municipal de Educação e tudo que ocorre na escola como problemas disciplinares e pedidos de documentações são resolvidos diretamente com o professor, do contrário os pais são obrigados a se deslocarem para a cidade a fim de que possam ser atendidos.

Assim exemplifica Célia⁴ diretora da educação no campo que

os círculos eles são compostos por uma escola sede e as outras escolas menores ao redor, ao em torno, as escolas mais próximas... a grande diferença entre círculo escolar e escola nucleada é essa de que o diretor fica lá no círculo e ele tem uma proximidade maior de atender às escolas que estão dentro do círculo que compõem, enquanto que as nucleadas a sede é aqui, na SMED, a gente fica aqui só indo lá regularmente nas escolas.

Quanto ao atendimento aos pais a gente procura viabilizar muito pelo professor também. Eles conversam com os professores e os motoristas também, são nossos auxiliares diretos por que eles vão, trazem os documentos, levam os documentos que alguns solicitam por telefone. Quando é realmente um documento, uma transferência, um histórico escolar aí eles precisam vir aqui com a documentação mesmo.⁵

Esse total de escolas abrange uma região rural extensa do município e no mapa 1 é possível visualizar melhor esta longa extensão rural e o total de comunidades que possuem escolas. No mapa não está discriminado as unidades escolares, mas as regiões rurais que pertencem ao município e que possuem unidades escolares.

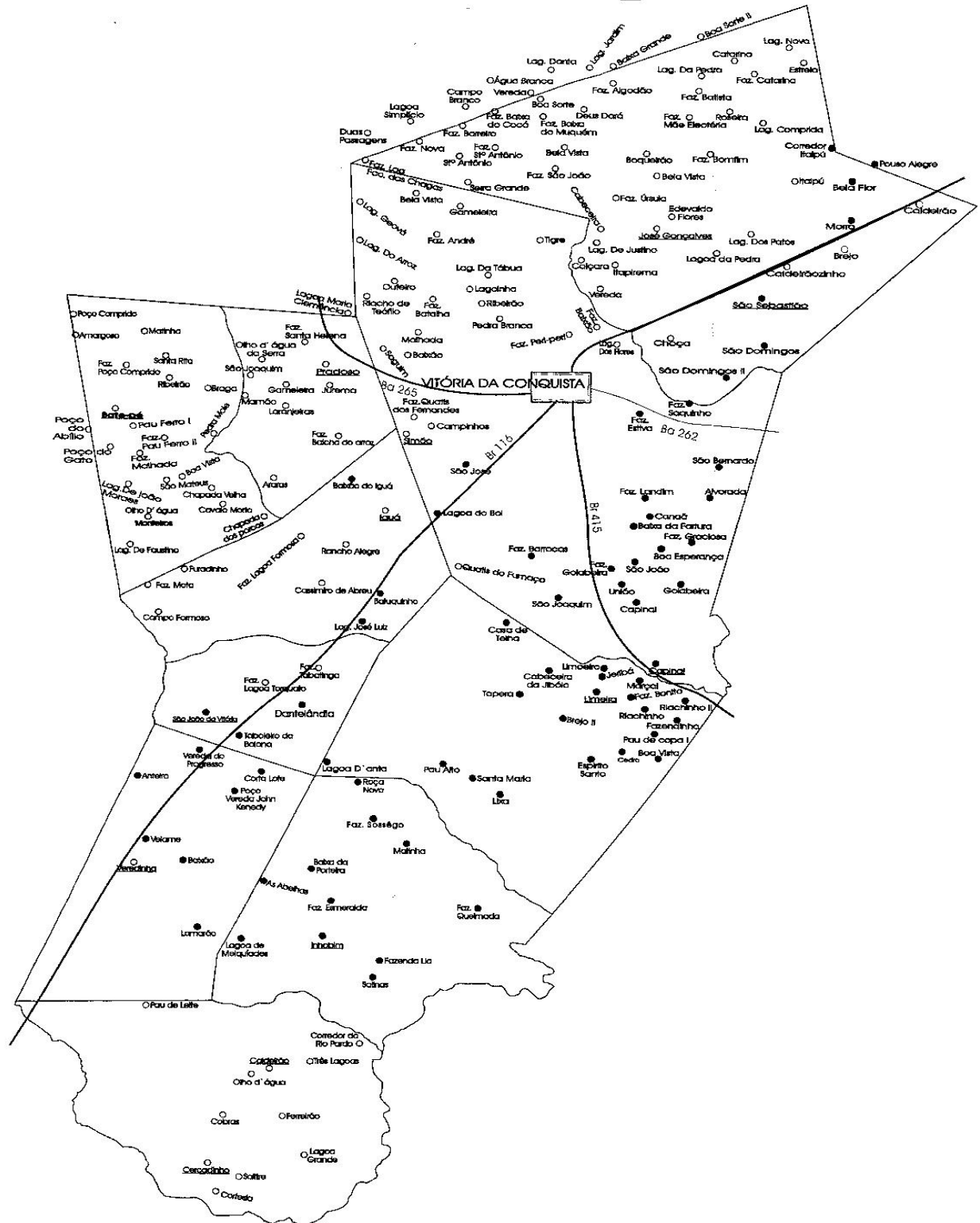
⁴ É formada em Pedagogia com Especialização em Psicologia e História e Memória. Atuou na coordenação geral da educação do campo do município de 2002 a 2007 e a partir de 2008, exerce o cargo de diretora geral da educação do campo do município.

Todos os nomes dados aos entrevistados são fictícios.

⁵ Todas as entrevistas foram realizadas em Fevereiro de 2009.

MAPA 1-Regiões rurais que possuem escolas municipais em Vitória da Conquista.

Mapa de Conquista



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 2005.

A região rural do município é bastante extensa como se percebe no mapa 1, porém algumas comunidades são pouco povoadas. Nesse sentido, há uma diferença numérica percebida entre os estabelecimentos de ensino urbano e rural o que não quer dizer que a região rural tenha mais alunos freqüentes em suas escolas que a zona urbana, pelo contrário, é na última que se concentra um maior número de alunos, são grandezas inversamente proporcionais. Na tabela 4 pode-se observar o número de matrículas realizadas no ensino fundamental no município no ano de 2007 demonstrando que na zona urbana esse dado é maior do que na zona rural.

TABELA 4: Número de matrículas por turno - Rede Municipal – 2007.

Nível	Matrículas por Ano										Total Geral
	Urbana					Rural					
	D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T	
Regular - Creche	0	1.447	0	0	1.447	0	43	0	0	43	1.490
Regular - Pré-Escola	176	2.609	0	0	2.785	139	329	0	0	468	3.253
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	191	11.117	0	0	11.308	1.292	8.865	0	0	10.157	21.465
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	63	4.376	150	0	4.589	132	3.384	240	28	3.784	8.373

Fonte: MEC/ INEP - Indicadores Demográficos e Educacionais, 2007, p. 03 (grifo meu).

Legenda para matrículas por turno:

D-4: Diurno (Início das aulas antes das 17h) - Menos de 4h/aula/dia
D+4: Diurno (Início das aulas antes das 17h) - 4h/aula/dia ou mais
N-4: Noturno (Início das aulas a partir das 17h) - Menos de 4h/aula/dia
N+4: Noturno (Início das aulas a partir das 17h) - 4h/aula/dia ou mais
T: Total

É importante ressaltar que essa é uma realidade do campo e Vitória da Conquista não é uma exceção, pois muitas escolas ainda funcionam com salas multisseriadas. Essas escolas possuem uma única sala de aula que agrega em seu interior alunos de várias idades e níveis

escolares, são as denominadas escolas nucleadas com salas multisseriadas, antes ainda, nomeadas de escolas isoladas em Vitória da Conquista, como já mencionado e

embora consideradas como um tipo de escola provisória e destinadas a desaparecer, as escolas isoladas desempenharam um papel importante na educação das crianças paulistas durante boa parte do século XX. Ao longo do tempo, elas continuaram sendo instaladas em áreas urbanas e em bairros. Mas, de fato, cada vez mais elas foram identificadas como uma escola primária tipicamente rural (SOUZA, 2008, p.46-excerto meu).

A mudança na nomenclatura não faz tanta diferença no cotidiano escolar, pois pedagógica e politicamente estas escolas se configuram mais pela igualdade do que certamente pela diferença. Para Davis e Gatti (1993) as situações de escolas que possuem sala multisseriadas se compõem da seguinte maneira com relação à formação das salas de aulas:

no que diz respeito às idades dos alunos, elas eram as mais variadas. Em uma sala de aula encontravam-se crianças com seis anos, muitas vezes recém-completados, até “moças feitas”, de dezenove anos. Todos conviviam juntos, na mesma sala e, muitas vezes, na mesma série (DAVIS e GATTI, 1993, p.8).

Segundo Célia quando questionada sobre as diferenças entre as escolas isoladas e as escolas nucleadas esta elucida da seguinte maneira:

as escolas nucleadas são as chamadas escolas isoladas. Tirou-se esse nome de isoladas por que achava que realmente era isolada de tudo, do mundo, totalmente a parte e tentou organizar elas em núcleo... por conta de dar uma maior assistência, de ter uma direção como pensou a gestão anterior, a passada. Ter uma gestora específica para os núcleos que eram quatro núcleos e quatro gestoras. Então, elas ficaram agrupadas nestes núcleos de acordo com a localidade, de acordo com a proximidade entre elas e a região que elas pertenciam.

Mas esse processo denominado de nucleação escolar é uma medida política, com ações específicas e que considera os apenas os aspectos geográficos de cada região. A política de nucleação das escolas é uma decisão tomada pelos critérios econômicos e financeiros, não são considerados relevantes os aspectos pedagógicos da escola e a sua influência cultural e social nas comunidades locais (DAVIS e GATTI, 1993). Decisões como estas são fatores determinantes na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor, uma vez que este fica sobrecarregado com diversas tarefas distintas, pois escolas multisseriadas não possuem, geralmente, funções administrativas locais e serviços gerais. Por isso, alguns professores têm suas funções sobrecarregadas, além de terem que cumprir todo o seu trabalho pedagógico.

Por outro lado, segundo Maria Edi da Silva Comilo o processo de nucleação das escolas deixa a comunidade mais próxima da realidade educacional de seus filhos, ganhando autonomia no processo de tomada de decisão, pois a *nuclearização fortalece a comunidade das escolas e aumenta o poder de decisão da comunidade, fortalecendo assim, sua identidade* (COMILO, 2008, p.20). Afirma ainda, a mesma autora, sobre a nuclearização das escolas e o que isso representa para a vida dos alunos:

a nuclearização interna é o processo pelo qual (ao contrário das políticas neoliberais de racionalização financeira das escolas rurais, ao invés de transportar os alunos para as escolas maiores na cidade) transportam-se as crianças pelas redondezas – camponeses, ribeirinhos e ilhéus – para a escola no campo... à primeira vista, garante dignidade às crianças que sofrem com a discriminação das escolas “urbanas” por parte dos “cidadãos” civilizados, sem contar que supera um processo degradante da infância camponesa, que expõe as crianças a perigo de estradas desestruturadas, com veículos comprometidos em sua segurança e confiabilidade, sem citar o inconveniente de passar períodos de várias horas diárias em transporte (COMILO, 2008, p.20 – aspas da autora).

Porém, adotar a medida de nucleação das escolas quando se tem o círculo escolar é uma decisão como já dito anteriormente, de cunho político e que não leva em consideração os aspectos pedagógicos da escola, uma vez que os círculos escolares pressupõem, também, escolas próximas à comunidade, tal como o processo de gestão escolar enfatizado por Sônia⁶. Quando questionada se considera um avanço ou um retrocesso na educação a transformação dos círculos escolares em escolas nucleadas ela responde:

eu não chamaria de retrocesso, mas dificulta, realmente dificulta o trabalho, por que a direção mesmo que ela tenha a sede e tenha outras escolas pra cuidar a atenção ainda é menor. A atenção sempre é maior pra sede... as vezes a sede é muito grande, tem muitos alunos...O diretor, o seu trabalho é muito dinâmico... então, as vezes ele fica mais concentrado na sede e deixa as outras escolas mas, mesmo assim, com essa deficiência ainda é melhor o círculo, na minha opinião que é bem pessoal, do que nuclear.

Diante dessa tomada de decisão do poder público em nuclear as escolas que pertenciam aos círculos escolares, as falas dos entrevistados se dividem e chegam até mesmo a ocultar o principal motivo dessa mudança. É o que fica claro na entrevista de Célia e na sua tentativa de explicar o fato ou, até mesmo, de encobri-lo, esta se justifica de maneira positiva na mudança discordando da fala da coordenadora Sônia e assim interpreta:

⁶ Formada em Pedagogia atualmente atua no Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação no cargo de coordenadora pedagógica da educação do campo.

Não vou poder te dizer, certo? Então, foi melhor por que até pela condição de ter aulas mais regulares e cumprir o horário se tornando nucleadas foi melhor por que quando era círculo não correspondia.

Na gestão passada, se desfez alguns círculos e agregaram as nucleadas por que havia um outro pensamento, o pensamento era que as escolas onde tivessem os anos finais seriam as escolas que agrupariam o em torno. As escolas que não funcionassem com os anos finais, que de qualquer forma os alunos seriam transportados, seriam agregadas às nucleadas, então, ficariam todos os círculos com os anos iniciais e os anos finais e as escolas únicas com os anos iniciais seriam todas nucleadas. Então, essa foi à tendência de que alguns círculos foram desfeitos, se eu não me engano foram três, e aí passaram a ser nucleadas além de que temos um núcleo que é o núcleo quatro que são só escolas quilombolas. Dentro dessas escolas quilombolas, que hoje nós temos dezoito no grupo, eu não sei precisar quantas vieram de círculos e por elas serem quilombolas e acreditar que tem que ter uma direção específica de quilombola poderia dar uma assistência maior então, foi uma outra tendência de que as escolas que eram de círculos viraram nucleadas (*Grifo meu*).

Ainda nas entrevistas quando indagadas sobre este mesmo assunto muitas professoras são enfáticas em dizer que medidas como estas prejudicam o ensino e colaboram para dificultar o trabalho do professor. A professora Meire⁷ descreve, segundo sua opinião é

um retrocesso por que a partir do momento que vira nucleada mais distante fica, mais distante fica da Secretaria de Educação, por que o círculo ainda tem o diretor que fica lá, que trabalha lá juntamente com os professores, lá. A escola nucleada não. O diretor, ele fica na zona urbana e vai visitar de vez em quando então, isso é um retrocesso.

Para Cristina⁸, corroborando com este mesmo pensamento, esta acredita que a nucleação da escola rural em detrimento dos círculos escolares acaba dificultando a vida dos pais, da comunidade e dos professores, além de comprometer os assuntos administrativos da escola e assim menciona:

eu já trabalhei em outras localidades rurais, mas já teve uma mesma que eu trabalhei como gestora que mesmo quando a gente tava na sede que alguém tinha que se deslocar de outra localidade próxima era muito mais fácil pra ele ir até a sede do que ir pra Secretaria de Educação aqui em Conquista, na zona urbana. Ele não sabe como pegar um ônibus, chega na Secretaria, às vezes não é bem atendido ou não tem quem atenda. Vai procurar uma pasta do aluno, um arquivo está em outro local, uma vez que este arquivo estava lá na sede, na zona rural. Então, tem toda essa dificuldade de documentação, às vezes não acha o nome do aluno... foi um retrocesso grande. E essa identidade que essa comunidade perdeu será que vai conseguir resgatar? Eles alegam a diminuição do número de alunos. Agora devem ter outras sugestões, outras opiniões e não acabar com a escola. Talvez, em outra localidade mais próxima, procurar deslocar os alunos, dentro do distrito deles, do local deles, da afinidade deles.

⁷ Formada em Pedagogia com Especialização em Linguagem, Pesquisa e Ensino atuou na educação no campo como professora das séries iniciais do ensino fundamental nos anos de 2005 e 2006. A partir de então, exerceu o cargo de professora e vice-diretora nas escolas da zona urbana do município.

⁸ Formada em Geografia com Especialização em Educação já foi professora e diretora na zona rural e atualmente exerce a função de diretora de uma escola na zona urbana.

Para Denise⁹ o contato pedagógico entre professores – coordenadores - diretores ficou comprometido, principalmente na resolução de problemas cotidianos do ensino, tais como indisciplina e dificuldade de aprendizagem, sobre isso, ressalta:

o contato com o coordenador, a questão pedagógica ficou muito distante e imagine só se a gente tiver um problema com o aluno lá e se o professor não tiver experiência e, mesmo tendo, se for um problema que ele não consiga resolver ele vai ficar um tempão até ele encontrar aquela direção ou a direção ir lá ou ele vir aqui para resolver aquilo. Então, eu acho que dificulta por que a relação pedagógica ela precisa estar muito ligada... mesmo que você não tenha um excelente coordenador pedagógico, mas só você saber que você tem uma pessoa em quem se apoiar eu acho que melhora. Outra coisa também, é a dificuldade que o professor tem na dificuldade do aluno de aprendizagem e ele não tem como sanar essa dificuldade lá então, tudo tem que esperar pra poder trazer ou pra chegar lá e nem sempre, quando chega lá chega com a mesma resposta por que aqui tem o encontro, a relação, a troca de experiência, a troca de conhecimento do que deu certo e do que não deu e eu acho que só é a partir daí que o professor vai crescendo.

Por outro lado, Denise aponta para um fator positivo na nucleação das escolas. Baseada no fato de que anteriormente aos círculos as escolas nucleadas eram denominadas isoladas e na prática este conceito também se efetivava no sentido de que dentro do universo escolar do município de Vitória da Conquista, isolada é um conceito diferenciado de nucleada. Portanto estas escolas isoladas quando agregadas aos círculos continuaram a ser isoladas por que continuavam sem respaldo pedagógico e administrativo e prosseguiram sob a responsabilidade do professor e da comunidade. A partir do ano de 2007, através do processo de nucleação três círculos escolares foram desfeitos e as escolas pertencentes a estes círculos se tornaram nucleadas passando a concentrar suas atividades administrativas e pedagógicas na SMED. Segundo Denise este fato passou a ser aceitável, mas infelizmente muitas escolas ainda continuam abandonadas. Assim descreve:

pra facilitar o acesso da Secretaria a escola criou-se uma direção que funciona aqui na SMED. Então, ela já tem um apoio que as outras direções não têm. Funciona aqui na SMED então, o transporte pra ela já é mais fácil, a distribuição de material e tal. Ela funciona aqui, mas essas escolas continuam isoladas, embora sejam chamadas de nucleadas. Então, eu acho que melhorou a relação do material, da questão administrativa por que antes como nós não tínhamos nem transporte, nem condição de vir de lá buscar material aqui. Então, se acabava o gás de uma escola ficava até que um carro passasse pra levar... hoje você tem uma pessoa que você se direciona e que “ta” ali pra isso... que é o diretor... você procura ele e ele leva esse material pra sua escola e você não precisa mais “ta” levando. Isso aí eu acho que melhor.

⁹ Formada em Biologia com Especialização em Políticas Públicas e Educação foi professora do ensino superior (2006- 2008) e das séries finais do ensino fundamental. Está na educação do campo no município desde 1988 e também atua como colaboradora da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação junto ao núcleo da educação no campo.

Na foto que corresponde a figura 1, pode-se visualizar uma escola municipal nucleada localizada na zona rural de Vitória da Conquista, no povoado de Juazeiro pertencente ao distrito de Iguá e que atende crianças das séries iniciais do ensino fundamental em salas multisseriadas.



Figura 1: Escola Municipal Casimiro de Abreu, povoado de Juazeiro, distrito de Iguá-Vitória da Conquista, BA. Área externa – visualização frontal da escola, 2005 (arquivo pessoal).



Figura 2: Visualização de uma parte da área externa ao redor da escola, 2005 (arquivo pessoal).



Figura 3: Área externa atrás da escola. Ao fundo o banheiro dos alunos, 2005 (arquivo pessoal).

Essa questão das escolas isoladas que possuem salas multisseriadas e unidocentes ainda permanece dentro das pautas educacionais do município, uma vez que várias escolas do campo se mantêm de portas abertas por seguir esse critério, caso contrário, seriam fechadas.

Como enfatiza Souza (2008):

consideradas muitas vezes como “um mal necessário”, as escolas isoladas tornaram-se, em todo Brasil, a expressão da “escolinha” do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências (SOUZA, 2008, p.46 – aspas da autora).

Por isso, ainda é possível o funcionamento de escolas rurais com um número muito baixo de alunos. Citamos, como exemplo, a escola municipal da Fazenda do Baixão, que recebeu no ano de 2007¹⁰ um número total de 19 matrículas para o ano letivo, enquanto que a escola municipal Otaviano Salgado contou com 27 e a escola municipal Leone Ferreira, 15 matrículas. Números muito baixos quando comparados às escolas urbanas que muitas vezes recebem matrículas que passam das centenas, mas que para o campo depende muito do quão povoado é a região em que se localiza a escola.

Existem também exemplos de escolas que recebem um número bastante considerável de matrículas, cita-se como exemplo o caso da escola municipal Tobias Barreto, no distrito de Veredinha. Com base nos dados de 2007¹¹, houve 173 matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental, 79, para os anos finais do ensino fundamental e o mais interessante é o grande número de matrícula da educação de jovens e adultos que chegou a 194. Outro exemplo também é o centro educacional Eurípedes Peri Rosa, no distrito de Bate Pé, com 22 matrículas na pré-escola, 195 nos anos iniciais e 407 nos anos finais do ensino fundamental e ainda, 165 na educação de jovens e adultos.

É através desses dados que podemos inferir que ainda é possível a construção de projetos pedagógicos sólidos no campo que buscam manter-se fiéis dentro da realidade do campo, lutando contra uma imagem depreciativa das escolas, uma vez que as últimas escolas citadas são exemplos de que a educação do campo em Vitória da Conquista ainda requer atenção e cuidados, pois ainda formam muitas crianças, jovens e adultos. Por isso, não dá para ser uma escola mantida por improvisos e aparências. Como aponta Arroyo:

¹⁰ MEC- Indicadores Demográficos e Educacionais, 2007, p.05, 23, 26.

¹¹ MEC, 2007, p. 12, 01.

a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2005, p.71).

As escolas municipais rurais em Vitória da Conquista são mantidas e organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). As escolas quilombolas e as escolas que se fixam em assentamentos e são coordenadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) também fazem parte dessa realidade. Porém, a última, a escola de assentamento, cabe ao governo local mantê-la em seus aspectos físicos (construção da escola) e, ainda, no pagamento do salário de professores, merendeiros, vigias e na manutenção da merenda escolar. É de responsabilidade dos assentados e de seus representantes - e até mesmo uma exigência destes - o preenchimento dos cargos profissionais e de toda a organização escolar, como ressalta a coordenadora colaboradora da SMED e também professora Denise:

aqui tem uma região grande de escolas do MST e aqui também têm quilombolas, tem isoladas, tem nucleadas e quando eles começam com a escola a primeira luta deles é a área de educação. Eles ocuparam uma área, eles já formam um barraco e começa a escola... eles têm toda a Proposta Pedagógica voltada para o MST se você for visitar alguma eles param, levantam, cantam a música do MST e desde pequenininho e ainda faz com o bracinho imitando um machado e tal. Então, os professores são pagos pelo município, a maioria deles são concursados. Assim se tem um concurso ou uma seleção vem uma pessoa do MST, direção ou coordenação vem aqui, pega a lista. Dentro daquela lista eles olham se tem pessoas que já trabalharam com eles e que tem o perfil do MST e aí eles têm a prioridade de escolher os profissionais que eles querem trabalhar, agora dentro dos concursados ou selecionados.

