

A HISTÓRIA IN (VISÍVEL) DO CURRÍCULO, NO COTIDIANO DE PROFESSORAS DA ROÇA, EM CLASSES MULTISSERIADAS.

Currículo – GT12

Stella Rodrigues dos Santos (UNEB)

1.Introdução

Este texto resulta de reflexões nascidas a partir de uma experiência de estudo e planejamento de ações educativas com 18 professoras do meio rural, todas com formação em magistério e com idades entre 23 e 42 anos. O trabalho consistiu numa pesquisa-ação realizada com essas professoras, responsáveis pela educação formal de 272 crianças na faixa etária de 4 a 9 anos, em escolas municipais de Aramari-Bahia, localizadas no meio rural.

O nosso objetivo consiste em incitar o debate, na área do currículo, em torno da in (visibilidade) deste, nos discursos acadêmicos e da sua inadequação quando tratado pelas propostas oficiais voltadas para a educação do meio rural. Discute também as tensões sofridas pelas professoras quando desafiadas a operar mudanças impostas, em nome de uma modernidade do mundo, distantes das suas práticas sociais, do modo como vivem e de como se relacionam com os objetos materiais e simbólicos. São necessidades exógenas, portanto.

As tensões emergem a partir da identificação dos vazios (teóricos e metodológicos) da sua formação inicial, quando pressionadas a mudar sua prática em nome de orientações pragmáticas dos programas oficiais de educação, para atender exigências distanciadas das suas reais necessidades e das crianças que vivem no meio rural.

Trata-se, portanto, de articular cotidiano e História com o intuito de trazer uma singela contribuição no sentido de provocar o debate acadêmico a respeito de uma questão que se ressent de produções, na área do currículo, para orientar as práticas educativas de uma realidade concreta, as classes multisseriadas no meio rural.

O propósito inicial consistiu na formação de um grupo de estudo, reflexão, planejamento de ações educativas voltadas para a educação infantil, conforme solicitação da secretária de educação daquele município.

O ponto de partida para a aceitação do convite esteve assentado, primeiro, na crença de que a prática pedagógica do (a) professor (a), embora esteja afetada por condicionantes de natureza socioeconômica, materializados no espaço onde eles acontecem, deixa uma margem de autonomia docente, ainda que relativa, a qual pode ser potencializada significativamente a depender da sua formação teórica (concepções epistemológicas, domínio de conteúdos etc.) e metodológica.

Depois, com base na experiência de 15 anos, acompanhando professores no seu cotidiano, partimos também da compreensão a respeito dos desafios que vêm enfrentando, para superar os imensos vazios trazidos da sua formação inicial desde o conjunto dos saberes que incorporaram – livresco, estereotipado, descolado da vida etc. – até o enfrentamento das demandas concretas da sala de aula, agravando-se quando se trata da educação no meio rural, carente ainda de estudos sistematizados que contribuam com as professoras, no exercício dessa difícil tarefa.

Consideramos também que o desenvolvimento profissional do (a) professor (a) se dá na e pela experiência, pelo vivido. Isto nos fortaleceu para educar nosso olhar por um viés sociológico fundado no entendimento de que a História se desvenda ou se oculta na vida cotidiana, até porque, é no protagonismo oculto dos homens e mulheres simples que nos deparamos com as indagações mais complexas. São professoras simples que procuraram a universidade, solicitando a orientação científica “consistente”.

