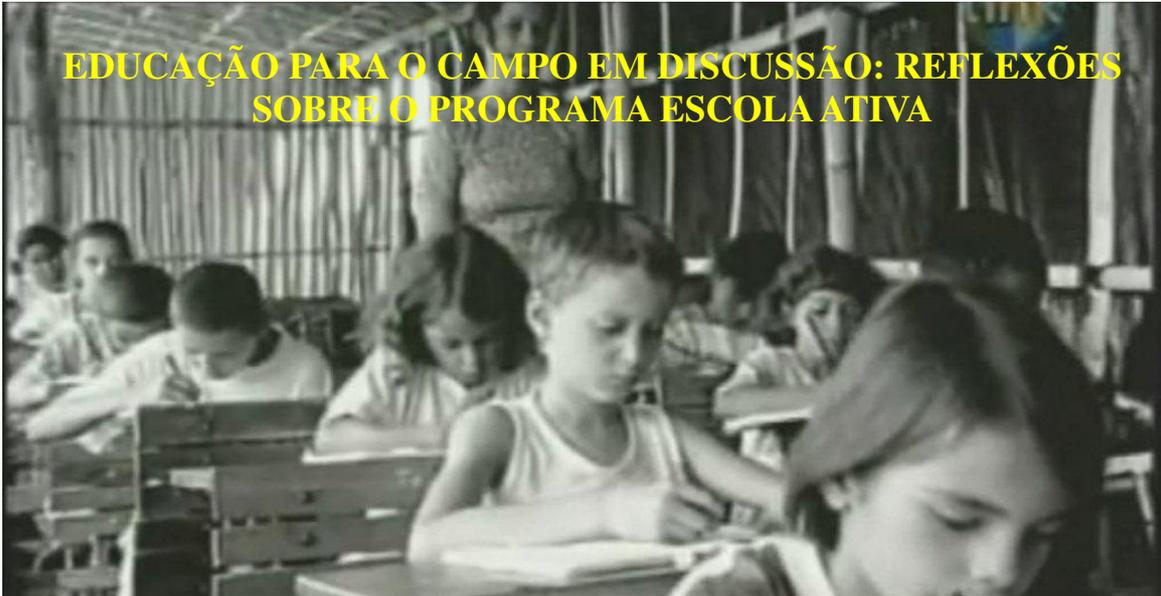




GEPEC

Grupo de Estudos e Pesquisas
sobre Educação do Campo

**EDUCAÇÃO PARA O CAMPO EM DISCUSSÃO: REFLEXÕES
SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA**



Luiz Bezerra Neto

Maria Cristina dos Santos Bezerra (Org.)

EPÍGRAFE

Feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu prefiro a última alternativa.

Florestan Fernandes

SUMÁRIO

ESCOLA ATIVA: QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO? 7

Luiz Bezerra Neto

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Kátia Regina Moreno Caiado

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: DE QUE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHADOR DO CAMPO ESTAMOS FALANDO? 17

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Luiz Bezerra Neto

Elianeide Nascimento Lima

Origem do Programa: vinculações históricas 21

Organização pedagógica da Escola Ativa 28

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CAMPO E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO 41

Marcos Cassin

Mônica Fernanda Botiglieri

Samila Bernardi do Vale

As diferentes formas históricas da organização do trabalho 42

As transformações produtivas na segunda metade do século XX 48

Reestruturação do campo e da educação 50

Algumas considerações 54

ESCOLA ATIVA: AS ESCOLAS NO CAMPO E AS SALAS MULTISSERIADAS EM
SÃO PAULO..... 61

Jaqueline Daniela Basso

Ana Tatiana Staine Cardoso Gobato

Júlia Mazinini Rosa

As escolas no campo no Estado de São Paulo..... 64

As salas multisseriadas e escolas unidocentes no Estado de São Paulo..... 73

O Programa Escola Ativa como política pública para escolas multisseriadas 77

Considerações Finais..... 79

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO FRENTE À
REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CAMPO 83

Mônica Fernanda Botiglieri

Marcos Cassin

1945-1964: O contexto de modernização e a organização dos trabalhadores rurais..... 85

1964-1985: A repressão e os novos caminhos das lutas dos trabalhadores/pequenos
produtores rurais 90

Considerações pós-regime civil-militar..... 95

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFERENCIAIS TEÓRICOS EM DISCUSSÃO..... 101

Luiz Bezerra Neto

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Aspectos históricos..... 102

Aspectos metodológicos..... 105

O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA – ANÁLISES E
POSSIBILIDADES 121

Mara Regina Martins Jacomeli

Maria Angélica Cardoso

O Programa Escola Ativa e a Concepção de Gestão Democrática 127

Gestão Escolar: Pode-se Fazer Diferente? 131

LETRAMENTO, INTERDISCIPLINARIDADE e MULTICULTURALISMO:
Contribuições Para a Educação no Campo..... 147

Maria Sílvia Cintra Martins

O lugar do trabalho com a oralidade e com o texto literário na escola 147

Alguns pressupostos sociointeracionistas: a Escola de Vigotski 152

Gêneros do discurso e projetos de letramento: algumas questões teóricas 156

Gêneros do discurso e projetos de letramento: relato de experiência 160

Algumas considerações à guisa de conclusão 166

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE SÃO
PAULO: UMA INTERFACE A SER CONSTRUÍDA 171

Katia Regina Moreno Caiado

Silvia Márcia Ferreira Meletti

A interface da educação especial e educação do campo na legislação vigente..... 171

A produção do conhecimento na interface educação especial e educação do campo..... 174

Indicadores Educacionais da Educação Especial no Campo..... 175

Considerações finais..... 183

SOBRE OS AUTORES..... 187

ESCOLA ATIVA: QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO?

Luiz Bezerra Neto

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Kátia Regina Moreno Caiado

A proposta deste livro nasceu das discussões acumuladas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo - GEPEC, sediado na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, que, após desenvolver uma etapa do curso de formação para técnicos e educadores que atuavam no campo, em classes multisseriadas, sentiu-se na obrigação de dar um retorno para aqueles professores e para a comunidade, em geral, fazendo uma análise crítica do programa, da metodologia e das propostas de educação para o campo.

Nos últimos anos, a educação do trabalhador que vive no campo tem despertado a atenção dos gestores públicos, e, com isso, alguns programas voltados para a educação do campo têm sido criados. No tocante a essas políticas, a nossa preocupação é saber até que ponto elas, de fato, contribuem para a melhoria dos níveis de formação e de conhecimento desses trabalhadores e até que ponto elas visam ampliar o acesso dos filhos desses trabalhadores ao sistema escolar e garantir a sua permanência na escola.

Interessa-nos, ainda, saber até que ponto as políticas de educação do campo não estariam se propondo, apenas, a atender às expectativas do crescente mercado capitalista de produtos agrícolas que envolve, também, e cada vez mais, as populações do campo. Ou se essas políticas não estariam tentando, somente, incorporar o ideário educacional neoliberal, que preconiza a racionalização dos gastos públicos e a operacionalização dos resultados, medidos por sistemas de avaliação, cujo intuito é medir a qualidade da educação. A ideia de qualidade inclui a ampliação da quantidade de pessoas atendidas pelo sistema escolar com o menor custo possível, o que significa o incremento de materiais didáticos, as “novas” metodologias de ensino, os mecanismos de gestão e de participação na escola, como também a formação continuada do professor.

O Programa Escola Ativa – PEA - é uma estratégia metodológica voltada, exclusivamente, para as classes multisseriadas e unidocentes do campo. Criado na

Colômbia, na década de 1960, o programa visava reduzir os índices de reprovação e de abandono da sala de aula pelos alunos das escolas multisseriadas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Após quase vinte anos de existência, na Colômbia, o PEA passou a ser difundido em outros países, que apresentavam os mesmos índices de pobreza no campo e baixo rendimento das suas escolas rurais, como a única alternativa para a melhoria da qualidade dessas escolas. E foi assim que ele chegou ao Brasil, no final dos anos de 1990.

Inicialmente, esse Programa foi direcionado para as regiões que apresentavam os maiores índices de analfabetismo no campo: as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as quais também detinham a maior incidência de conflitos de terra. Passado o período de experimentação, com a aplicação de um projeto piloto, avançou para o processo de institucionalização, ampliando o número de municípios participantes nos Estados envolvidos, até chegar, em 2008, a ser oferecido a todos os Estados da federação que tem escolas no campo, dentre eles, São Paulo.

Para atingir o propósito de discutir a educação do campo e, mais especificamente, o Projeto Escola Ativa, este livro é composto por oito partes, que analisam tanto o Programa como a educação pensada para o camponês, e ficou assim dividido: no primeiro capítulo, Luiz Bezerra Neto, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Elianeide Nascimento Lima discutem o Programa Escola Ativa (PEA), avaliando qual a dimensão desse Programa de educação para o trabalhador do campo.

Nesse capítulo são analisados o histórico, o conteúdo e a metodologia empregada pelo Programa Escola Ativa, que, sob o controle de técnicos dos organismos governamentais, buscava formar um trabalhador dócil e controlar os movimentos sociais que tinham forte influência nessas regiões. Para tanto, as bases históricas do Programa e sua vinculação com os organismos internacionais são analisadas no contexto de desenvolvimento do capitalismo.

Ao mostrar suas raízes históricas, os autores discutem os paradigmas conceituais do PEA com a intenção de apreender as implicações que esse tipo de programa tem para a classe trabalhadora. Buscam encontrar essa gênese em documentos que foram elaborados sobre o PEA, na Colômbia, e, a partir daí, verificar quais as semelhanças entre esse projeto e aquele proposto para o Brasil.

Os autores entendem que, para se ter uma visão de conjunto da situação, seria necessário buscar as origens do PEA na Colômbia. Para isso, deveriam adentrar a “caixa

preta” de suas ideologias, pois, desse modo, poderiam identificar aquilo que o programa brasileiro tem omitido. Esses pesquisadores verificaram que os primeiros documentos elaborados no Brasil não passavam de traduções literais do programa colombiano, apenas evidenciando mais claramente seus objetivos, sua metodologia e sua concepção pedagógica.

A concepção do Programa passou, a partir de 2008, por um processo de avaliação e de reestruturação, absorvendo, em parte, as manifestações dos movimentos sociais do campo que pleiteiam uma educação específica voltada aos interesses dos trabalhadores camponeses. Prova dessa vinculação é o material didático utilizado, que, apesar de pretender um rompimento, mantém o mesmo formato do projeto original colombiano. A concepção de formação de professores é a mesma, assim como a estrutura administrativa, e o ideário escolanovista, com vinculações neoliberais e pós-modernas, persiste tanto na teoria quanto na prática, escamoteado sob o manto das “Diretrizes Operacionais para as escolas do campo” e da LDB 9394/96.

Como as propostas de educação são representações de cada período histórico e respondem às demandas sociais, a compreensão de como esses projetos são propostos e quais os reais objetivos, neles implícitos, só acontece se apreendemos as relações entre educação e sociedade, e entre capital e trabalho.

É o que nos trazem Marcos Cassin, Mônica Fernanda Botiglieri e Samila Bernardi do Vale, ao discutirem o processo de reestruturação produtiva no campo e as novas exigências de educação voltadas para a formação e para a qualificação do trabalhador. O texto apresentado surge como resultado de estudos e pesquisas realizadas por esses autores nos últimos anos e busca relacionar as formas de organização do trabalho, em particular do trabalho rural, e suas exigências no que tange à educação, à formação e à qualificação dos trabalhadores e de seus filhos.

Nesse sentido, os autores defendem que a reestruturação produtiva no campo, no final da década de 1980 e início da de 1990, ampliou as atividades agrícolas, potencializou e criou novas atividades não agrícolas, determinando uma maior hierarquização do trabalho entre os trabalhadores do campo.

Para os autores, essa nova hierarquia do trabalho entre os trabalhadores rurais foi definindo uma nova realidade no meio rural brasileiro e levou à necessidade de uma reorganização da educação geral e técnica do campo, que reproduzisse a hierarquia do

trabalho com uma educação mais seletiva, com níveis diferenciados para os novos segmentos sociais desse novo rural brasileiro.

Para a abordagem dessa problemática, os autores dividem o texto em quatro partes: na primeira, mostram como as várias formas de organização do trabalho e os modos de produção demandaram mudanças na educação para atender às novas exigências sociais; na segunda parte, apontam as transformações produtivas na segunda metade do século XX enquanto resposta ao modelo taylorista/fordista de produção. Em seguida, fazem uma discussão sobre o modo como as formas da reestruturação produtiva atingem o campo e seus reflexos na educação, na formação e na qualificação dos trabalhadores rurais e de seus filhos.

Por último, apresentam algumas considerações a respeito da qualificação e da desqualificação do trabalho e dos trabalhadores, da relação entre o trabalho e a educação, e o papel do Estado como mediador dessa relação. Tecem considerações também sobre as exigências educacionais da organização do trabalho no novo rural brasileiro e sobre o modo como a maior hierarquia da organização do trabalho rural determina uma maior hierarquia na organização da educação no campo.

Voltando às questões microestruturais, sem, no entanto, perder a dimensão da superestrutura, no terceiro texto, Jaqueline Daniela Basso, Ana Tatiana Staine Cardoso Gobato e Júlia Mazinini Rosa discutem as escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo, fazendo um breve diagnóstico do contexto da educação no meio rural paulista.

Para isso, realizaram um levantamento sobre o número de municípios que possuem escolas no campo, quantificaram essas escolas e as salas multisseriadas, a oferta de ensino e a média de alunos por turma – dados que, segundo as autoras, fornecerão elementos para a análise das condições de acesso à educação no meio rural neste Estado.

Ao tratarem das turmas multisseriadas, essas pesquisadoras buscaram conceituá-las, destacando que, embora deficitárias, representam uma possibilidade de escolarização no meio rural. O texto procura, ainda, fazer um resgate histórico do processo de nucleação das escolas rurais paulistas, que, segundo as autoras, foi decisivo para que essas escolas chegassem ao número em que se encontravam até o ano de 2009. O texto apresenta, ainda, breves considerações acerca do Programa Escola Ativa e seu alcance no Estado de São Paulo.

No quarto texto, Mônica Fernanda Botiglieri e Marcos Cassin procuram discutir a articulação entre trabalho, educação e sua relação com o Estado, frente à reestruturação produtiva no campo, a qual se impôs a partir da segunda metade do século XX.

Para tanto, afirmam que diversas investigações têm abordado, ao longo dos últimos anos, a temática Educação e Trabalho e, dentre elas, há aquelas que tratam, especificamente, das transformações com as quais os trabalhadores têm tido que lidar, diante do contexto de *reestruturação produtiva*, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, quando profundas alterações na maneira de produzir e de gerir o sistema capitalista trouxeram consigo as pressões e a necessidade de uma “adequação” na formação desses sujeitos.

Para esses autores, as discussões a respeito desse tema têm acontecido nos mais diversos espaços, como o meio acadêmico e os movimentos sociais de luta pela terra, ligados diretamente às transformações no meio rural. No entanto, eles acreditam que a realidade no campo deve ser entendida como parte de uma totalidade, a qual possui particularidades e não se constitui um espaço homogêneo, cabendo, portanto, analisar os diversos conflitos que ali têm eclodido.

Nesse sentido, este texto tem a intenção de retomar algumas das principais reivindicações, lutas, transformações e intervenções do Estado na organização do trabalho e dos trabalhadores do campo ocorridas nos períodos delimitados de 1945-1964 e 1964-1985. Os autores ressaltam, ainda, o papel de anteparo das reivindicações dos trabalhadores que o Estado exerce através da normatização das transformações da organização do trabalho e das ações e organizações dos trabalhadores, ou seja, ele cumpre um papel importante na produção e na reprodução das condições de produção e de suas relações.

Ainda, de acordo com os autores, o resgate dos períodos em questão se justifica, no primeiro caso (1945-1964), por serem anos extremamente relevantes quanto à organização e à sistematização de reivindicações por parte dos trabalhadores rurais - momento em que o Brasil vinha passando por grandes mudanças quanto à urbanização e modernização de sua produção, sobretudo pela industrialização em que vivíamos no pós-II Guerra Mundial.

Marcos Cassin e Mônica Botiglieri entendem que, com relação ao campo, essa modernização vai acontecer de forma muito mais lenta, ou seja, as relações de produção

típicas do modo de produção capitalista e sua mecanização aparecem com mais força no final da década de 1950 e início dos anos 1960. Para eles, esse retardo da mecanização da produção e da introdução de relações burguesas no campo levou à identificação do meio rural como espaço de atraso em relação ao meio urbano, moderno e desenvolvido.

Os autores afirmam que, até 1960, por exemplo, o Brasil importava tratores que não chegavam a 12 mil unidades em todo o território nacional e que o primeiro trator fabricado no país foi produzido pela Ford nesse mesmo ano, sendo que somente em 1961 foi fundada a fábrica de tratores da Companhia de Tratores do Brasil.

O segundo período, de 1964 a 1985, tem como marco o Golpe civil-militar de 1964, cuja particularidade foi a de iniciar um período de forte repressão, alternando momentos de refluxo quanto à mobilização e organização dos trabalhadores com momentos de avanços quanto à modernização das condições de produção e quanto à introdução das relações capitalistas no campo – período que os autores consideram o mais interessante para a reflexão sobre o papel do Estado na relação Trabalho X Capital. Foi nesse período que se criou o “Estatuto do Trabalhador Rural”, o qual ampliava a regulamentação das relações do trabalho urbano, garantida pela Consolidação das Leis do Trabalho, e trazia algumas alterações que atendiam às particularidades do trabalho rural.

Mesmo depois do Golpe, o “Estatuto” foi mantido e é quando se evidencia a presença do Estado: a lei significava uma vitória dos trabalhadores rurais, fruto das lutas das décadas de 1950 e início da de 1960, mas, ao mesmo tempo, o Estado se tornou, pelo uso da lei, o mediador dos conflitos entre os trabalhadores e os patrões, o que representou limitações na organização, mobilização e ação dos trabalhadores.

No texto seguinte, Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra apresentam a discussão sobre Educação do campo a partir de seus referenciais teóricos, sobretudo, devido à observação de que, nas últimas décadas, a educação do campo tem despontado na pauta de discussão de gestores das políticas públicas, de acadêmicos das universidades e de movimentos sociais envolvidos com a questão da terra. Um desses movimentos é o denominado “Por uma Educação do Campo”, nascido a partir de reivindicações dos movimentos sociais que atuam no campo e que buscam consolidar essa atuação de forma mais efetiva.

O texto discute os referenciais teóricos que fundamentam as propostas de educação do movimento “Por uma Educação do Campo”, em especial, abordando a

concepção educacional e a visão de mundo por ele apresentada, visto que o mesmo defende uma reforma na educação que esteja adaptada e adequada às condições do meio rural. Para os autores, nessa concepção está implícito um entendimento de que a educação se reverte em um instrumento capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo, assim, o acesso ao saber àqueles que foram, de alguma forma, excluídos.

Os autores, ao questionarem o referencial teórico adotado pelo movimento em questão, entendem que ele está mais próximo de uma abordagem pós-moderna, com ênfase na cotidianidade e na subjetividade, considerando-o ineficaz para compreender e explicar a realidade dos trabalhadores do campo e a educação oferecida ao grupo a que esse movimento se refere.

Já o texto de Mara Regina Martins Jacomeli e Maria Angélica Cardoso toma por objeto de análise a gestão escolar democrática proposta no Programa Escola Ativa, que se destina à melhoria da qualidade do ensino nas escolas multisseriadas.

As autoras fazem, inicialmente, uma distinção conceitual e prática dos termos comumente utilizados para caracterizar a multissérie – que pode acontecer tanto em escolas, turmas ou classes multisseriadas –, e afirmam que a maior incidência de tais turmas acontece na zona rural. Jacomeli e Cardoso chamam a atenção para o fato de que essas escolas são “historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria”, e, por causa disso, os educadores e os gestores relegaram-nas ao esquecimento. Contudo, por meio de dados coletados junto ao INEP, as autoras comprovam que essa forma de organização do ensino permanece em todas as regiões do Brasil atendendo às populações rurais, inclusive àquelas presentes no Estado de São Paulo.

Como a proposta do Programa Escola Ativa para a melhoria do ensino oferecido nessas escolas enfatiza a formação docente continuada e a gestão democrática, as autoras, então, discutem o conceito de gestão presente nos documentos oficiais do Programa. A noção de gestão democrática tem relação direta com a implementação de instâncias de decisão entre os vários segmentos que compõem a escola. Sem problematizar a concepção de gestão democrática, o documento Orientações Pedagógicas para a formação docente do Programa Escola Ativa atrela a gestão democrática à implementação dos Conselhos Escolares e dos Colegiados Estudantis. A partir daí, as autoras levantam a questão: é possível usar os elementos da gestão, dita democrática, para melhorar a qualidade da educação popular? É possível fazer diferente?

Ainda discutindo a fundamentação teórica da prática pedagógica proposta pelo Programa, no penúltimo texto, Maria Sílvia Cintra Martins traz a reflexão sobre o ensino da língua oral e escrita, também um grande desafio para as salas multisseriadas unidocentes, principalmente depois da ampliação da escolarização para 9 anos e da chegada das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental.

Tomando como referência a Escola de Vigotski, a autora mostra que existe uma vinculação entre oralidade e escrita, e que a abordagem sociocultural e a sociointeracionista fornecem um subsídio inicial para pensar no trabalho articulado entre práticas orais e escritas. Tendo por base esse pressuposto teórico, a autora nos convida a refletir sobre a construção de um projeto de letramento que envolva toda a escola, e no qual as crianças de seis anos tenham uma participação significativa, condição fundamental para a formação de sua personalidade, e também para o desenvolvimento da linguagem.

A autora explicita a contraposição que existe entre as abordagens sociocultural e sociointeracionista e a abordagem construtivista, diferença que consiste exatamente na forma como entendem o desenvolvimento infantil: para Vigotski, o percurso do desenvolvimento infantil acontece na transição do âmbito social para o âmbito individual, e não o contrário. Segundo a autora, um dos princípios básicos de sua Escola é a postulação de que tudo o que somos individualmente vivemos, antes, no âmbito social, ou seja, os processos intrapsicológicos têm fundamento interpsicológico.

É importante destacar o papel que o professor tem nessa concepção. Como o desenvolvimento infantil não é espontâneo, ele deve interferir nas situações de aprendizagem, sem deixar de atribuir a autoria às crianças. Segundo ela, o protagonismo infantil ou juvenil está intimamente relacionado com o projeto autoral em que tanto os alunos como os próprios professores devem se engajar. Assim, a autora chama-nos a refletir sobre esta questão aparentemente banal: *como o professor pode motivar a autonomia de seus alunos, se ele próprio não desfrutar de autonomia?* E complementa a questão, afirmando que será praticamente impossível, para o professor, motivar a autoria nos textos de seus alunos, se ele próprio não puder se colocar como o autor (ou coautor) de todo o projeto pedagógico que põe em prática a cada semestre letivo.

Com isso, faz uma crítica aos Cadernos Pedagógicos do Programa Escola Ativa, enviados pela Secretaria de Educação para que fossem utilizados nas salas de aula, sem que tivessem, no entanto, recebido aceitação por parte dos professores, que preferiam utilizar o material produzido por eles próprios.

Para Maria Sílvia Cintra Martins é dentro dessa dimensão crítica que, no momento atual de transição para o Ensino Fundamental de nove anos, se torna delicada a reflexão sobre como lidar com o trabalho pedagógico voltado às crianças de seis anos, que já não pode se restringir às brincadeiras da pré-escola, porém também não pode significar a entrada num mundo cheio de regras e de proibições. Por isso mesmo, ela entende que é necessário buscar compreender melhor a posição dos linguistas – que é muitas vezes criticada, pois acreditam que eles defendem o vale-tudo na língua – como se propusessem que o professor não devesse nunca interferir na fala de seus alunos.