Sobre a manutenção das escolas para os filhos dos assentados e, principalmente, sobre a construção da Proposta Pedagógica, o MST fez algumas adequações a Proposta Pedagógica do município o que caracteriza autonomia do movimento no sentido de adequar o documento a sua realidade e interesse, como evidencia Denise:

eu já trabalhei aqui na Secretaria quando implantou quinta e oitava no Caldeirão, por exemplo, que é uma área de assentamento. O pessoal do MST tem essa característica, eles constroem a proposta deles e eles defendem... eles não botaram inglês eles colocaram espanhol e eles trouxeram professor de espanhol que eles fazem a seleção com um professor daqui, mas entre eles pra poder atuar lá.

As escolas de assentamento possuem pequenas regras que se diferenciam das demais, como já foram citadas, mas as demais escolas rurais são atendidas e geridas pela

SMED/Secretaria Municipal de Educação. Neste sentido, o município ainda busca caminhos, que são longos, para melhor atender a essa camada da população.

3.2- A Proposta Pedagógica da Educação do Campo elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Para melhor planejar, organizar e reiterar o seu compromisso com a educação do campo no município de Vitória da Conquista, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), concluiu no ano de 2005 a primeira “Proposta Pedagógica para a Educação do Campo” do município que foi implementada no ano de 2007. A Proposta Pedagógica está baseada principalmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do ano de 2002, do Ministério da Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93.94/96, Capítulo II da Educação Básica, Art. 26 e concentra toda uma visão e um princípio de educação que se pretende adotar para o município, cujo intuito é fornecer a essa população do campo uma visão de educação para a transformação, que resultaria em uma formação crítica, participativa e criativa de seus educandos.

O documento traz em seu bojo a maioria das questões que permeiam a educação do campo e ressaltam aspectos particulares que retomam a idéia de educação do campo já proposta pelo movimento do ruralismo pedagógico do início dos anos de 1920. Essas propostas concentram-se, principalmente, na discussão curricular para o campo e é especificada no documento da seguinte forma:

É preciso incorporar no currículo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena do ser humano. Os próprios saberes escolares precisam ser definidos para se vincularem às matrizes culturais do campo e aos novos sujeitos culturais que os movimentos sociais recriam (SMED, 2007, p.11).

Apesar de o tema currículo ser um assunto importante e recorrente na Proposta Pedagógica, a concretização desse currículo diferenciado e específico para o campo já não é tão abordado na prática dos professores. Durante as entrevistas levantaram-se questões e indagações de que a educação do campo do município ainda continua permeada por aspectos que estão entrelaçados com o currículo, avaliação, calendário escolar da educação da zona

urbana. Entende-se, portanto diante das falas das entrevistadas que ainda prevalece na realidade educacional de Vitória da Conquista a preponderância dos aspectos educacionais da escola urbana desconsiderando as especificidades de cada região rural e seus diferentes ciclos de plantação e colheita.

Percebe dessa forma a professora Carmem que

apesar da LDB dizer que o calendário deve “ta” adequado a cada localidade ... a gente na nossa região era o café. Então quando chegava a época do café os nossos alunos simplesmente sumiam da sala de aula, né... Infelizmente a gente não podia fazer nada. Não podia manter o menino na sala de aula por que, às vezes os pais, a família toda ia pra plantação de café e acabava levando a criança. Então, não tinha como a gente parar o ano letivo e dizer que só vai retornar quando estes alunos vierem do café... e, olha que era uma boa parte da nossa turma acabava indo pro café e a gente, infelizmente trabalhava com os que ficavam.

Enfatiza ainda que a situação escolar dos alunos fica prejudicada devido à evasão e não obteve nenhuma ajuda específica da SMED para melhorar a situação dos alunos defasados. Dentro desse contexto, ressalta:

pelo menos os dois anos que eu trabalhei lá...eles sabiam que lá tinha plantação de café, sabiam que os alunos iam para o café, mas não paravam o ano letivo, não tomava nenhuma medida para que estes alunos não ficassem depois com uma aprendizagem defasada com relação aos que ficaram na escola.

Por outro lado, através da fala da coordenadora Sonia podemos perceber que a SMED já procurou tempos atrás (década de 1990) viabilizar a mudança para um calendário específico para o campo. Porém como ressalta Sonia, os professores são urbanos e o sindicato dos professores municipais requer direitos iguais para todos, tal como direito a férias padronizadas. Sônia observar que a SMED

Já tentou um calendário diferenciado... sei que já tentou, mas não conseguiu. Justamente pelo fato de que o professor é urbano, então, o professor acredita que ele tem que ter as férias igual à de todo mundo. É aquela questão de direitos iguais. Todo mundo quer ter assembleia, todo mundo quer ter suas férias no mesmo período, o que não diferencia o professor da zona urbana e zona rural. Eles se diferenciam em algumas coisas, mas não querem diferenciar nos direitos então, eu acredito que foi isso... eu não sei o histórico, não sei te dizer direito mas, eu acredito que essa tenha sido a principal causa de não ter esse calendário diferenciado... as férias do professor é uma coisa meio egoísta mas, é as férias do professor. Depois vem também, toda uma demanda de transporte, isso eu já estou colocando por minha conta, de transporte mesmo, de ta alugando, por que o transporte é alugado, tem a licitação, o contrato de um ano, o transporte que leva e traz esse menino então, é toda uma questão que também passa pelo financeiro e perpassa principalmente por essa questão do professor mesmo. Tem o sindicato que reivindica direitos iguais pra todos os professores e eu acredito que o impasse maior seja esse mesmo.

Repensar esse calendário diferenciado é para Sônia procurar atender principalmente as comunidades, uma vez que estas são as mais interessadas na mudança. Por outro lado, o fato de os professores serem, em sua quase totalidade, do meio urbano, dificulta este processo. Continua Sônia sobre esse assunto:

no entanto, que na Proposta não determina, mas aponta para esse calendário diferenciado. Aponta por que é um pedido da comunidade, de muitas comunidades... Se o professor fosse da comunidade seria mais fácil muita coisa. Seria mais fácil muita coisa, inclusive isso. Dificultaria algumas coisas e facilitariam outras, mas é muito difícil preencher essas vagas por que são muitos professores e são muitas escolas.

Célia também corrobora da mesma idéia de Sônia e complementa:

esse calendário já existiu e pela própria organização do sindicato com os professores ele foi unificado. Eles consideram um ganho do sindicato ter esse calendário unificado, mas dentro da Proposta existe essa parte de pensar um calendário diferenciado não só pela questão da evasão no período de colheita, mas do próprio acesso no período de chuva, por que tem escola que no período que está chovendo a gente não consegue acesso de jeito nenhum, o professor não consegue ter acesso à escola. Aí, como o professor é urbano, ele mora na zona urbana acaba não chegando na escola. Atualmente eu não posso precisar essa intenção da gestão atual em mexer no calendário. Eu acredito que esse calendário não vai ser mexido. O que a gente tentou o ano passado foi que nessas aulas de reforço tivesse essa recuperação com aluno depois dos dias perdidos, em 2007 e 2008 que funcionou o reforço, então, a intenção era essa. Além de tentar corrigir a defasagem entre idade-módulo, idade-escolaridade tinha essa intenção também de repor as aulas no turno oposto as aulas perdidas pelos alunos.

Dentro do grupo de professores, apesar de que eles sabem dessa necessidade de quando os alunos evadem e quando eles não têm acesso à escola, mas a gente não percebe neles essa necessidade do calendário diferenciado.

No tocante a Proposta Pedagógica e de como através da educação pode ser sanada a idéia de que o homem que vive na cidade é superior política, social e economicamente ao homem do campo e que um dos principais objetivos a ser atingido por essa educação é o rompimento entre a dualidade rural *versus* o urbano, idéia também defendida e proclamada pelos ruralistas. E assim, tornam-se necessárias, segundo o órgão responsável pelas diretrizes da educação em Vitória da Conquista

que outras questões precisam ser superadas, como por exemplo, a visão depreciativa e estereotipada que se tem do homem do campo, visto como atrasado, preguiçoso, ingênuo, e incapaz. Constroem-se assim, dessa maneira, uma discriminação e uma valorização da realidade rural, ainda que, muitas vezes, disfarçadamente (...) Torna-se urgente romper com a dicotomia “desenvolvimento urbano versus atrasado-rural”, que gera a dominação do urbano sobre o rural. É preciso enfatizar a relação de interdependência, em que o urbano não sobrevive sem o rural e vice-versa (SMED, 2007, p 13).

Esse pensamento de inferioridade do homem do campo perante uma sociedade que se consolida como moderna através do avanço da tecnologia, já se apresenta embutido no pensamento de desenvolvimento e de uma sociedade “urbanocêntrica” que procura a todo custo acabar com suas bases tradicionais, mesmo que para isso tenha que relegar ao homem do campo uma posição de total submissão aos aspectos citadinos. Enfatiza Fernandes (2005):

a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado (FERNANDES, et ali, 2005, p.27).

A Proposta Pedagógica ao longo de todo o seu texto não inova em nenhum momento as bases dos ideais já defendidos pelos ruralistas no passado e pelos atuais estudiosos da educação no campo. Apesar disso, ressalta-se aqui, a importância que se tem dado a educação no campo no município e que elaborar uma Proposta Pedagógica voltada única e exclusivamente para essa educação, sem dúvida nenhuma, já é uma questão de mérito.

O documento ao tratar da questão curricular enfatiza que o currículo deve beneficiar e se embasar em assuntos ligados ao aprendizado do homem do campo. Na Proposta Pedagógica este item é denominado “Componentes da Base Curricular”, mas não menciona quais os conteúdos e atividades específicas a serem adotadas pela unidade escolar na educação desses alunos. Refere-se globalmente a estes aspectos e em nenhum momento faz menção à importância de se conhecer a terra, a plantação, a vida cotidiana no campo de forma explícita. Estes critérios não aparecem especificados, apenas denominam-se “temas geradores”, segundo a conceituação de Paulo Freire, e que são mencionados amplamente, no sentido de nortear o trabalho docente.

Segundo Paulo Freire (1977) os temas geradores constituem-se como conteúdos programáticos que advém do diálogo do povo e com o povo e assim exemplifica:

é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1977, p. 102- 103- *grifos do autor*).

Assim, o professor deve seguir os “passos” que estão esboçados na Proposta Pedagógica (2007) da seguinte maneira: “*Primeiro passo: investigação da realidade; Segundo passo: organização do conhecimento; Terceiro passo: aplicação do conhecimento* (SMED, 2007, p.23- 24).

No primeiro passo o professor se responsabiliza por uma investigação da realidade do aluno, do seu vocabulário, seu modo de vida com o intuito de fazer uma ligação coerente entre os conteúdos já estabelecidos pela unidade escolar com a realidade do aluno levando a uma problematização dos conteúdos.

É necessário que o professor assuma uma postura de questionar, lançando dúvidas, em vez de fornecer respostas, informações e/ou explicações. Trata-se de um momento em que se devem explorar as experiências vividas pelos alunos, ajudando-os a percebê-las de forma distanciada. Envolve, necessariamente, descrições de situações de vida, estabelecimento de relações, alguma sistematização e ampliação de conhecimento e também interpretação (SMED, 2007, p. 24).

Para que estas iniciativas sejam tomadas é necessário que os professores sejam previamente atualizados e que possam tomar consciência do local de sua prática através de estudos e reuniões não apenas de formação continuada, mas de conhecimento sobre a sua realidade de atuação profissional.

Neste ponto também há discordâncias entre a coordenação da SMED e as professoras. Sônia, como membro efetivo da coordenação pedagógica do núcleo municipal de educação enfatiza que anualmente são viabilizados vários cursos e seminários para os professores do campo. Assim:

pelo menos nos anos em que eu estava aqui, nós tivemos um ano todinho de seminários de educação no campo e, neste seminário, foi uma carga horária extensa para os professores onde eles se reuniam todos os sábados, para discutir a educação do campo, a implementação da proposta, o porquê da proposta, por que a necessidade desta proposta diferenciada. Além de outros cursos que são oferecidos, as ACs específicas para o professor, Atividades Complementares, as reuniões mensais, todas as atividades são voltadas para o professor do campo e sempre que há um congresso, uma jornada pedagógica, sempre há algo voltado pro campo, como uma palestra, alguém convidado que estará orientando este professor.

Com relação ao segundo passo da Proposta Pedagógica cabe ao professor inserir no seu cotidiano escolar e na sua maneira de ensinar, este deverá sistematizar um vínculo entre o conteúdo a ser estudado e problematizando-o e confrontando-o com distintas perspectivas, propiciando o desenvolvimento crítico em seus alunos.

O último passo, que é determinado pela aplicação do conhecimento, deverá proporcionar nos alunos uma característica que o permita fazer generalizações e transferências do conteúdo estudado para outras realidades, com o intuito de fazer uma releitura do contexto em que vive com certo grau de possibilidade de ação sobre este.

É possível inferir, então, que fica a critério e responsabilidade da unidade escolar e do professor adequar os conteúdos didáticos ou temas geradores, que estão abertos na Proposta, à realidade do campo, uma vez que estes não são especificados e, tampouco, construídos e abordados numa relação não conjunta de coordenadores, diretores e professores, contrariando a afirmação de Caldart de que

quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de forma de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o `natural` seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo (CALDART, 2000, p.54).

O documento traz ainda, para a realidade do campo uma mudança em sua estrutura organizacional. Esta, anteriormente, era determinada pelo sistema seriado, o que significa que o aluno somente avança nos estudos se atinge os objetivos e avaliações propostas para aquela série, o que provoca, segundo alguns educadores, uma grande porcentagem de retenção dos alunos na primeira série e de abandono da escola por parte destes, pois *a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora, ou não constituiremos uma escola de direitos* (ARROYO, 2005, p.84).

O sistema adotado agora condiz com o Círculo de Formação Humana que permite ao aluno avançar durante o ano letivo para as séries seguintes adequando a sua idade à sua série.

As escolas do campo de Vitória da Conquista passam então a adotar uma organização curricular baseada em módulos que se dividem da seguinte maneira, como demonstrada na tabela 5.

Tabela 5: Estrutura organizacional das turmas de alunos.

SEGMENTO I	SEGMENTO II
Módulo I – 06 anos	Módulo I – 11 anos
Módulo II – 07 anos	Módulo II – 12 anos
Módulo III – 08 anos	Módulo III – 13 anos
Módulo IV – 09 anos	Módulo IV – 14 anos
Módulo V – 10 anos	

Fonte: SMED, Proposta Político Pedagógica para a Educação do Campo, 2007, p.18.

Para justificar essa tomada de decisão que acaba com o sistema seriado e implanta o sistema modular que vem no corpo da Proposta Pedagógica, é lançada a seguinte justificativa:

a organização das turmas em módulos tem como objetivo propiciar aos alunos a oportunidade de prosseguir nos estudos, resgatando sua auto-estima, a confiança em si e em suas potencialidades, para que se coloquem ao longo de percurso como seres ativos, produtores de idéias, cientes de sua função social.
(SMED, 2007, p. 19).

É importante ressaltar que este fato exclusivo não permite uma mudança radical no quadro de evasão das escolas do campo uma vez que isso acontece mais por um fator econômico do que social, pois:

uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e “anárquico” em que está. Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protestos até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações do sem-terra, no outro (NOSELLA, 1995, p.40).

Toda essa modificação ocorrida na sistematização curricular das escolas do campo no município também dá ênfase aos processos avaliativos. Diferentemente da atribuição de notas e conceitos que premia os melhores e exclui os piores, a avaliação para os alunos do campo compreenderá um processo avaliativo contínuo. Através de relatórios trimestrais, feitos em fichas individuais o professor deverá observar e descrever os avanços e retrocessos das habilidades que estão ou deverão ser desenvolvidas pelos alunos. Fica a critério do professor o registro de todas as observações de cada aluno e para sanar a defasagem em relação

idade/módulo, através desses relatórios trimestrais o professor poderá fazer uma avaliação das habilidades adquiridas para que o aluno possa avançar para o módulo seguinte, após transcorrer cem dias letivos do início do ano.

Para que essa avaliação ocorra de maneira sistemática e contínua, alguns instrumentos avaliativos devem ser priorizados, segundo a Proposta Pedagógica e a partir de então se seguem:

- A auto-avaliação do aluno, da turma e dos educadores, por meio de instrumentos elaborados pelos professores e de acordo com critérios qualitativos pré-estabelecidos.
- O Conselho de Classe participativo, integrado por todos os indivíduos envolvidos no processo de avaliação geral da turma: educadores, funcionários, representantes de alunos e pais.
- Ficha individual do aluno preenchida por área de conhecimento semestralmente pelos professores dos Segmentos I e II.
- Elaboração, pelo professor, do relatório específico sobre o aluno, em que serão registradas habilidades e competências adquiridas ou não, ao final de cada semestre (aos 100 dias), ou em qualquer época do ano, se houver solicitação de transferência do estabelecimento de ensino (SMED, 2007, p. 25-26).

É através desses critérios descritivos de avaliação que o professor teria mais elementos necessários para uma avaliação contínua tanto do desenvolvimento educacional de seus alunos quanto de sua própria prática, configurando numa avaliação que *subsidiará o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre criação de novos instrumentos de trabalho para retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou mesmo reconhecidos como adequados para o indivíduo ou para todo o grupo* (SMED, 2007, p.26).

Sem dúvida nenhuma a confecção e implantação desse documento na realidade das escolas do campo de Vitória da Conquista, como dito anteriormente, é muito importante, pois dimensiona e corrobora a afirmação de que esta modalidade de educação é extremamente valorizada pelo município. Neste sentido:

o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2000, p.14).

Mas é relevante observarmos que o documento não traz referências e nem subsídios de que foi construído coletivamente, através de uma ação conjunta entre alunos-professores-coordenadores-comunidade, aspecto tão importante e sempre ressaltado por educadores que

estudam a temática que envolve a educação do campo deixando de fora o principal agente dessa educação, o homem do campo.

3.3- O processo de objetivação da Proposta Pedagógica no cotidiano dos professores e suas avaliações acerca da educação do campo.

Relegar ao segundo plano a importância que a figura do professor tem perante a educação seria demasiadamente injusto, uma vez que este é um dos principais responsáveis para que a educação se constitua de forma orgânica e articulada. Tanto se justifica a importância dessa figura para a educação que quando retomamos o ideal de professor vislumbrado pelo movimento ruralista, destacado no capítulo I, no qual chega a enfatizar a importância do seu papel e até mesmo a “moldar” um tipo de professor específico para a educação do campo (MENNCCI, 1946, p. 139).

Neste sentido, é importante ressaltar que *educadores e educandos, educadoras e educandas constituem a coletividade da escola, e é esta coletividade a responsável pela construção (permanente) do ambiente educativo* (CALDART, 2000, p.123). As vivências dentro do ambiente escolar fazem com que os rumos da educação possam modificar-se de acordo com os objetivos a serem atingidos.

Dimensionar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do campo e suas reais necessidades são aspectos que ficam comprometidos quando o professor não vai além dos “limites” tanto físico quanto os intelectuais de sua escola e de sua própria ação pedagógica, pois,

se é verdade que vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos, então um professor ou uma professora que nunca saia dos limites de sua escola terá uma visão de mundo do tamanho dela, e não terá as condições necessárias para fazer a leitura das ações educativas que acontecem fora, e nem sempre assim tão próximas, da escola (ARROYO, 2000, p. 84).

Diante dessas questões os professores vinculados ao sistema educacional municipal de ensino de Vitória da Conquista, verbalizam esta situação que desenvolve neles um sentimento

de solidão e até mesmo de abandono por parte dos órgãos públicos, no sentido de que não se sentem respaldados profissionalmente por este órgão para a realização do seu trabalho na zona rural, diferentemente da zona urbana que por estar próxima à secretaria municipal de educação e próxima da comunidade, dos pais, parece ser mais atendida em suas necessidades do que a escola da zona rural.

Assim, segundo a professora Meire existe uma importância maior dada à zona urbana em detrimento da zona rural.

A secretaria dá muito mais importância pra zona urbana do que pra zona rural. Aqui esse ano tudo o que a gente precisou, por que não tinha caixa escolar, a gente pedia à Secretaria e ela dava. Agora na zona rural nada, não tinha nada. Então, assim, agora teve o caixa escolar, mas mesmo assim se você pede eles ainda mandam. A gente pede via ofício se precisar de alguma coisa.... demora, mas vem. Então não deixa de “olhar”, está sempre cobrando da gente também. Então, na zona rural não... na zona rural não.... fica largada.

A fala da professora relata um sentimento de abandono com relação à escola do campo. Para ela só foi possível dimensionar essa relação agora que leciona na cidade. Muitos aspectos são levantados com relação a esse tema e a atenção que o poder público dá às escolas urbanas. Há uma determinação dualista que se dá entre escola urbana *versus* escola rural no sentido de priorizar sempre uma delas, no caso a da zona urbana. Esse olhar de abandono que o profissional da educação sente ao lecionar no campo para Caldart (2005) se justifica no sentido de que não há um coletivo pedagógico presente na escola, principalmente em escolas unidocentes. Por isso há necessidade de chamar a comunidade para fazer parte da realidade da escola dentro do chamado coletivo pedagógico. Esse coletivo pedagógico se traduz como sendo um ambiente propício e coletivo de se fazer educação, garantindo aos educandos seus próprios espaços dentro da escola para que a sua capacidade de aprender seja desenvolvida no intuito de atingir um pensamento autônomo.

Assim, esclarece Caldart:

A tarefa principal do coletivo de educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção. Para isto precisa ter tempo, organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola [...] assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem (CALDART, 2005, p. 124).

Porém, a organização do coletivo pedagógico (Caldart, 2000, p. 54) deve se dar pelos agentes externos à escola, que nesse caso específico, de Vitória da Conquista, pelo órgão responsável pela educação no campo, a secretaria de educação.

Questionada sobre esse tema, que também abarca o processo de formação continuada de professores, a coordenadora das escolas do campo, Sônia ressalta a importância que se tem dado a reuniões e palestras para professores do campo. Na entrevista realizada ela conta como é feito este trabalho:

são oferecidos, as ACs específicas para o professor, Atividades Complementares, as reuniões mensais. Todas as atividades são voltadas para o professor do campo e sempre que há um congresso, uma jornada pedagógica, sempre há algo voltado pro campo, como uma palestra, alguém convidado que estará orientando este professor.

Porém, para Caldart (2000, p.61) o trabalho e as trocas de experiências entre os professores que se realizam nestes momentos de interação, reuniões, trabalhos coletivos que colocam em evidência outras realidades são imprescindíveis para o processo de formação do educando dentro das escolas rurais que só tende a crescer, pois permite ao educador partilhar experiências, sentimentos e saberes traduzindo-se em melhor prática pedagógica dentro da sala de aula.

Dentro desse mesmo pensamento de trabalho coletivo entre os professores, Caldart identifica que o trabalho docente solitário é prejudicial à formação do educando, idéia que o leva a pensar como ponto de partida para uma educação no campo um trabalho em conjunto,

a prática nos diz que numa escola a lei da inércia costuma ser muito perigosa porque a deseducação geralmente é mais fácil, especialmente se nosso ideal pedagógico é contestador da ordem e dos valores dominantes. Sem a intencionalidade e o pulso firme dos educadores no processo de construção e reconstrução permanente do ambiente educativo, não teremos a formação humana necessária ao nosso projeto (CALDART, 2000, p.86).