Guiadas por essas premissas, em fevereiro de 2001, o Departamento de Educação do Campus II/UNEB/ Alagoinhas, quando convidado, pela secretária do município de Aramari para assessorar uma proposta pedagógica com as professoras responsáveis pela educação infantil daquele município, propôs, ao invés de assessoria, a realização de uma pesquisa que integrasse a participação de alunos da graduação (curso de letras) e da pós-graduação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação Campus I). A opção pela pesquisa e não pela assessoria enquanto suporte técnico para fazer palestras, sugerir bibliografias, elaborar novos planos e material didático –caminho mais fácil, talvez - deve-se ao fato de poder enfrentar o desafio de realizar um trabalho coletivo, baseado na crença de que os (as) professores (as) quando envolvidos (as) ativamente na apropriação de saberes necessários ao exercício da sua

função; quando têm oportunidade de refletirem sobre o seu fazer; e compreendem a importância de atuarem nas margens deixadas pelos condicionantes socioeconômicos conquistam sua autonomia docente, livrando-se deste modo das tantas imposições de programas aligeirados que lhes sufocam as vozes e lhes desrespeitam enquanto sujeitos sociais de consciência e ação.

2. Da pesquisa

Conforme combinado, o trabalho transcorreu no período de oito meses, a partir do mês de abril de 2001, encerrando as atividades em novembro do mesmo ano, quando muitas idas e vindas se efetivaram para que os fios in (visíveis) da história fossem irrompendo e atravessando o cotidiano vivido por professoras de carne e osso, cujas dores e risos não saem nos jornais.

A opção metodológica recaiu sobre a pesquisa-ação por entender que essa abordagem contribui para a efetiva participação das professoras no seu processo de formação; propicia a reflexão em torno dos pontos de estrangulamentos identificados na prática docente; constrói um espaço coletivo de estudo; promove a troca de experiência, reflexão conjunta e a busca de mecanismos para superar questões relacionadas à prática de ensino que afeta diretamente a qualidade do trabalho que realizam com seus alunos; e, ainda, por acreditar que a pesquisa-ação propicia a articulação entre teoria e prática; reflexão e ação.

O apoio teórico para essa opção tomou por base os estudos de Thiollent (1983 e 1985); Brandão (1984); Barbier (1985); André (1995) e Freire (1981 e 1983). Some-se a isto a importante contribuição de Certeau (1994) a partir do ponto, “*Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas*” (p.19). Além da sua sensibilidade para acolher, na minúscula célula cotidiana, as vozes anônimas e as ações corajosas de grupos sociais subalternos, mas produtores de saberes e formas de sobrevivência, “táticas”, enquanto recusa à submissão. Pertencem a esse grupo as professoras da roça.

Orientadas então por essa abordagem de pesquisa e cientes de que o centro da questão gravitava em torno da educação infantil, a preocupação inicial consistiu, juntamente

com as professoras, no levantamento dos problemas, das potencialidades e na construção das linhas gerais da proposta com vistas a operar as mudanças explicitamente desejadas:

- *“Queremos uma luz para trabalhar com a educação infantil porque a gente não sabe nem por onde começar”;*
- *“É a primeira vez que eu sou chamada para trabalhar com educação infantil”.*
- *“ A gente chega na sala e não sabe por onde começar porque a coordenadora disse que é pra trabalhar com brincadeiras desenho livre e os pais estão indo na escola perguntar se a gente não vai ensinar os meninos a ler e a fazer conta.”*

Os gestos das professoras, o tom de suas vozes juntamente com o conteúdo das suas falas traziam um constrangimento que ficou esclarecido com a explicação da coordenadora:

- *“Com a mudança do prefeito, mudou tudo. Tinha menino de 3 até 15 anos, tudo misturado. Agora a secretária separou. Os de 3 até 9 ficam no turno matutino. Esses são os da educação infantil. E os outros ficam no turno da tarde.*

Deste ponto, passamos a compreender melhor a situação, inclusive a ênfase na nomenclatura: educação infantil. É que a secretaria de educação acabava de receber os Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil, produzidos pelo MEC e também uma verba específica destinada a essa modalidade de educação.

Realizada essa tarefa, iniciamos o processo de construção de um plano de trabalho, considerando o estudo propriamente dito e a participação efetiva nos encontros. Optamos por trabalhar com oficinas com o intuito de articular teoria e prática e acordamos que, além de mediadoras daquele processo, as anotações que uma ou outra (estávamos em duas) estivesse realizando, fazia parte do nosso contrato.