Para ela, o que muitos linguistas têm buscado defender é exatamente o fato de que é importante liberar a expressividade do ser humano, não deixá-la asfixiada, sequestrando, conjuntamente, a forma de expressão linguística e a própria identidade das pessoas. Porém, salienta, os linguistas também entendem que tudo tem o seu tempo, e que, no momento adequado, será importante conscientizar as crianças a respeito dos diferentes registros, das diferentes maneiras de se expressar, de acordo com as diferentes situações de comunicação.

Por último, temos o texto de Kátia Regina Moreno Caiado e Sílvia Márcia Ferreira Meletti, que abordam a educação especial na educação do campo no Estado de São Paulo, buscando discutir as causas que fazem com que essa seja, ainda, uma interface a ser construída. O objetivo das autoras é trazer uma reflexão sobre a interface entre duas áreas da educação: a educação especial e a educação do campo, com destaque para a realidade do Estado de São Paulo.

Para as autoras, se trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador, uma vez que a educação especial e a educação do campo foram apenas recentemente consideradas um direito social. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas. Neste texto, elas apresentam, ainda, os conceitos de Educação Especial e de Educação do Campo e como sua interface se apresenta na legislação atual – e conseguem mostrar, com base nos dados do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2010, a escassez de pesquisas na área, analisando os dados do Censo Escolar referentes às matrículas de alunos que vivem e estudam no campo e que têm alguma necessidade especial por deficiência.

Com este texto encerramos o nosso livro, oferecendo uma visão ampla da educação do campo e, mais especificamente, do Programa Escola Ativa. Procuramos

oferecer um subsídio aos professores que possa ajudá-los a pensar a relação entre a educação do campo e a sociedade mais ampla, a educação do campo e a gestão das escolas multisseriadas, a educação do campo e as práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento, a educação do campo e a educação especial, uma realidade tão omitida do ponto de vista social, que causa uma quase invisibilidade das crianças com deficiência que residem no campo. Entretanto, essas crianças demandam por educação escolar, e, ao garantir a escola no campo, deseja-se, também, que ela seja acessível a tais crianças.

Sendo o Escola Ativa o programa para as escolas do campo, essa realidade não tarda a chegar e se tornar mais um desafio aos professores, além das diferentes turmas, dos diferentes níveis, das diferentes idades, como mostramos aqui. Assim, concordamos com Maria Sílvia Cintra Martins quando ela afirma a importância de o professor estudar e conhecer as teorias pedagógicas. De uma maneira geral, é o que todos os autores defendem: conhecer os fundamentos teóricos e históricos da nossa prática pedagógica nos faz atuar com mais propriedade no nosso fazer cotidiano.

Assim, este texto procura apresentar ao leitor o Programa Escola Ativa, com as virtudes que uma política pública pode ter para o ensino unidocente. Apesar de todas as críticas que possam ser levantadas quanto ao Programa, quanto ao seu caráter autoritário e quanto à forma como foi implantado no Brasil, devemos considerar que os professores que trabalham com classes multisseriadas muitas vezes se sentem órfãos diante de uma realidade com a qual, muitos deles, nunca imaginaram ter contato.

Como foi dito, se o Programa Escola Ativa tem virtudes, também tem defeitos e ambos são trazidos à tona e colocados para a avaliação do leitor. Sabemos que nossas análises não são neutras, mesmo porque não temos a pretensão de neutralidade, pois a maioria daqueles que participaram deste livro têm uma posição teórico-metodológica que aponta para uma vertente bem definida, ou seja, o materialismo histórico e dialético, que serve como norteador de nossas pesquisas, possibilitando uma visão de totalidade sobre o objeto em questão, mesmo que este objeto seja apenas uma pequena parte de um projeto mais amplo de educação.

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: DE QUE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHADOR DO CAMPO ESTAMOS FALANDO?

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Luiz Bezerra Neto

Elianeide Nascimento Lima

O desafio de escrever um texto sobre o Programa Escola Ativa é relativamente grande, dado o grau de envolvimento de seus autores com o processo de formação proposto por esse programa. Ao discutirmos essa temática, corríamos o risco de aderir ao Programa sem maior criticidade ou simplesmente de rejeitá-lo, por entender que serviria a propósitos reacionários. Esperamos, porém, ter dado conta de fazer a crítica sem jogar no lixo o que, possivelmente, o Programa tem de bom, e sem aderir a ele sem maiores questionamentos.

Adiantamos que o texto aqui apresentado foi inicialmente publicado na *Revista do HISTEDBR On-line*, não sendo, portanto, um texto inédito para os leitores dessa revista, muito embora esta versão tenha algumas poucas modificações em relação ao texto original, disponibilizado para os leitores do periódico.

Para melhor discutir a educação no campo brasileiro, vamos recorrer ao caráter agrário da economia do país, para situar em que medida essa proposta para as escolas do campo se apresenta isenta de comprometimento econômico, social e político. Devemos admitir que dos primórdios da colonização até a Proclamação da República, a economia brasileira foi predominantemente agrária com a maior parte da população dispersa pelas propriedades rurais do país.

Assim, a educação, que acontecia nas casas, ao redor da Casa Grande e em seu interior, principalmente com a presença de preceptores – na maioria das vezes religiosos que se instalavam nas fazendas para educar os filhos dos Senhores de terra e prepará-los para frequentar as escolas européias –, iniciou-se no meio rural em virtude das pessoas viverem no campo. Porém, a partir da formação das cidades, a educação passou a ser ministrada na escola, que logo se consolidou como a instituição responsável pela formação

do cidadão urbano. Logo após a instalação do regime republicano, no final do século XIX, surgiram os grupos escolares no Estado de São Paulo, que passaram a concentrar os estudantes num mesmo espaço, sobretudo com a introdução do ensino seriado, modelo que, depois, foi disseminado por outros Estados do país.

Com a nova organização escolar, a educação rural foi perdendo espaço e diminuindo de importância. No final do século XX, com o processo de nucleação das escolas e com a proposta de economia e de racionalização dos gastos públicos no setor, os municípios passaram a transportar os alunos do meio rural para os centros urbanos, reduzindo, assim, o número de escolas nesse meio, sobretudo onde existiam classes multisseriadas com escolas unidocentes.

A partir das últimas décadas do século XX, mudanças no sistema capitalista em escala global passaram a desenhar outros perfis de trabalhadores, e propostas de educação e de formação de professores passaram a ser elaboradas tanto para os centros urbanos quanto para o campo. O novo ciclo de expansão do capitalismo como modo de produção e como processo civilizatório ganhou alcance mundial, envolvendo economias e sociedades, impactando a organização das nações, os regimes políticos, as identidades nacionais, os grupos e as classes sociais. Foram fortalecidos novos blocos de poder, e novos ideários e valores começaram a surgir. Neoliberalismo, fim da história, revolução tecnológica, industrial, financeira foram conceitos que ocuparam espaços nos debates acadêmicos e políticos. Do ponto de vista do trabalho, o desenvolvimento das forças produtivas trouxe impactos como flexibilização, desregulamentação, subproletarização, dentre outros, para a vida do trabalhador – e, no campo, não foi diferente.

Com a mudança nas relações de produção e com o avanço patrocinado pela grande indústria, visando à reestruturação da produção, tanto na cidade como no campo, tem sido cada vez mais frequente a reivindicação de uma educação para o homem do campo. Com o apoio de um grupo de movimentos sociais que atuam no campo, desde a década de 1980, após o enfrentamento e a derrubada da ditadura civil-militar – que assolou este país entre os anos de 1964 e 1985 –, as políticas educacionais voltadas para o setor passaram a ocupar lugar de destaque entre pesquisadores da área e entidades representativas dos trabalhadores bem como dos grandes produtores agrícolas, sobretudo aqueles filiados à Confederação Nacional da Agricultura – CNA.

Atribuimos o interesse pela educação do homem do campo a três fatos que consideramos essenciais:

- 1- A atual fase de desenvolvimento do capitalismo no campo, que traz maior concentração de terras nas mãos de poucos, a ampliação da produção monocultora extensiva para mercado externo, o uso de maquinário com ampla tecnologia acoplada, a proletarização do trabalho no campo, e, ao mesmo tempo, o apelo à agricultura familiar com as políticas de reforma agrária para abastecimento do mercado interno;
- 2- A pressão dos movimentos sociais do campo que, atuando por meio de ocupações de terras para formação dos assentamentos rurais, conquistam pedaços de terra e contribuem para mudar, embora muito lenta e gradualmente, a característica predominante no campo brasileiro;
- 3- A orientação dos organismos internacionais, que relacionam educação a desenvolvimento econômico, e, a partir da década de 1960, passaram a vincular os acordos de empréstimos aos investimentos em educação, incluindo aí as populações rurais, que, historicamente, em toda a América Latina, foram vítimas de analfabetismo e de abandono em termos de educação.

Como exposto, podemos afirmar que foi em virtude da conjunção desses fatores, aliados à baixa qualidade da educação, em geral, que surgiram as reivindicações por programas de educação do campo. Na década de 1990, a conjuntura passava a exigir trabalhadores com outros tipos de conhecimento, pois somente o manejo da enxada não respondia mais às exigências da produção no campo. Por outro lado, os trabalhadores também pleiteavam o direito à educação, exigindo que ela fosse expandida para os sujeitos do campo no próprio campo, e que esses trabalhadores pudessem exercer, de alguma forma, o seu controle.

Para responder a tais reivindicações, atender às necessidades de eliminação do analfabetismo e controlar as massas de trabalhadores organizados do campo, o governo federal criou programas de educação para o campo, dentre eles, o Escola Ativa. Neste texto nos propomos a discutir o Programa Escola Ativa - PEA, enquanto uma estratégia metodológica criada, inicialmente, para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas multisseriadas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental do campo, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Logo após passar pelo período de experimentação, com um projeto piloto, esse Programa foi institucionalizado, com a ampliação do número de municípios participantes até concluir seu processo de expansão, visando atingir a todos os Estados da federação, etapa em que se encontra o programa agora, na segunda década deste século.

Através desse programa educacional, cujas características são a forte presença da comunidade no interior da escola e o controle de técnicos dos organismos governamentais, a elite econômica nacional buscava, também, formar um trabalhador dócil e controlar os movimentos sociais que tinham forte influência nessas regiões.

A partir de 2008, o Programa fez uma reformulação completa em sua proposta e ampliou sua atuação para as regiões Sul e Sudeste, passando a implantá-lo em todos os Estados da federação que têm, em seus sistemas de ensino, escolas multisseriadas localizadas no campo, incluindo o Estado de São Paulo.

Diferentemente do que ocorreu no período de implantação, na década de 1990, no período de expansão, as universidades, antes ignoradas, foram convidadas a assumir o papel de – protagonistas na formação do novo professor para o campo, mesmo que indiretamente, uma vez que o professor formador não atua diretamente com o professor que vai para a sala de aula. Analisaremos as bases históricas do Programa e sua vinculação com os organismos internacionais no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo, tomando como referência, para essa análise, o Estado de São Paulo, onde a implementação aconteceu nessa nova fase, sob a coordenação pedagógica da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Procuraremos, neste texto, mostrar, em linhas gerais, as raízes históricas do Programa Escola Ativa, para, em seguida, discutirmos seus paradigmas conceituais – e consideramos importante fazer isso para apreender as implicações que esse tipo de programa tem para a classe trabalhadora. Buscamos encontrar essa gênese em documentos elaborados sobre o programa Escola Ativa, na Colômbia, e, a partir daí, verificar até que ponto existem semelhanças com o projeto proposto para o Brasil. Entendemos que, sendo o projeto de origem colombiana, para uma visão mais abrangente seria necessário compreender sua implantação naquele país, para que pudéssemos identificar o que o programa brasileiro tem omitido.

Verificamos que os primeiros documentos elaborados no Brasil eram traduções literais do programa colombiano, apenas evidenciando mais claramente os objetivos, a metodologia e a concepção pedagógica. No entanto, a partir de 2008, passaram por um processo de avaliação e reestruturação, absorvendo, em parte as manifestações dos movimentos sociais do campo que pleiteavam uma educação específica, voltada aos interesses dos trabalhadores camponeses.

Demonstraremos, ainda, que o vínculo entre os projetos colombiano e brasileiro dá-se através do material didático utilizado, que mantém o mesmo formato do projeto original, bem como a concepção de formação de professores e a estrutura administrativa. Além disso, o ideário escolanovista, com vinculações neoliberais e pós-modernas, persiste tanto na teoria, quanto na prática, escamoteado sob o manto das “Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo” e da LDB 9394/96.

Origem do Programa: vinculações históricas

O Programa Escola Ativa, embora seja relativamente novo no Brasil, já tem uma longa história de existência no atendimento às populações do campo, tendo surgido no auge da Guerra Fria. O programa que originou o Escola Ativa nasceu de uma proposta criada na Colômbia, em 1975, período em que toda a América Latina estava imersa em sangrentas ditaduras. No entanto, as raízes desse programa são ainda anteriores, pois foram fincadas no início da década de 1960, com a implantação da Escola Unitária, promovida pela UNESCO e adotada em vários países do Terceiro Mundo, sobretudo na América Latina e nos países com baixa densidade de população, com profundas desigualdades sociais e com grande contingente populacional no campo.

O Programa Escola Unitária estava baseado na filosofia da aprendizagem ativa e individualizada, caracterizada pelo uso de fichas e guias de autoaprendizagem, a promoção era flexível e a escola não tinha séries ou graus. A utilização das fichas e dos guias surgiu com o intuito de respeitar o ritmo e as necessidades individuais de aprendizagem, um princípio pedagógico considerado necessário para crianças provenientes das áreas rurais que necessitassem se afastar, temporariamente, da escola por razões climáticas ou para participar das atividades produtivas (GÓMEZ, 1993).

Para se ter uma dimensão da ambição dessa proposta, na Colômbia o programa foi se ampliando e logo atingiu 150 escolas unitárias piloto no país, e, em 1967, foi estendida, pelo governo colombiano, para todas as escolas unidocentes do país. Da experiência adquirida naquele projeto piloto é que surgiu, em 1975, o Programa Escuela Nueva que, a

partir de então, foi gradativamente se ampliando como projeto nacional ao mesmo tempo em que adquiria projeção internacional. De acordo com Rosa Maria Torres¹,

Em 1975, sobre a base da experiência acumulada, surgia o Programa Escuela Nueva. Entre 1975 e 1978, com apoio da Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), chegaram a funcionar 500 escolas em três departamentos. Entre 1982 e 1986 o programa se expandia para a Costa Pacífica. Em 1985, com uma cobertura nacional de 8.000 escolas, o governo colombiano decidia adotar a EN para universalizar a educação primária rural. Em 1987, começou, deste modo, o processo acelerado de expansão, para em 1989, cobrir 17.984 escolas. Em 1991, chegava em torno de 20.000 das 27.000 escolas rurais do país com uma cobertura estimada de 1 milhão de alunos (TORRES, 1992, p. 2).

Percebe-se, pelas afirmações acima, que a Colômbia foi o celeiro em que se gestou o Programa Escola Ativa, ficando evidente sua gradativa expansão até atingir a quase totalidade da população do campo colombiano e, principalmente, a orientação do projeto, vinda dos organismos internacionais e a indicação de ampliação para os países da América Latina e do, então, Terceiro Mundo. Segundo Torres (1992), o Programa Escuela Nueva (EN) é uma referência obrigatória nas publicações educativas dos organismos internacionais. A “UNESCO, o Banco Mundial e a UNICEF, entre os principais organismos, têm apoiado decididamente o programa, promovendo-o e recomendando-o como experiência modelo” (TORRES, 1992, p. 3). Ainda segundo a autora, a UNESCO o considera “uma experiência de valor internacional inegável” e já para o Banco Mundial, “suas lições merecem disseminar-se amplamente entre os planejadores de educação e os responsáveis pela adoção de políticas no mundo em desenvolvimento” (TORRES, 1992, p. 3).

Convém salientar que, nesse período, os países desta região geográfica apresentavam características em comum, que justificavam, em parte, as medidas socioeconômicas adotadas: estavam passando por regimes ditatoriais; o modelo de expansão e de acumulação do capital adotado ampliava a exploração do trabalho, gerando uma grande massa de trabalhadores excluídos e insatisfeitos com os rumos das políticas econômicas, e, em virtude dessa situação, muitos desses países estavam em vias de desenvolver uma guerra civil.

Segundo Maria Clara Couto Soares, também no Brasil, o Banco Mundial exerceu profunda influência no processo de desenvolvimento econômico e social durante este

¹ O texto citado está em espanhol, com tradução livre dos autores.

período em que foi proposto o Programa Escola Ativa para a Colômbia, ou seja, até o final dos anos de 1970. Os planos do Banco Mundial para o Brasil visavam à promoção da “modernização” do campo (SOARES, 2007).

Segundo Soares, a partir de 1968, a gestão do Banco Mundial passou a se preocupar com a pobreza que assolava o mundo, o que motivou uma nova distribuição setorial dos empréstimos, com crescente ênfase na agricultura. Para ela se, “no decênio 58-68, 70% dos empréstimos destinaram-se à infraestrutura, no decênio seguinte esse percentual caiu para cerca de 37%, a agricultura passou para 27%, a indústria, para 18%, e os setores sociais, para 12%” (SOARES, 2007, p. 19). Nos anos de 1970 e 1980 os olhares dos organismos internacionais se voltaram para o combate à pobreza e para a agricultura.

No Brasil, entre 1975-1984, os principais programas propostos eram direcionados para os pequenos produtores rurais da região Nordeste e envolviam quatro diferentes programas voltados para desenvolvimento agrícola². Em 1985, o Banco Mundial sugeriu que esses projetos fossem transformados em um único programa de desenvolvimento rural que o Banco teria interesse em financiar e, foi assim que surgiu o “Programa de desenvolvimento da região Nordeste”, o Projeto Nordeste (CHALOULT, 1985), que envolvia a elaboração de programas que atendessem a diferentes áreas: produção, comercialização, agroindústria, saúde, saneamento básico e educação.

Concomitante a essas propostas, e no interior do Projeto Nordeste, entrou na pauta de discussão a questão educacional do Nordeste brasileiro, apontando para a grave situação em que se encontrava o setor, o que contribuía para a manutenção dos problemas sociais e educacionais vivenciados na região. A partir do diagnóstico da situação da educação, as propostas daí decorrentes enfatizavam a educação no meio rural e as ações voltadas para a qualificação de mão de obra do pequeno produtor (CRUZ, 2005). Embora houvesse vários diagnósticos apontando para as péssimas condições da educação, o Projeto Nordeste, em um período de quinze anos, priorizou o desenvolvimento econômico e o Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural fazendo com que eles recebessem os maiores investimentos.

² Programa de Desenvolvimento de áreas integradas do Nordeste, Programa especial de apoio ao Desenvolvimento da região semi-árida do Nordeste, Programa de aproveitamento de recursos hídricos do Nordeste e Programa de apoio às populações pobres das zonas canavieiras do Nordeste.

Somente a partir de 1991, houve um cuidado mais sistemático com a educação, em virtude do que se discutiu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, onde o Brasil, um dos signatários, assumiu o compromisso com a erradicação do analfabetismo e com a ampliação da educação básica de qualidade para todos. O Projeto Nordeste, para a educação básica, entrou em vigor através de acordos de empréstimos estabelecidos entre o governo brasileiro e o Banco Mundial em 1993. O objetivo principal era implementar melhorias nas séries iniciais do Ensino fundamental (1ª a 4ª séries) visando ao aumento da aprendizagem, à redução da repetência e a evasão, além de um maior índice de conclusão do, então, Ensino de 1º grau nos Estados nordestinos (CRUZ, 2005).

Nesse período, o Banco Mundial passou a associar educação à pobreza, considerando-a importante para explicitar as diferenças de renda no Brasil. A preocupação com educação envolvia a perspectiva da qualificação para o trabalho, pois os agentes do capital internacional entendiam que o baixo nível dos recursos humanos ameaçava, a longo prazo, o crescimento da economia brasileira – com isso, a formação da mão de obra para o mercado de trabalho passou a constituir-se num ingrediente básico para os interesses do capital.

É importante ressaltarmos esse aspecto das propostas de desenvolvimento econômico e social do Banco Mundial para o Nordeste brasileiro e para o Brasil, pois foi justamente como política de continuidade dessa intervenção externa que surgiu o interesse pela educação do trabalhador rural. Inicialmente as propostas estavam direcionadas às atividades econômicas, ou seja, atividades produtivas e, depois, a educação foi incluída como mais um fator no desenvolvimento econômico e social: ela passa a ser vista não apenas como um instrumento de redução da pobreza, mas, principalmente, como fator essencial para a formação de “capital humano”.

Durante toda a década de 1990, a educação brasileira foi considerada ineficiente e onerosa, pois apresentava baixo índice de conclusão do Ensino Fundamental, baixa qualidade e eficiência do ensino, gastos inadequados, alocação de recursos insuficientes em áreas prioritárias, falta de livros e de materiais educacionais, estratégias de ensino inapropriadas e cultura da repetência.

Sob a ótica do capital humano, a educação deveria estar relacionada ao desenvolvimento econômico e social. A partir de então, copiou-se um programa cujas características fundamentais remetem à racionalidade econômica com objetivo de melhorar

a qualidade do atendimento à população do campo, qualificando-a para o trabalho e para o consumo, porém, com baixo custo.

O Programa Escola Ativa, nosso objeto de investigação, é um destes programas internacionais direcionados às populações pobres do campo dos países em desenvolvimento, que apresentavam baixas taxas de escolarização, altos índices de abandono e evasão causando distorção na relação série-idade. O programa é voltado, especificamente, para salas multisseriadas e escolas unidocentes, realidade mais visível nas escolas das zonas rurais de qualquer município ainda não totalmente industrializado e até em alguns que já estão mais avançados no processo de urbanização.

No Brasil, o Programa teve início entre 1997 e 98, período em que o país passava por mais uma grave crise econômica e de ressurgimento de um processo de criminalização dos movimentos sociais e sindicais, sobremaneira, aqueles que atuavam no campo. O Programa se inicia através do Projeto Nordeste, anteriormente citado, em sete Estados da região Nordeste do Brasil (Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí), num total de 69 escolas e, tal qual o ocorrido na Colômbia, foi paulatinamente ampliando sua inserção com a adesão de outros estados, municípios e regiões. Posteriormente, no processo de ampliação, e já sob a coordenação do FUNDESCOLA³, a experiência se ampliou para 10 Estados das regiões Norte e Centro-Oeste, sendo, depois, implantado em 19 estados, 264 municípios e 2.084 escolas (PIZA; SENA, 2001 apud XAVIER NETO, 2005).

A partir de 2007, a gestão do Programa Escola Ativa foi transferida do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo. Nessa nova gestão, e cumprindo o plano de expansão, disseminação e monitoramento, o Programa foi ampliado para os demais Estados da federação, sendo, atualmente, a única política pública de âmbito Federal para as escolas multisseriadas e unidocentes do campo. Um dos Estados que passaram a fazer parte do Programa nesta fase de desenvolvimento foi São Paulo.

Com o objetivo de atender à proposta do Governo Federal e, em consonância com o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, que convida todos os brasileiros,

³ Fundo de Desenvolvimento da Escola, voltado para a gestão das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

em mobilização conjunta, a trabalharem para a melhoria da qualidade da educação básica no país, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Representação do MEC no Estado de São Paulo (ReMEC-SP) foram chamadas a se engajar na meta de expansão do Programa Escola Ativa, qualificando técnicos das Secretarias de Educação dos municípios do Estado para serem multiplicadores da metodologia em seus respectivos municípios.

Embora seja recorrente o discurso de que, no Estado de São Paulo, a quantidade de trabalhadores em áreas rurais é quase inexistente em virtude do alto nível de industrialização alcançado, estamos nos deparando com dados importantes sobre a escolarização no campo paulista, os quais nos apontam uma grande quantidade de municípios com escolas multisseriadas para o atendimento educacional desse setor da população. Os dados, aos quais nos referimos, são evidenciados na adesão aos cursos do Programa Escola Ativa, que é feita diretamente pelo município junto à SECAD/MEC, como uma das ações voltadas para a melhoria das escolas do campo vinculadas ao financiamento proveniente do Plano de Ações Articuladas (PAR).