Decorre que durante as entrevistas foi possível observar discordâncias entre a fala dos professores e dos coordenadores da educação do campo do município com relação a vários aspectos abordados com o tema da educação do campo, tais como: a formação continuada dos professores, a implementação da proposta pedagógica para a educação do campo e o material didático. Estes temas apareceram em todas as entrevistas e foram os que mais deixaram discordâncias entre as falas.

Com relação ao tema que aborda a formação continuada dos professores, já dito anteriormente nas citações de Caldart (2000) e Arroyo (2005), é importante destacar que

dentro da educação o processo de formação deve ser contínuo para que os professores reflitam sobre o seu próprio processo educativo, pois segundo Mazzeu (1998) *o indivíduo humano não recebe na sua herança genética toda a herança acumulada pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade* (MAZZEU, 1998, p.60).

Por isso, falar sobre formação de professores dentro da educação do campo é também resgatar a autonomia do professor para a realização da sua prática de maneira satisfatória desde que sejam orientados e supervisionados para atuarem nas escolas do campo e para que isso aconteça os professores devem se disponibilizar a aprender por si só e também por intermédio dos órgãos públicos competentes para a realização dessas funções.

Durante a realização das entrevistas destaca-se a fala da professora Carmem¹² relatando que nunca recebeu formação diferenciada durante os anos em que lecionou nessa realidade e assim descreve sua experiência como professora da zona rural:

caí de pára-quedas na zona rural.[...] Nunca tinha trabalhado em zona rural, não sabia como era o ensino da zona rural. Eu sempre trabalhei com ginásio, com o ensino médio e era sempre na cidade. **Quando eu vim pra cá falaram que só tem 40h na zona rural**, vc vai pra zona rural. Aí eu falei, né que eu aceitava conhecer essa realidade nova pra mim. **Mas não fui preparada, não sabia como trabalhar**, tanto é que foi um choque muito grande por que eu lembro quando eu assumi na zona rural lá era multisseriado. Lá tinha alfabetização, menino de primeira série, menino de segunda, menino de terceira... parei, olhei assim com trinta alunos. Falei: - como eu vou separar? Como eu vou dar aula com o conteúdo de alfabetização e estar trabalhando com menino que já sabe ler? Então assim, eu fui aprendendo com o tempo, mas não fui preparada, não recebi curso, não sabia nem como é que era a educação no campo, quais eram os pré-requisitos que a gente tinha que ter, não sabia mesmo (Grifo meu).

É importante destacar que Atividades Complementares são oferecidas mensalmente para os professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e se dividem em dias e horários diferenciados para professores da zona rural dos círculos escolares, das escolas quilombolas e escolas nucleadas e para professores da zona urbana. Ao destacar a fala da professora Carmem o importante é observar que os professores muitas vezes recorrem à zona rural com o intuito de receber um salário maior, visto que os professores da zona rural do município recebem gratificações salariais para lecionarem no campo.

Constatada essa realidade de professores que buscam gratificações salariais maiores, mas não possuem identificação com o campo, cabe à Secretaria de Educação proporcionar medidas pontuais, como cursos de formação específicos para professores do

¹² Formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial atuou na educação no campo nos anos de 2005 e 2006. A partir de 2007, foi coordenadora pedagógica na zona urbana e atualmente exerce a função de professora das séries iniciais do ensino fundamental na zona urbana.

campo continuamente dentro de sua prática a fim de que aos poucos possam se identificar com esta nova realidade e, assim, instrumentalizá-los para esse novo desafio, pois é necessário

levar o professor a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, através da apropriação da produção de outros. O caminho para conseguir isso seria articular essa instrumentalização com a reflexão sobre os problemas e as necessidades de uma prática, que pretende assegurar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica que respondam às necessidades dessa prática e não se baseiem em condições idealizadas de trabalho (MAZZEU, 1998, p.70).

Outro tema bastante registrado e enfatizado durante as entrevistas refere-se à contrariedade na elaboração e implementação da proposta pedagógica para a educação do campo entre as falas dos professores e dos coordenadores.

Elaborada no final do ano letivo de 2005 e implementada somente no ano de 2007, como já especificado anteriormente, a Proposta Pedagógica para a Educação do Campo foi implementada num momento tumultuado para os professores do município. No final do ano de 2005 os professores foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação para discutirem a implementação da Proposta Pedagógica que já estava praticamente concluída, mas acharam que as discussões não eram suficientes e que o documento demandava questões que ainda deveriam ser construídas e modificadas no coletivo. A secretaria atendeu ao pedido provisório dos professores e deixou para o próximo ano (2006). No ano de 2006, houve várias discussões sobre a implementação da Proposta e não se chegou a nenhum consenso. Neste mesmo ano durante a campanha salarial os professores entraram em greve no segundo semestre do ano letivo e as discussões sobre o andamento do documento praticamente foram extintas.

O ano de 2007 iniciou com os professores repondo a greve do ano anterior e com a implementação da Proposta Pedagógica para a Educação do Campo pela Secretaria Municipal de Educação. Para Denise esse fato aconteceu

num momento muito complicado na rede. Nós professores fomos convidados pra discutir a Proposta no final de 2005. Da Proposta de Educação no Campo, eu participei das discussões e tudo e nós não aceitamos a implantação dessa proposta em 2007, que eles queriam implantar em 2006, a Secretaria de Educação. Aí nós discutimos nos encontros promovidos pela própria Secretaria, nós discutimos...então e não aceitamos que fosse imposta em 2007. Isso começou mais ou menos em outubro e 2006 já estava pertinho, né, não dava pra fazer. Quando foi em 2007, no início do ano a gente estava repondo uma greve então, a Secretaria, de uma certa forma se aproveitou disso e implantou a Proposta de cima pra baixo em todas as escolas. Na Proposta se você pegar a proposta pra ler, ela tem fundamentação teórica de Arroyo, ela apresenta a parte diversificada do currículo não é voltado pra zona rural, ela apresenta a parte do núcleo comum igual pra todo mundo e deixa a escola aberta pra escolher a parte diversificada então, **não é uma coisa preparada ali, da escola** (Grifo meu).

Mesmo que passível de contestações a Proposta Pedagógica já faz parte da realidade do ensino do campo no município de Vitória da Conquista e que apesar das falas dos entrevistados muitas vezes se contradizerem professores e secretaria de educação, devem proporcionar aos educandos um melhor ensino baseado nos pressupostos de uma educação voltada para o campo, o que já se observa mesmo que de maneira ainda incipiente no documento.

Diante desse contexto, ressalta-se a importância que professores, coordenadores e diretores dão à educação do campo no município e isso é concretizado nas falas dos entrevistados que admitem observar um crescimento da educação no campo, uma valorização em manter o aluno em seu ambiente e, ainda, uma preocupação do poder público em transportar os professores e não os alunos e que estes possam concluir ao menos todo o ensino fundamental próximos de suas residências.

A professora Carla¹³ ressalta que houve avanços significativos na educação desde a época em que iniciou na rede e assim descreve:

hoje em dia devido à necessidade de certas comunidades [...]nós tínhamos escolas que tinham de primeira a quarta... devido a comunidade e a exigência dessa comunidade houve a necessidade de ampliação e já tem até a oitava [...] também existe a preocupação da SMED hoje de ter o transporte pra localidade aonde não tem essas escolas e que ofereça pra essa comunidade o ensino e que eles venham até aonde eles possam concluir. Então, tem o ônibus que traz os alunos e que leva de volta [...] tem essa preocupação mais intensificada hoje.

Também concorda com esta idéia a coordenadora Sônia que admite que a secretaria municipal de educação tenha colaborado muito com esta questão que parte do princípio de

¹³ Formada em Pedagogia com Especialização em Língua Portuguesa e teve sua primeira experiência profissional na educação do campo de 1990- 1993. É professora da zona urbana e já atuou na área de coordenação pedagógica em algumas escolas do município.

que os alunos devem permanecer próximos das suas casas para concluírem ao menos o ensino fundamental e a preocupação em efetivar esse ensino, pois:

nos últimos anos o que tem se feito é pra que eles fiquem no lugar onde eles vivem. Há algum tempo, quando os meninos terminavam os anos iniciais e vinham pra cá [cidade]... e ao longo dos anos a gente vem construindo escolas, que no caso o ginásio. Então, muitas escolas da zona rural já têm as escolas do fundamental maior, dos anos finais então, são poucos os alunos que vêm pra cá, em vista do que acontecia há doze anos, por exemplo. Então, hoje o governo faz tudo, todo o possível pra que eles permaneçam [...]. Então, os alunos eles são deslocados das comunidades mais distantes para a sede. Já na sede estudam lá então, são poucos os alunos que vem pra cá. Só não tem o ensino médio por que, o ensino médio como é do governo do Estado, esses meninos são transportados pra cá. Mas os meninos que estudam entre quinta e oitava série eles permanecem em seus locais, nas localidades próximas a sua casa, a maioria.

É importante destacar que as falas dos entrevistados quando comentam sobre o futuro da educação do campo no município é notável a admiração destes por fazerem parte de uma realidade que ainda valoriza a educação do campo, mesmo diante de todas as dificuldades e de todos os contratempos advindos do poder público e que possuem como complicadores as condições sociais e geográficas, como isolamento e número reduzidos de pessoas, que, portanto, contribui para o pouco interesse das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no campo no Brasil ainda é uma realidade em vários estados e municípios do país. Recorrer a este assunto é constatar que a presença da educação do campo nestes municípios é a única forma de alfabetizar uma parcela da população que ainda possui residência fixa no campo e é através dessa educação que gerações e gerações de camponeses se alfabetizam no país.

Este ideário de educação no campo já esteve presente no início do período republicano no Brasil com o movimento do ruralismo pedagógico e que tinha como principal objetivo fixar a população no campo por meio da educação. O movimento atraiu educadores de todo o país e que juntos, pensando num projeto de educação nacionalista para a população do campo, julgaram necessário repensar o modelo de ensino do início da República e de como este estava entrelaçado com aspectos que caminhavam única e exclusivamente para atender aos alunos do meio urbano.

Com a corrente de pensamento do ruralismo pedagógico criou-se uma maneira de pensar e agir com o intuito de modificar a base na qual a educação do campo estava pautada, essa base era representada por características determinadas pelo ensino urbano.

Nesse sentido, afirmavam os ruralistas pedagógicos que a mudança na educação do campo no Brasil deveria ser feita principalmente dentro das questões ligadas ao currículo da escola do campo, ao calendário e a formação de professores.

Os ruralistas acreditavam que para concretizar o ideal de educação rural nacional era necessária uma mudança no currículo escolar da época para adequá-lo aos assuntos do campo. Tal fato ocorreria acrescentando ao currículo escolar das escolas os aspectos ligados à vida cotidiana do campo, tais como práticas agrícolas, sanitárias e trabalhos manuais. Isso não se daria de forma aleatória, muito pelo contrário, a formação de professores seria um aspecto importantíssimo para a conclusão desse projeto. Para a formação específica de professores para atuar no campo as escolas normais deveriam atender a este mesmo requisito de formação do homem do campo para a vida no campo. Dentre esses aspectos, os ruralistas tiveram êxito e chegaram até mesmo a formar turmas nas escolas normais rurais. Como expressão máxima desse ideal cita-se a escola normal rural de Juazeiro do Norte que posteriormente a sua criação contribuiu para que medidas fossem tomadas no sentido de beneficiar a educação do campo em projetos de lei.

Porém, apesar da concretização de algumas escolas normais, poucas vigoraram com o seu ideal de formação de professor para atuar no campo, pois o início da República representou uma mudança social e política no país que mobilizou grande parte da população no sentido de fixarem moradia nos incipientes centros urbanos. É importante ressaltar aqui a

contradição explícita de um país extremamente agrário no início dos anos de 1930 e que conduzia para uma realidade urbana que pouco beneficiava a população rural, que continuava esquecida, dificultando a concretização do ideal de educação do campo dos ruralistas pedagógicos que era o de fixar o homem do campo no campo através da educação.

Porém, no transcurso dos anos e que chega ao momento presente, ainda é possível verificar na realidade educacional do país os resquícios do pensamento ruralista do início da República. Isso ocorre pelo fato de que ainda permanece e constata-se na educação do campo uma preocupação com os temas já antes defendidos e abordados dentro do ideal de educação defendido pelos educadores do ruralismo pedagógico.

O município de Vitória da Conquista ainda possui um grande contingente de escolas rurais e política educacional que procura direcionar um projeto específico para a educação no campo, porém ainda conduz a sua educação do campo marcada por aspectos determinados pela educação urbana tentando de várias formas retomar alguns dos ideários preconizados pelos ruralistas pedagógicos.

No sentido de viabilizar este processo de educação do campo que ainda abarca a contradição entre educação urbana *versus* educação rural, destaca-se a intenção do município em adequar a educação do campo dentro de sua realidade, procurando uma outra referência para além da unicamente urbana. Dentro dessas questões volta-se para os assuntos educacionais que outrora já foram mencionados e debatidos pelos ruralistas, tais como: calendário escolar, currículo, formação continuada de professores.

Essa tomada de decisão que se beneficia do órgão representativo da educação do município, a SMED é proporcionada e observada na adoção da Proposta Pedagógica para a educação do campo. Muito embora este documento tenha sido construído sobre bases duvidosas de gestão democrática, tal como relatado nas entrevistas, o que se pode inferir é a importância da adoção de um documento específico para a educação do campo embora ainda pode-se concluir que a realidade da educação do município se mostra muito embasada e determinada por aspectos educacionais advindos da realidade urbana.

Pode-se observar que através da pesquisa empírica há uma tentativa de construir um currículo e um calendário específico para a educação do campo num sentido de resgatar o valor das comunidades camponesas e resguardar, sobretudo, sua especificidade com relação ao trabalho no campo e sua época de plantio e colheita, porém este fato também foi passível de contradição entre gestores e professores.

Há, ainda, a diferenciação entre a formação continuada de professores do campo e da zona urbana e que durante as entrevistas também foi mais um ponto de contradição entre

professores e gestores. Segundo, os professores já não há por parte da SMED uma preocupação acentuada em ministrar cursos específicos para professores do campo e que isto apenas se concretiza na teoria. Segundo a fala dos gestores isto se efetiva durante todo o ano letivo e são os professores que não se preocupam em se especializar e isso se justifica por falta de interesse da categoria por não pertencer à comunidade na qual estão inseridos como profissionais e não possuem nenhum vínculo a mais a não ser o profissional.

Todos esses aspectos que ora foram abordados e que remontam a época da República ainda permeiam a educação do campo de Vitória da Conquista e apresentaram-se como principais objetivos dos educadores ruralistas, como dito anteriormente, ainda são assuntos recorrentes na educação do campo do município. Porém, diferentemente do início da República, estes fatos agora, na atualidade, estão extremamente influenciados pelo processo de industrialização e urbanização do país que se tornou preponderante na realidade brasileira.

Num sentido de demonstrar que a educação seria a redentora de todos os males da sociedade da época, os ruralistas pedagógicos se empenharam em demonstrar a nação o quão benéfico seria para a sociedade se vincular a este projeto de educação do campo num sentido de resgatar a identidade camponesa de parte significativa a sociedade brasileira e que feito isso a nação se reconectaria com parte de sua identidade, marcadamente rural e camponesa.

A educação do campo deve ser um meio de formação que tenha como compromisso reconhecer os sujeitos, recuperar a sua cultura e sua identidade de trabalhador e trabalhadora do campo e criar alternativas para que o seu conhecimento atrelado a cultura universal possa na prática objetivar a sua emancipação. É nesse sentido que os pensadores do ruralismo pedagógico concebiam a educação do campo e que certamente muito desse pensamento ainda permeia a nossa realidade atual.

Esse ideal de educação dos ruralistas pedagógicos repercutiu na sociedade da época e alguns resquícios dessa idealização de educação do campo atualmente podem ser encontrados na realidade educacional do município de Vitória da Conquista.

Por ainda possuir um número de escolas considerável no campo e ser responsável pela alfabetização de uma parte ampla de crianças e jovens da população rural o município não pode se eximir de tal fato e procura adotar uma presença marcante no âmbito das políticas pedagógicas, tal como a Proposta Pedagógica.

Pode-se inferir que diante da realidade estudada, os professores, segundo falas durante as entrevistas, pouco participaram desse projeto que resultou nesse importante documento para a educação do campo o que passa a considerar que medidas autoritárias ainda fazem parte da prática educativa das escolas do campo.

Como dito anteriormente, pelo fato desse documento ter sido organizado, planejado e aplicado de maneira autoritária o município deve caminhar na busca da criação de espaços efetivos de diálogos entre professores e coordenadores para que as decisões tomadas e que influenciam não só a educação do campo, mas também a educação urbana sejam problematizadas, refletidas e concluídas em espaços de diálogos abertos e democráticos entre todos que compõem a educação do município.

A adoção desse documento sem dúvida nenhuma traz para a educação do campo do município uma postura de aceitação e determinação da conclusão de projetos para a educação do campo, porém a falta de percepção democrática da SMED não viabiliza a sua implementação na prática pedagógica dos professores, visto que esses se sentem excluídos de todo o processo.

Apesar dessas contradições apresentadas nas entrevistas entre os coordenadores da SMED e os professores com relação a alguns assuntos da educação do campo no município nota-se a convergência das falas dos entrevistados no sentido de que a cidade de Vitória da Conquista tem buscado através de sua Secretaria Municipal de Educação trabalhar e encontrar respostas para melhorar as condições estabelecidas das escolas do campo no município num sentido de tentar consolidar esta educação em seu ambiente, superando, na medida do possível, a dicotomia entre urbano *versus* rural na tentativa de consolidar essa educação.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas de ruralidades no desenvolvimento contemporâneo.** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: http://www.econ.fea.usp.br/abramovay/artigoscientificos/2000/Funcoes_e_medidas.pdf. Acesso em: 12/ 02/ 2009.

ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.A. & ZANELLA, J.L. (Org). **Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate.** Cascavel: Edunioeste, 2008.

ANTUNIASSI, M. H. R. & WHITAKER D. C. A. **Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua reestruturação.** São Paulo: FDE/ CERU, 1992.

ARROYO, M. A Educação Básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, M., CALDART, R.S. et ali (Org) **Por uma educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 66-86.

_____. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, nº 9, set./ 1982.

BAHIA, Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Proposta Pedagógica – Educação do Campo**, Vitória da Conquista: SMED- Núcleo Pedagógico, 2007.

BENJAMIN, C. & CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, n. 3, 2000.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

_____. **Sem-terra aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: **LDB 9394/ 96**, de 20/12/1996.

BRASIL: MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** Resolução CNE/ CEB, nº 1 de 3 de abril de 2002.

BRASIL, _____ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). **Indicadores Demográficos e Educacionais**, 2007. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2008/gerarTabela.php>>.

BRASIL: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico Ano/2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. IN: BENJAMIN, C. & CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, n. 3, 2000.

_____ “Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo.” IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**: Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, pág. 13 – 52. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.

CANDIDO, A. A vida caipira tradicional. IN: CANDIDO, A. **Parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Duas cidades, 2003, p. 45- 116.

CARNEIRO LEÃO, A. **Panorama sociológico do Brasil**. Rio de Janeiro. INEP: Ministério da Educação e Cultura, 1957.

CARVALHO, J. M. de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152581997000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 set. 2009.

CIAMPA, A. da C. Identidade. IN: LANE, S. T. M. & GODO, W. (Org.) **Psicologia social. O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.58- 75.

COMILO, M. E. da S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua história. IN: MARTINS, F. J. (Org) **Educação do Campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições, 2008, p. 11- 29.

COUTO FILHO, V. de A. Os “novos rurais baianos”. IN: GRAZIANO DA SILVA, J.; CAMPANHOLA, C. **O novo rural brasileiro. Uma análise Estadual- Nordeste.** Jaguariúna, SP: EMBRAPA, V.2, 2000, p. 97- 137.

CUNHA, L. A. O ensino superior na colônia. IN: CUNHA, L.A. **A universidade temporã. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2007, p. 21- 62.

DAMASCENO, M. N. ; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo.** 1 ed. Campinas: Papyrus, 1993.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. “A dinâmica da sala de aula”. IN: DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo.** 1 ed. Campinas: Papyrus, 1993, pág. 73-135.

DEMARCO, D. J. “O ambiente educacional no meio rural brasileiro: alguns pontos para reflexão.” IN: FAVARETO, A. ; MAGALHÃES, C. ; ROMAGNOLI. R. (Org.) **Série Debate & Reflexões**, n. 09, São Paulo: CUT, Escola Sindical São Paulo, dez, 2002, pág.103-122.

FERNANDES, B. M. et ali. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. IN: ARROYO, M., CALDART, R.S. et ali (Org) **Por uma educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 19-63.

_____. Diretrizes de uma caminhada. IN: ARROYO, M., CALDART, R.S. et ali (Org) **Por uma educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 134- 145.

FLORES, M. X. & MACÊDO, M. M. C. Políticas para o novo mundo rural brasileiro. IN: GARZIANO DA SILVA, J. & CAMPANHOLA, C. **O novo rural brasileiro. Políticas públicas.** Jaguariúna, SP: EMBRAPA, v. 4, 2000, p. 51-59.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, M.. Perspectivas atuais da educação. São Paulo **Perspec. [online]**. 2000, vol.14, n.2, pp. 03-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em 22 ago. 2009.

GOMES, C. M. et ali. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2 ed. Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____ & CAMPANHOLA, C. O novo rural brasileiro. Uma análise Estadual- Nordeste. Jaguariúna, SP: EMBRAPA, V.2, 2000.

JESUS, S. M. S. A. de ; MOLINA, M. C. (Org.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo:** Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P. F. & CALDART, R.S. (Org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J.L. (Org). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. IN: LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores: da Escola Normal à escola de Educação.** Brasília: INEP/ MEC, v. 4, 2001, p. 74-101.

_____ Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise..**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

MARTINS, F. J. (Org) **Educação do Campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva.** Porto Alegre: EST Edições, 2008.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. IN: **O Capital: Crítica da economia política.** Livro primeiro: O processo de Produção de Capital. Vol. II. 17 ed. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 827- 877.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES [online]**. 1998, vol.19, n.44, pp. 59-72. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em 25 set. 2009.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Oficinas Gráficas dos irmãos Ferraz, 1930a.

_____**O que fiz e pretendia fazer**. São Paulo: Oficinas Graphicas dos irmãos Ferraz, 1930b.

_____**Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo, 1946.

MOREIRA, R. J. (Org). **Identidades sociais. Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

_____**A educação na primeira república**. IN: HOLANDA, S. B. – **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: DIFEL, tomo III: O Brasil Republicano, livro 3º, 1975, p. 259- 291.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. IN: GOMES, C. M. et ali. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 30- 47.

_____**A modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata**. IN: NOSELLA, P. **Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura**. Bragança Paulista, SP: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF, p. 117- 143.

PRADO, A. A. Os conceitos de homem e educação no Brasil do período do Estado Novo (1937 – 1945). **Educação e Filosofia**. V. 15, n. 30, jul/dez, 2001, p. 9- 22.

RUA, J. **Urbanidades no rural: o dever de novas territorialidades**, 2006. Disponível em: <<http://www.campoterritorio.ig.ufu.br/viewarticle.php?id=23>>. Acesso em: 12/03/2009.

SATHER, D. dos R. **O rural e o urbano no Brasil**, 2006. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_777.pdf>. Acesso em: 25/11/ 2008

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERRETI, C. J. et al (Org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 151-167.

_____ **Educação, cidadania e transição democrática**. IN: COVRE, M.L.M. (Org). A cidadania que não temos. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 73-83.