As professoras demonstravam abertura para o aprendizado; assiduidade e pontualidade nos encontros; vontade de aprender e de debater coletivamente sobre os obstáculos que enfrentam quando intentam inovar a prática na sala de aula; além da disponibilidade

para a troca de experiência com os seus pares. Reside nisto as potencialidades do grupo, o que não é pouco. Os textos utilizados, para desencadear o estudo e a reflexão com vistas a esclarecer os problemas levantados, resultaram das temáticas apontadas pelas professoras como pontos que careciam de entendimento para a melhoria do trabalho educativo com aquelas crianças. Um(a)s nunca tinham ido à escola, outras já contavam com dois e três anos de escolaridade e fracasso, além da distorção idade/série que configura a realidade multisseriada com a qual aquelas professoras investem seus esforços.

O primeiro dilema com o qual nos deparamos consistiu no embaraço ante as perguntas das professoras quando das reflexões que promovíamos no decorrer das oficinas. “*Como é que a gente vai trabalhar com texto se uns conhecem só as letras, outros já conseguem soletrar as palavras simples, mas têm outros que não sabem nada?*” Dúvidas dessa natureza emergiam a partir do estudo, da discussão e do planejamento de ações educativas relativas à temática de leitura e escrita.

No decorrer dos oito meses de atividades o que se delineia é o vazio teórico na formação inicial daquelas professoras. Uma formação desvinculada da vida, do fazer, do exercício da profissão, enfim. Compareciam aos encontros, trocavam idéias entre si, participavam das discussões, se envolviam nas atividades lúdicas, expressavam alegria, demonstravam sentimentos de cooperação e solidariedade. Contudo, articular teoria e prática no âmbito de um processo reflexivo para impulsionar mudanças nessa prática implica na tomada de consciência. Esse movimento cria inquietação, conflito e, muitas vezes, sentimento de impotência por se dar conta de que a mudança da prática exigirá estudo, comprometimento com novas tarefas, criação de estratégias de trabalho, pelo fato de passar entender que não encontrará um método salvador. As falas de algumas professoras demonstram melhor essa questão.

- *“O treinamento do ano passado era mais fácil porque só tinha prática; agora a gente ver que tem de estudar muito e mesmo assim não vê resultado”.*
- *“Eu acho que a gente perdeu muito tempo no magistério.... e ter que mudar agora é muito difícil” .*

- *“Aqui fica tudo fácil, mas lá na sala sai mesmo é o ABC pra os meninos cobrirem as letras... isso me deixa confusa, porque eu sei que eles não aprendem nada”.*
- *“Uma coisa eu não entendo, todas nós estudamos no curso do magistério e nunca se viu nada disso” (referindo-se ao estudo sobre a apropriação da escrita pelas crianças).*

As falas das professoras são pistas que tocam o nó a ser desfeito: o modo como se realiza os cursos de formação do educador, seja na modalidade inicial, seja na formação continuada. A apropriação de teorias para compreender e criar uma prática transformadora exige esforço e falta às professoras o hábito do estudo, por muitas razões (desde a formação inicial precária com relação ao exercício do estudo teórico com significado para a prática docente até as condições miseráveis de trabalho que lhes são impostas, impossibilitando-as a prosseguir com seus estudos). A sugestão de leituras, a análise de algum material, a escrita de relatório nos encontros, os registros das observações, por escrito, relativas a produção dos alunos são tarefas recebidas com entusiasmo momentâneo - mesmo porque, fez parte do contrato estabelecido no início da pesquisa – e abandonadas rapidamente através de mecanismos sutis: sede, necessidades fisiológicas, um problema sério a resolver, expressão de cansaço, até que a hora passasse.