No ano de 2008, houve a adesão de 30 municípios que solicitaram a formação de 31 técnicos e, em 2009, a adesão foi de 87 municípios, sendo que 6 deles, por razões distintas, resolveram cancelar a inscrição. Além desses, mais 28 municípios confirmaram sua adesão em 2010. Portanto, como podemos verificar, 145 municípios alegaram ter alunos estudando em classes multisseriadas no Estado de São Paulo.

Se o discurso de que as escolas no campo não são importantes fosse verdadeiro, não precisaríamos enfatizar que, apesar de todas essas mudanças, somente em 2008, em São Paulo, atendemos, através do Programa Escola Ativa, a 538 turmas divididas em 223 escolas que participaram do curso de formação de técnicos municipais.

Por outro lado, se avançarmos nas buscas sobre meio rural em São Paulo, poderemos perceber que, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, esse Estado contava com 1.699.926 habitantes no meio rural, o que representava cerca de 4 do total de sua população. Apesar disso, o Censo Escolar de 2009 indicava que o Estado de São Paulo possuía escolas no campo em apenas 265 de seus 645 municípios, o que representa aproximadamente 41% da totalidade, indicando que muitos moradores do campo teriam que se deslocar até a cidade para ter acesso à escola, como nos mostrará a análise de Jaqueline Daniela Basso, Ana Tatiana Staine Cardoso Gobato e Júlia Mazinini Rosa, no capítulo três, sobre as classes multisseriadas no Estado de São Paulo.

O processo de fechamento das escolas do campo, com o transporte de alunos para as cidades, tem se intensificado ano após ano. Em 2010, embora não tenha variado muito, o número de municípios com escolas em áreas rurais baixou para 263. Tal diminuição resulta do fato de que quatro municípios fecharam escolas no campo enquanto outros dois passaram a tê-las (<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>).

Embora esses dados sejam mais bem analisados no capítulo três deste livro, é importante salientar que, com a redução do número de municípios que oferece educação no campo, reduziu-se, também, o número de alunos matriculados no meio rural. Os Censos Escolares indicam que o número de matrículas em áreas rurais, em 2009, era 157.164, considerando-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos tanto em período parcial quanto integral. Já no ano de 2010, esse número caiu para 153.141 educandos (<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>).

Uma das causas possíveis para a redução da demanda por escolas no campo, possivelmente será encontrada na política de transporte de alunos para os centros urbanos, dado que, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica, disponibilizada pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira - INEP - mostra que, no ano de 2009, foram 191.146 os alunos residentes em áreas rurais do Estado de São Paulo transportados pelo poder público para escolas urbanas, o que, somando-se aos que estudam no campo, totalizam 348.310 alunos residentes em áreas rurais, como apontam Basso, Gobato e Rosa, em texto já citado. Essa opção parece ser mais barata, pois as crianças são transportadas para escolas nas periferias dos centros urbanos e o custo do transporte é mais baixo que a manutenção da escola no campo.

Com o processo de municipalização do ensino adotado pelo Governo do Estado de São Paulo a partir de 1997, temos observado um decréscimo das matrículas na Rede Estadual que, até então, era responsável pela manutenção das escolas no campo, e um crescimento das matrículas na Rede Municipal. Em 2009, os números apontavam que 86% das escolas do campo eram geridas pelos municípios.

Juntando as Redes Municipais e Estadual, a maior parte dos municípios do Estado possui de uma a cinco escolas no meio rural. O restante tem de cinco a dez escolas e de dez a quinze. Cidades com mais de quinze escolas no meio rural são raras, entre elas está a cidade de Cunha, que possui 48 escolas no campo pertencentes à Rede Estadual e 23 pertencentes à Rede Municipal, pois sua população no meio rural é proporcionalmente

grande segundo o Censo Demográfico de 2010. Assim, a abrangência de um Programa como o Escola Ativa, voltado ao atendimento exclusivo de classes multisseriadas que trabalham com escolas unidocentes é muito grande e o processo de ampliação visa atender, paulatinamente, a todas as escolas do campo no Brasil. Por outro lado, é preciso não perder de vista que o Programa surgiu como uma proposta do Banco Mundial para amenizar os conflitos no campo, atingir os focos de miséria e procurar diminuir os impactos produzidos pelo desenvolvimento desenfreado da expansão do capitalismo nos países em desenvolvimento.

É preciso considerar, ainda, que de política focal para bolsões de miséria, o Programa se transformou em uma política pública. Em que pese o fato de esse ser o único programa até então voltado para as escolas multisseriadas do campo, há uma série de críticas que são feitas pelos movimentos sociais, que reclamam do caráter autoritário de sua implantação e da condução, sem que os sujeitos, a quem se dirige essa proposta, sejam consultados sobre sua efetivação.

Organização pedagógica da Escola Ativa

O PEA é um programa voltado para o trabalho com classes multisseriadas do campo e se coloca como um novo paradigma educacional, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, diminuir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª série⁴. Ele tem como escopo uma combinação de estratégias, ou componentes de caráter pedagógico e administrativo, que, relacionadas entre si, compõem o currículo: cadernos de ensino e aprendizagem; cantinhos de aprendizagem como espaço interdisciplinar para pesquisa; colegiado estudantil, e escola e comunidade (PROJETO BASE, 2008).

O Programa conta, ainda, com um processo de capacitação e de acompanhamento aos professores, componente que envolve a qualificação dos docentes e gestores para lidarem com uma organização escolar focada no aluno e em sua realidade social. Do ponto de vista pedagógico, há dois entroncamentos, um diretamente relacionado ao aluno – que

⁴ Atualmente, em virtude da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o Programa passou a ter cinco anos, contemplando do 1º ao 5º ano.

envolve estratégias de ensino e uso de material didático diferenciado – e o outro que visa, especificamente, a formação do professor.

Uma das críticas feitas pelos organismos internacionais à educação rural, antes da implantação do Programa, relacionava-se aos recursos didáticos – ou à falta deles – e ao seu uso descontínuo, o que culminaria com o baixo nível de aprendizagem e, conseqüentemente, com o tão propalado fracasso escolar. Assim, para superar esse problema, foram propostos materiais didáticos (livros didáticos) especificamente elaborados para o trabalho em classes multisseriadas. No início da experiência, no Brasil, eram chamados de *Guias Didáticos*, tal qual na experiência colombiana, sendo que, conforme já mencionado, eram meras cópias do material daquele país.

Com a reformulação do Programa, em 2007, esses livros sofreram uma revisão para atualização dos conteúdos e aperfeiçoamento da metodologia, passando a ser chamados de *Cadernos de Ensino e Aprendizagem*, embora o Programa seja focado quase que exclusivamente na aprendizagem, sendo o ensino bastante desconsiderado. Esses *Cadernos* são organizados por áreas, ou melhor, por disciplinas (português, matemática, história, geografia, ciências e alfabetização) e por séries, e, embora sejam documentos elaborados exclusivamente para o uso em salas multisseriadas, foram estruturados da seguinte forma: Atividades básicas (A), Atividades Práticas (B) Atividades de Aplicação (C), sendo que a soma dessas atividades compõe um módulo, e os módulos compõem unidades (PROJETO BASE, 2008). Dessa forma, seus propagadores acreditam que esses cadernos de ensino e aprendizagem: “articulam os conhecimentos prévios, visão de mundo dos(as) educandos(as), seu ambiente vivencial, suas possibilidades interativas e o saber socialmente construído, a partir dos quais são introduzidos novos conhecimentos” (ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS, 2009, p. 34).

A partir desses dados, podemos depreender que há uma preocupação em valorizar tanto o ambiente como a cultura local, bem como a vivência e o conhecimento que o aluno possui, buscando uma articulação entre o saber prático e o saber científico. Sendo essa uma tarefa das mais importantes, sabe-se que o anseio dos educadores sempre se caracterizou pela busca de propostas metodológicas que garantissem o conhecimento local e empírico articulado ao conhecimento amplo e mais elaborado do saber científico.

Há, entretanto, a necessidade de problematizar a relação discurso-prática, ou seja, é necessário verificar em que medida os pressupostos teóricos são contemplados na prática

cotidiana dos educadores e como são garantidas as mudanças qualitativas, tanto no entendimento quanto na ação pedagógica dos professores, que são convidados à aplicação e à vivência da proposta. Esse é o aspecto sensível e nevrálgico do Programa, uma vez que uma possível crítica não se prenderia unicamente aos discursos filosófico, epistemológico e educacional, mas, sobretudo, às práticas docentes que tais discursos deveriam garantir e, também, aos processos de formação dos educadores.

Desse modo, os *Cadernos de Ensino e Aprendizagem* do PEA têm recebido severas críticas quanto ao seu conteúdo, sendo considerado insuficiente para a formação dos alunos, pois valoriza demasiadamente as práticas cotidianas em detrimento da teoria. Nesse sentido, há sempre o perigo de se cair num pragmatismo exacerbado, numa supervalorização da prática em detrimento da teoria e da reflexão – ideia pragmatista de prática, vista como atividade do cotidiano individual, numa prática coletiva que, para ser entendida, necessita da teoria, e, portanto, não pode separar-se dela.

O conceito explícito no material e na proposta é o de autonomia do aluno. Os *Cadernos* têm um desenho auto-instrucional, com exercícios e atividades gradativas e indicações detalhadas de como executá-los de modo que os alunos possam trabalhar, em boa medida, sozinhos e em grupo, apoiando-se uns nos outros, deslocando o papel do professor e do ensino para a intermediação de relações. Esses materiais didáticos e a organização do espaço físico da sala de aula enfatizam a autoaprendizagem, permitindo que o aluno avance no ritmo que considerar mais apropriado, promovendo, também, experiências de aprendizagem coletiva. Dessa maneira, segundo Rosa Maria Torres (1992, p. 3), busca-se, simultaneamente, a liberação do tempo e a facilitação da tarefa do professor, e, o mais grave, reduzem-se as exigências de qualificação docente, pois, ao permitirem que os alunos avancem em seu próprio ritmo, os professores não precisarão determinar maior rigor em suas aulas.

O período histórico, o contexto sócio-político-econômico em que surgiu o Programa e a forma como ele foi criado, as instituições envolvidas e os acordos estabelecidos já evidenciariam o seu comprometimento ideológico com as políticas neoliberais, mas o controle exercido pelos órgãos governamentais vem ampliando essa percepção para os pesquisadores da temática.

O argumento principal que justificaria a proposição do projeto é o combate ao modelo de educação considerado tradicional: educação passiva, memorialística, conteúdos tidos como inadequados e que não contemplariam a realidade das escolas do campo, falta

de materiais didáticos, horários fixos e inadequados para as condições do trabalho rural; pouca participação da comunidade na escola e poucos incentivos para seu desenvolvimento. Assim, o programa visava romper com o ideário da escola tradicional autoritária, através de uma pedagogia nova, como o próprio nome o caracteriza, e ativa, na qual o aluno se torna o centro do processo educacional, retirando do professor o papel de protagonista do ensino.

A mudança na concepção pedagógica envolve a relação de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a relação professor e aluno. Nessa relação, os papéis se alteram: o professor torna-se apenas um orientador da aprendizagem dos alunos. Há uma diferença epistemológica entre os dois modelos de educação que se contrapõem no Programa Escola Ativa: enquanto a pedagogia tradicional é considerada responsável pelo fracasso do ensino, por valorizar a teoria em detrimento da prática, a escola nova, ou escola ativa, subordina a teoria à prática e passa responsabilizar o aluno por sua própria aprendizagem.

Na pedagogia tradicional, a instrução e a formação intelectual ocupavam o centro do processo. O trabalho escolar era focalizado no professor, cuja tarefa era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma organização lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos transmitidos. A prática era “determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno” (SAVIANI, 2005, p. 2). Já a pedagogia nova promove uma inversão na relação professor/aluno e entre teoria/prática ao se pautar na centralidade do educando. A escola é concebida como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, na interação com os colegas e com o professor, processam a sua própria aprendizagem e a construção de seus conhecimentos. O professor é, então, um coadjuvante, cabendo-lhe acompanhar os alunos auxiliando-os em seu processo de (auto)aprendizagem. Segundo Saviani (2005), essa pedagogia estabelece o primado da prática sobre a teoria:

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor (SAVIANI, 2005, p. 2).

De acordo com Dermeval Saviani, a tendência escolanovista se fortaleceu e tornou-se hegemônica até o início da segunda metade do século XX, e, embora diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu predomínio assumindo novas versões, entre as quais se destaca o construtivismo, que é, provavelmente, a corrente teórica mais difundida na atualidade.

Não é preciso dizer que essa perspectiva na organização do trabalho pedagógico significou a passagem da centralidade do conteúdo e do professor para a atividade e o aluno. Essa preocupação em institucionalizar novas práticas pedagógicas “ativas” relaciona-se diretamente com as questões econômicas mais amplas e com o mercado de trabalho capitalista. O avanço científico e tecnológico tem se ampliado, também, no campo e passa a requerer trabalhadores mais flexíveis, que participem, ativamente, das várias etapas e dos processos da produção, trabalhadores que opinem, que desenvolvam várias atividades, sejam multifuncionais, versáteis e polivalentes, num mundo do trabalho precário, instável, sem garantias, e que procura inserir uma lógica de colaboração de classe – tudo isso dentro da perspectiva da qualidade total, que visa uma maior produtividade e um domínio do capital na relação capital/trabalho (RAMOS, 2001).

Por isso, o Projeto Escola Ativa carrega no seu núcleo a divergência com o aspecto tradicional, rasgando as vestes da teoria pedagógica tradicional e se apresentando como o “novo” modelo, que atende aos interesses dos alunos da escola do campo, compreensão que decorre de uma visão pragmática da realidade objetiva.

Tendo esse programa características “novas”, cujo intuito é romper com o antigo, com as tradições, ele também se propõe a formar um novo professor capaz de se adaptar à nova realidade da escola. E, como esse profissional também foi formado em uma escola tradicional, poucos professores podem ensinar usando um método ativo, porque esse método não foi usado durante toda a sua formação docente, nem tampouco durante a sua educação primária e secundária (SCHIEFELBEIN, 1993, p. 9), daí a necessidade de se implementarem essas práticas através de novos e eficientes projetos governamentais.

Assim, um importante componente do Programa é a formação dos técnicos que deverão repassar essa nova formação aos professores. No atual modelo, essa formação fica a cargo das universidades, porém, embora exista uma ênfase na modificação do modo e do conteúdo do trabalho pedagógico, exigindo uma atuação diferente do professor diante de sua metodologia, os cursos de formação chegam a ele de forma indireta. Como o programa objetiva atingir um grande número de professores, são enviados, para sua formação,

técnicos selecionados pelas Secretarias de Educação dos municípios para atuarem como os multiplicadores que farão o repasse através de microcentros:

Entendemos que um aspecto relevante do curso refere-se a sua potencial capacidade de atingir um grande número de educadores de forma indireta, pois, a formação de técnicos seria realizada simultaneamente com a formação dos educadores. Neste sentido, na medida em que os técnicos recebem a formação estariam repassando suas aprendizagens para os educadores da rede nos microcentros (PROJETO BASE, 2008, p. 36).

Na prática, esses microcentros nem sempre têm funcionado conforme o esperado pelos técnicos da Secretaria de Educação Continuada e da Diversidade, que cuidam da educação do campo, por razões diversas: às vezes por falta de entendimento da proposta dos microcentros ou por não se constituírem em espaços efetivos de reflexão e de participação dos professores, uma vez que há a preocupação excessiva em garantir o não desvirtuamento da proposta do PEA, inibindo, assim, iniciativas ou proposições dos professores (GONÇALVES, 2009).

Na tentativa de preservar as bases epistemológicas e ideológicas do Programa, é feito um rígido controle para que a proposta não sofra nenhuma alteração ou mesmo adaptação. Esse controle se dá através de visitas dos técnicos dos organismos governamentais, que exercem uma vigilância sobre o trabalho do professor e, principalmente, do desenho que é dado ao processo de formação dos professores. A formação está centrada na utilização de manuais – roteiros práticos que orientam a implantação da proposta –, instruindo como o professor deve proceder em sala de aula. A base dessa formação é superficial e pragmática, não havendo espaços para reflexão ou estudos teóricos mais aprofundados, que caracterizariam uma verdadeira formação. Nesse sentido, podemos dizer que o que há não é formação e sim um treinamento, no qual o professor assume um papel de reprodutor e executor de ações, não tendo nenhuma autonomia nesse processo.

Destaca-se, ainda, que a adesão do município ao Programa não é discutida previamente com o coletivo dos professores que atuam nas classes multisseriadas. Esse verticalismo, contudo, não é exclusividade da PEA, e sim uma característica marcante das políticas públicas educacionais adotadas pelo poder público, que apenas informa aos professores e coordenadores sobre as decisões tomadas, e os pressiona a colocarem essa política em prática. Conforme Gonçalves (2009, p. 40), “a adesão do município nem

sempre significa adesão aos princípios teóricos do programa, mas pode refletir apenas uma maneira de captar recursos para o município de forma mais fácil”.

A formação inicial, tanto para os técnicos quanto para os professores, através dos microcentros, foi estruturada em cinco módulos com carga horária de 200 horas. Ao final de cada módulo de formação, cada técnico cursista deveria apresentar uma proposta de trabalho para ser desenvolvida, na prática, com os educadores da rede que trabalham nas escolas do campo. Ao mesmo tempo, esse técnico deveria transmitir os conteúdos do curso, assim como elaborar os planos a serem seguidos pelos professores em suas respectivas salas. Quando o cursista retornasse para o módulo seguinte, deveria apresentar um relatório das atividades desenvolvidas.

Embora previamente estruturado, a Secretaria percebeu a necessidade de acrescentar um novo módulo ao curso, voltado para o uso de tecnologias da informação, e, dessa forma, o programa passou a contar com seis módulos e 240 horas.

Esse tipo de formação intermediada acaba levando o Programa a cair num pragmatismo exacerbado, por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática, a qual é tomada em seu aspecto individual e utilitarista, que, limitada ao cotidiano, restrita a desenvolver e a aplicar planos e a usar livros didáticos, vê-se apartada da teoria.

Outra característica do Programa é o chamamento da comunidade para participar da vida escolar, com vistas ao estreitamento da relação entre a escola e a comunidade. Ao contrário do que se entende por participação da comunidade na escola, como sendo a presença da comunidade em instâncias colegiadas de tomada de decisões – seja quanto ao funcionamento da instituição, seja no âmbito pedagógico, político ou administrativo –, a comunidade, no entendimento dos formuladores do PEA, é um conteúdo de ensino, dado que

A escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade (PROJETO BASE, 2008, p. 36).

Ou seja, a comunidade deve ser trazida para a escola com o intuito de fornecer aos alunos a vivência cotidiana que envolve os modos de ser e de falar, os modos de pensar e os modos de agir:

O currículo deve introduzir, sistematicamente, novos conhecimentos, aprofundando sua complexidade, possibilitando o desenvolvimento do ser humano integral e buscar colocar na prática da sala de aula as situações-problema contextualizadas e lidas em sua interdisciplinaridade (PROJETO BASE, 2008, p. 36).

Deve, ainda, ampliar as possibilidades para que o aluno possa identificar, em seu contexto, os objetos locais e atividades relacionadas a trabalho, transporte, saúde, alimentação, produção, história, geografia, contos, fábulas, canção local, animais, minerais etc.

Novamente a proposta do PEA se aproxima do pragmatismo pelo qual se orienta em virtude da ênfase dada nas consequências do que seja a realidade: sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, uma vez que o importante, nesta perspectiva, não é buscar as explicações da realidade, mas como tirar o melhor proveito dela, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade. Assim, não há a necessidade de o ser humano entender, objetivamente, a realidade, mas apenas de fazer opções de como interpretá-la, segundo seus interesses.

É interessante ver a utilidade do que se imagina como real importando apenas à prática, que, neste caso, é individual, e, por se limitar ao cotidiano, está desligada da teoria. Há uma supervalorização do ensinamento de saberes populares em detrimento do ensino de conhecimentos científicos, sendo apresentados como “verdades” diversos conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

É importante nos determos um pouco mais na análise da participação da comunidade, que é tomada como um ponto fundamental dentro da proposta do PEA. Essa questão tem ocupado lugar de destaque nos discursos e debates educacionais tornando-se um modismo, estando fortemente presente nas discussões sobre a Educação do Campo. Alguns estudiosos desse tema e, mais especificamente, das salas multisseriadas, têm apontado a participação da comunidade como chave para se resolver os problemas educacionais. No entanto, o que podemos observar é que, tanto na realidade das escolas urbanas quanto na das rurais, essa participação apresenta sérias dificuldades de se concretizar.

Essas dificuldades se devem, em grande parte, à tradição autoritária e excludente com que se constituiu a nossa sociedade, a qual acabou por nos legar uma cultura de não

participação, e a presença de estruturas e relações autoritárias nas nossas escolas. Dessa forma, a participação da comunidade, na prática, tem revelado muitas controvérsias e ambiguidades, podendo ser vista por diferentes ângulos, concepções e perspectivas.

No caso da Escola Ativa, não tem sido diferente. O envolvimento da comunidade tem se tornado um grande desafio para os professores, que, sozinhos, têm a responsabilidade de fazer essa aproximação entre comunidade e escola. A participação da comunidade não tem acontecido da forma desejada, conforme descrito nos documentos do PEA, acontecendo mais efetivamente em eventos festivos ou em reuniões nas quais é convocada para informes ou para prestar auxílio de caráter instrumental. Assim, concluímos que a participação da comunidade está longe de se concretizar enquanto um mecanismo de democratização da escola.

A discussão sobre a participação da comunidade nos remete à questão da gestão democrática no PEA, que se dá em duas instâncias: Colegiado Estudantil e Conselho Escolar, sendo ressaltada a importância, nesse processo, da relação escola-comunidade. O Colegiado Estudantil, segundo o Projeto Base (2008), é “um coletivo de representantes dos comitês e (...) é proposto pelo Programa Escola Ativa como forma de favorecer a implantação da gestão democrática e fortalecer a participação dos estudantes e da comunidade” (p. 29). Tem como função “estimular a auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas, a gestão, o comando e a execução de tarefas, assim como a coordenação de assembléias”; participa também no Conselho Escolar. Ainda, segundo o Programa, essa participação

contribui para que os estudantes compreendam as diversas formas existentes de compromisso com a sociedade, os mecanismos de participação e gestão e pode promover, assim, a aprendizagem cooperativa. O Colegiado deve constituir-se em um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade (PROJETO BASE, 2008, p. 29).

O Colegiado Estudantil estimula os alunos a se organizarem em comitês de trabalho e realizar esses trabalhos em parceria com a comunidade. O Colegiado conta, ainda, com instrumentos como livro ata, cartaz de combinados, ficha de controle de presença, caixa de sugestão, caixa de compromisso e caderno de autoavaliação. Os documentos recomendam, também, o envolvimento da comunidade na organização do Colegiado Estudantil. Observa-se que o apelo à participação da comunidade é uma

constante, no entanto, conforme já mencionado, essa participação se dá de forma bem tímida e tutelada.

O Conselho Escolar, outra instância da gestão democrática do PEA, é composto por diferentes atores da escola, internos e externos, com a atribuição de deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras (ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS, 2009). Ainda segundo o documento, o Conselho Escolar “constitui-se num espaço vital para a formação participativa de todos os segmentos do processo ensino-aprendizagem” (p.43). O documento, porém, não se detém na explicação da constituição e organização desse conselho.