SOUZA, R. F. de Historia da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2000.

SIQUEIRA, Deis ; OSORIO, Rafael Guerreiro . O conceito de rural. In: GIARRACCA, N. (Org.). **Una nueva ruralidad en America Latina?** Buenos Aires: Clacso, 2001, p. 67-79. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar/~libros/rural/osorio.pdf>>. Acesso em: 25/03/2009.

WANDERLEY, M de N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural... **Campo- Território: revista de Geografia Agrária**, V.1, N.1, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acesso em: 12/03/2009.

WIRTH, J. Minas e nação. Um estudo de poder e dependência regional: IN: FAUSTO, B. **História Geral de Civilização Brasileira**. Tomo III, vol. 1. São Paulo: Difel, 1977.

XAVIER, L. N. *O manifesto dos pioneiros da educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira. IN: XAVIER, M. do C. (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.21- 38.

ZANELLA, J. L. A educação escolar do campo à luz do materialismo histórico. IN: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.A. & ZANELLA, J.L. (Org). **Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 96- 130.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS
REALIZADAS EM FEVEREIRO DE 2009.**

DIRETORES E COORDENADORES

- 1) Como é a dinâmica de um diretor/ coordenador da zona rural? O que diferencia esta rotina da zona urbana?
- 2) As funções de coordenação e direção são as mesmas entre zona rural e urbana?
- 3) A zona rural possibilita que o diretor mantenha contato com todas as escolas que estão sob sua responsabilidade. Como é feito este trabalho?
- 4) As funções administrativas são as mesmas da zona urbana?
- 5) Há uma preocupação com o calendário na época de colheitas ou chuva? Quais medidas são tomadas pela secretaria ou não se toma nenhuma medida quanto a isso?
- 6) Cite diferenças entre escolas nucleadas e círculos?
- 7) Nuclear escolas que já foram círculos é m retrocesso?
- 8) Quais são as vantagens e desvantagens em administrar e coordenar na zona rural e urbana?
- 9) As preocupações pedagógicas são diferenciadas entre o urbano e o rural (dinâmica das aulas, atividades)
- 10) Há um predomínio de uma visão de educação urbana que é levada (mascarada) nas escolas da zona rural?
- 11) O currículo, calendário escolar, horários se diferenciam nas duas realidades?

PROFESSORES

- 1) Explique a dinâmica da sala de aula da zona rural. Essa dinâmica se diferencia em algum aspecto da zona urbana?
- 2) Motivos para lecionar na zona rural.
- 3) Os horários são parecidos com o da zona urbana?
- 4) Há uma preocupação com o calendário na época de colheitas ou chuva? Quais medidas são tomadas pela secretaria ou não se toma nenhuma medida quanto a isso?
- 5) Falar um pouco do **currículo**, AC, formação continuada.
- 6) Quais são as similaridades e diferenças entre o currículo da zona rural e da zona urbana.
- 7) Você ressalta diferenças entre os alunos da zona rural e da zona urbana. (modo de vida, família, trabalho)?
- 8) A SMED preocupa-se em desenvolver atividades específicas para a zona rural? De que maneira? Cursos, formação continuada de professores.
- 9) Há atividades extracurriculares que são desenvolvidas nas escolas (passeios, manejo de hortas etc)?
- 10) Há acompanhamento da SMED (diretores, coordenadores) para uma melhora do trabalho desenvolvido em sala de aula? Em que sentido? Cite.
- 11) Como é a infra-estrutura nas escolas da zona rural com relação ao trabalho do professor em sala de aula?
- 12) Cite diferenças entre o trabalho do professor na zona rural e urbana. Existe diferença?
- 13) Há um predomínio de uma visão de educação urbana que é levada (mascarada) nas escolas da zona rural?

APÊNDICE B: ALGUMAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS NA ÍNTEGRA UTILIZADAS NA COMPOSIÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA

DENISE

Como é a dinâmica da sala de aula da sua zona rural? Ela é diferenciada ou igual a da zona urbana?

Há um tempo atrás a gente dizia que ensinar na zona rural era melhor por que os alunos eram mais comportados. Por eles trabalharem na roça, no campo, na lida como eles dizem, eles eram bem mais comportados; então, o desempenho deles, o interesse facilitava para essa dinâmica na sala de aula. Na zona urbana eles eram mais agitados, só que isso hoje, não se aplica mais por que a zona rural mais próxima da cidade, a cidade já invadiu a zona rural então, a violência já está chegando lá, a tecnologia com seus aspectos positivos e negativos então, essa dinâmica está quase que a mesma coisa. Agora, assim o interesse dos meninos do campo é maior.

Com relação aos aspectos pedagógicos dessa dinâmica da sala de aula são os mesmos?

Não, não dá pra ser por que assim, por exemplo, nenhuma das escolas que eu trabalho por mais que no plano de desenvolvimento urbano da cidade ela está agora como bairro, lá tem toda a característica de zona rural e a clientela dela é de zona rural, que é a Lagoa das Flores. Nós temos os ônibus que pega alunos em diversos povoados bem distantes, então assim a questão pedagógica ela diferencia por que, puxando a sardinha aí pro meu lado, como eu trabalho com Metodologia do Ensino de Ciências então não dá pra você trabalhar num lugar que é responsável por toda a horticultura da feira, pelas hortaliças e você não falar sobre isso, então a dinâmica se diferencia aí, por que é muito mais concreto o que eles trabalham do que o pessoal da zona urbana. Por exemplo, eu fiz um trabalho sobre alimentos e agente falou desde os agrotóxicos até todos os produtos cultivados então, eles levaram os produtos, eles catalogaram, eles que disseram quanto tempo leva pra uma cenoura produzir então, essa vivencia faz muita diferença na questão pedagógica por que é uma vivência que o aluno da zona urbana não tem.

Essas diferenças curriculares aplicadas a sua sala de aula foi uma demanda sua enquanto professora ou um aspecto que a Secretaria julga ser necessário para o ensino no campo.

Foi uma demanda minha enquanto professora, inclusive no ano de 2007, a gente fez um trabalho bem interessante voltado a alimentação também, a gente apresentou no Congresso, tiramos fotos, os alunos fizeram paródia mostrando tanto os problemas da obesidade, tanto da alimentação sadia como da falta dela aí essa questão, assim é mais do compromisso do professor com o seu trabalho com o que ele se propõe a fazer embora, a secretaria ela manda pra gente uma série de sugestões e de atividades.

Essas atividades se diferenciadas da zona urbana?

Não, não por que assim, por exemplo, aqui na Secretaria de Educação, no município tem várias modalidades de ensino, tem a educação no campo, tem o ciclo, tem o ensino noturno que nem sempre é o EJA, e assim as ACs, o acompanhamento que a Secretaria deu o ano passado, uma vez no mês tinha um encontro de ciências e o mesmo encontro que eu tinha português tinha, matemática tinha e todas as modalidades tinham então, por mais que na proposta esteja que é específico do campo, na prática não é bem isso que acontece.

Eu acho assim, pela minha experiência de vida, eu gosto de ser professora estou nessa a vinte e um anos, pela minha experiência de vida eu acho que pra gente ter uma proposta voltada pra educação no campo teria que ser construída no campo. Como a zona rural da Conquista é muito extensa uma proposta que eu trabalharia na Lagoa das Flores não se aplicaria a

trabalhar no Capinal, por exemplo, que é uma região de café e lá é uma região de horta e nem pra trabalhar em Cercadinho que é uma zona rural mais distante e que tem cerrado por que aqui tem caatinga, tem cerrado e tem mata de cipó.

Essas questões são levadas em conta ou não?

Elas são levadas na Proposta, mas a gente está saindo de um momento muito complicado na rede. Nós professores fomos convidados pra discutir a Proposta no final de 2005, da proposta de Educação no Campo, eu participei das discussões e tudo e nós não aceitamos a implantação dessa proposta em 2006, que eles queriam implantar em 2006, a Secretaria de Educação. Aí nós discutimos nos encontros promovidos pela própria Secretaria, nós discutimos então e não aceitamos que fosse imposta em 2006. Isso começou mais ou menos em outubro e 2006 já estava pertinho, né, não dava pra fazer. Quando foi em 2007, no início do ano a gente estava repondo uma greve então, a Secretaria, de uma certa forma se aproveitou disso e implantou a Proposta de cima pra baixo em todas as escolas. Na Proposta se você pegar a proposta pra ler, ela tem fundamentação teórica de Arroyo, ela apresenta a parte diversificada do currículo assim não voltado pra zona rural, ela apresenta a parte do núcleo comum igual pra todo mundo e deixa a escola aberta pra escolher a parte diversificada então, não é uma coisa preparada ali da escola.

Então essa tarefa recai sobre o professor?

Sobre o professor e aí fica aquele ditado de que é o professor que não quer trabalhar. Muitas vezes é por que em todo lugar existem profissionais e profissionais, mas também... na Lagoa das Flores a gente tinha a educação do campo e quando a gente aprendeu sobre a educação no campo implantou o ciclo então, a gente só ficou um ano com a educação no campo lá. E implantou não por que eles achavam que não fosse possível, mas por que trabalhar no campo aqui em Conquista a gente ganha vinte por cento a mais.

A educação na zona urbana é o ciclo?

É o ciclo, exatamente e aí pra poder também burlar esta questão do incentivo eles colocaram lá como bairro, por que já estava no plano de desenvolvimento urbano da cidade, mas ainda não era uma coisa certa e embora a clientela seja da zona rural, a escola tem característica da zona rural, mas ela é vista pela Secretaria como uma escola urbana.

Fale-me um pouco sobre os horários escolares e sobre as regiões de culturas específicas.

Primeiro tinha a questão do incentivo e vinte por cento faz uma boa diferença então, todo mundo queria ir por causa disso. Por outro lado, também o incentivo rural... quando a gente passava no concurso a gente era mandado primeiro pra zona rural, antigamente; eu sou do concurso de 88, a gente era mandado pra zona rural aí todo ano a gente pedia remoção e aí arrumava todo o povo da zona urbana e o que sobrava ficava pra zona rural. Naquela época a gente não tinha transporte, a gente pegava carona, já teve inúmeros casos de violência contra o professor a professora, de estupro e era sempre por causa das caronas e era uma época muito difícil.

De 97 pra cá, com esse novo governo, isso não existe mais e também com o FUNDEF, né, depois veio o FUNDEB e acabou esse negocio das caronas e com passar a semana toda. Se você parar e fizer uma análise dos professores que passavam a semana, nós tínhamos colegas que iam pra zona rural no sábado e voltava sábado. Ele ia sábado de manhã e vinha no outro sábado e voltava no meio dia, encontrava a mãe no ponto entregava a roupa suja, pegava a roupa limpa, a feira e ia por que não tinha transporte e nem pagando tinha. Eu já cheguei a ir em um lugar que pra tomar banho a gente tinha que ir no lombo do jegue e ia buscar água para lavar o cabelo e a gente passava a semana toda e não tinha água então, essas dificuldades elas foram sanadas. De 97, pra cá e isso é uma coisa triste, é boa e é ruim, se colocou carro em toda a zona rural então, hoje ninguém mais fica sem água, não existe mais escola isolada. Existe umas escolas, aquelas salinhas ainda, mas a professora não fica mais lá isolada a semana toda, todo mundo vem e tem carro pra levar e carro pra trazer e isso melhorou muito a

vida do professor, mas a gente percebe também que isso não interferiu numa melhoria na qualidade do ensino. A melhoria na vida do professor não melhorou o ensino que esse professor vem dando na zona rural. Então, um dos motivos pra lecionar na zona rural é o incentivo, a clientela, o respeito e tem lugar que... eu fico até emocionada quando eu falo isso por tem lugar que eu gosto muito na zona rural e tem lugar que é como se você fosse uma autoridade. A gente tem que ter uma preocupação com a postura por que você está ali e você é referência para aquelas pessoas então, tem muitos motivos louváveis pra se ensinar na zona rural.

Os horários da zona rural são interessantes, por que antigamente os calendários aqui da rede municipal e em 88, inclusive quando eu entrei, eu acho que foi até 92-94 mais ou menos, mas existiam dois calendários o da caatinga e do café. Então, assim eu trabalhava no Capinal, eu era da zona do café e o ano letivo começava mais ou menos, julho e agosto, no final do ano tinha um recesso e as férias eram em maio por que era o período da colheita do café e esse era o calendário do café. O calendário da caatinga começava em janeiro e terminava em... por que a caatinga era aquele negócio de plantar depois da chuva só que quando a gente passou pelo sindicato a gente passou a brigar pela unificação desse calendário, nós os professores por que naquele época a gente tinha a visão da melhoria da nossa vida e não da melhoria da vida do aluno e também, um fato assim, preponderante que foi a questão do aluno da caatinga no período do café, mesmo ele tendo o calendário da caatinga, ele saía da caatinga e ia pra outra região catar o café. Então, os alunos naquele período do café independente do calendário, eles estavam deixando a escola para ir catar café por que aí vai com a família toda, bóia-fria e fica lá então, isso acabou e unificou esse calendário e hoje é o mesmo calendário pra zona urbana e pra zona rural. O que modifica e que com a Proposta implantada de educação do campo e do ciclo a gente teve um horário de primeiro e segundo tempo, no ginásio, por exemplo, por que o primário não sofreu muito isso, mas de quinta a oitava a gente trabalhava das sete e dez as nove e meia, tinha o intervalo nove e meia e depois pegava outra turma e ia até o meio dia, que chamava primeiro e segundo tempo. Qual a vantagem disso? Você fazia um planejamento que tinha início, meio e fim e você cumpria e não tinha aquele negocio da aluno ta saindo em virtude de trocar horário a cada cinquenta minuto e essa era a grande vantagem. A grande desvantagem é que você só ia em cada sala uma vez por semana e então, se acontecesse feriado ali, se tivesse algum projeto da escola você perdia totalmente o contato então, em alguns casos as turmas de alguns dias ficava prejudicada.

Qual a sua posição sobre a mudança do calendário escolar?

Na época foi um avanço por que foi uma luta sindical então assim, como professora pensando na luta sindical foi um avanço, para o aluno não. Só que naquela época também não tinha os “bolsas escolas da vida” então, eles não tinham nenhum incentivo para estudar e ele tinha que sair da escola por que era a única oportunidade que ele tinha de ganhar dinheiro junto com a família e que era na época de colheita do café. Hoje eu já acho que é um prejuízo por que hoje ele tem vários programas do governo que faz com que ele permaneça na escola por que senão ele é desvinculado desses programas e também, a erradicação do trabalho infantil, que hoje não se encontra mais crianças nos cafezais igual a gente encontrava antes. Então, pensando nisso eu acho que foi um retrocesso para o aluno e se botasse o calendário hoje talvez esse aluno teria um convívio a mais com a família e a gente pudesse a partir dessa colheita do café resgatar os valores por que poderia ser um momento que ele não está catando o café, mas seria um momento que ele estaria com toda família junta e eu acho que isso é interessante, mas eu ainda defendo que a escola tem autonomia e vontade dela mesmo estudar, pesquisar e escrever sua própria Proposta Pedagógica pensando naquele povoado, na clientela que ela tem ali.

Fale-me um pouco sobre o currículo atual da zona rural e este currículo é diferente, parecido ou o mesmo da zona urbana?

É o mesmo, é o mesmo. O currículo com eu te disse é o mesmo... as disciplinas que contém nesse currículo é o mesmo e eu tenho até um monte de ressalvas contra currículo, por que eu acho que ainda vai chegar o tempo que a gente vai se despir de currículo e realmente trabalhar em conjunto então, o currículo é único, o que é diferente é que a escola na parte de quinta a oitava ela pode optar por uma disciplina diversificada que não seja a da zona urbana ou que não seja a que a secretaria quer. Por exemplo, como eu já trabalhei aqui na Secretaria quando implantou quinta e oitava no Caldeirão, por exemplo, que é uma área de assentamento, o pessoal do MST tem essa característica, eles constroem a proposta deles e eles defendem e quando eles montaram, eles não botaram inglês eles colocaram espanhol e eles trouxeram professor de espanhol que eles fazem a seleção com um professor daqui, mas entre eles pra poder atuar lá então, tem essa abertura se você tem alguma disciplina na parte diversificada e você quiser uma disciplina que atende a sua região pode ter de comum acordo, elabora e manda pra qui, aí passa pelo conselho e faz a grade curricular da escola. Então, o que tem de diferente no currículo é a parte diversificada que não é nem pra rural nem pra urbana é voltada pra o que a escola escolheu.

E o ensino fundamental?

O ensino fundamental nas séries iniciais é a mesma coisa é a mesma coisa então, assim essa parte... por exemplo, eu já trabalhei com meio ambiente quinta e sexta e sexualidade pra sétima e oitava e eu ficava me perguntando se sétima e oitava não precisava saber de meio ambiente e os que tão na quinta e sexta que já estão descobrindo a sua sexualidade eles também não vão ter que saber um pouco de sexualidade por exemplo, então, essas disciplinas diversificadas que tem o meio ambiente que também é tema transversal e acaba entrando na rede como disciplina, tem sexualidade que são temas transversais, na verdade e não deveriam serem tratadas como disciplinas mas em alguns momentos elas são, inclusive elas já foram colocadas como disciplinas.

Aqui em Conquista existem escolas do MST?

Existe e são vinculadas a SMED e isso é bem interessante por que, por exemplo, essa escola do Caldeirão mesmo que eu estava te falando quando eles implantaram de quinta a oitava eles fizeram a Proposta deles então, os meninos ficavam quinze dias no campo e quinze dias na sala de aula, entendeu e é bem interessante então, o MST é mais ou menos assim, aqui tem uma região grande de escolas do MST e aqui também tem quilombolas, tem isoladas, tem nucleadas e quando eles começam com a escola a primeira luta deles é a área de educação. Eles ocuparam uma área, eles já formam um barrado e começa a escola então, eles têm toda a Proposta Pedagógica voltada para o MST se você for visitar alguma eles param, levantam, cantam a música do MST e desde pequenininho e ainda faz com o bracinho imitando um machado e tal. Então, os professores são pagos pelo município, a maioria deles são concursados agora, assim se tem um concurso ou uma seleção vem uma pessoa do MST, direção ou coordenação vem aqui, pega a lista, dentro daquela lista eles olham se tem pessoas que já trabalharam com eles e que tem o perfil do MST e aí eles tem a prioridade de escolher os profissionais que eles querem trabalhar, agora dentro dos concursados ou selecionados.

Quando tem concurso, na época eu estava no setor administrativo, eles faziam assim, pegavam a relação de concursos, viam que era e chamava independente de que lugar esta pessoa estava, vestiu a camisa do MST... eles não participavam do AC que são as Atividades Complementares daqui, eles participam da deles que é voltada para o MST e todo o acompanhamento pedagógico é deles e a Secretaria não interfere. A Secretaria paga o professor, a merendeira, o vigilante etc e a merenda, o material de acordo com a verba da escola é tudo como se fosse uma escola do município. Agora a questão pedagógica eles não abrem mão e é tudo voltado para o MST.

Dentro dessa nova Proposta Pedagógica para o campo implantada em Vitória da Conquista existe um dialogo com o MST?

Não. Na verdade, a minha opinião, eu acredito o seguinte, a Proposta daqui ela é muito baseada em Arroyo e dentro do que a gente lê sobre educação do campo o que tem de exemplo de educação com grupos sociais é o MST então, acaba saindo da linha deles, não segue a linha, mas o que nos tem mostrado aí de educação do campo mesmo é o MST e esse AC, essa formação continuada a Secretaria dá mensalmente, tem encontros dos professores, das modalidades de ensino, das disciplinas. O ano passado teve um investimento muito bom, teve um curso de gestores pra diretor, vice, secretário escolar e coordenador que nós na escola participamos disso respondendo os questionários junto com a direção da escola, muito interessante; teve esse curso de gestor, teve o pro – letramento que foi uma forma de acompanhar; teve cursos específicos da pré-escola; teve formação continuada pra educação do campo em virtude dessa formação toda então, o ano passado teve um investimento muito forte nessa formação.

Teve algum curso específico para os professores do campo?

Não. Teve esse acompanhamento de formação continuada desde o início e que eu trabalho com algumas coisas que eles trabalham aqui na universidade. Lá na universidade a gente trabalha com as tendências de educação do campo, que é uma tendência bem antiga colocada por Abrão em uma tese de mestrado dele, antiga e que ele traz a visão reformista, urbanizadora, ruralista e realista que a gente trabalha com isso. A gente trabalha com esses autores que eu já coloquei e a gente leva a Proposta de educação do campo e discute lá mostrando a de Arroyo e a do campo, mostrando o que os teóricos traz, o que uma Proposta do campo precisa ter e o que a Proposta de educação do campo da rede municipal tem e aí é onde a gente tem oportunidade de mostrar os pros e os contra da Proposta.

Existe uma preocupação da SMED em desenvolver atividades específicas para o campo?

Eu acho que há e isso já melhorou muito por que antes a gente percebia uma diferenciação muito grande entre professor da zona rural e professor da zona urbana e já começava daí, a gente até brincava falando: “Ah é da zona”. Então, pra gente ser promovido primeiro arrumava a zona urbana e depois arrumava a zona rural, então a zona rural não é diferente, por que a zona rural sempre ficava a mercê e isso, mudou. A gente tem o mesmo tratamento, às vezes até um tratamento melhor por que quem fica lá no campo tem curso de merendeira, tem um acompanhamento pra esses professores, às nucleadas têm a direção aqui que faz visita então, eu acho que esse acompanhamento melhorou consideravelmente. Antes a gente tinha mais uma fiscalização do que acompanhamento. Eu me lembro que a tempos atrás os carros da prefeitura eram todos laranjas então, como a gente trabalhava em escolas pequenas apontava o carro na ladeira os meninos pegavam a cartilha e abriam por que ia gente daqui que inclusive, pra tomar lição, pra ver se a gente tava alfabetizando mesmo.

E hoje isso ainda acontece?

Isso não acontece. Isso, hoje, é parceria mesmo. Hoje a gente discute e vale ressaltar também, que o Secretário de Educação é uma pessoa que emergiu do nosso grupo então, isso facilita muito, ele é professor do município, foi diretor e tudo e facilita o contato o convívio com a Secretaria de Educação. Então, a SMED hoje ela prima por isso e eu acredito como professora que ela visita as escolas tanto pra ver as questões administrativas quanto pedagógicas, tem coordenador em todas as escolas então, tem alguém que nos auxilia e nos ajuda a melhorar esta prática pedagógica visando uma melhor qualidade.

Há pouco tempo atrás (2007), algumas escolas que faziam parte de círculos escolares foram transformadas em escolas nucleadas você acha isso um avanço ou um retrocesso no ensino do campo?