Esta constatação é inquietante porque se as professoras não estabelecem um vínculo favorável com o estudo, como podem propor essa prática para seus alunos? Se não são leitoras e produtoras de textos, de onde tirarão energia e competências para mediar esse processo? Mais grave: Como produzir avanços significativos, na ação docente, no âmbito da sala de aula e da escola, se não estudam? Como adquirir o hábito de leitura, se não possuem livros, tampouco uma ambiência onde essa prática aconteça? Como exigir dessas professoras um desempenho satisfatório com seus alunos no que se refere à formação de produtores e leitores de texto?

Essas questões, longe de encontrar respostas fáceis, se colocam como desafio que haveremos de enfrentar como intelectuais responsáveis também pela formação dos educadores na contemporaneidade. Isto nos move para trazer ao interior da universidade

uma proposta de reflexão conjunta no sentido de nos perguntar sobre as nossas produções. Para que elas servem? São dirigidas a quem? O que sabemos sobre as professoras simples do meio rural? O que temos produzido sobre classes multisseriadas no sentido de ajudar esses e outros professores na sua árdua tarefa de promover a inserção social dessas crianças?

Nas últimas décadas, é significativa a produção de discurso numa perspectiva crítica na área de currículo. Obras como as de (Apple, 1982 e 1989; Moreira, 1999; Silva, 1993 e 1999; Moreira e Silva, 1995; Giroux, 1986) são referências legítimas e estão citadas na grande maioria das dissertações e teses dos programas de pós –graduação, na área do currículo. No entanto, a lacuna existente, nessas produções, a respeito de uma reflexão sobre a realidade do meio rural, em especial as dos brasileiros, nos permite instigar os produtores dessa área do conhecimento. Isto porque, conforme o censo escolar realizado pelo INEP/2000, contamos hoje com 12. 509.126 crianças matriculadas no Nordeste nas primeiras séries do ensino fundamental, das quais, 3.712.673 estão na Bahia. Se por um lado elas tiveram acesso à escola, por outro, o ensino que lhes são oferecido não lhes garante também a ascenderem aos processos psíquicos superiores que lhes instrumentalizem para as lutas que haverão de travar na conquista dos seus direitos por vida digna.

Esses números tomados na sua relação com a totalidade de matrículas no Brasil, talvez não provoquem espanto. Contudo, compreendidos no seu valor absoluto e traduzidos em nomes (Josefa, Maria, Vilma, José, João Manuel, Catarino, Severina...), transformam-se em questão a ser debatida por quem se apropriou dos instrumentos de poder pela via do conhecimento.

Mais recentemente, até onde alcançamos, nota-se uma tendência à superação do discurso meramente crítico por tentativas mais propositivas, a exemplo de (Alves e Garcia, 1999; Alves, 1998; Gallo, 1999). Ainda assim, entendemos que as professoras e, por extensão, as crianças da roça não se beneficiarão com esses saberes, pois eles se referem a uma realidade urbana, a um mundo uniforme e homogêneo, a um espaço cujas redes de relações são estabelecidas e fundadas em referências que não lhes dizem respeito.

Se no campo do currículo nos deparamos com o vazio anteriormente comentado, Para compreender o tecido que originou a situação em que se encontram essas professoras, necessário se faz uma retomada sobre o lugar que ocupou a educação rural no Brasil. De acordo com Calazans (1993), a educação rural pode ser analisada a partir de dois períodos distintos: o primeiro referente ao seu surgimento ainda no início do século XIX, mais precisamente no final do Segundo Império e o segundo iniciado no século XX, a partir da década de 30, com a consolidação do “Ruralismo Pedagógico”, o qual defendia uma escola rural típica que considerasse os interesses e necessidades da região atendida.

O primeiro período foi marcado pelas grandes transformações dos setores social, político e econômico do país que deram origem às revoluções agro-industriais e industrial, provocando um rebuliço na sociedade brasileira, obrigando os grandes latifundiários a construírem escolas em seus domínios. Estes fatos inauguraram, ainda que tardiamente, o ensino rural no Brasil que se iniciou de forma descontínua e descomprometida com os reais interesses do homem do campo.