Isso evidencia a contradição entre a visão conservadora de participação na gestão da escola e a visão transformadora, que propõe a superação das relações autoritárias de controle e administração escolar. De acordo com Vitor Paro (2006), para que tais mecanismos de participação na escola sejam realmente democráticos, devem existir práticas que, de fato, sejam democráticas, e que tenham sido efetivamente conquistadas. Segundo o autor, não se pode esperar nada de transformador dos grupos dominantes em favor das camadas dominadas sem que haja pressão por parte dos interessados. Para isso deve-se pensar, inicialmente, nas relações de poder na escola e no Conselho de Escola que só se tornará verdadeiramente importante, quando conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, pois, só assim, “haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos” (PARO, 2006, p. 12).

Vitor Paro entende que o Conselho de Escola tem uma potencialidade a ser explorada e aperfeiçoada de forma que seja transformado no embrião de uma verdadeira gestão colegiada, articulada com os interesses populares na escola. Assim, a escola se transformaria em um *núcleo de pressão* a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e poderia defender seus interesses em termos educacionais.

Como no Programa Escola Ativa nada é discutido com as pessoas interessadas, reforça-se o caráter autoritário que vem desde a sua gênese, sem que seja dada a possibilidade de participação no debate ou que sejam apresentadas novas propostas que poderiam ser mais efetivas na formação dos trabalhadores do campo, tal como querem os movimentos sociais. O caráter autoritário permanece na forma de organização do material didático, muitas vezes com erros e/ou com ideologias explicitamente de defesa da ordem

capitalista em seu estágio atual, e da própria proposta, que é idêntica para todos os rincões do país, independentemente da estrutura social, política, econômica e cultural, no que diz respeito à formação dos professores – que, em virtude de ser intermediada, veta o acesso direto desses profissionais aos cursos e, assim, à universidade.

Esse caráter autoritário aparece, também, na constituição do Colegiado Estudantil e na relação com a comunidade, principalmente na pretensão de que essa seja única proposta sistematizada de educação no campo institucionalizada, negando, por completo, quaisquer outras possibilidades de educação no campo que são implementadas no Brasil, principalmente aquelas implementadas pelos Movimentos Sociais do Campo.

A própria visão de campo explicitada pelo Programa já traz um complicador a mais, pois o considera como uma realidade oposta à cidade, como se vivêssemos em dois mundos: um urbano e um rural, dificultando, assim, a possibilidade de compreensão da realidade em sua totalidade.

É a partir de propostas como essas que a educação no campo e seu processo de formação devem ser pensados, buscando-se compreender em que sentido a problemática da educação no Brasil tem sido discutida nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito a técnicas, conteúdos, formas de avaliação e utilidade daquilo que é veiculado e ensinado nas escolas. Embora tenha acontecido, em 1998, um longo esforço para a reformulação do PEA no Brasil, que procurou adequar seu conteúdo à realidade brasileira, não há avanços qualitativos na concepção da proposta original, o que evidencia que os responsáveis por sua reformulação não perceberam que, num momento de crise do sistema capitalista, em que se busca negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, negam-se, também, as categorias de historicidade e contradição.

É importante destacar, para finalizar nossa discussão, que a análise crítica ao PEA, tecida ao longo deste texto, não tem a intenção de desqualificar nem de desmerecer essa iniciativa voltada para a atuação nas classes multisseriadas. A intenção é trazer para o debate questões importantes, evidenciando os aspectos limitantes da proposta que merecem ser debatidos por um coletivo maior e, que a partir desse debate, sejam levantados elementos que possam contribuir para um redimensionamento do Programa almejando uma verdadeira contribuição para a construção de uma educação da classe trabalhadora – e não somente daquela que habita o campo, embora seja para ela direcionada. Nesse sentido, reconhecemos que, apesar das limitações e dos problemas apresentados, o PEA trouxe algumas contribuições relevantes para os professores que trabalham com as classes

multisseriadas, sobretudo em escolas unidocentes, uma vez que o Programa traz à tona a realidade complexa dessas escolas do campo.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **As metamorfoses do mundo do trabalho. Adeus ao trabalho?** 10. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Programa Escola Ativa em Sergipe: apontamentos preliminares. **IX Jornada do Histedbr: O nacional e o local na História da Educação.** 07 a 09 de julho de 2010. Belém/PA.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2010. p. 251-272. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/index.html>. Acesso em: 10/06/2011.

BRASIL. **Programa Escola Ativa: Aspectos Legais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

BRASIL. **Programa Escola Ativa: Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores.** Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

BRASIL. **Programa Escola Ativa: Projeto Base.** Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

CHALOULT, Yves. Uma das contradições da Nova República: O projeto Nordeste. **Cad. Dif. Tecnol.** Brasília, 2(2): maio/agosto, 1985. Disponível em: <http://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9240> . Acesso em: 02 mai. 2011.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: o Projeto Nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí.** Teresina, Piauí: EDUFPI, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli (Org). **Educação do campo: identidades e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. pp. 89-101.

GÓMEZ C., Victor Manuel. Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. **Revista Educación y Pedagogia.** N^{os}. 14 y 15. pp. 280-306. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5592/5014> Acesso em: 02 maio 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Trabalho docente na Escuela Nueva e na Escola Ativa: um estudo comparado da reforma educacional no campo**. Mimeo, 2009.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Curitiba, UFPR, Setor de Educação, Tese, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. pp. 11-38.

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas/SP: HISTEDBR – UNICAMP, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036 Acesso em: 10/06/2011.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. **En busca de la escuela del siglo XXI: puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?** Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)/ Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe del UNICEF (TACRO). Chile, 1993. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116052so.pdf> acesso 02/05/2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 15-39.

TORRES, Rosa María. Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia. **Perspectivas**. n° 84. Paris: UNESCO, 1992. pp. 1-14. Disponível em: http://www.red-ler.org/alternativas_colombia.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2011.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CAMPO E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

Marcos Cassin

Mônica Fernanda Botiglieri

Samila Bernardi do Vale

Este texto é resultado de estudos e pesquisas que temos realizado nos últimos anos buscando relacionar as formas de organizações do trabalho, em particular o trabalho rural, e suas exigências com relação à educação, à formação e à qualificação dos trabalhadores e de seus filhos.

Defendemos que a reestruturação produtiva no campo, no final da década de 1980 e no início da de 1990, ampliou as atividades agrícolas, potencializando-as, e criou novas atividades não agrícolas, determinando uma maior hierarquia do trabalho e entres os trabalhadores.

Essa nova hierarquia do trabalho e entre os trabalhadores rurais foram definindo uma nova realidade no meio rural brasileiro e levaram à necessidade de uma reorganização da educação geral e técnica do campo, que reproduzisse a hierarquia do trabalho com uma educação mais seletiva, com níveis diferenciados de educação para os novos seguimentos sociais desse novo rural brasileiro.

Para dar conta dessa problemática, dividimos esse texto em quatro partes⁵: na primeira, buscamos apontar como as várias formas de organização do trabalho e modos de produção demandaram mudanças na educação para atender às novas exigências sociais; na segunda parte, apresentamos as transformações produtivas na segunda metade do século XX, enquanto resposta ao modelo taylorista/fordista de produção; na terceira, discutimos as formas com que essa reestruturação produtiva atingiu o campo e seus reflexos na educação, formação e qualificação dos trabalhadores rurais e de seus filhos; e, por último, são feitas algumas considerações a respeito da qualificação e da desqualificação do

⁵ As duas primeiras partes deste texto foram publicadas na *Revista HISTEDBR On-line* com o título “A Relação Trabalho e Educação na Reprodução das Condições de Produção e das Relações de Produção” no número especial de maio de 2009.

trabalho e dos trabalhadores, da relação entre trabalho e educação, e do papel do Estado como mediador dessa relação; assim como considerações sobre as exigências educacionais da organização do trabalho no novo rural brasileiro, alertando para o fato de que a maior hierarquia da organização do trabalho rural determina uma maior hierarquia na organização da educação no campo.

As diferentes formas históricas da organização do trabalho

A capacidade de dominação sobre a natureza é o que diferencia homens de animais. Ao contrário dos últimos, sujeitos às condições ambientais de sobrevivência, o homem, em certo momento, viu-se capaz de construir instrumentos e utilizá-los no atendimento de suas necessidades de alimentação, abrigo etc., o que lhe possibilitou o domínio de seu meio, bem como seu desenvolvimento físico e psíquico, distanciando-o consideravelmente daqueles que, até então, lhe eram muito semelhantes. A essa ação que propiciou tal realidade denominou-se *Trabalho*.

Assim, para produzir o necessário para sua sobrevivência o homem trabalha e, para tanto, faz uso dos chamados *meios de produção*, que, por sua vez, são formados pelas ferramentas, ou *instrumentos de trabalho* e pela matéria a se constituir em produto, o *objeto de trabalho*. A esse conjunto, somada a *força de trabalho*, deu-se o nome de *forças produtivas* e, ao longo da história, tais forças têm se desenvolvido conforme o surgimento de novas necessidades, e o que tem diferenciado um modo de produção daquele que o antecede ou que o segue são as relações dos sujeitos com os meios de produção e entre si. Segundo Oliveira,

Escravismo, feudalismo e capitalismo são formas sociais em que se tecem relações que dominam o processo de trabalho, a forma concreta do processo histórico, sob determinadas condições, que cria essas relações fundamentais. O processo histórico é compreendido, portanto, pela forma como os homens produzem os meios materiais, a riqueza (OLIVEIRA, 1987, p. 6).

Ao pensarmos acerca dos vários modos de produção e, em particular, sobre as comunidades primitivas, nos deparamos com uma organização coletiva, onde meios de produção, assim como o produto do trabalho, são bens comuns e pertencem, portanto, a toda a sociedade. Dado o baixo desenvolvimento das forças produtivas, não havia grande

produção de excedentes, o que fazia com que o produto de um indivíduo fosse suficiente apenas para seu sustento, impossibilitando, até então, a exploração do homem pelo homem e constituindo, ainda neste momento, uma sociedade sem classes sociais.

Tal forma de organização do trabalho ia, no decorrer da história, determinando a maneira como este grupo reproduzia suas condições e suas relações de produção. Durante esse período, a formação para o trabalho e a formação ideológica⁶ dos sujeitos eram forjadas de maneira espontaneísta, não sistematizada, por meio do exemplo, que acontecia, principalmente, quando os filhos acompanhavam seus pais na execução de um trabalho, e na vida em comunidade. Dessa maneira, todos produziam e usufruíam de seus esforços, produzindo e reproduzindo as condições materiais de produção⁷, assim como suas relações de produção, o que se conheceu como comunismo primitivo.

Diante do desenvolvimento das forças produtivas e de relações cada vez mais complexas, onde cresce o conhecimento sobre a produção de instrumentos, sobre a domesticação de animais, entre outros, desenvolvem-se meios de trabalho e relações que possibilitam a produção de excedentes, ou seja, a sociedade passa a produzir além do necessário para sua sobrevivência – figurativamente falando: duas mãos passam a produzir o suficiente para alimentar mais de uma pessoa. Esse desenvolvimento das forças produtivas possibilita a organização de sociedades em que alguns homens trabalham e outros se apropriam do trabalho daqueles, ou seja, a constituição de classes sociais, de homens proprietários e os não proprietários dos meios de produção.

Essa nova organização da base econômica da sociedade determina, gradativamente, o surgimento de necessidades dos proprietários dos meios de produção de criarem mecanismos que legitimem a sua propriedade, bem como garantam sua apropriação sobre o trabalho e o produto daqueles não proprietários. Uma das teses, segundo Marx, demonstra o aparecimento do Estado, como instrumento da classe dominante para se manter enquanto tal, explorando e se apropriando do trabalho das

⁶ O conceito de ideologia aqui está sendo usado como concepção de mundo.

⁷ Louis Althusser afirma “que toda formação social é resultado de um modo de produção dominante, podemos dizer que o processo de produção aciona as forças produtivas existentes em e sob relações de produção definidas.

Segue-se que toda formação social para existir, ao mesmo tempo em que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção. Ela deve, portanto, reproduzir:

- 1) as forças produtivas
- 2) as relações de produção existentes” (1992, p. 54).

classes dominadas. Assim, essa instituição utiliza-se de aparatos repressores, do uso da força e da violência, a fim de afirmar sua dominação/exploração. O Estado, no modo de produção escravista, se constituiu em instrumento de reprodução das condições de produção e reprodução das relações de produção escravistas.

Temos um cenário onde não mais são defendidos os interesses da coletividade, mas sim uma organização que se torna cada vez mais complexa e estratificada, a fim de atender àqueles que não necessariamente produzem, mas que se apropriam do que é produzido.

Grécia e Roma são exemplos clássicos de sociedades escravistas onde o papel do Estado, enquanto aparato político-ideológico, se consolidou como instrumento da classe dominante na legitimação de suas relações de dominação e exploração. Nesse sentido, somos levados a retomar o conceito de Estado ampliado e a ideia de que nele a classe dominante se utiliza da repressão como também da persuasão como instrumentos de dominação. Portanto, o Estado é o conjunto de Aparatos Repressivos e Ideológicos dessa classe.

A partir do aparecimento da sociedade dividida em classes sociais e do Estado, o trabalho passa a ser concebido ideologicamente como tarefa degradante, dos condenados, dos homens livres não cidadãos, dos escravos, enfim, de todos os segmentos sociais subalternos. Em contrapartida, a classe dominante, alheia a tal atividade, muito embora se aproprie do trabalho de outros, tem o ócio como virtude – ele dignifica o cidadão.

Nessa perspectiva ideológica do trabalho, os Estados escravistas não poderiam organizar instituições de educação para o trabalho, portanto a formação do trabalhador se dava no local e no próprio exercício do trabalho. Já quanto à educação da classe dominante, essa tinha como determinação, em última instância, a reprodução das relações de produção sendo, portanto, voltada à filosofia, à retórica e à política, entre outras áreas do conhecimento, que cumpriam o papel de legitimar as relações de dominação e exploração no interior da classe dominante e em sua relação com as classes dominadas. Vale ressaltar que havia, no escravismo, certa dificuldade na penetração das ideias dominantes por meio da persuasão, o que tornava os aparatos repressores os principais instrumentos na reprodução das relações de produção.

Com relação à distinção acerca do papel da educação, nos dois períodos até agora compreendidos, comunismo primitivo e escravismo, Aníbal Ponce afirma:

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos.

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 2005, p. 36).

O fim do escravismo e o estabelecimento de uma nova forma de organização do trabalho, que adiante constituiu o modo de produção feudal, não modificaram a concepção ideológica do trabalho, ou seja, o trabalho é uma atividade dos não virtuosos, não é algo para os proprietários de terras e nobres, portanto a educação não pode ser a mesma para os que trabalham e para os que se apropriam do trabalho dos outros.

Segundo Oliveira,

O Feudalismo sugere fundamentalmente a persistência de formas de coerção direta muito variáveis, traduzidas pelo trabalho compulsório sob relações de dominação e de servidão. Essas relações se concretizam primordialmente no campo, onde o produtor direto não é proprietário da terra e trabalha para o senhor sob formas de dependência social e jurídica legitimadas pelo poder político (OLIVEIRA, 1987, p. 48).

O Feudalismo era marcado pela “autonomia” e certo “isolamento” dos feudos, espaços limitados onde uma determinada população produzia e mantinha suas relações de troca. Havia a presença do senhor feudal, que cedia terras para que os servos produzissem e lhe dessem parte de seu produto. Merece destaque o papel da Igreja durante este período, porque era um importante veículo de manutenção e de legitimação das relações sociais e de produção, tendo em vista que se fixava enquanto instituição de empréstimo e de crédito rural a senhores feudais, e exercia cada vez maior influência sobre a economia, a política e a educação.

Assim, os mosteiros se constituíram enquanto “as primeiras ‘escolas’ medievais” (PONCE, 2005, p. 91) e sua intenção não era a instrução, mas sim a lição para a conformidade, para o silenciamento e para a aceitação diante das doutrinas cristãs, uma vez que não era de interessante do clero a discussão com a plebe, muito pelo contrário: seu intuito era manter-se em posição de poder sem quaisquer obstáculos. Relembramos, ainda,

a distinção entre a educação das massas, voltada para a conformidade e, no limite, para a preparação para a guerra e a defesa do Senhor feudal, e a instrução dos filhos dos Senhores, principalmente no interior dos conventos, voltada à formação para a gramática, entre outras áreas do conhecimento.

É interessante destacarmos que, no feudalismo, a formação para o trabalho ainda se mantém fora das preocupações do Estado que representa o interesse das classes dominantes, as quais ainda cultivam a ideia do trabalho como atividade degradante. Nesse sentido, a formação dos trabalhadores do campo e das cidades se dava de forma espontânea ou organizada, assistemática ou sistemática, mas sempre no local de trabalho e sob responsabilidade dos próprios trabalhadores.

Já a educação das classes dominantes, anteriormente citadas, tinha como determinação, em última instância, a reprodução das relações de produção feudal no interior das classes dominantes e das classes dominadas, mas com um poder de persuasão no interior dessas últimas, resultado do papel que a Igreja cumpriu na formação do homem medieval, pois, diferentemente do escravismo, foi ela o aparato ideológico que predominou nos mecanismos de reprodução das relações de produção.

Quanto ao modo de produção capitalista, que veio em decorrência das contradições e do desenvolvimento das forças produtivas no interior do feudalismo, iniciamos nossos apontamentos lembrando, primeiramente, que seu aparecimento e sua organização não ocorreram de maneira homogênea. Ao longo de alguns séculos, o mundo assistiu à decadência do modo de produção feudal, e, já no século XIX, quase todos os Estados europeus se organizavam a partir de relações capitalistas. Dado o crescimento do mercantilismo e a consequente emergência da burguesia, o “Estado moderno europeu” (OLIVEIRA, 1987) tornou-se cada vez mais absolutista e centralizador, voltado aos interesses da classe em ascensão, formada tanto por comerciantes quanto por industriais. Expandiam-se os mercados e crescia a produção manufatureira e, com o surgimento da construção naval, ampliou-se a expansão comercial por meio das navegações além dos limites do continente europeu.

Nesse cenário, era cada vez maior a insuficiência da produção feudal no atendimento às novas necessidades, não mais locais, mas mundiais. A busca pela superação dos novos desafios impôs grandes esforços ao desenvolvimento das forças produtivas, elevando o nível da mecanização da produção e a substituição da força motriz humana e animal pela máquina. Trata-se da *Revolução Industrial*, “caracterizada pela

evolução tecnológica aplicada na produção e a consequente revolução nos processos de produção e nas relações sociais” (OLIVEIRA, 1987, p. 75). Seu símbolo principal foi a introdução da máquina a vapor, em substituição à força motriz humana ou animal até então empregada, mas, como já afirmado acima, suas transformações, certamente, não aconteceram de modo homogêneo, nem tampouco pararam por aí, tendo em vista que aquele trabalhador, que no feudalismo era preso à terra e, posteriormente, viu-se livre – porém sem os meios para produzir –, tinha, agora, como única fonte de sobrevivência a venda de sua força de trabalho ao capitalista, o que a transformou em mercadoria, apropriada pelo burguês por meio do *salário*.

À burguesia, classe ascendente e já dominante, não cabia mais a educação religiosa e, menos ainda, aquela livresca, voltada principalmente à nobreza de outrora. Agora interessavam muito mais os conhecimentos práticos, úteis às negociações burguesas e o trabalho passou a ter uma conotação positiva na sociedade, deixando de ser degradante para se constituir num elemento de virtuosidade, que salva o corpo e a alma dos homens⁸. Desse modo, o capitalismo não veio romper com as relações entre os proprietários e não proprietários dos meios de produção, nem com o Estado, como instrumento de dominação e exploração dos primeiros sobre os últimos. Nessa perspectiva, conferimos, ao longo da História, as consequências do modo como os homens se organizaram para o trabalho e como, nas sociedades de classes, são priorizados sempre os interesses daqueles que detêm a propriedade dos meios de produção, impondo-se ao conjunto da sociedade pela mediação do Estado.

Não há, aqui, a pretensão de realizarmos um percurso exaustivo sobre a história do trabalho ou da educação, mas apenas pontuar as relações entre Trabalho e Educação nas transformações históricas na organização do trabalho e suas exigências na organização da educação para o trabalho e para a manutenção das relações de produção. A partir dessas referências, faremos algumas considerações da relação entre Trabalho e Educação nas transformações do processo produtivo no interior no modo de produção capitalista, especialmente na segunda metade do século XX. Em seguida, abordaremos como essa reestruturação produtiva atingiu o campo, ampliando as atividades agrícolas e não agrícolas, e aumentando a hierarquia na organização do trabalho rural, o que impôs uma

⁸ Sobre esse aspecto indicamos as leituras de Max Weber *A ética protestante e o espírito do capitalismo* e a obra de Paul Lafargue *O direito à preguiça*.

nova organização da educação, da formação e da qualificação dos trabalhadores e de seus filhos.

As transformações produtivas na segunda metade do século XX

Partindo, ainda, da concepção de trabalho enquanto “ação do homem que transforma os materiais dispostos pela natureza em riqueza e que fundamenta a vida humana” (CASSIN, 2009, p. 60), é possível pensar acerca dos últimos cem anos como um período fortemente dinâmico, cujas principais mudanças se refletiram, novamente, nos diferentes aspectos da vida, como economia, política e aquele que tem merecido, aqui, nosso destaque, a educação⁹.

Portanto, na intenção de demonstrar características de como os homens passaram a se organizar para o trabalho nesse período e, em especial, na segunda metade do século XX, retomaremos o que foi denominado por muitos de *revolução técnico-científica*, isto é, as transformações nas indústrias, na microbiologia, nas telecomunicações, entre outros, que configuraram uma nova realidade produtiva – a também chamada *reestruturação produtiva*. Ponderaremos, assim, a respeito de como essas e outras alterações no mundo do trabalho, já apontadas, têm criado ao longo da história, novas necessidades de organização e formação dos indivíduos.

Em meados dos anos de 1940, iniciou-se uma transformação na maneira de produzir, a qual passou, gradativamente, de uma produção industrializada, mecânica, a uma realidade em que as máquinas aprimoraram-se e começaram a ser controladas eletronicamente. Por volta dos anos de 1970, a incorporação de novas tecnologias no mundo e no Brasil cresceu, assim como a introdução de equipamentos técnico-eletrônicos de Controle Numérico Computadorizado (CNC) e a utilização de sistemas CAD/CAM (Computer Aided Design/Computer Aided Manufacturing).

Esses equipamentos “que permitem projetar e definir peças numa tela de computador e enviar as especificações diretamente a máquinas de CNC” (CASSIN, 2008, p. 70), reduziram, cada vez mais, os gastos com o trabalho humano e tornaram a produção

⁹ Educação compreendida até então enquanto processos de formação do indivíduo, efetivados tanto dentro quanto fora de instituições formais de ensino.

flexível às demandas do mercado e do capital. Tais mudanças foram se fazendo sentir não só na aquisição de equipamentos, mas, em grande medida, no que cabia às relações estabelecidas na fábrica, ou seja, na maneira de gerir as atividades.

Novidades como o “Just in time”, os “CCQ’s” e o “Kanban” foram, primeiramente, introduzidas nas empresas mais desenvolvidas. “Just in time” é o controle do que é fabricado, pois se está em diálogo direto com o setor de vendas da empresa, o que resulta num menor desperdício e na produção somente do necessário, uma vez que a produção está restrita ao que for encomendado. Sobre os “CCQ’s”, cuja sigla significa “Círculos de Controle de Qualidade”, sabe-se que são

(...) pequenos grupos de trabalhadores – de 6 a 12 funcionários –, que se reúnem periodicamente para propor medidas de melhoria da produção. Essa estrutura caminha paralelamente à hierarquia da empresa. Os “circulistas” continuam subordinados às chefias, suas sugestões têm caráter indicativo e não há mudança do sistema de trabalho (...) (BORGES, 1992a, p.54).