Antes eram chamadas escolas isoladas, todas eram isoladas e aquelas grandes tinham diretor, mas ainda não eram círculos. Na década de 90, começaram a criar os círculos escolares então, vejam o que eles fizeram, agruparam as escolas mais próximas e criaram ali uma sede, a escola maior viraria a sede do círculo e tinha círculo com três, quatro, cinco, seis, dez escolas

e isso era bem variado mas, mesmo assim, ainda ficaram escolas de uma sala só e as antigas isoladas hoje são chamadas de nucleadas e que na verdade, elas não são nucleadas na minha opinião, por que tem uma sala aqui outra ali, elas não são nucleadas. Eu acredito que pra facilitar o acesso da Secretaria a isso criou-se uma direção que funciona aqui na SMED então, ela já tem um apoio que as outras direções na tem. Funciona aqui na SMED então, o transporte pra ela já é mais fácil, a distribuição de material e tal. Ela funciona aqui, mas essa escolas continuam isoladas embora são chamadas de nucleadas. Então, eu acho que melhorou a relação do material, da questão administrativa por que antes como nos não tínhamos nem transporte, nem condição de vir de lá buscar material aqui então, se acabava o gás de uma escola ficava até que um carro passasse pra levar. Quando vinha pegar o pagamento por que tinha o dia do pagamento por que ainda não tinha conta em banco, então, tirava esse dia, vinha aqui, pegava o pagamento na cidade, na sede, na rua como o pessoal de zona rural fala e vinha aqui pegava o pagamento, passava na Secretaria de Educação pegava livro, revista e carregava tudo no ônibus de qualquer jeito. Então, eu acho que essa relação melhorou por que hoje você tem uma pessoa que você se direciona e que tá ali pra isso, né que é o diretor então, você procura ele e ele leva essa material pra sua escola e você não precisa mais tá levando e isso aí eu acho que melhorou, mas o contato com o coordenador, a questão pedagógica ficou muito distante e imagine só se a gente tiver um problema com o aluno lá e se o professor não tiver experiência e mesmo tendo, se for um problema que ele não consiga resolver ele vai ficar um tempão até ele encontrar aquela direção ou a direção ir lá ou ele vir aqui para resolver aquilo. Então, eu acho que dificulta por que a relação pedagógica ela precisa estar muito ligada então, mesmo que você não tenha um excelente coordenador pedagógico, mas só você saber que você tem uma pessoa em quem se apoiar eu acho que melhora. Outra coisa também, é a dificuldade que o professor tem na dificuldade do aluno de aprendizagem e ele não tem como sanar essa dificuldade lá então, tudo tem que esperar pra poder trazer ou pra chegar lá e nem sempre, quando chega lá chega com a mesma resposta por que aqui tem o encontro, a relação, a troca de experiência, a troca de conhecimento do que deu certo e do que não deu e eu acho que só é a partir daí que o professor vai crescendo.

É possível diferenciar o trabalho de um professor da zona urbana e um professor da zona rural?

Não dá pra diferenciar não, bem que eu queria e tem até uma proposta de Pedagogia da Terra que é de formar professores para atuar na zona rural por que assim, hoje também a gente discutiu uma Proposta do campo e no campo e nem todo mundo que está no campo é do campo então, é uma Proposta voltada para o campo e nesse sentido eu acho que não há diferenciação, às vezes há da clientela, mas uma critica que eu faço ao professor nesse sentido é que o professor infelizmente, eu vejo isso tanto na área de ciências, biologia, na rede pública como um todo que a gente chega na sala e eu vejo isso com os meus estagiários, a gente chega na sala, um professor credenciado e fala assim: “Isso aqui é o que você vai trabalhar, mas não dê tudo não, só dê até aqui e de superficial por eles não tem condições de aprender então, é uma coisa que a gente ouve em todas as modalidades, em todos os cursos por que a gente sabe que nem sempre ta dando aula quem é professor por que tem muita gente fazendo bico ainda na nossa profissão e eu defendo que coordenador tem que ser pedagogo e que cada um tem que atuar na sua área por que só eu posso dizer da área de biologia, da área de ciências. Para eu poder discutir isso com alguém da área de pedagogia ou de historia ele vai ter uma visão que não é a mesma que eu tive então, eu acho que a gente precisa avançar muito em qualificar esse professor e as universidades não estão dando conta disso e acho também que com a questão da LDB e com esse negócio de que todo mundo que incutiu na cabeça de todo brasileiro de que todo mundo tem que ter um curso superior, tem gente fazendo curso superior de qualquer jeito só pra poder ter esse curso na mão e eu acho que não é por aí. Então, eu acho que infelizmente, não tem diferença entre o professor do campo e da cidade. Eu como dou

aula no campo e na cidade eu posso falar da minha diferença. Às vezes, eu trabalho até os mesmos conteúdos, agora a forma de você aplicar diferencia como eu disse antes. A vivência que um tem não é a mesma do outro então, eu nem vou por esse lado se dá conteúdo ou se não dá conteúdo e eu acho que não zona rural a gente tem muita coisa pra trabalhar, inclusive a Proposta do campo ela traz tema gerador, é uma Proposta montada a partir do tema gerador e dentro do tema gerador dá pra gente trabalhar muita coisa, se todo mundo abraçar a causa, toda a escola, todos os professores fazer um trabalho na sala de aula com aquele tema e depois fazer a culminância, apresentar aquele tema e a partir daí partir pra outro.

Há um predomínio de uma visão urbana dentro da escola do campo?

Com certeza, infelizmente. Eu acho que há e muito. Primeiro, os meninos da zona rural sonham com o dia que vão estudar na zona urbana então, se eles têm o transporte lá, leva ele pra uma escola do campo, perto da região deles, se mesmo assim ele fica ansioso pra vir pra zona urbana é por que a educação que tá lá tá bem urbanizada, bem urbanizadora então, eu acho que ainda tem uma predominância sim. Eu acho que essa predominância e eu nem sei se seria uma sobreposição do rural sobre o urbano, eu não sei. Eu acho que já melhorou e antes o rural era tido como o jeca, o besta, né, o burro, o que só precisa estudar até a quarta série e eu acho que isso melhorou bastante. Hoje eles mesmo sabem que eles não precisam estudar mais até a quarta, o poder público já colocou até a oitava série, a rede estadual já colocou o ensino médio, tem transporte então, eu acho que de um lado o poder público está fazendo a parte dele de estar colocando a escola, agora por outro lado, precisa qualificar essa escola. Eu penso como professora de educação do campo que o aluno do campo ele precisa ter oportunidade, escolha e é ele que vai decidir se ele vai viver no campo ou se ele vai viver na cidade. Agora ele não pode é vir pra cidade e ficar as margens da sociedade igual à gente vê nos programas televisivos, né, como “De volta pra minha terra” por que a pessoa foi... então, eu acho que ainda existe isso e que isso na minha opinião, só vai acabar o dia em que a gente arregaçar as mangas, chegar na escola e falar que vamos estudar, então vamos por que a gente está precisando estudar muito e aí, daquele estudo, brotar dali uma Proposta Pedagógica que seja feita pela comunidade da escola, pelos professores, pelos alunos, pelos pais e por quem tá ali, por que vive ali todo dia. Por que, às vezes a gente fala que a educação vai salvar tudo, mas em contrapartida a gente não oferece, o governo não oferece nada no social pra esse salvamento. Então, eu assim, que faz parte da vida.

Na zona rural a qualidade de vida facilita muito e a gente trabalha isso na educação no campo e nisso eu percebo a diferença por que quando a gente trabalha como é a vida no campo e na cidade a gente percebe isso quando eles falam das vantagens e desvantagens de morar no campo e na cidade e sempre que eles falam das vantagens do campo eles falam muitas vezes um alimento natural sem agrotóxico em alguns lugares, um ar puro, uma vida tranqüila, a relação humana com o vizinho, com a família e tal. Quando eles falam da zona urbana, eles falam que não tem essa relação, a violência é muito forte e ninguém vai mais na casa de ninguém, o celular, o telefone. Hoje a pessoa não visita mais o vizinho, as vezes o vizinho tá doente, morre e você só sabe quando sai na porta e vê o movimento por que essa relação se perdeu muito, mas o pessoal da zona rural sempre fala que a desvantagem de morar na zona rural é que falta atendimento médico, falta estrada, falta transporte de qualidade. Chega um tempo que ele tem que vir pra cidade estudar e muitos ex-alunos meus já foram empregadas domésticas aqui, pra poder morar na casa de parente pra conseguir estudar e a gente também, tem casos de quem venceu. A gente tem um colega que foi aluno de José Gonçalves que é conhecido como Guigó que é um distrito de Conquista e que ele estudou em José Gonçalves, veio pra qui, estudo, se formou, fez magistério, ensinou, formou em Letras pela UESB e hoje ele é formado em Artes Cênicas pela UFBA, em Salvador, tá fazendo mestrado, é diretor teatral é Marcelo Benigno e que eu não podia esquecer de falar dele .

Você acha que hoje é uma preocupação dos pais, da comunidade que mora no campo manter os filhos na escola, apoiá-los para que estes continuem os seus estudos?

Eu vejo assim que o MST manda os filhos pra fora pó que o MST ela dá condições para pessoa fazer faculdade, mestrado e voltar e atuar na terra então, eles vão pra fora e volta pra qualificar e melhorar ávida deles, certo? Já o pessoal da zona rural como um todo eles tem até aquele ditado: “eu não quero que o meu filho tenha a mesma vida que eu tive”, então, pra eles o estudo, a escola ainda é o grande lugar. O que pra gente parece besteira é ele ganhar um salário mínimo debaixo do sol quente, capinando, cuidando da lavoura é sofrido mas, o filho dele ganhando o mesmo salário mínimo sem estar exposto ao sol, ao frio pra ele ainda é uma esperança, sabe? Eu acho que eles tem essa vontade de que os filhos estudem, se forme, que trabalhem e que não tenha a mesma vida deles por que eles mesmo dizem, pela minha vivencia na zona rural, que assim, a lida na roça não é brincadeira e que quem tem uma terra que investe na terra, o retorno é demorado então, quando aquele retorno vem ele já nem sabe quanto tempo passou da vida pra ele ter aquele retorno e eles tem isso tão impregnado que as vezes, você viajando você vê uma zona rural bem pequenininha, uma casa caindo aos pedaços, bem velhinha, mas a antena parabólica quase derrubando a casa ta lá em cima. Então, hoje eles não são mais os bestas, os jecas como os filmes de Mazzaropi mostravam. Eles não são mais isso, ao contrário... e os problemas sócias também já chegaram na zona rural e vale a pena ressaltar, a gravidez na adolescência, o uso de drogas não tão acentuados como na zona urbana, mas esses problemas que antes eram vivenciados pelo povo da cidade, o povo da zona rural já está sofrendo com isso então, eu acho que a vontade de crescer... hoje a gente já tem muito professor no município que era de lá, fez faculdade e hoje atua lá, dá aula lá se torna diretor lá, coordenador lá, vereador da cidade e isso serve de exemplo e de estímulo pra muitos virem, né, e é uma pena que a maioria só tenha pra oferecer como professor apenas, por que eles poderiam escolher ser outra coisa que não ser professor.

CÉLIA

Gostaria que você me explicasse qual a sua atual função dentro da Secretaria de Educação com relação à educação no campo.

Atualmente eu sou diretora das escolas nucleadas rurais, desde de 2008. A gente, tem eu e outra diretora, nós tentamos construir materiais na formação, junto aos professores e a gente tenta também implementar essa questão da educação no campo, sensibilizar e tentar que eles consigam fazer esse trabalho específico nas escolas junto a comunidades, com resgate a cultura local, com a valorização do homem no campo.

Gostaria de entender como é a dinâmica do seu trabalho com os professores.

O contato é pouco, né. O contato da gente é nas reuniões que não são mensais, agora quando há o encontro do pedagógico a gente participa e diretamente acontece nas escolas, nas visitas as escolas que são todas distantes.

Essas visitas são feitas de quanto em quanto tempo.

Nós fazemos uma escala por que são noventa escolas. Dois dias vai a diretora do núcleo um e quatro, nos outros dias vou eu que sou diretora do núcleo dois e três. Um dia que sobra eu tenho um vice-diretor então não dá pra mim precisar quando é que eu retorno na escola que eu visitei primeiro aí depende da demanda, da ocasião, da necessidade e depende da solicitação. Primeiro, a gente faz a visita sem a solicitação e o retorno mais rápido ocorre devido essa solicitação da própria comunidade, da própria professora e da questão da escola.

Existem diferenças com relação à direção de uma escola do campo e uma urbana?

A nossa experiência aqui não dá para fazer essa comparação. Primeiro, por conta de que a gente não fica na escola, já começa por aí e o atendimento é feito na Secretaria de Educação e eu não tenho uma outra experiência pra fazer uma comparação em relação a estar dentro de

uma escola com os alunos e com o professor então, eu imagino esta dimensão, mas, precisar eu não posso por que é uma outra realidade.

Fale-me sobre a implantação da nova Proposta Pedagógica para educação no campo e o que ela traz com relação ao calendário e os horários escolares. São parecidos com o da zona urbana?

O calendário é único. O calendário é organizado na rede. A Proposta tem algumas semelhanças vamos dizer assim, tinha, por que já há umas mudanças com relação à proposta urbana com relação à retenção e da ornada ampliada do aluno. Na zona urbana a jornada ampliada era um nome próprio “jornada ampliada” e no campo se chamava de reforço para os alunos com esse déficit de idade- módulo que era o campo ou de idade- círculo na zona urbana.

A organização curricular era parecida, contudo na zona rural os alunos não estavam divididos apropriadamente por idade como era na zona urbana. Tentava organizar próximo a idade mas, na zona urbana isso era mais característico pela própria estrutura das escolas da zona urbana que não permite essa estruturação na zona rural então, a gente tinha esse diferencial entre a zona urbana e a zona rural, além do tempo de estudo para o professor ou melhor o planejamento para o professor que na zona urbana era tirado regularmente, semanalmente e no campo, pelo menos nas nucleadas era mensalmente.

É intenção da secretaria retomar o calendário escolar diferenciado para a zona rural?

Esse calendário já existiu e pela própria organização do sindicato com os professores ele foi unificado. Eles consideram um ganho do sindicato ter esse calendário unificado, mas dentro da Proposta existe essa parte de pensar um calendário diferenciado não só pela questão da evasão no período de colheita, mas do próprio acesso no período de chuva, por que tem escola que no período que está chovendo a gente não consegue acesso de jeito nenhum, o professor não consegue ter acesso à escola. Aí, como o professor é urbano, ele mora na zona urbana acaba não chegando na escola. Atualmente eu não posso precisar essa intenção da gestão atual em mexer no calendário. Eu acredito que esse calendário não vai ser mexido. O que a gente tentou o ano passado foi que nessas aulas de reforço tivesse essa recuperação com o aluno depois dos dias perdidos, em 2007 e 2008 que funcionou o reforço então, a intenção era essa. Além de tentar corrigir a defasagem entre idade-módulo, idade-escolaridade, tinha essa intenção também de repor as aulas no turno oposto as aulas perdidas pelos alunos.

Dentro do grupo de professores, apesar que eles sabem dessa necessidade, quando os alunos evadem e quando eles não tem acesso a escola, mas a gente não percebe neles essa necessidade do calendário diferenciado.

O fato dos professores serem urbanos dificulta essa mudança?

Também. Pelo fato deles serem urbanos, mas também muito deles quererem as férias em janeiro por conta de acompanhar filho, marido e a própria estrutura da zona urbana então, eles acham que é justo eles terem as férias neste período.

Explique as diferenças entre as escolas nucleadas e as escolas isoladas.

As escolas nucleadas são as chamadas escolas isoladas. Tirou-se esse nome de isoladas por que achava que realmente era isolada de tudo, do mundo, totalmente a parte e tentou organizar elas em núcleo tentou, não elas estão organizadas em núcleos por conta de dar uma maior assistência, de ter uma direção como pensou a gestão anterior, a passada de ter uma gestora específica para os núcleos que eram quatro núcleos e quatro gestoras. Então, elas ficaram agrupadas nestes núcleos de acordo com a localidade, de acordo com a proximidade entre elas a região que elas pertenciam.

Os círculos eles são compostos por uma escola sede e as outras escolas menores ao redor, ao entorno, as escolas mais próximas. Tem algumas escolas que eram de círculos e estão dentro das nucleadas e algumas escolas que eram nucleadas que passaram a pertencer ao círculo. Há uma nova tendência, uma nova expectativa, uma possibilidade de se diminuir o número de

escolas hoje, que são noventa e que elas, sejam novamente agrupadas ao círculo. Vai depender muito desse pensamento se vai ou não vai ter esse direcionamento. Mas a grande diferença é essa de que o diretor fica lá no círculo e ele tem uma proximidade maior de atender as escolas que estão dentro do círculo que compõem, enquanto que as nucleadas a sede é aqui, a gente fica aqui só indo lá regularmente nas escolas.

Por que recentemente algumas escolas que pertenciam aos círculos se tornaram escolas nucleadas? Gostaria que você me dissesse por tomou-se essa decisão e se você considera isso um avanço ou um retrocesso para a educação?

Vai depender dessa expectativa que se espera quanto às nucleadas. Tem situações de círculos que foi melhor se tornar nucleadas.

Por quê?

Não vou poder te dizer, certo? Então, foi melhor por que até pela condição de ter aulas mais regulares e cumprir o horário se tornando nucleadas foi melhor por que quando era círculo não correspondia.

Na gestão passada, se desfez alguns círculos e agregaram as nucleadas por que havia um outro pensamento, o pensamento era que as escolas onde tivessem os anos finais seriam as escolas que agrupariam o em torno. As escolas que não funcionassem com os anos finais, que de qualquer forma os alunos seriam transportados, seriam agregadas às nucleadas então, ficariam todos os círculos com os anos iniciais e os anos finais e as escolas únicas com os anos iniciais seriam todas nucleadas. Então, essa foi à tendência de que alguns círculos foram desfeitos, se eu não me engano foram três, e aí passaram a ser nucleadas além de que temos um núcleo que é o núcleo quatro que são só escolas quilombolas. Dentro dessas escolas quilombolas, que hoje nós temos dezoito no grupo, eu não sei precisar quantas vieram de círculos e por elas serem quilombolas e acreditar que tem que ter uma direção específica de quilombola poderia dar uma assistência maior então, foi uma outra tendência de que as escolas que eram de círculos viraram nucleadas.

Quanto ao atendimento aos pais a gente procura viabilizar muito pelo professor também. Eles conversam com os professores e os motoristas também, são nossos auxiliares diretos por que eles vão, trazem os documentos, levam os documentos que alguns solicitam por telefone. Quando é realmente um documento, uma transferência, um histórico escolar aí eles precisam vir aqui com a documentação mesmo.

Essa tomada de decisão é uma maneira de otimizar os recursos financeiros para a educação uma vez que excluem vários cargos de direção e coordenação?

Isso foi uma decisão de gabinete, não partiu aqui das nucleadas e eu não sei precisar se foi esse pensamento, quando passou pra gente o pensamento foi esse o de que iria tentar priorizar as escolas maiores que tivessem os anos finais e as menores passassem a ser nucleadas, além das escolas quilombolas que eram grande parte do círculo.

Quais são as vantagens em ser uma gestora da educação do campo?

Muito trabalho. Estar próxima ao campo que é uma coisa que eu gosto e ter essa perspectiva de realmente poder modificar alguma coisa, poder contribuir, poder levar uma perspectiva de uma educação melhor baseada realmente, no que eu acredito que é uma educação voltada à valorização do homem do campo. É um trabalho árduo, muito cansativo pela demanda que nós temos aqui. A experiência que eu relato é a experiência de ser diretora de noventa escolas indiretamente e diretamente, de quase cinquenta que pertencem ao núcleo dois e três. Tem a professora Luciene que é diretora das quilombolas, só que o meu número de escolas é maior que o dela. Juntas nós atendemos mais de quatro mil alunos, mais de cento e dez professores, mais de cento e doze merendeiras fora os vigilantes. Então, nossa experiência é muito diferente de um diretor de círculo. Ele pode até ter uns trinta professores que ele atende diariamente. A gente não. É uma experiência única ser diretora de escolas nucleadas, é muito peculiar, é muito diferente. Eu acho que apesar de tudo, eu acho que é muito bom ter vivido

essa oportunidade e estar passando por aqui. A gente se transforma e saindo daqui a gente não é mais a mesma pessoa em termos de visão de gestão por que é uma visão muito ampla. A gente sabe que de certas coisas a gente tem que dar conta. O caixa escolar de um diretor de círculo é apenas um para ele dar conta e que é daquele círculo, no máximo ele tem três que é das escolas menores. Nós temos só nos núcleos maiores, nós temos quatro e os menores acho que tem uns trinta. Então a gente tem que fazer compra, prestar conta, então é uma diversidade assim, muito grande de ação. A gente tá dentro da comunidade a gente é muito bem recebido, há um respeito apesar da dificuldade, da distancia que a gente tem em relação ao professor, ao aluno e a própria comunidade mas sempre que pode a gente tá em tudo que tem, em reuniões, sempre que eu consigo a gente tá lá acompanhando.

Há uma tendência de educação urbana que é levada pro campo?

O fato do professor ser um professor urbano é muito difícil. Ele tentar perceber essa mobilização que a gente quer que ele tenha. Quando a gente lança um projeto ou qualquer situação assim, alguns se empolgam muito principalmente aqueles que passam a semana na comunidade, mas os que vão e vem, a relação é muito pouca com a comunidade. É nenhuma vamos dizer ou mínima. Mas é mínima com relação ao tempo que ele passa na escola que é o tempo que ele passa dentro da escola. Ele não tem relação com a comunidade. Ele não tem essa proximidade mesmo. Um ou outro que realmente se vê na condição de educador do campo, mesmo indo e vindo ele ainda participa das ações. Ele vai nas festas de finais de semana na comunidade. Ele vai na casa de um e de outro aluno. Mas efetivamente se a gente pensar dentro do conteúdo que a gente pensa em ter voltado pra educação do campo, efetivamente não há essa construção ainda. E um dos fatos do professor ir e vir contribui sim. Por que ele é urbano, ele não é do campo, ele não passa boa parte do tempo lá. Então, dificulta bastante.

Quais os recursos utilizados para a formação continuada dos educadores do campo?

Essa parte é toda do pedagógico. Houve encontros de educação do campo, seminários de educação do campo. Desde 2005 que existe esta tentativa de formação específica para professores do campo de forma bem ampla, mas tudo passa pelo pedagógico.

Vocês gestores passam por algum curso?

Específico do campo não.

Você idealiza um tipo específico para professor do campo?

Nós temos um professor que ele é bem assim... pelo menos na perspectiva que eu penso que é trazer a comunidade para a escola, valorizar essa comunidade, trabalhar com a cultura dessa comunidade, nós temos sim, dentro das nucleadas professores que fazem isso. E temos diretores de alguns círculos que trabalham numa perspectiva mais ampla e até com os produtos da localidade, valorizando essa cultura, valorizando essa produção agrícola e esse trabalho desenvolvido na localidade. Temos vamos dizer assim, esse início. Em algumas escolas nós temos esse início de trabalho dentro dos projetos. Inclusive o professor ganhou um prêmio o ano passado. Ele é de escolas quilombolas e fez essa dupla ação porque ele é do campo e quilombola e no Congresso ele tirou em primeiro lugar. Era o Congresso daqui que estava premiando experiências bem sucedidas e o projeto que ele desenvolveu com relação a valorização da cultura na comunidade foi muito bom. Foi através de uma ação dessas que a gente sabe que o professor promove.... ele é um professor da localidade. Ele mora na localidade. Os professores que moram na localidade eles tem uma visão por que eles moram lá e a gente procura dar instrumentos para que favoreça a realização desse trabalho. Mas é difícil você falar com o professor para ele ornamentar a sala com instrumentos agrícolas ou instrumento de trabalho ou a própria vegetação que existe na localidade e produtos produzidos na localidade... ele ainda não está neste patamar. Mas em algumas escolas a gente realmente tem conseguido ter a valorização do folclore, da cultura, valorização da produção artesanal,

valorização do trabalho com a produção de tijolos, de mandioca, de café. A gente tem visto esta perspectiva até por que eles tem visto que dá resultado.

A questão do letramento, da alfabetização a partir daquilo que é a realidade deles.