Vale ressaltar que, de acordo com Calazans (op. cit.), todas as iniciativas dirigidas à população do meio rural, do seu surgimento até a década de 30, deram-se nos setores do ensino médio e superior (escolas agrícolas e agrotécnicas) o que evidencia o paradoxo instituído: de um lado, o alto nível dos assuntos propostos e de outro, o baixo nível de formação dos professores, em sua grande maioria, leigos.

A partir da década de 30, com uma profunda transformação do modelo agroexportador, a escolaridade de maneira geral toma posições mais arrojadas em decorrência de dois fatores: as tendências escola novistas e progressistas em Educação lançadas pelos Pioneiros da Educação Nova, e as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 20.

A Educação no meio rural, no final dos anos 40 e década de 50 (1950) reflete, sem dúvida, a “tomada de consciência educacional” expressa no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, redigido em 1932 por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira,

Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros. Porém não se pode desprezar a estratégia da presença Norte Americana no Brasil nesse período (1950, principalmente), que estimulou a criação de diversas instituições e programas que não só mantinham estreita colaboração entre si, como também possuíam como principal objetivo a introdução de programas que foram implantados naquele período e denominados de “pacotes”, pois nada tinham a ver com a realidade brasileira.

Em âmbito nacional, as décadas de 60 e 70 foram de proliferação assustadora de programas para o meio rural; a tônica de trabalho esteve pautada no desenvolvimento de comunidade e na educação popular e de adultos, sob a forma organizativa de projetos rurais integrados. Algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 60, dentre elas movimentos educacionais e culturais relevantes como o MEB, o método Paulo Freire, entre outros, desenvolveram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular, destacando-se pela criatividade e inovação teórico-metodológica.

De acordo com Leite (1999), a década de 80 foi marcada pela implantação do EDURURAL, sob a orientação do Governo Federal, Universidade Federal do Ceará e com financiamento do BIRD. Seu principal objetivo era a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante a melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia também a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural-intelectual de adultos e orientação para o trabalho.

Mais recentemente, com a atual LDB de dezembro de 1996, a educação rural é contemplada nos seguintes termos:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

È desnecessário tecer comentários a respeito do vazio que trata esse artigo. O único da Lei que se refere a Educação Rural. Vale dizer que desconhecemos alguma política local que regulamente o sistema de ensino, levando em consideração as peculiaridades do rural e, com isso, a especificidade do currículo e sua prática.

De acordo com o PNE (1998), a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país, e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Paralela à intenção de nucleação das escolas multisseriadas do meio rural proposta no PNE, o MEC, ainda que não totalmente convencido, vem assumindo o desafio de subsidiar as Redes Municipais de Educação no desenvolvimento de metodologias adequadas para o trabalho nessas escolas, situadas em localidades que dificilmente será possível a transformação das escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, em um curto espaço de tempo, devido às condições de acessos dessas localidades.

Diante dos desafios propostos, o MEC, através do Projeto Nordeste, foi buscar nas parcerias e cooperações técnicas conhecer propostas viáveis de trabalho em classes multisseriadas situadas no meio rural, encontrando a “Escuela Nueva” da Colômbia, como uma alternativa para os desafios postos.

Em 1996, em uma reunião do Conselho dos Secretários de Educação Estadual – CONSED, o então Coordenador do Componente de Capacitação de Professores do Projeto Nordeste convidou os estados interessados em resolver os problemas em relação à qualidade da Educação Rural para integrar uma missão que, em visita à Colômbia, participaria do Processo de Capacitação na “Estratégia Escuela Nueva” e ao mesmo tempo conheceria a realidade educacional no âmbito rural daquele país. Na ocasião, somente os estados do Nordeste participaram da Missão e todos aceitaram o desafio,

com exceção do estado de Alagoas que, naquele período, passava por dificuldades financeiras e administrativas.