Assim, os trabalhadores passaram a conviver com um discurso, por parte do patronato, que cultua uma espécie de “administração compartilhada”, o que, constantemente, cria vínculos entre pequenos grupos de operários e a hierarquia da companhia, que absorve os conhecimentos dos funcionários que não exercem cargos de liderança, aumentando sua produtividade e fazendo-os acreditar, por meio de premiações, bonificações e outros artifícios, na importância de sua “cooperação”, afastando-os, na maioria das vezes, de lutas e reivindicações dos demais trabalhadores.

Outra incorporação característica do mesmo período é o chamado “Kanban”, que corresponde a um sinal (luminoso ou de outro tipo), por meio do qual a empresa dá ordens de produção e controla o seu ritmo. Segundo Borges (1992a), o Kanban “faz com que o operário agregue funções de inspeção e supervisão – o que reduz o número de funcionários não envolvidos diretamente na produção” (p. 56). Com intermédio desses e de outros mecanismos, a relação dos trabalhadores com o trabalho se modificou, e tanto saberes quanto modos de organização tiveram seu controle transferido das mãos do operário para o domínio da máquina e do patrão. Isso porque aumentaram os meios de controle do quanto e do que se produz, e o conhecimento saiu das mãos do trabalhador, que se tornou um mero “executor de tarefas” – o qual deve estar constantemente atento ao funcionamento regular das máquinas, assim como aos comandos que vem “de cima”, determinando o ritmo da produção –, para os *softwares*, programados para inúmeras exigências.

Vale lembrar que essa revolução tecnológica não surgiu isoladamente no contexto da reestruturação produtiva, mas que apresenta outros elementos, como o modelo gerencial criado em oposição à produção Fordista/Taylorista, implantado primeiramente nas empresas japonesas e denominado Toyotismo, que, por sua vez, veio substituir as linhas de produção em série por ilhas de produção que necessitam de trabalhadores mais flexíveis, operários com capacidade de atuar em novos maquinários, que exigem tarefas simples, transformando os sujeitos em agentes produtivos polivalentes.

Diante dessas inovações e incorporações, já não cabia, ao sistema produtivo vigente, o mesmo operário formado para atender ao início da industrialização, fortemente capacitado para trabalhos mecânicos como aqueles ligados à ferramentaria, tornearia, prensa etc. Os novos tipos de equipamentos colocaram, portanto, tais profissões na obsolescência, o que, além de causar desemprego em grande escala, passou a expor milhares de trabalhadores à pressão de se formarem para que pudessem atender às novas demandas, afetando diretamente a maneira de se organizar a educação.

Nesse momento, o capitalismo requeria indivíduos muito mais “aptos” às relações pessoais, ao convívio e às “parcerias” com as empresas, além de demandar por funções distintas das braçais, na medida em que, com a inserção das novas tecnologias, criou-se a necessidade de operários competentes, por exemplo, na leitura e na escrita da Língua Portuguesa, visando à compreensão dos mais diversos manuais e aos comandos dos novos equipamentos. Essa nova configuração exige, também, indivíduos preparados para trabalhos de programação e manutenção de *softwares*, o que, novamente, se distancia da “velha” formação que preparava para os trabalhos mecânicos.

Reestruturação do campo e da educação

Tomando como ponto de partida a ideia de que o sistema de produção capitalista se desenvolveu, primeiramente, nas cidades, e em especial na indústria, é interessante ressaltarmos que o campo, durante algum tempo, ficou fora da influência desse modo de produção.

No campo, as mudanças foram ocorrendo gradativamente e as novas relações de produção dominantes não permitiam mais a sobrevivência do camponês apenas com o fruto do seu trabalho em suas terras, não lhe restando “outro recurso senão fazer uso de seu

crédito, de dar a sua terra em hipoteca... arrancar-lhe o ganha-pão – a sua terra – e finalmente separá-lo inteiramente dela, para *transformá-lo num proletário*” (KAUTSKY, 1980, p. 33).

Ressaltamos, portanto, que o processo de trabalho no meio rural deve ser entendido de forma integrada ao desenvolvimento do capitalismo e como síntese de seu processo histórico. Deve-se, ainda, compreender a introdução das relações capitalistas, a industrialização e a nova divisão do trabalho do campo, de forma combinada e desigual nas diferentes regiões, percebendo que as novas e velhas relações de trabalho do campo estão sempre subordinadas às relações de produção capitalista, ou seja, ao capital.

No Brasil, encontramos diversas formas de organização do trabalho no meio rural e diversas relações de trabalho nesse meio: existem os grandes proprietários de terras que compram a força de trabalho dos não proprietários, os operários rurais, os médios e pequenos proprietários, assim como meeiros, parceiros e pequenos proprietários que compram força de trabalho nos períodos de safra e vendem a sua própria nos períodos de entressafra. Diante dessa multiplicidade de relações, devemos procurar entendê-las em sua singularidade e em sua totalidade, pois se trata de uma realidade determinada historicamente pelas relações locais, porém, sempre subordinadas aos interesses gerais do capital.

A composição desigual na ocupação da terra, nas relações de trabalho, na propriedade e na distribuição e comercialização dos produtos, também se manifesta na incorporação de novas tecnologias e nas formas de organização do trabalho. Essa incorporação não se dá de forma homogênea, mas diversificada e, ao mesmo tempo, integrada a determinadas necessidades e interesses. A título de ilustração, citamos as denúncias, ocorridas na região de Ribeirão Preto/SP, de mortes por exaustão de trabalhadores rurais do corte de cana. Segundo as denúncias, produtores de cana-de-açúcar e usineiros ameaçavam mecanizar o corte de cana se os trabalhadores não cumprissem as metas estabelecidas por eles, o que indica que as novas tecnologias aumentaram a exploração dos trabalhadores, seja por sua introdução, seja pelo artifício da ameaça de sua implantação.

Segundo José Graziano da Silva, essa nova realidade rural brasileira apresenta-se como um novo rural composto basicamente de quatro grandes subconjuntos, a saber:

- a) uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias, que vem sendo chamada de o *agribusiness* brasileiro;
- b) um conjunto de atividades de subsistência, que gira em torno da agricultura rudimentar e da criação de pequenos animais, que visa, primordialmente, manter relativa superpopulação no meio rural e um exército de trabalhadores rurais sem terra, sem emprego fixo, sem qualificação, os “**sem-sem**” como já os chamamos em outras oportunidades, que foram excluídos pelo mesmo processo de modernização que gerou o nosso *agribusiness*;
- c) um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços;
- d) um conjunto de “novas” atividades agropecuárias, localizadas em nichos especiais de mercados.

O termo “novas” foi colocado entre aspas porque muitas dessas atividades, na verdade, são seculares no país, mas não tinham, até recentemente, importância econômica. Eram atividades de “fundo de quintal”, *hobbies* pessoais ou pequenos negócios agropecuários intensivos (piscicultura, horticultura, floricultura, fruticultura de mesa, criação de pequenos animais etc.), que foram se transformado em importantes alternativas de emprego e de renda no meio rural nos anos mais recentes. Essas atividades, antes pouco valorizadas e dispersas, passaram a integrar verdadeiras cadeias produtivas, envolvendo, na maioria dos casos, não apenas transformações agroindustriais, mas também serviços pessoais e produtivos relativamente complexos e sofisticados nos ramos da distribuição, comunicação e embalagens. Tal valorização também ocorre com as atividades rurais não-agrícolas derivadas da crescente urbanização do meio rural (moradia, turismo, lazer e prestação de serviços) e com as atividades decorrentes da preservação do meio ambiente (SILVA, 2002, p. ix-x).

Esse novo rural brasileiro de atividades agropecuárias e agroindustriais é acompanhado de um conjunto de atividades não-agrícolas e de outras atividades antes tipicamente urbanas.

Um novo ator social já desponta nesse novo rural: as famílias pluriativas que combinam atividades agrícolas e não-agrícolas na ocupação de seus membros. A característica fundamental dos membros dessas famílias é que eles não são mais apenas agricultores e/ou pecuaristas: combinam atividades dentro e fora de seu estabelecimento, tanto nos ramos tradicionais urbano-industriais, como lazer, turismo, conservação da natureza, moradia e prestação de serviços pessoais. Em resumo, deixaram

de ser trabalhadores agrícolas especializados para se converterem em trabalhadores (empregados ou por conta própria) que combinam formas diversas de ocupação (assalariada ou não) em distintos ramos de atividades (agrícolas e não-agrícolas) (SILVA, 2002, p. x).

Essa reorganização do espaço rural, a mecanização e a informatização, o uso de insumos industrializados, as agroindústrias e um conjunto de atividades não agrícolas mostram, segundo Graziano da Silva¹⁰, que a renda obtida com essas atividades, em 1998, já superava a de atividades agrícolas das famílias rurais. É importante destacarmos que essas novas tecnologias no campo têm diminuído o tempo de trabalho em relação ao tempo de produção das atividades agrícolas, aumentando o período de não-trabalho nessas atividades, possibilitando, assim, que as famílias rurais dediquem parte de seu tempo em ocupações não agrícolas, o que autores têm chamado de elementos *part-time*.

Esse novo contexto da organização do trabalho no meio rural e os critérios de domicílio, adotados pelo IBGE para definir o corte entre urbano e rural, nos levam à problemática das análises da educação do/no campo e desse novo rural brasileiro.

O quadro de reestruturação produtiva no campo e a necessidade de uma adequação na qualificação dos trabalhadores, para que consigam lidar com os novos métodos e máquinas nessa nova etapa da organização do trabalho no modo de produção capitalista, e em particular no campo, indica uma maior divisão do trabalho no meio rural em atividades agrícolas e não agrícolas.

Essa maior divisão do trabalho exige diferentes níveis de qualificação técnica e de formação escolar geral, cria uma maior estratificação das ocupações na nova organização do trabalho no campo e, portanto, necessita de uma maior estratificação da educação (técnica e/ou geral), organizando um oferecimento de escolas, cursos, programas, projetos etc., de iniciativa pública ou mesmo privada (como, por exemplo, SENAI, SENAC, SENAR etc.) adequando as relações de diferentes *demandas* de formação às *ofertas* de cursos, escolas, projetos etc.

Entendemos que a reestruturação produtiva no campo levou a uma maior hierarquia produtiva, política, cultural e econômica, e essa nova realidade tem exigido uma

¹⁰ José Graziano da Silva e Mauro Eduardo Del Grossi. *O novo rural brasileiro: atualização para 1992-98*. Disponível em: www.ie.unicamp.br. Acesso em: 10/06/2011.

reorganização do sistema educacional para atender a essa população, agora mais diversificada, segundo os interesses do capital.

Isto significa organizar a educação para que qualifique a força de trabalho segundo as necessidades do capital, no limite de formação que permita aos trabalhadores operarem as novas máquinas, usarem os novos insumos e defensivos agrícolas, ou, ainda, adaptem-se à nova organização do trabalho. Para tanto, precisa-se de uma educação que atenda, também, às exigências dos novos postos de trabalho nas atividades não agrícolas e que potencialize e diversifique, ainda mais, o consumo dessa população, agora mais hierarquizada segundo os vários setores acima mencionados.

Em atendimento às necessidades de uma educação que contemple essa nova hierarquização do trabalho e suas determinações sociais, econômicas e culturais, a escola, enquanto locus privilegiado de ensino, passa a ter um caráter mais seletivo que reproduz as novas hierarquias desse novo rural. Assim, é importante que se criem programas de educação para aumentar a escolaridade da população rural, mas uma educação que não vá além dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O mesmo acontece com a oferta de formação técnica para jovens do campo que visa atender aos novos postos de trabalho gerados pela reestruturação produtiva, assim como a criação e manutenção de um exército de reserva de mão de obra para essas mesmas vagas. É, ainda, importante a criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos para potencializar o consumo desses segmentos sociais, a criação de *campi* universitários no meio rural para atender às necessidades dos postos de trabalho do topo da hierarquia da produção, produzindo, também no campo, uma “aristocracia dos trabalhadores assalariados”.

Algumas considerações

A chamada *desqualificação* do trabalho tem rendido muita discussão, na medida em que antigos postos de trabalho e funções caem em total obsolescência com a adoção das mais variadas inovações tecnológicas. No entanto, conforme apontamos, não se trata, propriamente, de uma desqualificação, mas, sim, de um fenômeno que exige *adequação* na

qualificação do trabalhador, pois com as novas formas de organizar o trabalho, e com as incorporações tecnológicas inseridas em seu processo, houve uma diminuição na exigência de qualificações técnicas na maioria dos postos, ou lugares na produção, enquanto cresceu a demanda por qualificação mais “geral” dos agentes da produção – os trabalhadores.

Não é mais necessário que o trabalhador se qualifique especificamente para este ou aquele instrumento/máquina, como já vimos em outros períodos, mas que ele possua conhecimento suficiente apenas para o manuseio das várias ferramentas e máquinas, uma vez que as exigências de formação são menos técnicas e mais gerais como conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos simples.

Ao contrário do que comumente se apresenta, entendemos que não há uma desqualificação do trabalhador em virtude das novas tecnologias, ou seja, não há uma subtração dos saberes que o trabalhador já possui, e sim a necessidade de aquisição de novos saberes para que a força de trabalho seja uma mercadoria apropriada a este novo mercado emergente.

Cabe destacar, ainda, que a necessidade do capital em qualificar trabalhadores para a operação de novos instrumentos não se limita, apenas, àqueles que estão empregados, na medida em que é necessário formar, também, aqueles em condição de desemprego, para que cumpram o papel de exército de reserva da força de trabalho.

Outro ponto que destacamos diz respeito à relação entre Trabalho e Educação, que, por sua vez, é condição da vida humana, afirmação que se pauta na ideia de que o trabalho é intrínseco à constituição do homem como um ser coletivo, capaz de organizar a produção de bens necessários para sua sobrevivência. Do mesmo modo, a educação constitui-se no elemento fundamental na reprodução da força de trabalho e na capacidade técnica de exercer um trabalho, que é apreendida no convívio com os demais, no fazer-se homem.

Com relação à reprodução da força de trabalho na sociedade capitalista, o salário, além de dar conta das condições materiais mínimas de sobrevivência do trabalhador e de sua família, tem que, em parte, ser destinado à educação do operário e de seus filhos, para que eles produzam e reproduzam enquanto mercadorias para o mercado de trabalho.

Assim, a educação constitui-se um importante elemento de reprodução das condições de produção, qualificação para o trabalho e reprodução das relações de

produção, num processo persuasivo de legitimação das relações de produção dominantes numa determinada formação social.

Nas sociedades divididas em classes sociais, o Estado constitui-se como mediador da relação Trabalho e Educação, organizando, ou não, a formação dos trabalhadores com o objetivo de reproduzir as condições de produção, mas sempre organizando as relações de produção de forma a justificar como legítimas a dominação e a exploração pelas classes dominantes.

Devemos destacar que partimos da concepção de educação como um meio e não como um fim em si mesmo. Portanto, para nós, a educação não é conservadora e nem transformadora, mas, nas sociedades de classes, como processo normatizado, regulamentado e institucionalizado pelo Estado¹¹, cujo objetivo é produzir e reproduzir as *condições de produção*, assim como produzir e reproduzir as *relações de produção*, a educação se constitui em instrumento da classe dominante para se perpetuar enquanto tal, explorando e dominando as classes subordinadas aos seus interesses.

Quando trazemos tais discussões acerca do mundo do trabalho e da educação e, mais especificamente, a respeito do trabalho no campo e seus sujeitos, as condições de vida e de formação a que estão submetidos, muitos são os caminhos pelos quais podemos nos atrever a pesquisar e a discutir. Ao longo deste texto, buscamos o histórico dessa relação, e, posteriormente, demonstramos como ela, muitas vezes, se efetiva na realidade dos trabalhadores rurais. Dentro dessa perspectiva, de condições e programas voltados a essa realidade, apontamos para o contexto do programa *Escola Ativa* – que, assim como outros, vem atender às necessidades do capital, no que se refere à criação e afirmação de mecanismos de produção e reprodução das condições e das relações de produção.

O sujeito do campo não pode ser pensado, ainda hoje, como alguém isolado, excluído completamente de quaisquer resquícios de desenvolvimento. Diante do contexto da reestruturação produtiva, que atingiu também o campo, e das novas formas de organização do trabalho rural, houve, como já apontado, uma ampliação e uma diversificação de atividades, divididas entre agrícolas e não agrícolas, de maneira que os trabalhadores foram obrigados a residir onde quer que estejam garantidas suas condições de sobrevivência, e não mais num corte específico campo-cidade.

As novas condições de trabalho que, em decorrência, vão apontar para novas exigências de formação e qualificação, conseqüentemente resultam em preocupações com a educação, que deve ser transformada para atender às exigências do capital. Novos postos vão exigir conhecimentos técnicos (ligados, muitas vezes, à química, ou, mais especificamente, à instrumentação agropecuária) enquanto que outros postos – uma grande maioria – requisitarão saberes considerados “básicos” como a leitura e a escrita, e os conhecimentos mínimos de cálculos para que se garanta o atendimento do consumo, que resulta da própria reestruturação do trabalho e para o qual se exige certo nível de escolaridade.

A esse respeito podemos pensar acerca de programas como o “Luz para Todos”, o qual permitiu o acesso de milhões de famílias do campo à energia elétrica, e, em consequência, levou a esses sujeitos o acesso e o incentivo a um consumo de bens que, muito provavelmente, antes não faziam parte de suas vidas, como eletroeletrônicos, internet etc.

Com um aumento na hierarquia/estratificação das atividades do trabalho no meio rural, a escola tem o papel de reproduzir tais condições, dando conta de fracassos e de sucessos de seus alunos. As exigências do trabalho no campo são diversas: conhecimento técnico tácito, conhecimento técnico básico, conhecimento regular dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e até conhecimentos próprios do Ensino Médio ou Superior. Assim, pensamos a *Escola Ativa* como parte de programas e projetos atrelados a essa divisão do trabalho e ao que se espera da escola e de seus sujeitos.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

¹¹ Isto não significa que não haja contradições, resistências, processos de negação, mas que, enquanto processo instituído pelo Estado, a educação pública ou privada, em última instância, é reprodutora.

BORGES, Altamiro. Novidades na Exploração Dentro das Fábricas. **Princípios**. São Paulo, nº.24, p. 50-56, Abril, 1992a.

_____. Efeitos da Microeletrônica no Mundo do Trabalho. **Princípios**. São Paulo, nº.25, p. 54-60, Julho, 1992b.

_____. Reflexos da Automação na Consciência Operária. **Princípios**. São Paulo, nº.26, p. 35 – 41, Outubro, 1992c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base/PDE/Escola Ativa. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CASSIN, M. Trabalho e Formação Humana. In: ALVES, A.E.S.; LIMA, G.O.P.; CAVALCANTI JR. M.N. (Org.). **Interfaces entre História, Trabalho e Educação**. Campinas: Alínea, 2009.

CASSIN, M.; BOTIGLIERI, M. F. A Relação Trabalho e Educação na Reprodução das Condições de Produção e das Relações de Produção. **Revista HISTEDBR On-line**, v. Esp., p. 112-120, 2009.

_____. Mundialização, o novo rural brasileiro e educação. In: LUCENA, C. (Org.). **Trabalho, Precarização e Formação Humana**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

CASSIN, M.; VALE, S. B. O Assentamento Bela Vista: uma experiência de luta pela terra e educação. IV Simpósio sobre Reforma Agrária e Assentamentos Rurais. Assentamentos Rurais: controvérsias e alternativas de desenvolvimento. Araraquara, 2010.

ENGELS, Friedrich. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*/OAKLEY, Kenneth B. O Homem Como Ser que Fabrica Utensílios. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1984.

HARNERCKER, Marta. **Tornar possível o impossível**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

OLIVEIRA, Carlos R. de. **História do Trabalho**. São Paulo: Editora Ática, 1987. (Série Princípios).

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2005

SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2. ed. Campinas: UNICAMP-IE, 1998.

_____. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. Campinas: UNICAMP-IE, 2002.

_____. **Sobre a delimitação do rural e do urbano no Brasil: testando as aberturas geográficas das novas Pnads**. Disponível em: www.ie.unicamp.br. Acesso em: 20 maio 2007.

SILVA, José Graziano da; DEL GROSSI, Mauro Eduardo. **O Novo Rural Brasileiro: uma atualização para 1992-98**. Disponível em: www.ie.unicamp.br. Acesso em: 20 maio 2007.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ESCOLA ATIVA: AS ESCOLAS NO CAMPO E AS SALAS MULTISSERIADAS EM SÃO PAULO

Jaqueline Daniela Basso

Ana Tatiana Staine Cardoso Gobato

Júlia Mazinini Rosa

Neste capítulo, publicado inicialmente como artigo na revista *HISTEDBR On-line* com o título de “O contexto da educação no meio rural no Estado de São Paulo”, nos propusemos a realizar uma discussão sobre alguns dados preliminares a respeito da educação no meio rural paulista. Utilizamos como fontes o Censo Demográfico de 2010, os Censos Escolares de 2008 a 2010, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2008 e 2009, os Indicadores Demográficos e Educacionais do Plano de Ações Articuladas - PAR do Ministério da Educação e Cultura, e as informações disponibilizadas pela coordenação do Programa Escola Ativa no Estado de São Paulo.

A educação em áreas rurais em São Paulo é pouco discutida no meio acadêmico – um levantamento bibliográfico detalhado nos mostra que esse não é um assunto muito estudado –, portanto acreditamos que estes apontamentos preliminares auxiliarão futuras pesquisas. Os dados discutidos aqui dizem respeito ao número de municípios que possuem escolas no campo, à quantidade dessas escolas e às salas multisseriadas, à oferta de ensino e à média de alunos por turma.

Ao tratarmos das turmas multisseriadas, buscamos conceituá-las, destacando que, embora sejam vistas como um tipo problemático de organização escolar, representam, muitas vezes, a única possibilidade de escolarização no meio rural. Abordaremos o histórico do processo de nucleação das escolas multisseriadas paulistas, que é um fator importante para explicar o atual número de turmas multisseriadas existentes no Estado. Por fim, apresentamos breves considerações acerca do Programa Escola Ativa e o seu alcance no Estado de São Paulo.

O Brasil é um país de tradição agrária desde o período da colonização portuguesa. A primeira forma de exploração econômica aqui empreendida foi o extrativismo vegetal do pau-brasil. Com o esgotamento das matas e com a falta de interesse europeu pelo que os

indígenas produziam, Portugal resolveu abandonar o regime de colonização de ocupação, iniciando, assim, o povoamento e o cultivo do solo brasileiro. A escravização dos negros e dos índios foi a alternativa encontrada pela burguesia mercantil portuguesa que visava o lucro fácil. Assim se desenvolveu a economia açucareira, que se tornou a base econômica predominante da Colônia até a primeira metade do século XVIII (RIBEIRO, 2000, p. 19-20).

Neste contexto, a instrução escolarizada, oferecida pela Companhia de Jesus, que chegou ao Brasil em 1549, só era conveniente e interessante para a camada dirigente, composta pela pequena nobreza e seus descendentes (RIBEIRO, 2000, p. 19-20). No início do século XIX, o eixo econômico brasileiro é transferido da produção açucareira para o a lavoura de café no Centro-Sul do país. A cultura cafeeira que se iniciou no sul do Rio de Janeiro, logo aumentou em direção ao Vale do Paraíba, adentrando o Estado de São Paulo (SAVIANI, 2008, p.187-188).

Com o café vieram os imigrantes e a implantação da malha ferroviária no Oeste paulista, que, além de escoar a produção agrícola, foi a base para o processo de urbanização e industrialização do interior do país. Ao redor de cada estação nascia um núcleo urbano e formavam-se oficinas de manutenção das locomotivas e vagões que se abasteciam da mão de obra imigrante (SAVIANI, 2008, p. 188).