Como você enxerga o futuro da educação do campo em Vitória da Conquista?

A gente está num momento agora, pelo menos dentro da educação, de uma releitura da Proposta, de uma reorganização da Proposta. O grupo está se formando. É um grupo novo e eu não sei se ;e uma visão nova ou velha, mas que quer realmente deslanchar. Eu acho que vai se concretizar de forma mais efetiva por que como eu disse a Proposta foi implementada em 2007, na perspectiva de uma educação do campo então, eu acho que nós tivemos o ano de 2008 como experiência concreta e 2009, dos reajustes. Eu acho que vai ter muito mais intensidade nas ações por que a formação já é voltada para o homem do campo com os professores, pra essa realidade campesina mesmo, os textos, os estudos, os materiais, as produções nessa perspectiva e tem se dado um reforço maior na questão da merenda escolar.... nas quilombolas já temos quatro refeições tentando ampliar pras outras... os produtos produzidos através das compras diretas, então há um passo. Não é um passo direto mesmo por que as mudanças na educação não acontecem de uma hora pra outra, mas tem que tentar e acredito que esta nova gestão também estará trilhando para esse caminho. Precisa ajustar, precisa perceber qual o caminho mais favorável pra tá caminhando, mas eu acredito que a perspectiva é muito boa. Não podemos mais dizer que não tem uma Proposta do campo, precisa ter. as diretrizes federais estão aí nessa perspectiva de ter uma educação voltada para o campo e então, não se pode mais voltar atrás.

A gente tem também, fortalecido o EJA nesse processo, dentro das escolas do campo abrindo muitas turmas de EJA por que nós tínhamos pouquíssimas duas ou três turmas e nós já estamos com mais de dez na perspectiva de que tem pessoas procurando cada dia mais. Então eu acho que a coisa está modificando no campo também... a comunidade tem aparecido mais depois desse fortalecimento das atividades, tem participada mais das escolas, tem cobrado mais das escolas. As associações, os sindicatos tem procurado mais a gente por que a gente não pode ficar só. As parcerias são fundamentais pra qualquer ação que a gente tem que implementar lá. A gente tem que contar com essas parcerias... com a saúde, com o meio ambiente, com todo mundo a gente tem que tentar estabelecer parcerias e especificamente para as nucleadas e em reuniões que a gente tem com outros colegas eles também tem procurado estabelecer outras parcerias com a questão da agricultura, com o meio ambiente também, com a própria universidade e levando capacitações e alguns projetos de parceria com a UESB, com o manejo da mandioca, com casa de farinha... tem se buscado, não está parado, mas está bem no início ainda.

MEIRE

Como foi o seu ingresso como professora na zona rural?

No início foi difícil, mas eu gostei muito apesar de ser diferente a dinâmica na sala de aula por que a cultura deles é diferente, a forma deles tratarem a gente é diferente. Eles não tinham noção de sala de aula, eles não tinham noção de recreio, de tempo, de horário. Então, a minha experiência no início foi difícil, mas depois eu fui colocando nos eixos e os alunos foram se adaptando ao meu jeito e eu gostei muito e a disciplina também era muito boa.

Qual o motivo que te levou a lecionar na zona rural?

A disciplina por que aqui na zona urbana a gente vê que a disciplina do aluno não é boa, são meninos violentos e lá na zona rural a gente não tem esse problema eles são calmos, eles são mais obedientes, eles prestam atenção então, foi esse o motivo.

Quando você lecionou na zona rural os horários escolares eram os mesmos da zona urbana?

Eram parecidos embora, a gente tinha que ficar o dia inteiro na escola. Ia de manhã e voltava à noite pela questão do transporte, mas o horário era o mesmo tanto o de entrada quanto o de saída.

E o calendário escolar era o mesmo da zona urbana?

Era o mesmo calendário e os alunos eram até prejudicados por isso, pela questão do café que muitos iam e então, deveria ter sido um calendário diferenciado e não foi, sempre seguia a calendário da zona urbana isso foi em 2005 e não havia um calendário específico para a zona rural é o mesmo da zona urbana.

Havia alguma preocupação em adequar o currículo para a zona rural?

Não, não tinha essa preocupação era o mesmo currículo da zona urbana, eles não se preocupam com essa questão da zona rural e que deveria ser um currículo diferenciado eles não tem essa preocupação e seguem a mesma forma da zona urbana.

Você como professora procurava manter o currículo adequado às dificuldades dos alunos e a sua realidade?

A gente tentava né, mas muitas vezes o planejamento que era feito pela Secretaria de Educação que passava pra gente alguma coisa do campo, mas não respeitava totalmente a realidade dos alunos não.

Você percebe diferenças entre os alunos da zona urbana e da zona rural além dessa questão da disciplina que você já mencionou?

Não, não acho que há diferenças. A única diferença que eu acho é que eles não têm o contato prévio com o material escrito como na zona urbana que eles tem mais contato com biblioteca que eles podem visitar e já na zona rural é mais difícil pra ele por que eles não têm contato com a leitura e a escrita e a maioria dos pais são analfabetos também, né.

A Secretaria desenvolve atividades específicas para a zona rural?

Não, não tinha nenhuma preocupação.

E a formação dos professores?

Bom, tinha alguma preocupação por que o concurso que foi feito foi pra quem já tinha o nível superior, quem já tem graduação então, pelo menos isso já é um início, já demonstra alguma preocupação.

Qual foi a sua maior dificuldade em lecionar no campo?

O transporte, a falta de recurso por que na zona rural a gente vê que não tem recurso eu acho que é esquecida, as escolas da zona rural, são esquecidas, eles não se preocupam muito em capacitar as salas, a infra-estrutura é precaríssima, poucos materiais eles não se importam. Eu acho que na zona urbana, que hoje eu já tenho essa experiência zona rural e zona urbana, eu vejo que a zona urbana, eles se preocupam muito mais com a zona urbana do que com a zona rural. A zona rural é esquecida de uma certa forma.

Por que você acha que existe essa diferenciação? Será que é por que a zona rural está mais distante?

Eu creio que sim.

Existem diferenças entre o professor da zona rural e o professor da zona urbana?

Não. Eu acho que na zona rural, eu acho que é até mais fácil trabalhar na zona rural pelo menos eu quando trabalhei a gente tinha mais autonomia de trabalhar. Agora o professor tem que ter consciência por que senão ele também faz o que quer, pois ele não é cobrado, não é vigiado de uma certa forma então, se ele não tem essa consciência o aluno fica a mercê do professor e aí, ele faz o que ele quer, senão também os alunos ficam todos os anos da mesma forma. Eu peguei uma turma que já era de quarta série e não sabiam nem ler e nem escrever, você imagina que aquela professora fazia o quê na escola, ninguém vigiava, fazia o que ela queria da forma dela.

É importante a figura do diretor ou do coordenador na escola?

Muito importante, muito importante. A zona rural, por exemplo, não tem coordenador como aqui na zona urbana, não tem um diretor por que ele fica na sede e tem que ficar procurando por ele então, quem fica na escola é só o professor e tudo acarreta sobre o professor. O professor é que tem que fazer papel de diretor, de coordenador, de tudo.

Na zona urbana essa questão já está superada.

Já é superada. Todas as escolas da zona urbana têm coordenador e na zona rural tem um coordenador para todas as zonas rurais, um coordenador só.

Existe uma visão urbana de educação que é levada para a zona rural?

Eu acho que sim. Não existe uma preocupação com a comunidade, ela é pensada por igual e que na verdade deveria pensar, por que a realidade da zona rural é diferente da zona urbana.

Havia uma preocupação dos pais com relação à educação de seus filhos?

Muitos tinham, outros não e por não terem uma escolaridade, não sabiam ler por que a maioria era analfabeta então, muitos não tinham preocupação agora outros já pensavam: “- O que eu não tive eu quero para o meu filho” então, muitos tinham essa preocupação também da aprendizagem, mas por serem analfabetos talvez, eles não tivessem essa consciência da importância do estudo.

Você acha que a Secretaria de Educação está avançando quando se trata da educação do campo? Quando muda de círculo para escola nucleada você acha que é um avanço ou um retrocesso?

Eu acho que é um retrocesso por que a partir do momento que vira nucleada mais distante fica, mais distante fica da Secretaria de Educação, por que o círculo ainda tem o diretor que fica lá, que trabalha lá juntamente com os professores, lá. A escola nucleada não. O diretor ele fica na zona urbana e vai visitar de vez em quando então, isso é um retrocesso.

Como é a relação de um professor de uma escola nucleada com a Secretaria? Tem uma relação?

Não, ela é via diretor. A Secretaria não envolve com professor e geralmente quando a gente chega lá, pelo menos quando eu trabalhei na zona rural, não é nem bem atendido. Você tem que ter a relação simplesmente com o diretor. O diretor é que tem que procurar os seus anseios, ele que tem que fazer o que ele pode por você e se for um diretor que não procura isso, você fica sem ajuda nenhuma.

Como é ser um professor da zona rural?

Eu acho assim... é bom por que tem toda a questão do aprendizado. Para quem gosta de trabalhar e vê a questão do aprendizado do aluno é bom por que aí você faz um trabalho, você vê que tem aquele retorno somente do aluno. Agora, é sofrido por que você sai de casa de manhã e só volta à noite, depende de carro, o carro quebra, atola, fica na estrada... quantas vezes a gente ficou na estrada, volta à noite e às vezes, não pega nem celular na maioria das zonas rurais então, você fica sem comunicação, é sofrimento e o único lado bom é essa questão da aprendizagem do aluno que você tem aquele prazer em levar pro aluno e fazer com que o aluno aprenda, pra que ele construa o seu conhecimento e ver aquele aluno construindo o seu conhecimento é muito bom e a única parte que tem de gratificante é essa.

O que é ser um professor da zona urbana?

É bem melhor ser professor da zona urbana por que você tem todos os recursos necessários pelo menos via Secretaria.

Você acha que a Secretaria se importa mais com as escolas urbanas?

Muito mais pra zona urbana do que pra zona rural. Aqui esse ano tudo o que a gente precisou, por que não tinha caixa escolar, a gente pedia à Secretaria e ela dava agora na zona rural nada, não tinha nada. Então, assim agora teve o caixa escolar, mas mesmo assim se você pede eles ainda mandam. A gente pede via ofício se precisar de alguma coisa demora, mas vem então não deixa de olhar, está sempre cobrando da gente também então, na zona rural não na zona rural não, fica largada.

Você acha que essa relação também ocorre com a figura do professor?

Eu creio que os professores da zona rural ficam desnordeados por que não tem um vínculo, assim, não tem um vínculo maior com a Secretaria. Eles nem vão buscar os seus direitos na Secretaria por que não conseguem só mesmo via diretor.

Você se sente uma profissional mais realizada na zona rural ou na zona urbana?

Na zona urbana pela facilidade e também assim, a gente quando mostra trabalho eu creio que é mais valorizado aqui na zona urbana.

E a comunidade, você acha que valoriza também ou não?

Na zona rural você tem mais facilidade em ser valorizado por que você tem um público menor. Aqui por exemplo, essa escola é muito grande mesmo assim, os pais daquele professor eles reconhecem quando o professor é bom e quando o professor não é bom. A gente vê que tem muitos pais aqui que já estão reclamando de alguns professores e que não querem que seus filhos fiquem com eles e já percebem que aquele professor ele não é bom professor e quando é bom também, até abaixo-assinado eles fazem pro professor não sair da escola, e eles se preocupam com isso, eles vêem isso a questão do professor com os seus filhos.

Com relação às atividades extraclasse, é mais fácil acontecer na zona urbana ou na zona rural?

Na zona urbana, bem mais fácil. Na zona rural é mais difícil; transporte eles não dão. Aqui já é difícil por que este ano a gente já tentou fazer algumas viagens, passeios e já não conseguiu por que sempre o ônibus estava ocupado, não podia e sempre tinha uma desculpa, mas é mais fácil ainda conseguir aqui do que lá na zona rural.

Defina em poucas palavras o que é ser um professor de zona rural?

É gratificante por um lado e sofrimento por outro.

Na zona urbana não é assim também?

Eu acho que na zona urbana é difícil embora é menos complicado que na zona rural.

Você acha que a Smed incentiva o professor da zona rural?

Eu acho que não. Eu acho que não e eu não vejo isso desde quando eu entrei aqui eu não vejo isso, tudo está do mesmo jeito.

Há uma tendência em acabar com as escolas da zona rural aqui em Vitória da Conquista?

Não. Eu acho que não. Pelo contrário, eu acho que não tem perspectiva de acabar não. Por que a gente vê que na zona rural tem que ter transporte pra vir pra zona urbana. A zona rural aqui é maior que a cidade então, é complicado trazer essa quantidade de aluno para aqui até por que eles vão gastar muito mais com essa questão do transporte.

SONIA

Quais são as responsabilidades de um coordenador geral da zona rural?

O coordenador que trabalha na zona rural tem a responsabilidade de acompanhar o trabalho pedagógico, direcionando esse trabalho pedagógico junto com os professores, fazendo o planejamento pedagógico, orientando quanto a proposta pedagógica voltada para o campo, acompanhando os dias letivos, o preenchimento de caderneta e orientar quanto as avaliações e quando o professor tem dificuldade em avançar ou não o aluno, quando o alunos tem dificuldade de aprendizagem, falta, o professor geralmente procura o coordenador para pegar essas orientações.

Qual é a atual realidade da educação no campo aqui em Vitória da Conquista? Fale panoramicamente sobre as escolas nucleadas, se ainda existem escolas isoladas e sobre os círculos.

Nós temos doze círculos integrados, sendo que desses doze círculos três escolas não são bem círculos, por que só tem uma escola mesmo, as outras escolas que fazem parte do circulo ou fecharam ou se tornaram nucleadas e temos noventa e seis escolas nucleadas.

As escolas isoladas são chamadas de escolas nucleadas e estão no núcleo um, núcleo dois, núcleo três e núcleo quatro de acordo com a região. Foi dividido por núcleo então, estes professores não são isolados eles são atendidos por núcleo. Aí, tem a direção, dois vice-diretores, que são responsáveis cada um por um núcleo, pra ta atendendo em relação a merenda, material didático e orientação pedagógica também.

O que mais diferencia a zona rural da zona urbana aqui em Vitória da Conquista?

Além da Proposta Pedagógica que é diferenciada, toda a orientação dada ao professor do campo ela é diferente do urbano, por que as escolas são mais distantes. O horário geralmente é o mesmo, mas com alguma flexibilidade por conta do transporte. Na escola rural existem professores que ficam na comunidade a semana inteira então, ele tem um vínculo maior com a comunidade do que aquele professor que vai e volta todos os dias. Mas o que mais diferencia é mesmo a Proposta e a gente tem buscado trabalhar com esta proposta justamente, pra diferenciar, não em todos os aspectos, mas, em aspectos que tenham mesmo que ser realmente voltados pro campo.

Nos conteúdos didáticos existem temas específicos para o campo?

O campo é orientado a trabalhar com temas geradores. A proposta feita aos professores é essa a de trabalhar com temas geradores e então, como há em cada região uma especificidade no momento em que escolhe o tema gerador, automaticamente o currículo fica diferenciado por que o professor ou o grupo de professores ou então, um grupo de professor do núcleo, por exemplo: tem um núcleo quilombola. Então, lá a Proposta Pedagógica é voltada pra essa comunidade; além dos conteúdos específicos normais tem alguma coisa diferenciada pra eles. Então esse planejamento, no mento em que o grupo se reúne e que escolhe o tema gerador automaticamente já diferencia, por que cada um vai trabalhar, dentro do possível é claro, de acordo com a sua comunidade.

Esse tema gerador é decidido na própria escola ou existe uma reunião?

Existe uma reunião por que como as escolas são distantes não dá pro coordenador ir planejar junto com o professor em cada escola. Então, o que faz? Há uma reunião em que os núcleos se encontram e como o professor ele faz a reunião lá na comunidade e traz todas as temáticas pra cá e aqui a gente orienta o professor quanto à montagem dessa rede temática. Nem todos os professores trabalham com o tema gerador como a gente gostaria, por que ainda tem professores que resistem, vai pra lista de conteúdos, mas, pelo menos o interesse do grupo é que eles comecem a fazer um trabalho cada vez mais voltado para o tema gerador por que a gente acredita que ajude mais no trabalho com o campo.

Por que há resistência dos professores em trabalhar com os temas geradores?

Eu acredito que é pela formação que é conteudista mesmo, a própria faculdade ela é disciplinar, conteudista, com nota então, se a formação é assim fica difícil assumir uma outra postura; as vezes acha que é mais difícil, as vezes acha que dá mais trabalho por que o tema gerador ou até mesmo o projeto didático você tem que ta sentando, pesquisando, elaborando atividades diferenciadas, enquanto o conteúdo não. Você faz a lista de conteúdos, apresenta aquele conteúdo e o programa avalia se o aluno aprendeu ou não.

Você acha que dentro desta perspectiva o professor carrega uma visão urbana de educação?

Carrega, carrega. Pelas falas durante as reuniões, a gente percebe muito a fala carregada, mesmo por que eles saem da zona urbana, ele é apenas o professor da zona rural que vai dá a sua aula e retorna. Agora entre o professor do fundamental menor e do fundamental maior há uma diferença. O professor do fundamental menor ele tem uma identidade mais do campo, enquanto o outro professor não, por que ele é aquele professor com carga horária fixa que vai na escola durante três dias e acabou, tem seu horário, com duas ou três aulas pro semana. Agora, o professor do fundamental menor que seria de primeira a quarta que a gente chama, do primeiro ao quinto ano, então, ele tem um vínculo mais restrito com a comunidade e aí, a gente tem mais bem facilidade em trabalhar com ele.

Estes estão mais atentos a questões diretamente ligadas a comunidade?

Eles atentam mais a questão da comunidade e mesmo por que ele está com o aluno a mais tempo, é aquele professor que fica as quatro horas com o mesmo aluno, diferente do professor com a carga horária diária, Português, Matemática, Geografia, Ciências, eles tem um horário bem mais curto com os alunos e tem um numero muito maior de alunos. Então, o vínculo desse professor é menor enquanto o vínculo do professor dos anos iniciais o vínculo é bem maior.

Fale um pouco sobre a questão dos círculos e das escolas nucleadas. Você considera um avanço ou um retrocesso na educação à transformação dos círculos escolares em escolas nucleadas?

Eu não chamaria de retrocesso, mas dificulta, realmente dificulta o trabalho, por que a direção mesmo eu ela tenha e sede e tenha outras escolas pra cuidar a atenção ainda é menor. A atenção sempre é maior pra sede que é... as vezes a sede é muito grande, tem muitos alunos, o diretor, o seu trabalho é muito dinâmico então, as vezes ele fica mais concentrado na sede e deixa as outras escolas mas, mesmo assim, com essa deficiência ainda é melhor o círculo, na minha opinião que é bem pessoal, do que nuclear.

Por que é tomada a decisão de nuclear as escolas?

É uma decisão estritamente administrativa que eu enquanto coordenadora da parte pedagógica eu não sei nem te dizer, por que é uma decisão totalmente administrativa, quando a gente sabe já foi tomada a decisão, já deixou de ser círculo e já passou a ser nucleada, eu acredito que seja mais uma coisa financeira.

Fale um pouco sobre o calendário da educação no campo. Há alguma proposta em adotar um calendário específico para o campo?

Já tentou um calendário diferenciado. Não foi da minha época, eu não conhecia esta historia, não participei dela, mas sei que já tentou, mas não conseguiu. Justamente pelo fato de que o professor é urbano então, o professor acredita que ele tem que ter as férias igual à de todo mundo. É aquela questão de direitos iguais. Todo mundo quer ter assembleia, todo mundo quer ter suas férias no mesmo período, o que não diferencia o professor da zona urbana e zona rural. Eles se diferenciam em algumas coisas, mas não querem diferenciar nos direitos então, eu acredito que foi isso... eu não sei o histórico, não sei te dizer direito mas, eu acredito que essa tenha sido a principal causa de não ter esse calendário diferenciado... as férias do professor é uma coisa meio egoísta mas, é as férias do professor. Depois vem também, toda uma demanda de transporte, isso eu já estou colocando por minha conta, de transporte mesmo, de ta alugando, por que o transporte é alugado, tem a licitação, o contrato de um ano, o transporte que leva e traz esse menino então, é toda uma questão que também passa pelo financeiro e perpassa principalmente por essa questão do professor mesmo. Tem o sindicato que reivindica direitos iguais pra todos os professores e eu acredito que o impasse maior seja esse mesmo.

Repensa esse caso aqui em Vitória da Conquista?

Repensa. No entanto, que na Proposta não determina, mas aponta para esse calendário diferenciado. Aponta por que é um pedido da comunidade, de muitas comunidades.

Você acha que se o professor fosse da comunidade essa mudança seria mais fácil?

Se o professor fosse da comunidade seria mais fácil muita coisa. Seria mais fácil muita coisa, inclusive isso. Dificultaria algumas coisas e facilitariam outras, mas é muito difícil preencher essas vagas por que são muitos professores e são muitas escolas.

Vocês oferecem cursos específicos para professores que atuam no campo?

Sim. Nos últimos anos sim. Pelo menos nos anos em que eu estava aqui, nós tivemos um ano todinho de seminários de educação no campo e neste seminário, foi uma carga horária extensa para os professores onde eles se reuniam todos os sábados, para discutir a educação do campo, a implementação da proposta, o por que da proposta, por que a necessidade desta proposta

diferenciada. Além de outros cursos que são oferecidos, as ACs específicas para o professor, Atividades Complementares, as reuniões mensais, todas as atividades são voltadas para o professor do campo e sempre que há um congresso, uma jornada pedagógica, sempre há algo voltado pro campo, como uma palestra, alguém convidado que estará orientando este professor.

Como os professores se sentem fazendo esses cursos? Achar que é uma tarefa a mais ou se sentem realizados por ter essa oportunidade?

Eu acredito que eles não pensam ser uma tarefa a mais, por que faz parte do trabalho dele. Ele, o professor do campo ele não faz um curso a mais que o professor da zona urbana. Se você oferece o curso o professor da zona urbana está participando das atividades voltadas pra zona urbana e o da zona rural, voltadas pra zona rural então, não é um curso ou uma atividade a mais. Mesmo assim, eu acho que deveria até ter um curso superior específico para a educação no campo, uma especialização específica para a educação no campo e o que a gente não tem por que, talvez isso melhorasse um pouco a relação do professor-campo e professor-cidade por que na hora da prática por que como há uma rotatividade muito grande de professor, talvez aquele professor que fez o curso, que se preparou no próximo ano ele vai pra zona rural e outro vai pra lá, aí tem que começar tudo de novo.

Há, ainda, um predomínio muito grande de uma visão urbana na educação no campo?

Ainda predomina a visão urbana de educação, por que os livros didáticos são iguais. Não há um material didático específico pra zona rural. Por mais que a gente tente levar para o professor propostas de trabalho voltado pro campo o material que ele vai usar é urbano.

Já se pensou em montar um material didático específico para a educação do campo aqui em Vitória da Conquista?

Já. Inclusive a Secretaria de Educação no Campo caminha pra essa etapa aí, né; pra elaboração de módulos, mas, isso não foi feito. Acredito que também, pelo financeiro.

Mas já é uma idéia a ser realizada, ou não?

Não. Nada foi elaborado, apenas lançou-se a proposta desse material, mas esse material não foi confeccionado ainda, nem pensado, nem elaborado. Na verdade, só foi pensado, não foi elaborado ainda.

É possível determinar um tipo específico de professor tanto pra zona rural quanto pra zona urbana?