A partir de 1997, os Estados do Nordeste iniciaram o processo de implantação da Estratégia Escola Ativa, começando assim um novo capítulo da Educação Rural no Brasil. Em 1998, o FUNDESCOLA foi criado em substituição ao Projeto Nordeste, e a Escola Ativa passou a integrá-lo como um dos seus Projetos. Com essa mudança, a estratégia foi expandida às regiões Norte e Centro-Oeste, além do Nordeste onde já havia iniciado a sua implantação desde 1997. Tal implantação vem ocorrendo de forma controlada a fim de se construir uma identidade brasileira para o Projeto.

Ao lado disso, o resultado do censo escolar/2000 realizado pelo INEP, ainda que possamos levantar questionamentos, mostra o peso da matrícula de crianças nas escolas rurais do Nordeste e os resultados, ainda alarmantes, quanto ao número de reprovados somados aqueles que abandonam. Mesmo reconhecendo que tal situação deva ser entendida a partir da estrutura social do seu contexto, isto não nos intimida a pensar propositivamente estratégias de organização de saberes elaborados e de prestígio social, cujo lugar de expressão é a escola. A mesma escola que matricula 12.509.126, no caso do Nordeste, conforme quadro abaixo.

EDUCAÇÃO BÁSICA / ENSINO FUNDAMENTAL

Nº de estabelecimentos de ensino/Turmas/Matrícula/Aprovado/Reprovado/Abandono, por localização.

Indicadores	Nordeste		Bahia	
	Total	Rural	Total	Rural
Nº de Estabelecimentos	96.608	65.517	28.417	20.165
Nº de Turmas	446.484	160.679	132.740	49.745
Nº de Matrículas	12.509.126	3.835.696	3.712.673	1.220.998
Nº de Aprovados	8.851.604	2.617.866	2.542.994	825.433
Nº de Reprovados	1.718.166	666.517	519.132	201.289
Afastados por abandono	1.684.708	539.453	519.012	168.320

Fonte: Censo Escolar – INEP/2000

Uma leitura cuidadosa desses números permite afirmar que a maioria dos estabelecimentos de ensino do Nordeste está no meio rural, alcançando um percentual de 68% para 36% do total de turmas. Quando analisamos a matrícula, o percentual é de aproximadamente 31%; os aprovados equivalem a 29,5% , os reprovados 39% e os afastados por abandono 32%. Em relação à Bahia temos os seguintes dados: nº de estabelecimentos, 71%; turmas, 37%; matrícula, 33%; aprovados, 32%; reprovados, 39%; afastados 32%.

Quadros dessa natureza, somados às pressões externas de natureza econômica como tem sido às do Banco Mundial, justificam o movimento do MEC na busca de alternativas para atender a realidade da escola rural, a exemplo do Projeto Escola Ativa.

O projeto está centrado na chamada Pedagogia Renovada ligada ao movimento da Escola Nova ou da Escola Ativa, ocorrido no Brasil na década de 20, mais acentuadamente na década de 30. Portanto, as concepções que orientam a prática pedagógica nas classes multisseriadas a partir da implantação do projeto não são inéditas, uma vez que tais discussões já ocorreram no Brasil de maneira efervescente, sendo interrompidas pelo golpe de 1964. Consiste assim numa re-edição de uma proposta concebida numa outra conjuntura para maqueamento de uma situação que vem se arrastando historicamente.

O que temos de fato é a releitura da Pedagogia Renovada, agregando concepções das novas tendências de cunho social e político e as contribuições da Psicologia Genética de Jean Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e outros. O que se pretende com essa nova versão é aproveitar os avanços da Pedagogia Renovada, de acordo com o nível de interesse dos alunos, considerando a sua realidade.

Ao menos no discurso, a Escola Ativa defendida hoje é aquela que assume uma concepção de que o outro é um elemento importante na construção do conhecimento do sujeito. Assim, a cooperação passa a ser um princípio importante no processo de aprendizagem dos alunos, e o professor assume o papel de mediador desse processo, cabendo a ele fazer as intervenções pedagógicas necessárias para que os alunos avancem na construção dos seus conhecimentos.