Nesta sociedade de bases escravistas e economia agrária voltada para a exportação, a educação da mão de obra não era valorizada. Assim, até o século XIX, ela aparecia como adorno para os filhos dos grandes senhores da agricultura (BITTAR, 2007, p. 25). O país ingressou no século XX, com bases societárias rurais, trazendo consigo heranças da escravidão, com uma educação voltada para a elite e uma baixa procura por escolas, quadro que começaria a mudar apenas após 1930. “O Estado não se sentia obrigado a editar políticas públicas, porque a população, majoritariamente rural, além de não sentir efetivamente a necessidade da escola, não dispunha de condições objetivas para lutar por ela” (BITTAR, 2007, p. 32).

Percebe-se que, historicamente, a educação para a população rural foi negligenciada pelos poderes públicos. Contudo, no final do século XX, ela volta às pautas governamentais graças às lutas dos movimentos sociais do campo.

A partir das décadas de 1990 e 2000, a denominação *educação do campo* vem se ampliando para destacar o papel dos sujeitos e a importância da educação em sua formação

e em seu desenvolvimento (BRASIL, 2004, p. 36). Para Kolling, Néry e Molina (1999, p. 26-29), educação do campo tem o significado de uma educação voltada para todos os que trabalham no campo e não é suficiente, apenas, que a escola esteja *no campo*, mas que existam escolas *do campo*, isto é, escolas com projetos político-pedagógicos coerentes com as causas, os desafios, os sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo. Segundo os autores,

entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 63).

Esse conceito está presente no ideário do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”. Contudo, Luiz Bezerra Neto, ao reiterar o histórico deste movimento, surgido em fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, atenta para o fato de que suas bases epistemológicas partem da ideia de que o mundo rural difere do urbano, como se fossem realidades distintas que não integrassem uma mesma totalidade (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

A partir dessa visão do autor, admite-se a existência de homens urbanos e homens rurais, o que justificaria a luta por uma escola rural diferente da urbana e nos leva a refletir sobre as concepções pedagógicas e as bases teórico-metodológicas empregadas na busca por uma educação do campo. Essa reflexão ganha relevância, muito embora o campo brasileiro esteja distante de ser homogêneo e aqueles que o habitam tenham interesses bem distintos, quando não, antagônicos. Por exemplo, os movimentos sociais relacionam-se fundamentalmente com os assentados da reforma agrária, porém, no campo há trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários advindos do processo migratório ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX, e outros tantos agricultores que habitam várias regiões brasileiras há muitos anos e não têm relação com os movimentos sociais. Nesse contexto, é coerente questionar, portanto, se a discussão deveria girar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem

ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidades estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas sejam as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e, por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Partimos do princípio de que os trabalhadores rurais são integrantes da classe trabalhadora como um todo e não uma parcela isolada da sociedade. Dessa maneira, concordamos que as escolas no campo devem oferecer aos seus alunos os saberes acumulados historicamente pela humanidade, nas mesmas condições materiais ofertadas aos alunos das cidades, tendo suas especificidades respeitadas e trabalhadas, como também deveria ocorrer nos diferentes espaços urbanos.

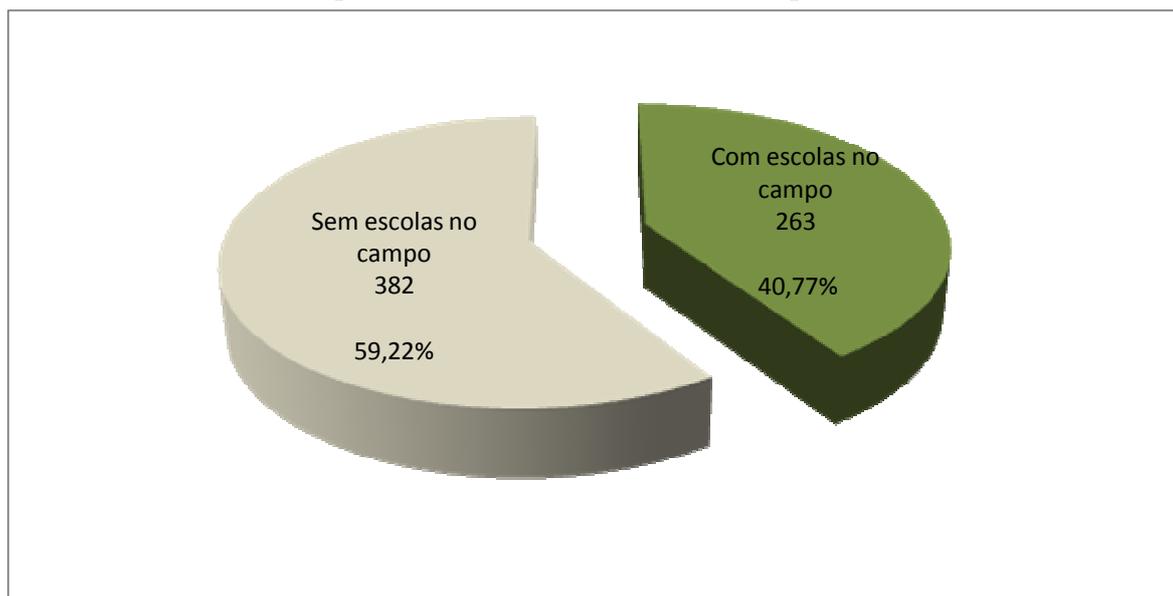
As escolas no campo no Estado de São Paulo

Em 2010, de acordo com o Censo Demográfico, o Estado de São Paulo contava com 1.699.926 habitantes no meio rural, o que representa 4,12% do total de sua população. Apesar de proporcionalmente pequena, a população do meio rural tem direito ao acesso à escola próxima de suas moradias, assim como os demais cidadãos paulistas, contudo, como veremos adiante, no período estudado, houve momento de fechamento de escolas e de turmas no campo mesmo com um aumento do número de matrículas.

Em 2009, o Censo Escolar indicava que o Estado de São Paulo possuía escolas no campo em 265 de seus 645 municípios, o que representa 40,77% da totalidade. Em 2010, este número caiu para um total de 263 municípios (<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>).

O gráfico abaixo apresenta a porcentagem de municípios que possuíam escolas no campo no Estado de São Paulo no ano de 2010.

Municípios Paulistas com e sem escolas no campo em 2010

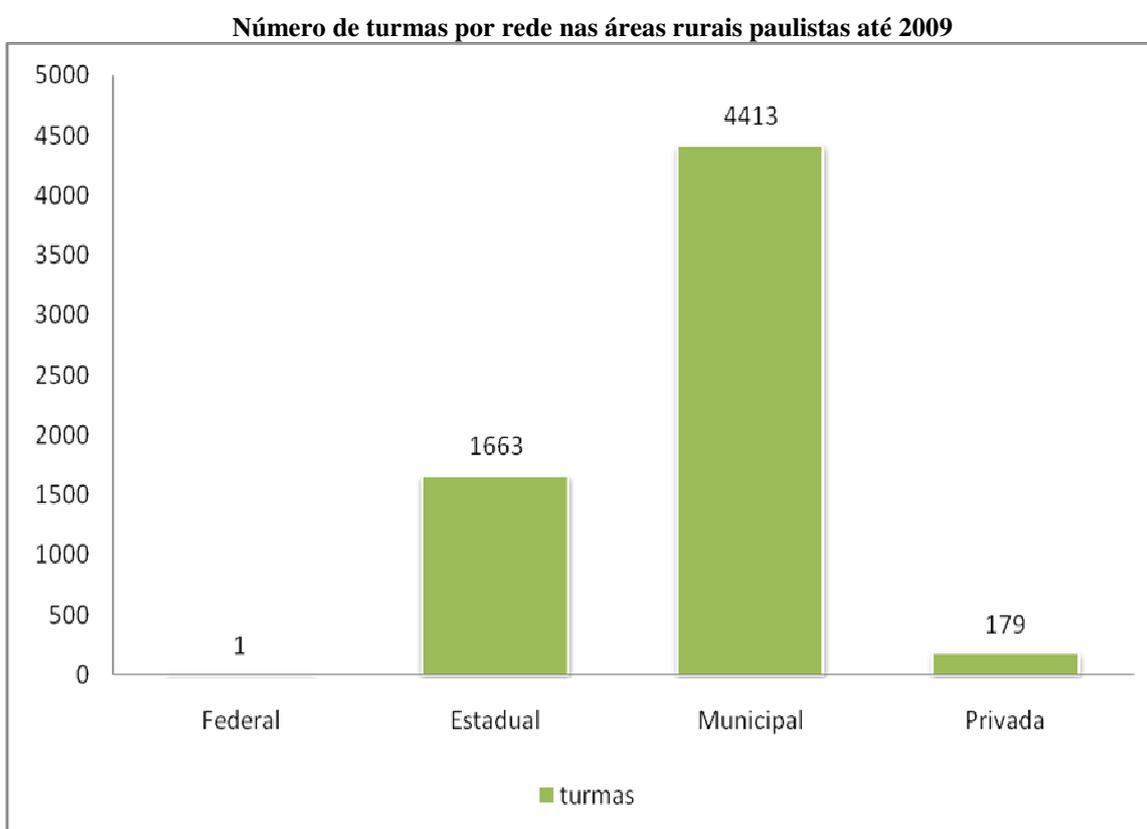


Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo Escolar 2010.

Com relação ao número de matrículas, de acordo com os Censos Escolares, em 2009 eram 157.164, considerando-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, em todos os níveis da educação básica, tanto em período parcial quanto integral. Em 2010, esse número caiu para 153.141 educandos (<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em 10 jan. 2011). É precipitado concluir, a partir dessa informação, que a demanda por escolas nas áreas rurais diminuiu, pois muitos alunos residentes em áreas rurais matriculam-se em escolas urbanas devido à falta de oferta de educação básica no campo. A Sinopse Estatística da Educação Básica mais recente, disponibilizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, indica que, no ano de 2009, de um total de 348.310 alunos provenientes de áreas rurais, 191.146 foram transportados pelo poder público para escolas urbanas.

O Censo Escolar também nos mostra que os anos iniciais do Ensino Fundamental aparecem como a maior demanda das escolas no campo, com um contingente, no ano de 2010, de 67.663 alunos ante os 39.966 dos anos finais deste nível e 22.537 do Ensino Médio (<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 10 jan. 2011). Essa demanda tem sido atendida tanto pela Rede Estadual quanto pelas Redes Municipais.

Embora as Redes Municipais sejam maioria na gestão das escolas do meio rural, o que pode ser explicado pela política de municipalização do Ensino Fundamental no país, a Rede Estadual tem uma atuação significativa nessas escolas. No ano de 2010, trinta e seis municípios paulistas tinham apenas escolas estaduais no campo, outros noventa e um possuíam somente escolas municipais, enquanto 136 municípios tinham suas escolas geridas por ambas as redes, de acordo com o Censo Escolar 2010. Isto pode ser confirmado, também, pelo número de turmas do Ensino Fundamental, como mostra o gráfico a seguir:



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2009.

Como podemos observar, a representatividade das Redes Municipais é maior do que a das Redes Estadual e Privada nas áreas rurais paulistas. Outra questão evidente é a ausência da Rede Federal na gestão dessas escolas.

Os indicadores demográficos e educacionais disponíveis no Plano de Ações Articuladas - PAR¹² apresentam o número de escolas nas áreas rurais, sua frequência de ocorrência nos municípios, além da média de alunos por turma nos diferentes níveis. Tais dados referem-se aos 265 municípios do Estado de São Paulo que possuíam escolas no campo no ano de 2009.

É fundamental destacar que, embora o PAR ofereça informações de grande importância, em seu *site* na internet, onde é possível acessar essas informações, existe um número significativo de campos que ainda não foram preenchidos pelos comitês municipais de elaboração do plano de ações. Por exemplo, no gráfico a seguir, temos o total de escolas no campo sob responsabilidade de Redes Municipais e da Rede Estadual, bem como o número dessas escolas presentes em assentamentos da reforma agrária.

A maior parte dos municípios pesquisados (98% na Rede Estadual e 96% nas Redes Municipais) não apresentou informações sobre a presença ou a ausência de escolas em assentamentos. Seria necessário investigar se a falta de informação neste campo é por não haver assentamento nos municípios que não disponibilizam essa informação ou por falha desses mesmos municípios no preenchimento dos itens do PAR.

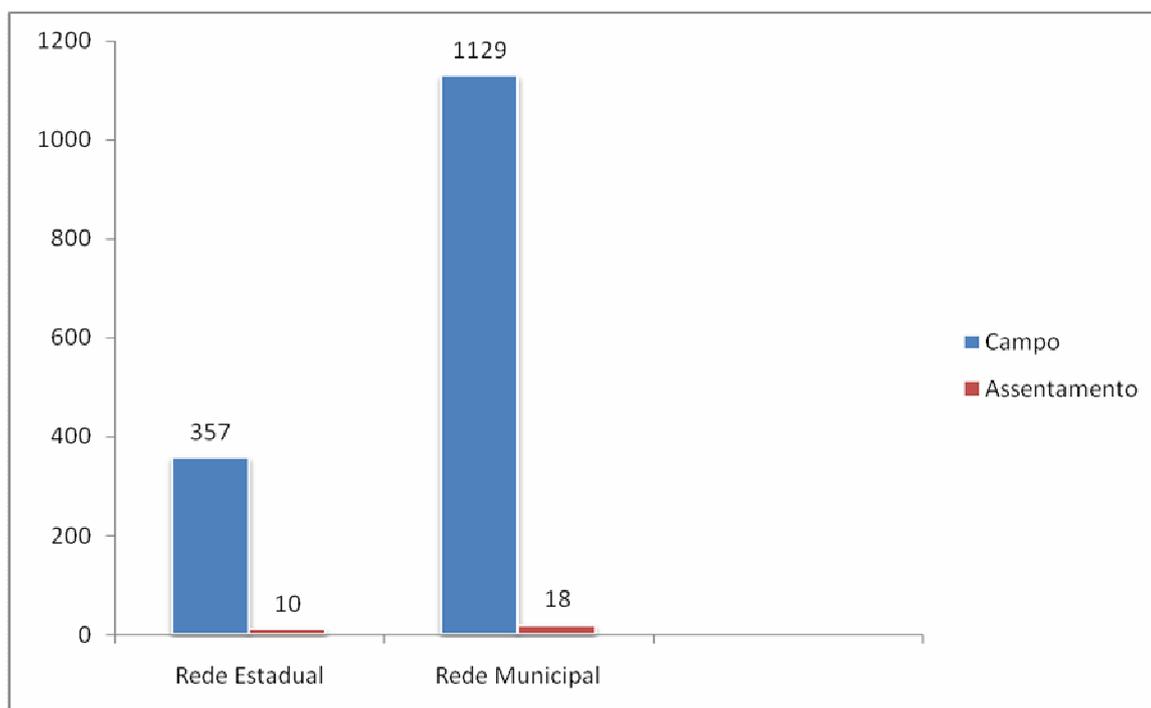
Podemos observar em outros itens do PAR, como número de escolas por etapas de ensino e média de alunos por turma, tanto nas Redes Municipais como na Estadual, que mais de 90% de municípios não disponibilizam as informações. A falta de informação nos campos do PAR está detalhada nos comentários de cada gráfico exposto no texto.

Até o ano de 2009, o Estado de São Paulo contava com 1.514 escolas no meio rural, vinte e oito delas localizadas em assentamentos provenientes da reforma agrária. Contudo, como já foi dito, a maior parte dos municípios não apresenta informações neste indicador, o que, talvez, aponte para a possibilidade do número de escolas em

¹² Em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, disponibilizou aos Estados, Distrito Federal e municípios instrumentos que, segundo o MEC, permitem uma melhor avaliação e implementação de políticas públicas, visando melhorar a qualidade da educação, principalmente da Educação Básica Pública. Um dos programas considerado estratégico do PDE é o Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação” que, de acordo com o MEC, representa um novo modo de cooperação entre as esferas governamentais. Ao aderirem ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, os Estados e Municípios devem elaborar seus Planos de Ações Articuladas que servirão como base para a implementação de políticas educacionais. O primeiro passo para isso acontecer é a realização de um diagnóstico da realidade educacional local, a partir do qual serão desenvolvidas as ações educacionais. Os resultados desses diagnósticos são os “Indicadores Demográficos e Educacionais” que usaremos como fonte para este trabalho (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=369).

assentamentos ser maior. Cinquenta por cento dos municípios pesquisados disponibilizam informação sobre a existência de escolas no meio rural na Rede Estadual e, na Municipal, 86%. Essas informações confirmam, novamente, a predominância das Redes Municipais no gerenciamento das escolas no campo.

Total de escolas no campo das Redes Municipais e Estadual no Estado de São Paulo - Dados de 2009

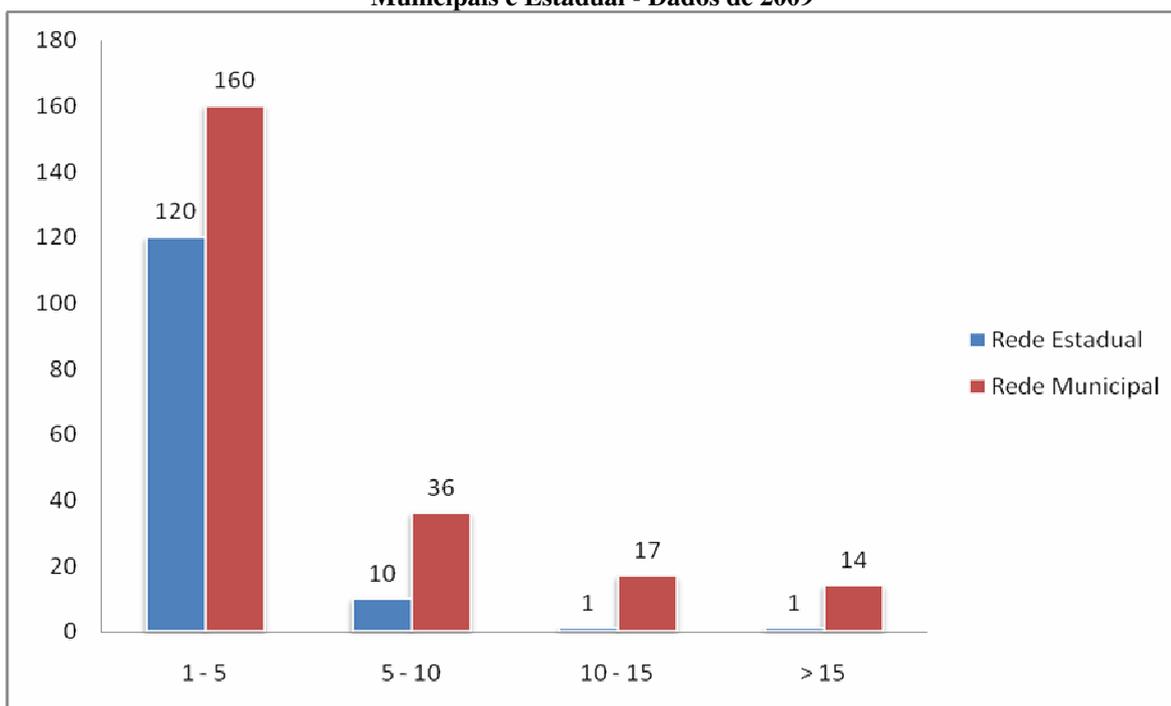


Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR.

O número de escolas estaduais localizadas no campo (357) corresponde a aproximadamente 24% do número total de escolas rurais do Estado de São Paulo. Os municípios são os responsáveis pela maior parte das escolas (1129), o que representa 76% delas.

O gráfico a seguir mostra a frequência da ocorrência de escolas no campo nos municípios paulistas.

Frequência dos municípios (segundo o número de escolas no campo) no Estado de São Paulo - Redes Municipais e Estadual - Dados de 2009



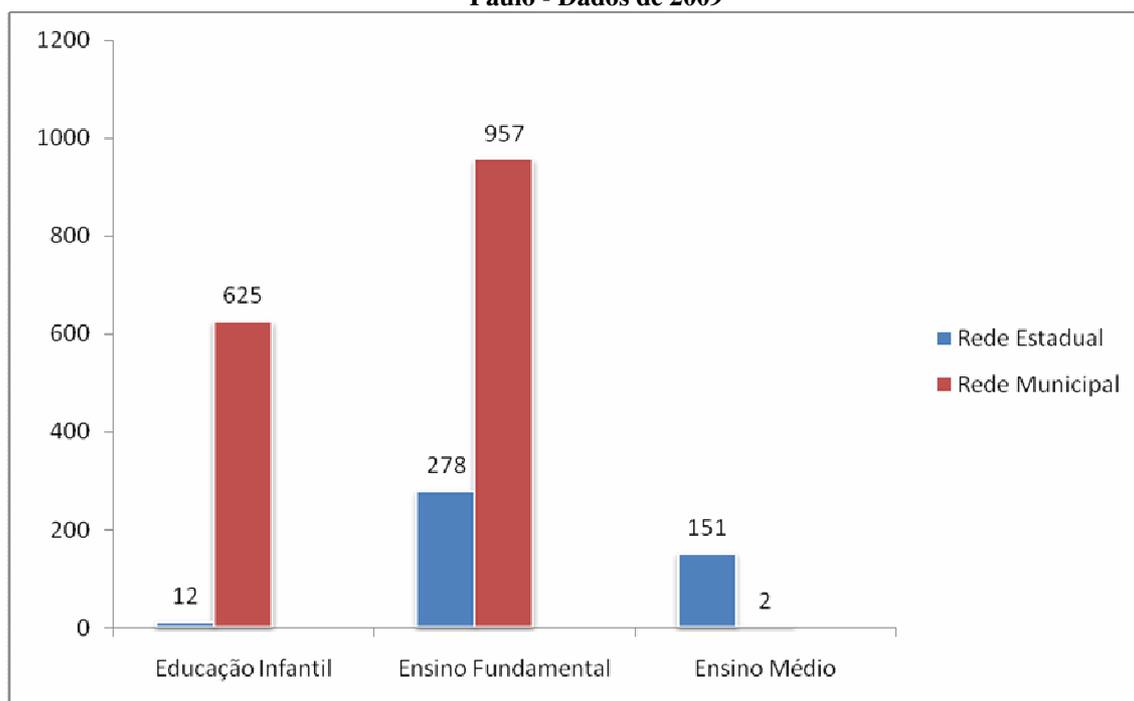
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR.

A maior parte dos municípios¹³ possui de uma a cinco escolas no meio rural, tanto na Rede Municipal quanto na Rede Estadual. Casos de municípios com mais de 15 escolas no meio rural não são comuns, entre eles está o município de Cunha, que possui 48 escolas do campo pertencentes à Rede Estadual e 23 pertencentes à Rede Municipal, o que pode ser explicado por sua população no meio rural ser proporcionalmente grande segundo o Censo Demográfico de 2010, além do fato de que parte de sua economia ser voltada ao ecoturismo no meio rural, de acordo com informações fornecidas pela Prefeitura do município.

O próximo gráfico apresenta a oferta dos diferentes níveis de ensino da educação básica no meio rural paulista.

¹³ É importante ressaltar que o PAR discrimina os dados que serviram de base para o gráfico por rede gestora e não por município, isto é, um mesmo município pode possuir tanto escolas pertencentes à Rede Estadual quanto à Rede Municipal. Podemos observar, por exemplo, que, dos 160 municípios que possuem de uma a cinco escolas no campo, geridas pelas Redes Municipais, muitos podem ter sido contabilizados entre os 120 que possuem de uma a cinco escolas no campo geridas pela Rede Estadual.

Oferta por nível de ensino das escolas no campo das Redes Municipais e Estadual no Estado de São Paulo - Dados de 2009



Fonte: Gráfico elaborado pela autoras a partir do Indicadores Demográficos e Educacionais do Plano de Ações Articuladas - PAR.

O Ensino Fundamental é a etapa mais oferecida no campo, tanto pela Rede Estadual quanto pelas Redes Municipais, com um total de 1.235 escolas¹⁴. Já a Educação Infantil é predominantemente oferecida pelas Redes Municipais, sendo mínima a participação da Rede Estadual. O inverso ocorre quanto à oferta do Ensino Médio, já que a Rede Estadual é a principal responsável por este nível escolar (as Redes Municipais são responsáveis por apenas duas escolas do campo de nível médio).