Eu penso que um professor para a zona urbana ou para a zona rural ele precisa ter a mente aberta pra ele identificar a diferença do trabalho dele da zona urbana pra zona rural, por que um professor que realmente tenha essa mente aberta pra novos aprendizados ele vai ser um bom professor na zona urbana e na zona rural por que, onde ele for trabalhar ele vai procurar adquirir conhecimentos necessários para que ele possa ser um diferencial e seja um profissional que faça diferença naquele lugar onde ele está. Então, eu acredito que seja uma questão de formação, seja uma questão de desejo, de estar aprendendo sobre o lugar de onde ele está trabalhando, o por quê dele estar ali, a necessidade que ele tem de contribuir para melhorar aquele ambiente. Então, é uma questão de formação mesmo e de desejo de fazer a diferença.

Qual a posição atual da educação do campo em Vitória da Conquista? Há um incentivo em manter os alunos no campo ou fazer com estes, concluam os seus estudos na zona urbana?

Os últimos anos o que tem se feito é pra que eles fiquem no lugar onde eles vivem. Há algum tempo, quando os meninos terminavam os anos iniciais eles vinham pra cá, todos, e ao longo dos anos a gente vem construindo escolas, que no caso o ginásio. Então, muitas escolas da zona rural já têm as escolas do fundamental maior, dos anos finais então, são poucos os alunos que vêm pra cá, em vista do que acontecia há doze anos, por exemplo. Então, hoje o governo faz tudo, todo o possível pra que eles permaneçam. Nos grandes círculos daqui, que são os maiores: Capinal, Limeira, Inhobim todos estes lugares tem ginásio como a gente

chama, que são os anos finais. Todos esses lugares já têm. Então, os alunos eles são deslocados das comunidades mais distantes para a sede. Já na sede estudam lá então, são poucos os alunos que vem pra cá. Só não tem o ensino médio por que, o ensino médio como é do governo do Estado, esses meninos são transportados pra cá. Mas os meninos que estudam entre quinta e oitava série eles permanecem em seus locais, nas localidades próximas a sua casa, a maioria.

O numero de alunos no ensino fundamental é crescente ou decrescente?

Crescente. Embora haja toda aquela questão da zona rural de colheita... não há uma evasão, uma diminuição de matrículas. Os alunos, em geral, os adultos, crianças, jovens eles estão indo pra escola. Na zona rural a gente não vê mais tanto acentuada a questão da evasão, mesmo por que a gente trabalha com os professores embora, a gente não tenha um calendário diferenciado a gente pede aos professores do fundamental maior, que os alunos saem pra trabalhar, que os aceite de volta, que faça um acordo com ele, nem que aumente um pouco os dias no final do ano, mas pra que ele permaneça na escola. Mas um grande número de alunos tem concluído.

A maioria sai da escola por questão de trabalho. Sai pra trabalhar e muitas vezes, os pais, a família sai da localidade pra uma outra e fica mais difícil.

Há um tipo específico de coordenador para a educação no campo?

Esse ano ainda não, né. Por que esse ano ainda vai fazer seleção e quando faz a seleção às pessoas geralmente optam. Durante a seleção eles dizem que querem trabalhar com a coordenação de educação no campo, aí monta-se um grupo, que acredito que também vai ser assim esse ano.

Existe um avanço com relação à educação no campo aqui em Vitória da Conquista, ou não?

Eu posso te falar pela experiência de professor por que eu fui professora. Comecei na educação no campo há dez anos como professora, trabalhei em um lugar onde os meninos quando terminavam a quarta série vinha todos pra cá e agora, neste mesmo local, todos ficam lá até a oitava série. A maioria dessas crianças concluem a oitava série então, isso é um avanço e também em relação ao aprendizado isso tem melhorado, em relação a frequência, a evasão também tem diminuído. Avançou muito, é um caminho grande a percorrer, mas ao longo desses anos que eu trabalho com a educação do campo eu percebi um grande avanço sim.

Você acha que a ajuda do governo federal com relação à bolsa família, bolsa escola também contribui para a diminuição da evasão escolar e estimula os pais a deixarem os seus filhos terminarem os estudos?

Estimula. Estimula. Não só estimula o aluno a estar na escola como evita que ele... por que tem pais que mesmo recebendo ainda tira o aluno, mas na zona rural não, mas na maioria dos casos os meninos continuam na escola até o final do ano.

CARMEM

Gostaria que vc explicasse como é a sua dinâmica na sala da zona rural. É a mesma da zona urbana? Vc consegue fazer diferenciações entre os alunos na zona rural e da zona urbana? É a mesma aula para as duas realidades?

Olha!! O aluno eu vejo como o mesmo. Pra mim eu não vejo diferença entre o aluno da zona urbana e o da zona rural. É costume as pessoas rotularem, as vezes que o aluno da zona rural não aprende tanto e tal. Pra mim não existe diferença.

A minha prática dos dois anos que eu trabalhei na zona rural e agora os dois anos que eu estou trabalhando na zona urbana é a mesma.

O mesmo material que eu usava na zona rural eu uso na zona urbana, as brincadeiras, as dinâmicas, os exercícios, as atividades que a gente costuma passar, não tem diferença. Pelo

menos do meu ponto de vista eu não consigo ver uma diferença entre ... nem entre o aluno da zona urbana e nem as práticas.

Qual foi o motivo que te levou a ensinar na zona rural. Teve algum motivo específico ou não? Teve. Quando eu cheguei aqui, quando eu passei no concurso eu fiquei só com 20 horas na zona urbana, só que para mim era muito pouco. Então eu precisava trabalhar 40 horas, foi que surgiu a possibilidade de trabalhar às 40 horas na zona rural. Nunca tinha trabalhado na zona rural, achava assim, um bicho de “sete cabeças”, morria de medo da estrada, dos alunos, da localidade, mas quando cheguei lá, me surpreendi, me apaixonei e só saí de lá por que, infelizmente a gente não tinha mais aluno. Mas, gostei demais de lá, não me arrependo de ter ido e pra mim zona rural foi assim, um desafio que eu acho que consegui vencer esse desafio. Os horários de entrada e saída da escola da zona rural são os mesmos da zona urbana?

Não. Não, por que no caso da gente, no caso de escolas que dependem do transporte dos professores, às vezes, assim... a aula começa no horário em que o professor chega. Então se o transporte atrasar, não for, não tem como dizer assim: - o horário é este aqui.

A gente sempre procurava seguir. Estar lá antes de 8 horas, às vezes chegava mais cedo, as vezes chegava mais tarde. O carro quebrava. Mas não tem um horário fixo. Diferente da zona urbana. Aqui o aluno entra 7horas e 40 minutos a gente tem que estar na sala pra receber o aluno.

Quero que vc me explique se há uma preocupação com o calendário na época da colheita do café ou da mandioca na localidade que vc trabalhava.

Não, apesar da LDB dizer que o calendário deve “ta” adequado a cada localidade ... a gente na nossa região era o café. Então quando chegava a época do café os nossos alunos simplesmente sumiam da sala de aula, né... Infelizmente a gente não podia fazer nada. Não podia manter o menino na sala de aula por que, às vezes os pais, a família toda ia pra plantação de café e acabava levando a criança. Então, não tinha como a gente parar o ano letivo e dizer que só vai retornar quando estes alunos vierem do café... e, olha que era uma boa parte da nossa turma que acabava indo pro café e a gente, infelizmente trabalhava com os que ficavam.

Por parte da secretaria era tomada alguma medida com relação a falta de alunos dentro da sala de aula?

Nenhuma. Pelo menos os dois anos que eu trabalhei lá...eles sabiam que lá tinha plantação de café, sabiam que os alunos iam para o café, mas não paravam o ano letivo, não tomava nenhuma medida para que este alunos não ficassem depois com uma aprendizagem defasada com relação aos que ficaram na escola.

Gostaria que vc falasse um pouco sobre o currículo da escola. Era passado pra vc um currículo específico ou se era o mesmo da zona urbana? Havia alguma medida para ter alguma especificidade nesse currículo, algo diferente do era passado pra zona urbana?

Não. Nenhuma. Por que assim, há muito tempo que nós deixamos de ter aquele currículo pronto, né... dizer que vc vai trabalhar com esses conteúdos... então, no caso da zona rural ficava muito a critério do professor o que ele iria trabalhar. É claro, que às vezes, a gente se surpreendia quando eu ia por exemplo, falar de pizza, muitos dos meus alunos não sabiam o que eram pizza, nunca tinham comido. Eu gostava muito de trabalhar com rótulos e as vezes, eu me surpreendia por que tinha coisa que não era da convivência, do dia-a-dia do aluno. A gente procura “ta” sempre adequando, trabalhando às vezes, com uma palavrinha que “tava” lá no... mais fácil. Eu aprendi muitas palavras com eles, coisas que eu não conhecia. Então, eu procurava “ta” trabalhando com aquela... com a vivência deles, mas também não deixava de mostrar que existiam outras coisas que eles ainda não conheciam. Então, eu procurava trabalhar o currículo dessa maneira. Eu trabalhava com o currículo, com os conteúdos mais do dia-a-dia deles, mas eu também não deixava de apresentar outras coisas que eles não tinham tido a oportunidade de conhecer.

Eu quero que vc ressaltasse a diferença do aluno da zona rural do aluno da zona urbana com relação à família. É possível determinar alguma diferença, com relação a presença da família na escola?

Olha! Pra mim, nos dois anos não teve... como eu te coloquei, né... não tinha diferença o aluno e a família também não. Então, assim eu procuro estar cada vez mais próxima da família. Às vezes, o menino não “ta” aprendendo, não “ta” dando o resultado que a gente espera, a gente manda chamar o pai... É, claro que na zona urbana o pai é mais presente do que na zona rural, né... às vezes o menino anda quilômetros e quilômetros pra chegar na escola e o pai, não vem. Na zona urbana não, já é mais fácil. O pai vai, leva na escola, quando às vezes o pai não vai, vai a irmã vai o irmão. Então, assim, no caso da família estar na escola é... a zona urbana leva vantagem nisso, pela distancia que é a escola da casa. Na zona rural já é mais distante. Às vezes o pai não tem como também “ta” acompanhando o filho. Mas sempre quando a gente mandava chamar se tinha algum problema, se precisava conversar com a família os pais da zona rural “tavam” presentes neste sentido, quando são convocados, né... o da zona urbana vem com vontade mesmo, “pra” saber como o menino “ta”, “pra” trazer, “pra” buscar, essas coisas.

Quando vc trabalhou na zona rural recebeu algum curso específico sobre este ensino, esta educação?

Não. Nunca. Caí de pára-quebras na zona rural. Como eu falei né. Nunca tinha trabalhado em zona rural, não sabia como era o ensino da zona rural. Eu sempre trabalhei com ginásio, com o ensino médio e era sempre na cidade. Quando eu vim pra cá, “só tem 40h na zona rural, vc vai pra zona rural”. Aí eu falei, né que eu aceitava conhecer essa realidade nova pra mim. Mas não fui preparada, não sabia como trabalhar, tanto é que foi um choque muito grande por que eu lembro, quando eu assumi na zona rural lá era multisseriado, lá tinha alfabetização, menino de primeira série, menino de segunda, menino de terceira... parei, olhei assim com trinta alunos. Falei: - como eu vou separar? Como eu vou dar aula com o conteúdo de alfabetização e “ta” trabalhando com menino que já sabe ler. Então assim, eu fui aprendendo com o tempo, mas não fui preparada, não recebi curso, não sabia nem como é que era a educação no campo, quais eram os pré-requisitos que a gente tinha que ter, não sabia mesmo.

Vc não teve nenhum acompanhamento nessa época?

Nenhum. Nenhum. Nenhum...

Gostaria que vc me explicasse como era a infra-estrutura da sua escola, assim com o material didático, se vc tinha condições de trabalho ou não?

Com relação à infra-estrutura deixava a desejar, né. A questão do material, a gente tinha um caixa escolar que quem administrava era a própria professora da escola então, a gente sabendo, é, fazer as compras certas passava o ano tranqüila, não faltava material até por que, quem comprava éramos nós e nós é que decidíamos o que que era preciso pra gente trabalhar. Com relação há material eu nunca tive problema. Agora a questão da infra-estrutura, você não ter uma área de lazer, vc não ter um banheiro próprio. O nosso banheiro era daquele tempo, do buraco, correndo risco. – Eu morria de medo de ir. A minha sorte é que a merendeira morava do lado e eu usava o banheiro da casa da merendeira. Mas o da escola mesmo era um buraco, não tinha assim, uma estrutura favorável, né pra aprendizagem, o desenvolvimento do aluno, deixava muito a desejar. Como a maioria das escolas da zona rural. A gente tinha casos de certos colegas preocupados de medo do teto cair na cabeça, medo de “ta” dando aula do teto despencar, era terrível, né...mas... deixava muito a desejar a infra-estrutura.

Vc consegue dimensionar a importância do trabalho do professor da zona rural e da zona urbana? Há importância de um com relação ao outro?

Olha, eu acho que independente de onde o professor esteja, seja na zona rural ou na zona urbana, seja numa escola particular ou numa escola estadual ou municipal eu acho quando ele quer de verdade, ele consegue atingir os seus objetivos. Então, assim a dimensão que eu vejo

é que o professor ele pode estar “aonde” ele estiver, mas ele querendo fazer um bom trabalho, ele se preocupando com a aprendizagem do aluno, ele se colocando... eu vejo muito assim: - poxa se fosse o meu filho como é que eu iria querer que a professora ensinasse. Eu sempre penso assim, né...

Então, a dimensão é essa: independente de onde o professor esteja ele querendo fazer um bom trabalho, ele faz.

Hoje vc vê na educação rural o predomínio de uma visão urbana de tentar levar conceitos, conteúdos da cidade para o campo, inclusive com relação aos livros didáticos?

Pra gente aqui, não tem muito essa questão de zona urbana e zona rural. Às vezes o conteúdo é o mesmo, o material é o mesmo, o livro é o mesmo, o professor é o mesmo. Não tem aquela preocupação de se trabalhar a educação no campo...não existe uma diferença. Não tem aquela preocupação de preparar o professor, não tem aquela preocupação de que o aluno do campo, às vezes desconhece muita coisa do aluno da cidade...os conteúdos da maneira como o professor trabalha. Então, tem essa diferença. É sempre nivelado é aluno, é escola e então, eles não tem a preocupação das particularidades dos alunos, da localidade, da escola é tudo nivelado.

Vc acha que o professor urbano sente mais dificuldade em enxergar essas peculiaridades?

Quando ele vai, no meu caso, eu senti por que eu vinha de uma educação urbana de dez anos e pra mim foi um choque a educação rural por que eu não tinha conhecimento de como trabalhar com a educação no campo, do que era importante. Então, pra mim foi um choque, pra mim foi muito diferente. A maneira como eu conduzia a minha sala de aula, como eu conduzia os meus alunos. Quando eu cheguei na zona rural e via os meninos misturados, menino de dezesseis anos com menino que estava indo pela primeira vez na escola com seis anos ou aqueles com nove ou dez anos que nunca tinham passado pela escola, eu fiquei um pouco perdida e só depois de um bom tempo preocupada, correndo atrás foi que eu consegui dar andamento nas atividades.

Defina em poucas palavras o que é ser um professor do campo. É possível essa definição?

É um professor que, primeiro de tudo, ele vai “ta” primeiro por que precisa, por que na verdade, eu não acredito que tenha um professor que realmente goste de trabalhar no campo, principalmente quando esse campo é distante, não oferece segurança, nenhuma condição de trabalho. Agora quando vc chega no campo, quando vc encontra aqueles meninos ansiosos, chama de tia e corre pro abraço, é apaixonante. Eu só saí de lá por que, infelizmente a minha turma fechou, mas eu aprendi a gostar da localidade, eu gostava dos alunos. Eles criam uma afinidade imensa com vc e acaba não te deixando sair. Pra trabalhar no campo vc tem que gostar. Primeiro precisar e depois, por vc gostar mesmo de trabalhar no campo.

Durante o seu trabalho vc se sentia apoiada pela secretaria, por coordenadores, diretores ou vc sentia que era um trabalho solitário?

A gente tinha o apoio da presença do diretor, da presença do coordenador, mas no fundo a gente sabe que a responsabilidade vai caindo nos ombros do professor. A gente tinha um grupo muito bom, tanto é que a gente passava um bom tempo junto, uma hora pra ir, uma hora pra voltar, a gente ia brincando, conversando. Então, era um grupo muito unido e que uma apoiava a outra, trocava experiências, trocava o material, o que a gente “tava” trabalhando. Mas, a partir do muito que vc “ta” na sua sala de aula a responsabilidade é toda sua, mas, tinha sim o apoio de uma colega. No nosso grupo tinha realmente o apoio da direção, da coordenação e dos colegas também.

CARLA

Como você iniciou sua vida profissional?

Eu passei no concurso em 1988, e comecei a lecionar em 1990 na escola de Veredinha. Na época era considerada zona do café por que tinha um calendário diferenciado era, zona da caatinga e zona do café então, eu trabalhava em Veredinha que era zona do café então, eles obedeciam a colheita, tudo do café. Então, nesse período as crianças se afastavam da escola para a colheita ou então, os pais também... neste período, como eles eram catadores de café também as crianças tinham que acompanhar os pais. Então, eu comecei em 1990, com a educação infantil, comecei apenas com vinte horas na sala de aula e assim, eu fui pra lá substituir uma professora que era efetiva na região, mas que não tinha se adaptado a região e nem a comunidade. Então essa comunidade já tinha toda essa expectativa em cima dessa professora que iria chegar para assumir essa turminha.

Comecei o primeiro dia de aula com quarenta alunos, mas com uma semana eu já tinha oitenta e oito alunos em uma sala só.

Como isso foi possível?

Foi possível por que pela minha forma de ser e meu crisma que eu gostava muito de criança então, eu fui conquistando a comunidade e a comunidade foi retribuindo de certa forma, enviando esses meninos pra escola.

Onde estavam esses alunos que não iam pra escola?

Eles estavam na própria comunidade, mas eles não sentiam vontade de ir pra escola por que a professora não tinha um compromisso com a escola. Ela faltava muito então, essa relação professor com a comunidade, zona rural é uma relação de muita amizade. Eles têm que primeiro, ganhar confiança em você então, eu comecei dessa forma. No primeiro dia de aula eu não encontrei um transporte pra ir, eu fui em cima de um caminhão pra zona rural. Quando eu descii desse caminhão as pessoas nem imaginavam que estava chegando uma professora e aí quando eu fui apresentada como professora eles tomaram um espanto e com uma semana eu já estava com oitenta e oito alunos.

Naquele tempo, na prefeitura, não precisávamos preencher algum formulário pra pedir ampliação, essa ampliação era automática, de acordo com a necessidade da comunidade. Então, nessa época que já fazia quase quinze dias que eu estava trabalhando, a própria comunidade percebeu a necessidade de se implantar uma sala de aula pra mim. Foi feita uma reunião com os pais na zona rural e aí esses pais referendaram o meu nome pra que eu começasse há ter quarenta horas. Então, eu dividi essas duas turmas em quarenta e quatro alunos e esse foi o meu início na zona rural essa relação de como eu cheguei lá.

Essa escola era isolada, nucleada ou círculo?

Não, ela a escola de Veredinha mesmo, era a escola Tobias Barreto só de Veredinha mesmo.

Você ficava sozinha na escola?

Não, era eu e mais quatro colegas. Até então, nessa época lá em Veredinha só tinha um primário. Os meninos estudavam até a quarta série que era o matutino, o vespertino e o terceiro turno. Mas na verdade, eu não trabalhava só lá na escola, assim eu trabalhava de manhã e de tarde na escola e a noite que já era o terceiro turno eu vinha pra Conquista. Aí eu comecei a ir e voltar todos os dias, depois eu passei a morar nessa comunidade e foi lá que eu fiz a minha primeira comunhão e lá também, eu batizei cinco crianças.

Hoje já tem o carro que leva e traz os professores?

Hoje tem carro, mas naquela época não. Eu pegava um ônibus às quatro e meia da manhã, ia pra lá. Ficava lá o dia todo e quando era cinco horas da tarde o ônibus retornava. Naquela época a prefeitura dava pra gente a passagem que era da empresa Novo Horizonte então, a gente ia e só voltava no final da tarde.

Havia um horário escolar já estabelecido?

Já tinha o horário. De manhã era de oito as doze e à tarde de uma as cinco.

O mesmo horário da zona urbana?

Era. Era um calendário específico já da rede municipal adotado neste ano de 1990.

Hoje ainda existe essa preocupação com a época das colheitas, ou não?

Hoje eu não tenho muita intimidade com a realidade de Veredinha, eu não sei se houve mudança na zona rural por que assim, se respeitava, mas agora de um tempo pra cá o que eu fiquei sabendo é que a prefeitura unificou o calendário. Agora eu não sei lá quando chega à época da colheita se ainda eles respeitam essas particularidades da região.

Como era o currículo da zona rural?

Quando eu cheguei lá na verdade, eu nunca tinha sido alfabetizadora por que o Magistério não prepara a gente pra alfabetizar então, a gente passou por um curso de uma semana com atividades envolvendo a alfabetização, mas, a alfabetização como um todo. Não existia uma preocupação específica para a zona rural não, era de alfabetização. Agora assim, lá era um sistema diferente. As provas eram elaboradas pelo próprio núcleo e a gente só recebia as provas prontas. A gente não tinha acesso a sentar e elaborar as provas não então, o currículo ele já apresentado pra gente. Pra zona do café e a zona da caatinga então, você tinha que seguir ali aquele programa por que não tinha liberdade de elaborar as suas provas não e aplicar o seu tipo de avaliação. Sua prova já tinha o dia certo pra você vim buscar e aplicar com os alunos então, em cima dessas avaliações você se preocupava muito mais por que você não tinha aquela liberdade de adaptar não por que você tinha um currículo pra cumprir e se na tivesse dado tudo aquilo ali os seus alunos não iriam bem na avaliação e aí o seu nome, com certeza iria ser avaliado de outra forma.

O que você achava dessas provas serem todas enquadradas num mesmo modelo e do currículo diferenciado?

Olha, na verdade existia uma preocupação na época de colheita por que lá o pessoal realmente saía do espaço da comunidade onde existia a escola, então não tinha sequência e como não se respeitava o calendário que era apenas de cento e oitenta dias, depois que houve a reformulação para duzentos dias então, existia uma preocupação por parte da SMED do cumprimento dos dias letivos e por isso que na época já se montava o calendário pensando nisso, voltado pros dias letivos, para a parte de legalização; mas com a parte pedagógica já não havia essa preocupação e eu vejo que isso nos prejudicava demais por que a gente não tinha liberdade de adaptar, mas também como na zona rural tem esse vínculo muito grande da comunidade eu procurei desenvolver um trabalho com o que foi aplicado pra mim, com o que eu tinha de experiência anterior e que não era muita ainda, por que eu era recém formada, tinha me formado em 1986. Eu tinha estagiado em uma terceira série e com alfabetização eu nunca tinha trabalhado. Eu fazia as minhas atividades uma por uma, manuscritas por que lá não tinha mimeografo, não tinha nada na época e aí eu utilizava umas folhas daquela de carbono que o Banco de Brasil fornecia pra gente, e eu fazia um a um no tamanho do papel ofício então, procurei muita coisa também particular em termos de atividade de coordenação motora e tudo; então, não existia um currículo voltado não. A preocupação naquela época era voltada ao calendário com preocupação para os dias letivos.

Há diferenças entre a relação professor-aluno na zona rural e na zona urbana?