Diante das concepções apresentadas, o Projeto Escola Ativa é uma estratégia pedagógica voltada para as classes multisseriadas, o qual combina os componentes básicos curriculares, de formação continuada, comunitários e administrativos, buscando aumentar a qualidade da educação oferecida naquelas classes e o desempenho de seus alunos.

Não cabe neste espaço a análise crítica dessa e de outras propostas oficiais voltadas para a escola rural. O nosso interesse continua aceso para acompanhar os desdobramentos da sua implantação e, ao mesmo tempo, aprofundar a reflexão em torno do currículo que considere as especificidades do meio rural e as redes complexas de relações que aí se estabelecem.

Até onde foi possível alcançar, concordamos com Brandão (1990) ao afirmar que, (...) *não há escola rural, há uma escola de modelo urbano que, desqualificada, existe no meio rural*. Existe, funcionando precariamente e, produzindo, a cada geração, resultados culturais e sociais desiguais. A ênfase no urbano que é dada aos projetos educacionais das zonas rurais, especialmente em uma época onde predomina o capitalismo internacional e o estado Liberal, acentua a formação intelectual e cognitiva como elemento reprodutor do processo estatal-liberal moderno e a capacitação profissional mínima direcionada às relações produtivo-capitalistas. O resultado disto acaba aprofundando a hegemonia social e a discriminação sócio-cultural, que perpetua a dependência econômica e social dos não privilegiados, excluindo assim os trabalhadores rurais da possibilidade de construir vida digna.

Para compreender a problemática atual do ensino rural é necessário cruzar aspectos que vão desde questões sócio-políticas; situação do professor; situação dos alunos; participação das comunidades; ação didático-pedagógica; instalações físicas das escolas; até a política educacional rural. No interior desta malha, o lugar do currículo é central porque, se concebido pela consideração dos fios que a tecem, pode promover uma educação mobilizadora de forças capazes de resgatar o sonho e a esperança dos homens, mulheres e crianças rurais.

Entender os conflitos das professoras de Aramari e as tensões emergentes no âmbito de um processo de mudança imposto pelas transformações que vêm se operando em todos os setores da vida nos desafia na busca de referências teóricas que possibilitem, de um lado, compreender a contemporaneidade e a forma assumida pela realidade brasileira, de outro, sonhar. Isto porque, “*Entre o sono e o sonho, entre mim e o que em mim é o que eu me suponho, corre um rio sem fim.* (Fernando Pessoa). Essa travessia é o nosso desafio”.

Pensando assim e provocadas pelas professoras de Aramari fomos acolhidas pela poesia de Fernando Pessoa e, a partir desta síntese precisa, também mobilizadas a encontrar na perspectiva sociológica de Martins (2000) o apoio teórico para, ao mesmo tempo, compreender o lugar que ocupam, na sociedade brasileira, as professoras da roça e alimentar nosso sonho - enquanto intelectuais, presas também as injunções históricas- qual seja o de contribuir para uma educação escolar que mobilize professores e alunos a apropriar-se dos instrumentos intelectuais tipicamente humanos, o que lhes permite a ascender às esferas complexas do pensar. Dizendo de outro jeito, uma educação que os mova, ao mesmo tempo, a conhecer e a compreender o mundo, conhecendo e compreendendo a si mesmo como protagonistas dessa história. É isso que os qualificam na universalidade humana.

Os interessados pela sociologia da vida cotidiana justificam a emergência dessa abordagem pelo refluxo das esperanças da humanidade ante um mundo novo de justiça, de liberdade e de igualdade. Resulta assim da descrença na História e, de certo modo, na descrença do homem como produtor do seu destino. Decorre, portanto, das decepções que têm acompanhado a incontestável capacidade de auto-regulação da sociedade capitalista.