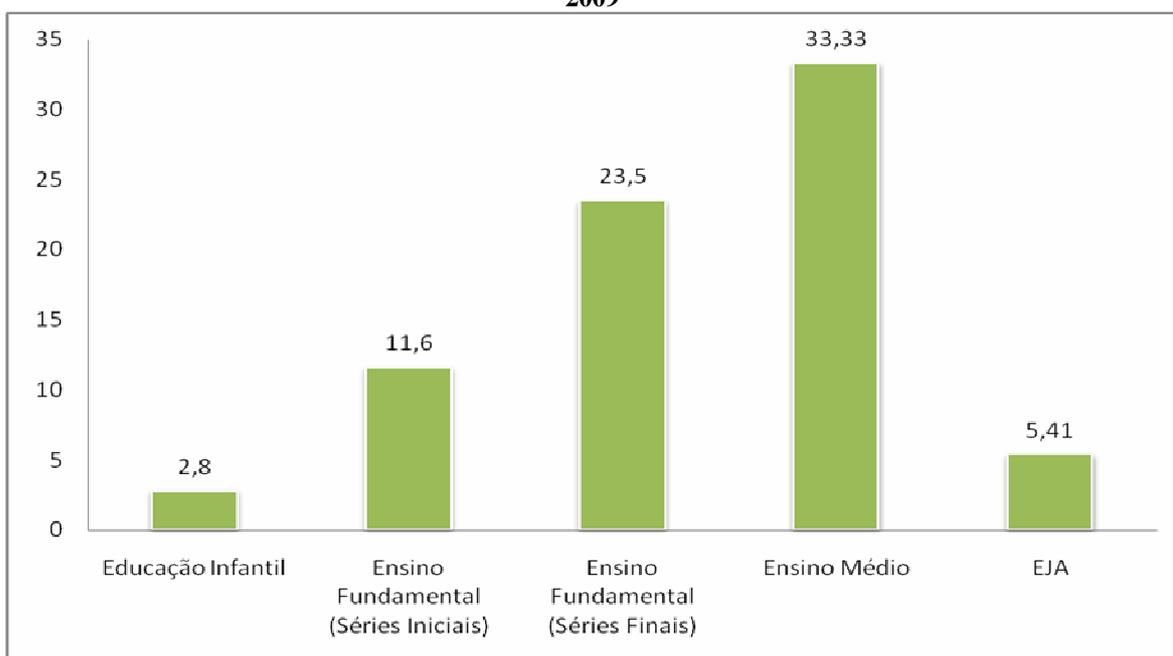
O Governo estadual é responsável por 98% da oferta do Ensino Médio no campo, porém, a oferta desse nível de ensino na área rural é muito reduzida, correspondendo a menos de 8% do total. Assim, poderíamos nos questionar sobre as possibilidades de acesso das populações que vivem no campo à educação básica, já que não se trata apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas envolve, também, a etapa do Ensino Médio. O que faz a maioria dos alunos residentes do campo ao concluir o Ensino Fundamental? Os alunos interrompem seus estudos ou vão buscar concluí-los nas áreas

¹⁴ Gostaríamos de ressaltar que apresentamos aqui o total de escolas que oferecem Ensino Fundamental, tanto aquelas que oferecem exclusivamente este nível de ensino, quanto as que oferecem, além dele, a Educação Infantil e/ou Ensino Médio.

urbanas? E quando vão buscar a continuação dos estudos nas cidades, enfrentam horas no deslocamento de suas casas até a escola mais próxima ou deixam o campo em busca de melhores condições de acesso à educação?

A média de alunos por turma do total de municípios que apresentam esta informação, considerando cada nível de ensino, é apresentada nos gráficos a seguir.

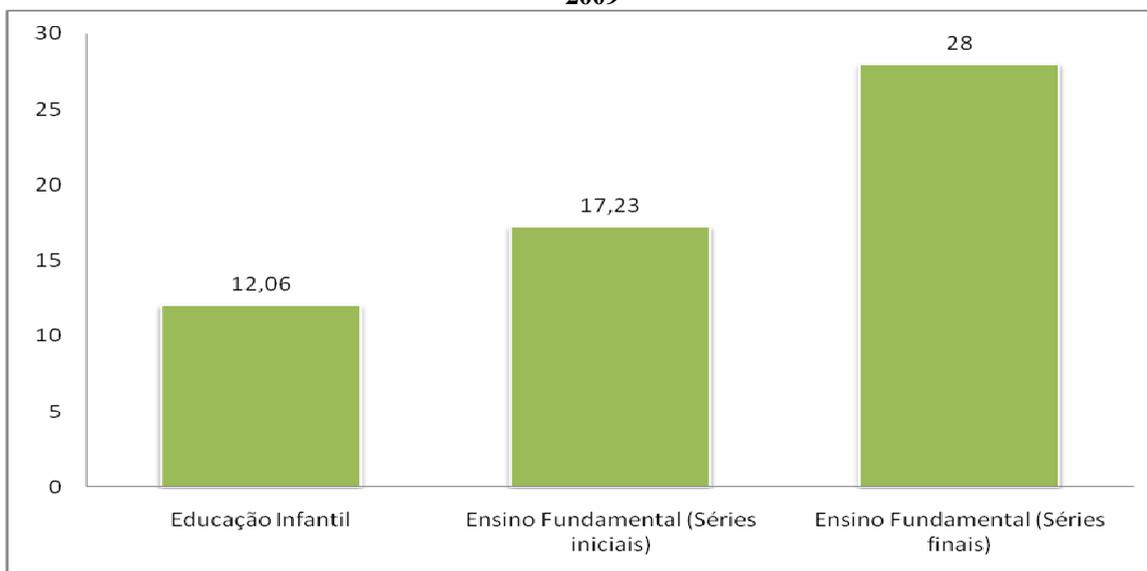
Média de alunos por turma nas escolas no campo em cada nível de ensino - Rede Estadual - Dados de 2009



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Na Rede Estadual, o Ensino Médio tem as turmas mais numerosas: aproximadamente 33 alunos por turma, o que pode ser consequência da pouca oferta deste nível educacional. As séries finais do Ensino Fundamental possuem uma média de 23 alunos por turma e, nas séries iniciais, este número se reduz a aproximadamente 12. A Educação de Jovens e Adultos - EJA - e a Educação Infantil apresentam menos de seis alunos por turma. É importante destacar que, para a Rede Estadual, no PAR, apenas 4% dos municípios apresentaram informações sobre a média de alunos por turma na Educação Infantil, 20% sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, 27% sobre as séries finais do Ensino Fundamental, 27% sobre o Ensino Médio e apenas 8% dos municípios disponibilizaram estas informações sobre a EJA.

Média de alunos por turma nas escolas no campo em cada nível de ensino - Rede Municipal - Dados de 2009



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Com relação à Rede Municipal, nenhum município pesquisado apresentou informações sobre a média de alunos por turma no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. A maior média de alunos por turma, vinte e oito, encontra-se nas séries finais do Ensino Fundamental, sendo que 72% dos municípios disponibilizaram esta informação no PAR. A menor média encontra-se na Educação Infantil, com 68% dos municípios apresentando informações. As séries iniciais do Ensino Fundamental, as quais frequentemente compõem as escolas multisseriadas, apresentam aproximadamente 17 alunos por turma e 21% de municípios disponibilizaram informações.

Ainda com relação à média de alunos por sala, é possível observar que as escolas do meio rural paulista não possuem turmas muito numerosas. De acordo com Rosa María Torres (2007, p. 167), uma das recomendações do Banco Mundial aos países em desenvolvimento é de aumentar o número de alunos por sala de aula a fim de baixar custos e utilizar esses recursos em livros didáticos e capacitação docente em serviço. Cabe aqui o questionamento sobre o número baixo de alunos por turma no campo, pois ele pode ser um fator que estimule o fechamento de escolas no meio rural e priorize o transporte de alunos para a área urbana.

A Educação de Jovens e Adultos é uma medida compensatória para a escolarização daqueles que não frequentaram a escola na idade adequada, por diversos motivos, dentre eles a falta de acesso a uma instituição. O ideal seria que medidas compensatórias não fossem necessárias, porém, enquanto ainda houver demanda por educação de jovens e adultos no campo, é necessário que essa modalidade de ensino seja ofertada. Embora o PAR não apresente informações sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos, em 2009 o número de matrículas iniciais nesta modalidade para a área rural do Estado de São Paulo foi de 6.409, em ambas as redes, de acordo com o Censo Escolar.

No contexto educacional, explicitado até aqui, persiste uma forma de organização escolar que no meio urbano já está extinta: as salas multisseriadas ou escolas unidocentes.

As salas multisseriadas e escolas unidocentes no Estado de São Paulo

A multissérie é conceituada por Santos e Menezes, como a organização de ensino em que o professor trabalha concomitantemente com várias séries em uma mesma sala de aula (<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>. Acesso em: 14 abr. 2011). Os autores destacam que esse tipo de organização existe predominantemente nas escolas no meio rural, buscando diminuir a evasão escolar e atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou com defasagem escolar para que aprendam e prossigam em seus estudos.

Esses autores argumentam que a organização das classes multisseriadas é considerada problemática por algumas pessoas, pela dificuldade de trabalho pedagógico com várias séries simultaneamente e pela possibilidade de tais condições acarretarem aprendizagens insuficientes. Porém, mesmo com carências, as salas multisseriadas são consideradas um meio de manter os alunos das áreas rurais na escola (<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>. Acesso em: 14 abr. 2011).

Souza e Santos (2007, p. 13) reiteram o perfil ambíguo das classes multisseriadas, admitindo suas dificuldades de funcionamento no sistema educacional no país e o constante risco de fechamento dessas classes pelas prefeituras por falta de demanda de alunos. “Nesta perspectiva tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias letras, apenas a enxada” (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 213).

Ao refletirem sobre a realidade das escolas no campo, Souza e Santos (2007, p. 214), relatam a ausência de materiais didáticos e o esforço de professores que trabalham no limiar da infraestrutura física, salarial e de formação profissional.

As classes multisseriadas nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo na atualidade. De um lado, há um número pequeno de crianças em cada série escolar; de outro, os jovens têm que se dirigir às cidades para concluir o Ensino Fundamental e Médio, bem como para cursar a Educação Superior. Tal realidade, somada à precariedade política agrícola, contribui para que os jovens demonstrem interesse em migrar para as áreas urbanas (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 214).

Mesmo com condições precárias de funcionamento, as salas multisseriadas, predominantemente formadas por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, persistem nas áreas rurais em todo o país, e o Estado de São Paulo não foge a esta regra. De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP), em 2009, as escolas rurais paulistas ainda contavam com 987 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, somando as Redes Municipais, Estadual, Privada e Federal, o que representava, aproximadamente, 16% de todas as turmas de Ensino Fundamental no campo. Mas esse número diminuiu se comparado ao ano de 2008, em que havia 1.745 turmas multisseriadas em todo o Estado.

Poderíamos incorrer em equívoco, se considerássemos que os alunos dessas salas deixaram as escolas ou foram transportados para as cidades, pois, ao compararmos os Censos Escolares 2008 e 2009, percebemos que o número de matrículas no Ensino Fundamental, em escolas no campo, aumentou de um ano para outro: em 2008 eram 110.193 alunos no Ensino Fundamental, já em 2009 o número subiu para 113.170 educandos. Acreditamos, portanto, que a diminuição do número de salas neste período pode ser explicada pela política de nucleação ou agrupamento das escolas rurais, que ocorre há mais de trinta anos em São Paulo. Eduardo Alcântara de Vasconcellos (1993) escreve sobre a questão do agrupamento das escolas rurais em São Paulo e nos permite compreender histórica e politicamente este processo.

Segundo Vasconcellos (1993), no ano de 1989, o Estado de São Paulo, representado pela Secretaria de Educação em articulação com a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – começou o agrupamento das escolas rurais em torno de novos núcleos, almejando o fim da multisseriação e melhores condições de ensino no campo. Agrupar as turmas foi a alternativa encontrada pelo Governo paulista para superar o “modelo historicamente constituído das escolas unidocentes e multisseriadas, isoladas e

de emergência¹⁵, que vigorou por trinta anos, desde sua criação, em 1957 (Lei nº 3.783), consideradas o padrão típico de oferta de ensino à população rural” (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

O agrupamento não é exclusividade do Brasil, ele ocorre de modo semelhante em outros países como Líbano, Irã, Costa Rica, Estados Unidos e Índia (VASCONCELLOS, 1993). Em todos eles, sempre esteve presente a discussão dos ganhos trazidos pelas mudanças geradas pela nucleação, uma vez que envolvem transformações profundas na distribuição física das escolas, na redistribuição de verbas governamentais e, consecutivamente, nas condições materiais de acesso da população rural às escolas.

Como nos mostra o autor, isso se deve ao fato de que, ao realizar a nucleação de escolas rurais, pequenas vilas e comunidades deixavam de possuir, em seu interior, não apenas uma escola em seu sentido físico, mas também, e em muitos casos, os laços comunitários que esta escola e o professor que nela trabalhava possuíam com a comunidade em que estava inserida. Após seu fechamento, os moradores desses locais precisavam, então, enviar seus filhos para a escola nucleada mais próxima de suas residências, muitas vezes longe o bastante para necessitarem de ônibus escolares que os transportassem à escola sede.

Referindo-se à questão do financiamento da educação, mais especificamente no que concerne ao transporte escolar – uma necessidade gerada pela nucleação das escolas –, Lucio Lord (2008) nos chama a atenção para o fato de que esta nova organização escolar, ao mesmo tempo em que possibilitou “em função da centralização da oferta educacional em poucos estabelecimentos das zonas rurais, o investimento em laboratórios de informática, área de esportes, biblioteca, lotação de professores com nível superior”, ou seja, modificações que possuíam a finalidade de aumentar a qualidade do ensino oferecido, fez com que a escola se distanciasse das famílias dos alunos, principalmente daquelas famílias residentes em regiões mais distantes e com menos condições de acesso a serviços públicos (LORD, 2008, p. 132-133.).

¹⁵ O Decreto nº 29.499, de 5 de janeiro de 1989, que regulou a implantação do agrupamento das escolas rurais no Estado de São Paulo, determinou que todas as escolas de uma sala só se transformassem em escolas de emergência, e essas, por conseguinte, poderiam se agrupar em conjuntos de duas a sete salas, passando a chamar-se Escola Estadual de Primeiro Grau Rural - EEPG (R) (VASCONCELLOS, 1993).

A eficiência dos governos públicos no financiamento do transporte escolar é de fundamental relevância quando o assunto é o acesso dos alunos moradores das áreas rurais à escola e sua permanência na instituição. Esse transporte escolar que pode ser da residência do aluno para uma escola no campo, ou então da residência do aluno para uma escola urbana é considerado, pelo autor, um dos fatores que contribuem, para a conclusão dos estudos dos alunos oriundos do campo, quando realizado com a qualidade necessária (LORD, 2008).

Entretanto, Lord (2008) nos diz que, quando as distâncias entre a residência dos alunos e a escola na qual estudam é muito grande, como nos casos das escolas nucleadas, o próprio transporte escolar se transforma num fator de impasse para a continuação dos estudos, sendo muitas vezes o motivo da desistência e da evasão dos alunos da escola. Com a nucleação das escolas multisseriadas, a importância do transporte escolar é tal que, quando sua realização é feita de forma insuficiente para o atendimento de todas as crianças e jovens, o transporte se torna mais um elemento que intensifica a exclusão escolar de alguns alunos.

Em São Paulo, com a política de nucleação, foram firmados acordos e convênios entre Estado e município para o financiamento do transporte. Como nos mostra Vasconcellos (1993), após muitos debates, decidiu-se que o Governo Estadual se seria o responsável por fornecer os materiais para reformas e construção de novas escolas agrupadas, enquanto os municípios arcaíam com a mão de obra. Mudanças também ocorreram no âmbito administrativo, como a criação de cargos de Coordenadores de escolas rurais que as representavam nas Divisões Regionais de Ensino e nas Delegacias de Ensino, e de Técnico em Agropecuária, pessoa responsável pelo enriquecimento curricular com elementos ligados à agropecuária, atividade típica do campo (VASCONCELLOS, 1993).

Segundo o autor, o processo de agrupamento gerou, rapidamente, a redução do número de escolas unidocentes. Em 1988, eram 9.653 unidades, enquanto dois anos depois, em 1990, esse número já havia sido reduzido em 62%, totalizando 3.684 unidades. Contudo, o processo de nucleação não teve aceitação unânime, pois a população atingida tinha dificuldade em chegar ao consenso de onde seria a nova escola nucleada, uma vez que as pequenas escolas estavam mais perto do trabalho dos pais, além do receio existente quanto à qualidade da nova escola e à segurança do transporte oferecido para o deslocamento dos alunos (VASCONCELLOS, 1993).

Assim, percebemos que o processo de agrupamento surgiu como uma tentativa do Governo de reduzir o número de salas multisseriadas e escolas unidocentes, além de tentar melhorar a qualidade da educação em áreas rurais paulistas, contudo, trouxe para aqueles que residem no campo um novo impasse: o distanciamento da escola e a consequente necessidade de sujeitar seus filhos, diariamente, ao transporte quase sempre em condições inadequadas.

Ao longo da história, tem-se buscado erradicar as salas multisseriadas no meio rural paulista. Contudo, as Sinopses Estatísticas nos mostraram que elas continuam existindo. Para auxiliar o trabalho docente e melhorar as condições de aprendizagem nessas salas, vários municípios do Estado de São Paulo vêm aderindo, desde 2007, ao Programa Escola Ativa, e, em 2010, a Rede Estadual fez sua adesão.

O Programa Escola Ativa como política pública para escolas¹⁶ multisseriadas

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves em sua tese de doutoramento realizou uma avaliação do Programa Escola Ativa:

O programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997 no marco de um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. O PEA tem seu foco na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das escolas, e propõe amplas mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se no único programa voltado especificamente para as classes multisseriadas no Brasil (GONÇALVES, 2009, p. 5).

Segundo o projeto base do programa, sua metodologia parte do pressuposto de que o aluno é um sujeito ativo e participante do processo de ensino-aprendizagem, que deve estar associado à sua vida e ao seu cotidiano. O Programa tem como princípio o fato de que não se pode trabalhar com a multissérie do mesmo modo que se trabalha com a turma unisseriada, portanto, propõe formas alternativas de organização e funcionamento de turmas multisseriadas (BRASIL, 2010).

¹⁶ No projeto base do Programa Escola Ativa os termos classe multisseriada e escola multisseriada são empregados como sinônimos, contudo, nem sempre o são. É comum que uma única sala multisseriada seja a própria escola, mas pode ocorrer que em uma escola haja mais de uma sala multisseriada, o que compõe uma escola multisseriada.

As estratégias do Programa Escola Ativa com relação ao trabalho pedagógico compreendem a organização dos estudantes em grupo, com o auxílio de um monitor por grupo; a ressignificação do trabalho do professor, que deve coordenar e orientar as atividades dos estudantes em cada grupo e reduzir as aulas expositivas; a articulação entre alunos e professores dos elementos do Programa (Cadernos de Ensino Aprendizagem, Colegiado Estudantil, Cantinhos de Aprendizagem e Comunidade) (BRASIL, 2010). Os elementos metodológicos do Programa buscam, principalmente, o desenvolvimento da autonomia dos educandos com o auxílio do professor e a articulação entre escola e comunidade, por meio da gestão democrática.

Parte dos municípios paulistas aderiu ao Programa em 2007, e até o ano de 2010, 203 municípios já haviam implantado o Escola Ativa, de acordo com dados fornecidos pela coordenação do programa no Estado. É importante ressaltar que esta adesão é facultativa. Dessa maneira, essas informações podem indicar uma preocupação dos municípios que ainda possuem salas multisseriadas ou escolas unidocentes em ofertar a educação da melhor maneira possível.

De acordo com Gonçalves (2009), o Programa Escola Ativa possui aspectos positivos, pois é uma forma de valorizar a escola multisseriada na medida em que afasta a nucleação como principal alternativa para a educação do campo e, em algumas escolas, tem melhorado a infraestrutura. Porém, existem aspectos negativos que se traduzem na forma antidemocrática com que acontece a implementação do programa, ou seja, nas relações verticais de poder. Essa falta de abertura, traço marcante em todos os âmbitos do programa, desde a implementação até a sua avaliação, faz com que ele se distancie das propostas de educação do campo defendidas pelos movimentos sociais do campo. Além disso, o Programa Escola Ativa melhorou as condições materiais de trabalho docente, porém, não o suficiente para garantir condições adequadas de aprendizagem a todos os alunos, e condições de trabalho aos professores, que têm reduzida autonomia e condições laborais ainda muito precárias com a intensificação e extensão da jornada (GONÇALVES, 2009).

Embora os objetivos do Programa Escola ativa sejam a autonomia e a participação, para Gonçalves (2009), o Programa se enquadra em uma linha pedagógica liberal, que está mais comprometida em servir ao sistema produtivo e em reproduzir as relações sociais vigentes do que em educar para a emancipação e para a crítica.

Considerações Finais

A escola brasileira surgiu em meio a uma economia agrária, porém a população que vive *no* e *do* campo ainda tem restrita possibilidade de acesso à educação. Devido a reivindicações dos movimentos sociais do campo, essa educação passou a denominar-se *do* campo a partir da década de 1990, o que suscitou discussões acerca do que seria a educação *do* e *no* campo. Como foi apresentado no texto, acreditamos que deva ocorrer a educação no campo, ou seja, uma educação no meio rural que ofereça as mesmas condições de acesso à educação a todos aqueles que compõem a classe dos trabalhadores, sejam eles urbanos ou rurais.

Ao analisarmos os indicadores disponíveis sobre a educação no meio rural paulista, confirmamos a dificuldade de acesso à educação nesse meio, uma vez que apenas 40,77 % dos municípios possuem escolas no campo, além do grande número de alunos que são transportados diariamente para as escolas urbanas.

No campo, a disponibilidade de acesso à educação é restrita, assim como a oferta dos níveis de ensino, visto que, na maioria dos municípios, essa oferta se resume ao Ensino Fundamental. Dessa maneira, aqueles que quiseram prosseguir nos estudos precisam se deslocar até as poucas salas que oferecem o Ensino Médio ou então para as cidades.

No limiar entre aumentar a oferta de educação e oferecê-la com qualidade questionável, estão as classes multisseriadas. Embora o Estado de São Paulo tenha implantado o agrupamento das escolas rurais há mais de trinta anos, as multisséries ainda representam 16% do total de turmas rurais. Para minimizar as possíveis perdas na aprendizagem dos alunos que frequentam essas turmas, o Governo Federal implementou o Programa Escola Ativa, única política pública no país voltada para as turmas multisseriadas no campo.

O Programa Escola Ativa tem contribuído para a melhoria nas condições de trabalho docente e na infraestrutura física nas multisséries. Contudo, o Programa ainda apresenta problemas no que diz respeito às relações verticais de poder, resquícios de sua vertente liberal, nem sempre declarada, e que limita a autonomia docente.

Não pretendemos, aqui, reduzir a educação no meio rural paulista a números, mas, a partir deles, começar a elucidar o contexto em que ela acontece e gerar subsídios a futuras pesquisas.

Referências Bibliográficas

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º. 38, p. 150-168, Junho de 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BITTAR, Marisa. Universidade, Pesquisa Educacional e Educação Básica. In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo (Org.). **Estudos em fundamentos da educação**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2007. p.2-49.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2008 e 2009**. Disponíveis em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: Plano de Ações Articuladas. **Apresentação**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: Plano de Ações Articuladas. **Indicadores Demográficos e Educacionais**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 09 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: Projeto Base**. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: Caderno de Subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: 2004. Disponível em <<http://www.red.ler.org/referencias.educacao.campo.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas).