Com certeza. A diferença é muito grande por que o professor da zona rural ele tem um vínculo maior com essa comunidade. Muitas vezes a gente passa a fazer parte do dia-a-dia deles. A gente é convidado para almoçar na casa de um dia, pra tomar café na casa de outro e o que não acontece aqui na zona urbana por que por muitas vezes a escola está numa localidade menor, essa proximidade talvez facilite isso na comunidade por que existe esse vínculo de você está ali na zona rural, naquela localidade então, você conhece todas as famílias que estão aqui e eles também procuram saber quem é você, eles analisam o seu perfil como profissional, cumprimento de horários, tudo isso então, essa relação é bem mais forte. Aqui na cidade, na zona urbana não, a gente só recebe o aluno na escola, tem a relação aqui com o aluno e de vez em quando pais e já na zona rural não. Lá você é convidada, se tem uma pessoa que ganhou neném você é convidada pro pirão; se alguém faleceu a professora tem que

estar na escola e eu passei por isso. A minha aluna na zona rural faleceu e só enterraram a criança depois que cheguei então, a relação era muito forte e há esse vínculo muito mais forte por isso, devido a comunidade ser menor, de conhecer mais as famílias é um trabalho mais junto e existe um respeito maior também, até mesmo por parte dos alunos.

É possível um professor da zona urbana fazer um bom trabalho na zona rural?

Existem professores que não se adaptam melhor na zona rural não, justamente por isso por que tem pessoas que são mais distantes, não gostam muito dessa proximidade com os pais, com a família e que exige da zona rural. Eu acho que hoje em dia o professor que fica na zona rural ele tem que ter esse vínculo mesmo de afetividade, respirar os anseios daquela comunidade por que às vezes, eles estão carentes de muitas coisas. Hoje não por que a gente sabe que vem mudando muito, mas existem ainda zonas rurais aí que o carro só vai na segunda-feira e só volta na sábado, aí você só faz sua feira e tem que voltar de novo e se você não tiver um vínculo com essa comunidade você não vai conseguir fazer um bom trabalho.

Como era a infra-estrutura da sua escola?

Eu trabalhava numa escola pré-moldada e a estrutura era relativamente boa. Agora sala de aula, espaço sala de aula, mas não existia banheiro era um lugarzinho menor, mas era feito um buraco mesmo no chão onde as crianças faziam as necessidades deles.

Ainda hoje existe essa realidade em Vitória da Conquista?

Existe, em algumas escolas ainda existe essa realidade e o próprio sindicato pode lhe informar essa realidade bem acentuada dessas escolas de como é.

Você acha que há uma preocupação da Secretaria com relação ao estado físico das escolas?

Hoje, devido também a verba por que naquele tempo quando eu comecei não tinha nem FUNDEB e nem FUNDEF, as verbas educacionais eram canalizadas pra outras questões e que hoje não, já vem direcionada. Tem a questão do caixa escolar e que antes não existia então, hoje a escola direciona dentro das necessidades daquela escola então, eu acredito que hoje já tem essa preocupação. Mas assim, há uma luta muito grande ainda em relação à infra-estrutura das escolas por que muitas delas não oferecem condições na zona rural.

Qual a maior dificuldade de se trabalhar hoje na zona rural?

Eu acho que a maior dificuldade em se trabalhar na zona rural hoje talvez assim, a distância de algumas localidades também é o transporte e se às vezes você tem que ir pra uma localidade você tem que ir com o transporte até determinado e depois você tem que ir andando até chegar a escola, agora melhorou muito por que hoje já existe uma preocupação da SMED de ter van, tem combes que levam o professor até a escola e na minha época não, tinha vez que a gente tinha que voltar de carona, quando o ônibus quebrava não tinha transporte então você tinha que arranjar uma carona pra voltar pra casa. Os planejamentos também não eram feitos na escola eram feitos também no núcleo e hoje ainda continua assim. Professor da zona rural eles tem o planejamento aqui na zona urbana com o núcleo.

Isso é bom ou ruim?

É bom no sentido assim, se existe escolas isoladas é uma oportunidade que você tem de tá trocando experiências, colocar um pouco dos seus anseios e então, essa troca pra mim é válida. Agora tem certas coisas que tem que ser elaboradas em determinados locais mesmo, mas assim se você é da zona rural, se você é de um círculo já tem as sedes e os professores vão pra esse local então hoje já têm essa preocupação maior com essa parte pedagógica principalmente, depois da implantação do ciclo de formação humana.

Você acha que essas questões do ciclo avançam ou fazem a educação retroceder?

Por que na verdade na zona rural é dentro do ciclo, mas é segmento, seguimento um, segmento dois e é modular também e aí são coisas específicas da zona rural e neste sentido ela se diferencia da zona urbana e aqui, no caso eu vivencio mais zona urbana agora, agora assim, pelo que eu escuto das minhas colegas, que a gente sempre vai em encontros de coordenadoras, era assim muita dificuldade em relação a isso aí ainda, a essa questão

pedagógica por que o ciclo como um todo ele precisa ser repensado e a gente ouviu agora na semana pedagógica que tinha zona rural, zona urbana, creche, segmento um, ciclo três e tal, que as mesmas angústias nossas da zona urbana são as mesmas da zona rural então, questão de avaliação, não ter os monitores pra na hora de fazer o AC, que acontece na zona urbana por que na zona rural não tem em algumas localidades, não se tem definido um currículo pra eles e foi o que eles colocaram. Então, foi muito debatida essa questão da avaliação e que na zona rural são habilidades e competências que você tem que vencer dentro do ciclo de formação humana.

Você vê um predomínio da educação urbana na zona rural?

Há com certeza, já existe isso. Por que muitas das escolas de zona rural, hoje já estão ocupadas com muitos aparelhos que na época não tinha. Nós temos zona rural que já tem *lan house* hoje, nós temos escolas que já tem computador e que era uma coisa que não existia, já tem televisão, já tem DVD. Na época que eu comecei não tinha nada disso por que não existia caixa escolar, não existia verbas específicas então, era só o quadro e o professor mesmo e atividades mimeografadas, só e era muito assim, restrito.

Agora não, tem a possibilidade de você levar *data show*, tem a possibilidade de levar computador e nós já temos aí zona rural com *lan house* e tudo que já foi montada e então, esses alunos hoje tem muito mais acesso então, muitas coisas da zona urbana já foram levadas pra zona rural e então, de certa forma já mexeu com o conhecimento da zona rural.

É uma demanda dos pais que os seus filhos continuem na zona rural ou que saem dela?

Tem alguns pais e que antigamente a comunidade só oferecia até a quarta série, havia a necessidade de vir pra zona urbana pra que ele concluísse os estudos, existia essa preocupação. Inclusive eu morava em uma casa como eu passava a semana toda lá eu morava nessa casa e a menina que era filha desse casal onde eu morava precisava vir pra Conquista pra estudar então, ela morava na minha casa então, a gente trocava eu morava na casa dela e ela morava na minha e de final de semana eu voltava pra minha e ela voltava pra dela. Por que existia essa preocupação dos pais e não é por que eu tô na zona rural que o meu filho não vai concluir a oitava série e não vai ter a formação e tudo. Hoje o que existe é que nós temos zona rural que tem até o ginásio, até o ensino médio então, os pais preferem que os seus filhos permaneçam na própria localidade até mesmo por questão de segurança, por estar mais próximo.

Depois que eles terminam o ensino médio há um incentivo dos pais que eles ingressem no mundo do trabalho ou na universidade?

Nós temos inclusive alguns projetos, até da Pedagogia da Terra, que já tem alguns professores fazendo Pedagogia da Terra e nós temos alunos que terminam e que depois passam por isso aí vou vem pra Agrotécnica, pro CEFET e tal, então, hoje já existe uma preocupação. Agora assim, o número específico de pessoas eu não sei, a comunidade que se preocupa com isso eu não sei.

É possível definir um professor de zona rural e um professor de zona urbana?

Eu definiria assim, um professor de zona rural é aquele que é mais integrado a comunidade, ele vivencia mesmo, se preocupa com a qualidade, com as dificuldades daquela comunidade então, assim há um envolvimento maior por as questões ali de necessidades e tudo, ele se integra mais. O da zona urbana, às vezes ele está muito voltado por apenas um espaço restrito de sala de aula e só com aqueles alunos deles e a gente procura sempre falar aqui na escola que os alunos não são da sua sala, os alunos são da escola e esse aluno este ano está aqui em sua sala, mas o ano que vem ele pode ser do outro colega então, a gente procura aqui, principalmente durante os planejamentos pensar no aluno como um todo e não como um aluno específico de cada sala então, o professor da zona urbana se preocupa mais com o aluno e ainda eles dizem assim: “Os alunos são meus, são os alunos da minha sala”. Então, eles não vêem o todo e o da zona rural não, eles tem uma visão do geral de que são os alunos daquela

comunidade então, o que eles podem fazer para os alunos daquela comunidade, já a zona urbana não, ela é mais centrada na sala de aula, no ciclo que eu atuo, na sala de aula que eu atuo, na escola que eu atuo.

Eu acho que todo mundo que é professor deveria passar pela experiência da zona rural, é um crescimento muito grande como profissional, você aprende muito com eles por que é uma outra vivência, você realmente se envolve mesmo e é uma experiência que todo mundo deve passar por que a gente vem pra zona urbana com um outro pensamento do que é ser educador por que educador é apenas aquele que não ensina, mas aquele que interage, aquele que se comunica, se preocupa com o outro, que vê a aprendizagem do aluno, vê o aluno como um todo, não apenas como uma coisa restrita como é visto na zona urbana.

Há uma tendência em acabar com as escolas de zona rural aqui em Conquista?

Hoje em dia devido à necessidade de certas comunidades, como eu já disse, nós tínhamos escolas que tinham de primeira a quarta devido a comunidade e a exigência dessa comunidade houve a necessidade de ampliação e já tem até a oitava e dependendo da necessidade da comunidade já tem agora até o ensino médio então, também existe a preocupação da SMED hoje de ter o transporte pra localidade aonde não tem essas escolas e que ofereça pra essa comunidade que eles venham até aonde eles possam concluir então, tem o ônibus que traz os alunos e que leva de volta então, tem essa preocupação mais intensificada hoje.

CRISTINA

Qual é a dinâmica do trabalho de um diretor na zona rural? Quais são os horários, as visitas às escolas?

Olha só, as dinâmicas são diferentes. Eu tive uma experiência na zona rural por pouco tempo e tenho agora a experiência da zona urbana. Pra mim, na minha gestão o que diferencia é que na zona rural eu fazia a direção de um círculo. Esse círculo era composto por sete escolas. Cada escola era em uma localidade, ora próxima ora distante um pouco, às vezes tinha escola que era cerca de uma hora pra gente chegar e o único recurso que a gente tinha pra fazer a movimentação, de visita de uma escola pra outra era através de andar mesmo ou pegar alguma carona, por que logo cedo, quando a gente saía pro trabalho, com o carro que era uma Van, cada professor era deixado em sua localidade e a gente se encaminhava para a escola sede. De lá a gente fazia algumas visitas ou de acordo a necessidade também, a gente já ficava em alguma escola. Dessa forma, a gente também dava assistência constante, mesmo por um prazo pequeno, mas a gente sabia o que a escola tava faltando. Tinha um contato direto com o professor também, não tinha muito contato direto com a comunidade, só com a comunidade da sede. Só, que assim, por mais dificuldade que a gente tinha que o professor também, tanto na zona urbana e rural, ele tem um trabalho de ir em busca do conselho de escola, acompanhar o projeto político pedagógico da escola, coordenar, mobilizar todas as necessidades, mas era mais harmonioso a relação pessoal entre alunos, professores por mais que tinha –não é que não existia conflitos- a gente percebe isso. Agora eu estou numa escola urbana muito grande então, a gente percebe isso, os conflitos, os desejos, os anseios, as faltas acham que elas ficam mais notáveis.

Você acha que esses conflitos ocorrem pelo fato da escola ser maior ou por ser uma dinâmica presente na zona urbana?

Em um ponto eu acho também que a escola é maior e também, uma questão da zona urbana, por que a dinâmica da zona urbana ela é diferente. O professor vai pra zona rural ele tá mais calmo, voltado só pra aquela turma. A gente aqui pega transporte, pega ônibus, tudo isso acho que já vai nos agitando. Os conflitos de idéia, às vezes a gente apazigua mais na zona rural, o respeito talvez pelo trabalho do professor, assim entre colegas mesmo tendo conflitos, que é o que eu estou percebendo agora.

Agora, existem também escolas urbanas menores que os conflitos são menores. Como eu estou nesta aqui a gente vê que tem conflitos mesmo. Tem pessoas que não querem fazer o trabalho e também não deixa o outro trabalhar então, a gente vê que às vezes essas idéias elas se embatem mesmo.

A secretaria que você tinha na zona rural era eficiente para a realização do seu trabalho? Alguma coisa deixava a desejar? O que mais você sentia falta enquanto diretora na zona rural com relação à infra-estrutura?

O transporte dificultava, até para os pais se locomoverem mesmo de uma localidade próxima ele já tinha uma dificuldade, material às vezes também, mas a gente até superava mais essas faltas. Era um ambiente mais tranquilo e também tinha essas faltas.

Fale-me um pouco do calendário escolar. O que é passado para o diretor pela Secretaria de Educação, com relação a algumas escolas que eventualmente perdem os seus alunos para as colheitas?

Pelos anos que eu tenho na rede, eu tenho dezessete anos, nós tínhamos um calendário diferenciado pra colheita, pra zona do café tudo direitinho, nós tínhamos. A rede foi crescendo, o montante de professores se juntando, o sindicato vai ficando forte e hoje enquanto colega, que eu tenho os meus colegas professores, a gente vê muitos professores numa resistência de atender aquela necessidade do aluno que vai pra colheita.

- As minhas férias eu não vou abrir mão, por que o meu filho sai de férias então, eu tenho que sair.

O filho dela ta na zona urbana, lá na escola quando ele sai de férias não coincide com a realidade dela um é desses pontos, né. Foi ficando difícil de fazer esse atendimento, mas a própria LDB ta lá de que tem de ser atendida a realidade do aluno. Esse aluno que vai pra colheita teve orientações algumas vezes da SMED algum tempo atrás, quando no calendário não foi mais possível cumprir essas duas formas, orientou o aluno pra ficar na escola mais próxima que tinha do deslocamento dele pra colheita da localidade que ele foi pra não deixar de freqüentar as aulas. Isso era muito passado por que eu trabalhava na escola e numa época eu estava na orientação pedagógica de escolas noturnas então, pra esse aluno se deslocar quando ele se deslocava, ele deveria ficar na escola mais próxima, pra quando retornar não ter uma defasagem no ensino-aprendizagem.

Fale-me das maiores preocupações pedagógicas que o diretor enfrenta na zona rural e na zona urbana?

Eu acho a zona rural mais tranquila, por que agora também, eu estou trabalhando num bairro periférico, numa escola com mil e setecentos alunos, a violência é muito grande. É um bairro onde as pessoas ainda não se apropriaram do espaço, não se sentem pertencentes ao espaço, até o grupo de profissionais que está neste local ainda é novo. É uma escola que está no seu terceiro ano de funcionamento então, tem esse diferencial, só que na zona rural as pessoas se acomodam mais, algumas, por que hoje as pessoas já estão mais instruídas, né; pelo menos se não está formalmente na escola, mas pelo menos sabe reivindicar. Aí pessoas também, são mais omissas, deixam pra lá, muito fatos que ocorrem, né.

Na zona urbana você acha que a presença da família na escola contribuiria para o seu trabalho?

Não temos a presença da família, é mínima. Às vezes, a gente faz uma reunião e aparece três ou cinco pais para uma sala de quase quarenta alunos, trinta alunos, trinta e cinco alunos. Nós queixamos muito, professor, diretor sobre essa ausência dos pais, mas até agora a gente ainda não conseguiu fazer um trabalho eficaz que a gente convoque essa comunidade, co-responsabilize ela neste processo ensino-aprendizagem para o filho dele ter um sucesso de aprendizado.

Fale-me um pouco sobre o calendário e o currículo da zona rural e urbana. Eles são parecidos ou não?

O nosso planejamento... nós temos a coordenação pedagógica que trabalha junto com o professor, só que a gente sabe que tem professores numa mesma escola, que tem uma mesma série e às vezes, salas vizinhas e eles querem trabalhar diferenciado por mais que se una. Agora, mesmo que se uma organização pedagógica, nós temos todos os momentos de oito em oito dias, um período do turno com os professores. Eles ficam junto com a coordenação para fazer um Planejamento Pedagógico. Na zona rural o professor tinha menos tempo, até sacrificava pra ele, por que ele ia num sábado não letivo dele fazer esse acompanhamento pedagógico. Agora a gente sabe que o que diferencia, às vezes um professor em x escola, a depender da clientela até da sala, da mais conteúdo, outros, dão menos; cada um põe sua visão, sua concepção de educação, dos ensinamentos que recebe e a realidade por que o currículo realmente ocorre dentro da sala de aula.

Hoje você percebe uma visão educação urbana levada para o campo?

Com certeza.

Quais são os aspectos mais visíveis?

Conteúdos. Porque, às vezes a gente trata dos conteúdos e se baseia muito pelos livros...

Os livros ainda se voltam para que realidade?

No geral, já tem pinceladas voltadas pra zona rural, mas geralmente é pra zona urbana e as vezes, até pra algumas localidades do país então, nunca eles atendem esta realidade. Então, esse professor tem que pegar esse material e fazer voltado pra essa realidade e tentar buscar fazer esta interação com essa realidade. Por muitas vezes é ensinado algo ao aluno e ele nunca usa. Se a gente for relembrar o nosso passado, quantos conteúdos nós aprendemos e a gente não usa, que validade eles “teve” pra gente e quantos a gente deixou de aprender que eles ensinavam.

É possível definir um perfil para o professor da zona rural e da zona urbana?

Eu acho até difícil. Na minha visão, não sei por que eu gosto muito da zona rural, aí eu vejo ela de uma forma mais meiga; minha passagem pela zona rural eu sinto isso... uma interação das relações. A gente sabe também que tem professor da zona rural negligente, mas a gente talvez pense que ele será mais comprometido. Eu acho que muitos de nós, professores que estão na zona urbana, passou pela zona rural e agente fala dos trabalhos belíssimos que a gente fazia. Aquela interação com o aluno, com a comunidade por que ali a gente se sentia mais do um professor, muito mais isso então, esse perfil pela própria agitação da zona urbana talvez seja o diferencial. Tem professor que a gente sabe que tem oitenta horas e a gente não sabe como ele dá conta, mas ele tem. Muitos professores trabalham sessenta horas na zona urbana, as vezes ele está aqui na zona urbana, corre pra zona rural e volta de novo então, eu estou achando que é o mesmo professor, alguns casos são mais particulares.

O perfil do diretor é possível definir?

Eu acho que também depende da escola que ele tá. A gente sente, pelos colegas mesmo que eu tenho, que eu vejo que os conflitos são mais “cirrados” aqui na zona urbana, por que nas nossas reuniões de direções que a gente se encontra aí é hora dos desabafos então, pelo que a gente coloca e fala a gente percebe que o diretor da zona rural ele tá mais tranquilo, aparentemente mostra isso. Os conflitos são resolvidos com mais calma, não é que não tenha necessidade, às vezes até mais relevantes do que o da zona urbana a depender da localidade, dependendo do tipo de necessidade.

Quais as vantagens de gerir uma escola do campo?

Eu gostaria de estar na zona rural. Eu acho que as relações humanas são bem mais tranquilas, mais bem traçadas, mais respeitadas que a gente vê que nós temos colegas que reivindicam, mas está dando o que. A gente está num ambiente pra gente dá e levar. Então, pra eu dar alguma coisa eu tenho que levar. Nós enquanto educadores temos um compromisso, temos uma carga horária, mesmo que a gente queixa de colegas, de aluno, de pai, de mãe, de salário mas, a gente tem um compromisso que a gente se colocou a cumprir.

Essas relações conflituosas que se dão na zona urbana são por que os professores estão concentrados, juntos, uma vez que na zona rural eles estão distantes, divididos em várias escolas?

Eu acho que pode ser. Por que quanto mais gente, mais sugestões, mais pontos de vista diferentes e também incomoda, por que o outro incomoda, a opinião oposta.

Na zona rural geralmente estão dispersos, pode ser um ponto que contribui.

Você consegue definir o que é o campo para você?

Pela minha experiência que eu trabalhei... eu trabalhei em momentos na rede municipal que não foi bom pra mim; o transporte não foi bom, era pegar carona mas, mesmo com isso deixa um saudosismo. - Então o que é que tem nessa zona rural que me deixa tão saudosa mesmo eu tendo tanta dificuldade de locomoção e aqui eu tenho mais fácil? Eu acho que são essas relações mesmo.

Você trabalhava em escola que correspondia a um círculo. Recentemente (2007) essas escolas foram nucleadas pela secretaria. O que você acha dessa tomada de decisão? Seria um retrocesso, uma vez que acaba com a figura do diretor, do coordenador e as relações passam a acontecer entre professor e a Secretaria de Educação.

No meu ponto de vista quando a Secretaria tomou esse posição algumas comunidades até se rebelaram contra a posição da Secretaria e pra mim o mais grave disso foi a identidade da comunidade, por que a escola é o referencial. Tem pessoa que não tem nada de referencial na comunidade a única coisa que eles tem é a escola. É a vacinação, faz na escola, um atendimento medico é na escola, um período de votação é na escola. A escola é tudo. Mesmo quando eu estava na zona rural, por que eu já trabalhei em outras localidades rurais, mas já teve uma mesmo que eu trabalhei como gestora que mesmo quando a gente tava na sete que alguém tinha que se deslocar de outra localidade próxima era muito mais fácil pra ele ir até a sede do que ir pra Secretaria de Educação aqui em Conquista, na zona urbana. Ele não sabe como pegar um ônibus, chega na Secretaria, às vezes não é bem atendido ou não tem quem atenda. Vai procurar uma pasta do aluno, um arquivo está em outro local, uma vez que este arquivo estava lá na sede, na zona rural. Então, tem toda essa dificuldade de documentação, às vezes não acha o nome do aluno. Então, foi um retrocesso grande. E essa identidade que essa comunidade perdeu será que vai conseguir resgatar?

Eles alegam a diminuição do numero de alunos. Agora deve ter outras sugestões, outras opiniões e não acabar com a escola. Talvez, em outra localidade mais próxima, procurar deslocar os alunos, dentro do distrito deles, do local deles, da afinidade deles.

Há uma tendência em acabar com a educação no campo aqui em Vitória da Conquista ou isso não faz parte dessa realidade?

Eu acho que não faz parte. Dos estados da Bahia, Vitória da Conquista é uma das zonas rurais maiores que tem, que existe. O montante de aluno, de escola, o maior número está na zona rural então, falam que o novo Secretário da Educação tem vontade de resgatar os círculos que foram desfeitos, resgatar esta identidade e quando as escolas são nucleadas o atendimento é feito na Secretaria e as pessoas que ficam responsáveis elas não tem condições de dar atendimento. Se a professora, diretora que tava na localidade, numa sede próxima fazia o atendimento mesmo que ele deixasse a desejar, pior, muito pior ficou agora pra Secretaria de Educação fazer esse atendimento lá na zona rural, aí que piorou bastante. Tem escolas que nem “é” visitadas então, ficou muito pior. Eu acredito que zona rural é uma realidade duradoura e longa com um número de alunos bastante significativo.

ANEXO

**ANEXO A: PROPOSTA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
VITÓRIA DA CONQUISTA, BA.**