Esta perspectiva sociológica favorece duplamente o nosso estudo. De um lado, ao esclarecer a forma que assumiu a modernidade no Brasil, ajuda-nos a compreender as tramas pelas quais os discursos oficiais disseminam uma urgência de mudança, imprimindo um sentimento de impotência naqueles que se encontram em condições desfavoráveis para operar essas mudanças, ainda que sejam necessárias. De outro, constitui-se numa referência para que possamos pensar e orientar efetivamente os

educadores que labutam arduamente nas bordas da sociedade com o residual, heterogênea, marginal, silenciado, negado, mas forças existentes, vivas, repletas de desejos e sonhos.

José de Souza Martins (2000), numa pesquisa que procura compreender o modo como a História irrompe na vida de todo dia, travando aí o embate a que se propõe, o de realizar as conquistas fundamentais do gênero humano, esclarece o modo singular de objetivação da modernidade no Brasil, a forma que ela assume entre nós periféricos, apontando as contradições desse processo histórico. Além do mais, defende uma metodologia que tem como assento o “liminar”, o “marginal” e o anômalo como referência da compreensão sociológica, justificando assim a sua opção: *São os simples que nos libertam dos simplismos, que nos pedem a explicação científica mais consistente, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade concreta que reveste de sentido o visível e o invisível. (...) É na vida cotidiana que a história se desvenda ou se oculta*”.

O autor esclarece ainda que o fato de o tema do moderno ainda ser confundido em oposição ao tradicional (concepções dualistas de fundo positivista) acaba relegando ao passado e ao residual aquilo que supostamente não faria parte da modernidade. Daí o jeito de ser e de viver dos pobres e a própria pobreza se constituírem manifestações “*anômalas e vencidas de uma sociabilidade extinta pela crescente e inevitável difusão da modernidade que decorreria do desenvolvimento econômico e da globalização.*” (op. cit., p. 18)

Reconhecer e assumir a existência de 1.220.998 crianças, matriculadas no sistema regular de ensino - no caso da Bahia - também a das suas professoras, cujo modo de ser, de estar e de produzir a história não acompanham a imposição do tempo instantâneo facilitado pelas tecnologias contemporâneas, não nos dá o direito de confiná-las a um mundo desprovido de sentido e condená-las irremediavelmente ao silêncio e à condição de vítimas das circunstâncias históricas. Ao contrário, nos desafia a produzir saberes que dialoguem com os saberes das professoras da roça, para a criação de práticas pedagógicas e curriculares promotoras de outros tantos saberes sociais, de significado para as suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- Alves, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- Apple, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Apple, Michel. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes médicas. 1989.
- André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, S. Paulo: 1995.
- André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. “Estudo de caso: seu potencial em educação”.In: *Cadernos de Pesquisa* n. 49. Maio 1983, pp.67-71.
- Alves, A. J. “O planejamento de pesquisas qualitativas em educação”.In: *Cadernos de Pesquisa* nº 77. Maio 1991, pp.53-61.
- Brandão, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. S. Paulo: Brasiliense, 1984.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *O Trabalho de Saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.
- Barbier, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- Brasil. Ministério da Educação. *Nova LDB 9.394/96*.
- Brasil. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. 1998.
- Calazans, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória**. In: Therrien, Jacques e Damasceno, Maria Nobre (coords). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993.
- Certeau, Michel de. *A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Freire, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação, in: *Pesquisa participante*. S. Paulo: Brasiliense, 1981.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Gallo, Silvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar** in ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

Giroux, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

Leite, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

Moreira, A.F.B. (org) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

Moreira, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

Moreira, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Martins, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples. : cotidiano e história na modernidade anômala*. S. Paulo: Hucitec, 2000.

Pessoa, Fernando. *Obras poéticas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

Silva, T.T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Thiollent, Michel. Problemas de metodologia da pesquisa-ação, n: *Teoria e pesquisa em comunicação: panorama latino-americano*. S. Paulo, Cortez - INTERCOM, 1983.

Thiollent, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. S. Paulo: Cortez, 1985.