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=35> Acesso em: 22 jan. 2011.

LORD, Lucio. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Ano VI, n° 9. p.129-140. Cáceres-MT. 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Vol. I. 95p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Classes multisseriadas (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>> Acesso em: 8 abr. 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 207 p.

SAVIANI, Dermeval. As ideias pedagógicas do Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova. In:_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 185-193.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 7, n° 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>> Acesso em: 14 abr. 2011.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Públicas Educacionais.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VASCONCELLOS, Eduardo A. Agrupamento de Escolas Rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n° 86, p. 65-73, agosto de

1993. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>>
Acesso em: 16 abr. 2011.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO FRENTE À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CAMPO

Mônica Fernanda Botiglieri

Marcos Cassin

A organização sindical não significa apenas o enquadramento da luta reivindicatória, mas é igualmente a educação e elevação cultural dos trabalhadores.

Caio Prado Jr.

Diversas investigações têm abordado, ao longo dos últimos anos, a temática Educação e Trabalho e, dentre algumas, há aquelas que tratam especificamente das transformações com as quais os trabalhadores têm tido que lidar, diante do contexto de *reestruturação produtiva*, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, quando profundas alterações, na maneira de produzir e gerir o sistema capitalista, trouxeram consigo pressões e a necessidade de uma “adequação” na formação destes sujeitos.

As discussões a esse respeito têm acontecido nos mais diversos espaços, como o meio acadêmico e os movimentos sociais de luta pela terra, ligados diretamente às transformações no meio rural. No entanto, há que se pensar a realidade no campo como parte de uma totalidade, que possui particularidades e não se constitui de forma homogênea, cabendo, portanto, analisar os diversos conflitos que daí tem surgido.

Nesse sentido, este artigo vem na intenção de retomar algumas das principais reivindicações, lutas, transformações e intervenções do Estado na organização do trabalho e dos trabalhadores do campo ocorridas nos períodos delimitados de 1945-1964 e 1964-1985. Com relação ao Estado, cabe ressaltar seu papel de anteparo das reivindicações dos trabalhadores através da normatização das transformações da organização do trabalho e das ações e organizações dos trabalhadores, portanto, o Estado cumpre papel importante na produção e reprodução das condições de produção e de suas relações.

O resgate dos períodos em questão tem sua razão de ser: o primeiro caso (1945-1964), por exemplo, se refere a anos extremamente relevantes no que diz respeito à

organização e à sistematização de reivindicações por parte dos trabalhadores rurais. O Brasil vinha passando por grandes mudanças quanto à urbanização e à modernização de sua produção, sobretudo pela industrialização que vivíamos no pós-II Guerra Mundial. Com relação ao campo, essa modernização aconteceu de forma muito mais lenta, ou seja, as relações de produção típicas do modo de produção capitalista e sua mecanização aparecem com mais força no final da década de 1950 e início dos anos 1960. Esse retardo da mecanização da produção e da introdução de relações burguesas no campo leva à identificação do meio rural como espaço de atraso em relação ao meio urbano, moderno e desenvolvido.

Tomemos como exemplo o fato de que o Brasil importava, até 1960, menos que 12 mil unidades de tratores para todo o território brasileiro. O primeiro trator fabricado no país veio a ser produzido nesse ano pela Ford e somente no ano seguinte, 1961, foi fundada a fábrica de tratores da Companhia de Tratores do Brasil. Outro exemplo que evidencia o atraso não só técnico, mas também das relações de produção, é a regulamentação da organização dos profissionais da atividade rural pelo Decreto-lei nº 7449/45 e sua nova redação pelo Decreto-lei nº 8127/45.

Esses decretos definem os profissionais das atividades rurais em seu “Artigo 1º, §1º: Para os efeitos deste Decreto-lei, é considerado no exercício da profissão rural todo aquele que for proprietário, arrendatário ou parceiro de estabelecimento rural”. É interessante notar que, na primeira redação, só apareciam como profissionais das atividades rurais os proprietários, mas, em 1963, o Estado normatizou a atividade dos trabalhadores rurais assalariados por meio do Estatuto do Trabalhador Rural.

Quanto ao período de 1964 a 1985, que tem como marco o Golpe civil-militar de 31 de março de 1964, ele apresenta uma particularidade, na medida em que se iniciou um período de intensa repressão, o que Medeiros (1989) chamou de “atomização das lutas”, que trouxe momentos de forte refluxo diante de conquistas anteriores, no que diz respeito à mobilização e à organização dos trabalhadores, mas trouxe, também, de avanços no que se refere à modernização das condições de produção e à introdução das relações capitalistas no campo.

Esse é um dos períodos mais interessantes para refletirmos sobre o papel do Estado na relação entre Trabalho X Capital, a partir do *Estatuto do Trabalhador Rural*, Lei nº 4.214 de 02/03/1963, que normatizou as relações do trabalho rural para atender a suas

especificidades, ampliando a regulamentação das relações do trabalho urbano, garantidas pela Consolidação das Leis do Trabalho.

Apesar do Golpe civil-militar, o *Estatuto do Trabalhador Rural* foi mantido, pois a lei significava uma conquista dos trabalhadores rurais, fruto das lutas das décadas de 1950 e início de 1960, mas, ao mesmo tempo em que representou uma vitória dos trabalhadores, representou, também, limitações em sua organização, mobilização e ação, pois o Estado se tornou, pelo uso da lei, o mediador dos conflitos entre os trabalhadores e os patrões.

A partir da reflexão e da análise desses dois períodos, acreditamos ser possível fazer algumas inferências a respeito das relações Trabalho Rural/Capital/Estado na reestruturação produtiva e de seus impactos na organização, formação e qualificação dos trabalhos rurais.

1945-1964: O contexto de modernização e a organização dos trabalhadores rurais

O período aqui delimitado representou um tempo de intensa movimentação, dado que a industrialização, iniciada na década de 1930, tomou corpo após o fim do Estado Novo, em meados dos anos 1940, e ganhou força trazendo consigo, nos anos 1950, grande crescimento urbano. A política de “substituição de importações” trouxe, como consequência, a instalação de grandes e pesadas indústrias no Brasil, como siderúrgicas e petroquímicas, por exemplo, uma vez que essas indústrias eram necessárias para esse crescimento. Diante dessa modernização, era imprescindível o deslocamento de sujeitos para trabalharem nas indústrias e, em consequência disso, as condições de sobrevivência no campo foram agravadas intencionalmente, causando o êxodo de inúmeros trabalhadores que se deslocaram para trabalhar e viver nas cidades.

A indústria se modernizava, enquanto o campo vivia um tempo de “atraso”, mantendo, ainda, uma agricultura essencialmente exportadora, que não dava conta, sequer, do abastecimento interno das cidades que estavam se formando e crescendo aceleradamente. Em meados da década de 1950, dado o contexto descrito, iniciou-se, também, a “industrialização da agricultura” (SILVA, 1986, p. 27) intensificada, principalmente, no pós-Golpe civil-militar de 1964, a ser tratado posteriormente.

Nesse mesmo cenário, entre as décadas de 1940 e 1950, as oligarquias agrárias sustentavam inúmeras práticas políticas, sociais e econômicas, as quais, em grande medida, prejudicavam milhares de trabalhadores rurais, assalariados ou não, com a complacência do Estado. Nesse mesmo período, a burguesia industrial, nascente na década de 1920, se fortaleceu e começou a exigir maior participação política do Estado em defesa de seus interesses, demonstrando que a realidade do país estava se transformando, não de maneira abrupta, mas em um processo contínuo com elementos característicos tanto da “nova” quanto da “velha” sociedade.

Os acontecimentos de então, acrescidos de outros, como

o crescimento do proletariado urbano e das classes médias, recolocaram o significado das classes populares na política. Esses fatores (...) acabaram por permitir a emergência de lideranças carismáticas, como Getúlio Vargas, Jânio Quadros, e de uma política populista (MEDEIROS, 1989, p. 18).

Esse processo de industrialização e urbanização do país e suas contradições colocaram os trabalhadores assalariados no cenário político, exigindo direitos e liberdade de organização, impondo ao Estado a necessidade de regulamentar as relações de trabalho, fato que teve na Consolidação das Leis do Trabalho sua maior expressão. Nesse momento, os trabalhadores do campo se perceberam à margem de todo o processo, enquanto sujeitos que não usufruíam de quaisquer direitos trabalhistas, além de serem submetidos a jornadas de trabalho excessivas em troca de remunerações irrisórias, com condições de vida e trabalho constantemente agravadas pelas práticas exploratórias de patrões, proprietários, arrendatários ou mesmo grileiros.

Apesar de todas as dificuldades impostas aos trabalhadores rurais, eles iniciaram sua organização por meio de associações civis, que abarcavam assalariados, posseiros, meeiros, parceiros e outros. Embora a organização sindical fosse tida como a forma legal e reconhecida pelo Estado – pois expressa na CLT – e pelo capital, ela não se estendia aos trabalhadores do campo, portanto, era proibida a organização sindical dos trabalhadores rurais.

Nesse processo de formas de organização e de reivindicações dos trabalhadores rurais, assalariados, ou não, cabe destacar, o Partido Comunista do Brasil - PCB -, cuja criação data de 1922, que “se propunha a falar pelos trabalhadores no país” (MEDEIROS, 1989, p. 26), o que estabeleceu fortes laços com os trabalhadores do campo, formulando e articulando movimentos que se destacaram no cenário nacional, como a criação da

expressiva União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB. Além das ações do PCB, há que se destacar a formação das Ligas Camponesas também no início da década de 1950.

A ULTAB nasceu de um encontro proposto pelo PCB, em 1953, de onde surgiram diversas demandas, como a discussão da “Carta dos direitos e das reivindicações dos trabalhadores agrícolas” (MEDEIROS, 1989, p. 32) e, mais tarde, em 1954, a proposta de um órgão que aglutinasse e debatesse as necessidades do campo, tendo como principal bandeira a reforma agrária, que se constituiria, então, na maior batalha de todos os movimentos de luta pela terra.

As Ligas Camponesas surgiram em meados dos anos 1950, fortalecendo-se no pré-1964 e

(...) se inserem como o mais importante movimento social camponês, organizado pelo povo brasileiro na década de 1960. (...) as Ligas são parte do condutor da história das lutas sociais de nosso povo, desde o período do colonialismo até nossos dias.

Elas foram uma forma de organização das massas camponesas do Nordeste, em especial dos moradores dos engenhos na Zona da Mata e principalmente nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (STÉDILE, 2006, p. 12).

As Ligas surgiram com uma proposta distinta da ULTAB (que possuía um caráter de ação mais “dentro da lei”) e diferiam também dos sindicatos, principalmente por não representarem trabalhadores assalariados, mas, inicialmente, os foreiros que eram trabalhadores até certo ponto independentes, cuja relação obrigava apenas o pagamento de uma quantia anual ao proprietário da terra, o foro. Estes vinham sendo ameaçados de despejo, e, entre outros fatores, trouxeram à articulação do movimento Francisco Julião – advogado, procurado em Recife pelos militantes, que acabou por se tornar o principal líder dessas lutas, que exigiam alterações em relação às práticas exploratórias dos proprietários de terras, além da reforma agrária.

Dentre as características dessas Ligas cabe destacar sua combatividade, manifestada por meio de marchas, congressos, entre outros, fato que colaborou em suas conquistas e no crescimento de sua base, e, no início dos anos 1960, essas Ligas já tinham mais de dez mil associados, divididos entre os mais diversos municípios e estados do país.

Ainda com todos os conflitos e a violência dos proprietários de terras e da polícia, que marcavam cotidianamente a realidade dos trabalhadores rurais, no final da década de

1950 e início dos anos de 1960, tornou-se evidente o peso político exercido pelos movimentos de lutas do campo e

o debate em torno da necessidade de promover alterações na estrutura fundiária ultrapassou os limites do PCB e dissidências. Setores nacionalistas, industriais, e a igreja passaram a colocar a importância da reforma agrária, como medida essencial para acelerar o desenvolvimento econômico do país e minorar as tensões sociais (MEDEIROS, 1989, p. 60-61).

A grande mobilização dos trabalhadores em torno da questão agrária ganhou repercussão nacional, sendo que tanto a reforma quanto a extensão de direitos trabalhistas aos que estavam no campo tornaram-se bandeiras de campanha do Presidente eleito Jânio Quadros, em 1960 – aliás, em seu governo foi criada uma comissão específica na intenção de reorganizar a estrutura fundiária do país. Entretanto, obviamente, inúmeros foram os obstáculos, como, por exemplo, a atitude do Congresso Nacional que, seguidamente, reprovava ou dificultava a efetivação de propostas, tendo em vista que boa parte de seus membros representavam diretamente os interesses de agropecuaristas. No entanto, as propostas de Jânio foram, mais tarde, retomadas por seu sucessor, João Goulart e, embora saibamos que as transformações estruturais mais profundas nunca chegaram a acontecer, o início da década de 1960 trouxe novas perspectivas a essas discussões (MEDEIROS, 1989).

O governo de João Goulart (1962-1964) carregou consigo mobilizações dos mais diversos setores na busca por uma articulação entre as suas propostas, os formuladores da política populista, a burguesia industrial nacional e a classe operária, tendo como um dos focos de suas ações as chamadas “reformas de base”. Dentre essas reformas estava a reforma agrária, cujo objetivo era “eliminar conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores do campo” (FAUSTO, 2002, p. 447).

No plano dos direitos, buscava-se, entre outros objetivos, a extensão do voto aos analfabetos e aos oficiais de baixas patentes das forças armadas com a clara intenção de ampliar a sustentação do próprio governo. Vale lembrar que, em momento algum, as políticas do governo almejavam a instauração de um regime socialista, mas somente a “tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado” (FAUSTO, 2002, p.448).

Retomando os movimentos que se destacaram no período relativo às décadas de 1950 e 1960, cabe lembrar, também, o envolvimento da Igreja Católica e a criação da

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - Contag. A Igreja, no início dos anos 1960, passou a mobilizar e a organizar inúmeros trabalhadores, auxiliando-os em suas lutas e assessorando o trabalho dos sindicatos, abstendo-se das questões ligadas à luta de classes ou a grandes transformações, mas a

(...) orientação comum, dada pela CNBB, (...) era a de criação de um sindicalismo cristão (...) defensor dos direitos dos trabalhadores e de uma reforma agrária, baseada na propriedade familiar. Tendo como objetivo central o combate ao comunismo, a CNBB defendia a extensão dessa sindicalização (MEDEIROS, 1989, p.77).

Com esse intuito foram realizados diversos trabalhos, entre os quais a criação da “Ação Católica”, contrária ao setor mais conservador da igreja, uma organização política em nome de operários e camponeses.

Em meio a este contexto de ampliação das lutas dos trabalhadores rurais, a pressão aumentou sobre o capital e o Estado, impondo-lhes a necessidade de uma regulamentação das relações de trabalho no campo. Por isso, em 02 de março de 1963 foi promulgada a Lei nº 4.214, regulamentada pelo Decreto nº 53.154 de dezembro do mesmo ano. O *Estatuto do Trabalhador Rural*, documento que finalmente estendeu direitos trabalhistas já existentes no meio urbano aos trabalhadores rurais, tais como a definição da jornada de 8 horas, os direitos e as vantagens da Previdência Social, o salário mínimo, as férias etc.

O *Estatuto do Trabalhador Rural* também regulamentou a sindicalização dos trabalhadores assalariados do campo. Essa nova possibilidade de organização e de representação culminou com a fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em 23 de dezembro de 1963, reconhecida oficialmente em 31 de janeiro de 1964.

Sua fundação contou com 14 federações e 475 Sindicatos de Trabalhadores Rurais, unindo federações e sindicatos ligados à Ação Popular, ao PCB entre outros. As bandeiras levantadas por essa nova Confederação visavam reforçar e ampliar a atuação dos sindicatos, bem como fazer valer as resoluções do Congresso camponês de Belo Horizonte, evento realizado pela ULTAB, em 1961. Considerado um marco na história dos trabalhadores rurais, contou com a participação de diversos movimentos, tendo como principais resultados a proposta de “reforma agrária radical”. Para além desse episódio, o Congresso “marcou como nenhum outro evento o reconhecimento social e político da

categoria ‘camponês’, sintetizando um conjunto de forças heterogêneas que lutavam no campo” (MEDEIROS, 1989, p.60).

Em meio à efervescência dos acontecimentos sociais e políticos, as movimentações e reivindicações dos trabalhadores, ora negadas, ora cedidas, aconteceu o Golpe civil-militar de 1964, ato organizado em resposta às atitudes de aproximação de João Goulart com aqueles então considerados “de esquerda” pelos conservadores. Ao organizar suas ações, o Presidente acreditava ter o apoio, dentre outros, de parte do Exército, que, por sua vez, embora preferisse, ao longo dos anos, não desobedecer à ordem constitucional, tinha como primeira “tarefa” a “manutenção da ordem social, o respeito à hierarquia, o controle do comunismo. Quebrados esses princípios, a ordem se transformava em desordem, e a desordem justificava a intervenção” (FAUSTO, 2002, p. 461).

Com isso, devido à aparente “desordem” que a direita enxergava, Jango foi perdendo forças. Entre as ações que decretaram o fim de seu governo, destacou-se o famoso “Comício da Central”, realizado em 13 de março de 1964, no qual Jango anunciou decretos que dariam subsídios às reformas necessárias. Como resposta, as famílias mais conservadoras organizaram a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” encabeçada pelas senhoras ligadas à Igreja Católica, manifestando, assim, grande apoio àqueles que vinham idealizando o Golpe.

Os movimentos que apoiavam João Goulart abandonaram as mobilizações em consequência das condições econômicas a que vinham sendo submetidos e deixaram o Presidente “suspenso no ar” (FAUSTO, 2002, p.462), o que favoreceu a instauração, em nosso país, entre os dias 31 de março e 1º de abril de 1964, de uma ditadura que, ao longo de vinte e um anos, regou nossa história de perseguições, torturas, censuras, e ações que ou extinguiram, ou puseram movimentos sociais e sindicais na ilegalidade.

1964-1985: A repressão e os novos caminhos das lutas dos trabalhadores/pequenos produtores rurais

Logo após o Golpe, muitas lutas entraram em forte refluxo, mediante a repressão às mais variadas organizações de trabalhadores. Ligas, sindicatos, associações, tiveram suas portas fechadas, e alguns tiveram seus líderes perseguidos. Cabe destacar a intervenção do Estado através de uma “onda” de “Atos Institucionais” (AI) e decretos que

foram, pouco a pouco, modificando a estrutura do país e fechando, cada vez mais, o regime.

Em contrapartida, diante de toda a movimentação que ocorrera anteriormente ao Golpe, o governo iniciou uma série de reformas, antes reivindicadas em caráter revolucionário, agora tinham uma nova roupagem “modernizadora”. Medeiros (1989) cita, por exemplo, as reformas bancária, universitária, administrativa, e destacamos aquela que diz respeito aos trabalhadores/pequenos produtores rurais – a Reforma Agrária –, que, logo nos primeiros passos do Governo civil-militar, ganhou espaço com a elaboração e publicação da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, denominada *Estatuto da Terra*, cujo “Art. 1º (...) regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”.

Cabe aqui, de nossa parte, uma reflexão a respeito de tais acontecimentos, diante dos quais inferimos que a lei que estabelece o *Estatuto da Terra* tenha sido uma forma de resposta a todas as movimentações que vinham ocorrendo até então, a fim de “acalmar” os ânimos daqueles que militavam por seus direitos e por uma política mais justa, transformando uma proposta, até então progressista, em parte do projeto do governo que acabara de se instaurar.

Em relação aos movimentos já citados, muitos sindicatos foram reorganizados, sob a vigilância do Governo e com propostas que lhe eram condizentes. Poucos se mantiveram em luta contra patrões ou mantiveram as reivindicações dos trabalhadores, sendo que, via de regra, passaram apenas a lutar para que os direitos conquistados anteriormente fossem garantidos. Pesava sobre eles um caráter muito mais assistencialista e sua relação com os trabalhadores passou a ser cada vez menos de “referência” (MEDEIROS, 1989).

Com a Contag não foi diferente. Atingida também pela repressão, organizou, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, quatro congressos que discutiram, em cada momento, as condições de vida e de trabalho daqueles que estavam no campo. O primeiro desses encontros, em 1966, tinha como foco esclarecimentos a respeito do *Estatuto do Trabalhador Rural*, de 1963 e do *Estatuto da Terra*, instaurado há pouco, em 1964. Ao tratar da organização desse congresso, Medeiros (1989) aponta que, nessa ocasião, embora ele não estivesse mais tão fortemente organizado como resistência, a bandeira da Reforma Agrária não havia desaparecido.

Ao pensarmos o meio rural e a realidade dos sujeitos que lá estavam, nesse período, somos levados a uma série de discussões, de reflexões possíveis diante de tudo que ocorria no país. Há que se pensar que, após o Golpe civil-militar, o Brasil entrou num tempo de grande modernização no campo e simultaneamente houve o aumento da repressão sobre os trabalhadores. Havia ali uma “paz” forjada, um silenciamento de movimentos que só voltariam a ter voz ativa anos mais tarde. Todos esses fatores combinados, num quadro de recrudescimento do regime civil-militar, desarticulavam as lutas, dificultando, cada vez mais, a vida desses sujeitos.

Tal enrijecimento foi se construindo ao longo dos já citados “Atos Institucionais”, que, pouco a pouco, conseguiram a diluição de partidos políticos, várias alterações na Constituição, a cassação de mandatos, a suspensão de direitos políticos, até que o AI-5, o mais violento de todos os Atos, baixado em 13 de dezembro de 1968, viesse em resposta às movimentações que estavam acontecendo, em diversos meios, contra o Governo.

Em meio a tal realidade, os discursos anteriores foram reformulados e a proposta de reforma agrária foi retomada, no início do regime, por meio do *Estatuto da Terra*, e seus ideais foram substituídos por ideais de colonização e de “transformação tecnológica da agricultura” (MEDEIROS, 1989). A Contag, em seus congressos seguintes (II – 1973, III – 1979 e IV – 1985), buscou retomar alguns discursos e investir na formação dos militantes, por meio de cursos e de outros instrumentos, na intenção de intensificar seu engajamento por meio do entendimento de seus direitos, da organização de reivindicações e da luta por seu cumprimento, além de reforçar o discurso em nome da reforma agrária. Para Medeiros (1989), o III Congresso foi de grande importância na medida em que

(...) marcou a visibilidade do sindicalismo rural para o conjunto da sociedade. Sua repercussão foi dada não só na imprensa, mas no interior do sindicalismo urbano, que marchava para a busca de construção de uma central única de trabalhadores (MEDEIROS, 1989, p.119).

No entanto, acerca da Contag, Cândido Grzybowski, em *Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo*, apontou que:

A Reforma Agrária proposta pela Contag e referenciada pelos congressos é concebida, basicamente, como a ampliação do atual Estatuto da Terra. Nisso reside mais uma frente de tensão entre o movimento sindical e os movimentos específicos de luta pela terra. Estes têm avançado no sentido de combater o Estatuto da Terra por ser identificado com a modernização agrícola e não com a Reforma Agrária, no entanto, não apresentam claras alternativas (GRZYBOWSKI, 1987, p.66).

Assim, embora a atuação da Contag fosse de grande importância para a realidade dos trabalhadores, no sentido de articulá-los, de trazer à ordem do dia discussões que tratavam de sua realidade, de suas dificuldades, ela acabava por se dar muito mais nos limites da legalidade, não questionando profundamente as bases do regime civil-militar.

Porém, o período mais autoritário não foi eterno e, de acordo com Fausto (2002), o Governo de Ernesto Geisel, eleito em 1974, marcou o início da abertura política. O que se buscava nesse novo governo era uma abertura “lenta, gradual e segura (...) evitando que a oposição chegasse muito cedo ao poder” (FAUSTO, 2002, p.490). Essa transição controlada e segura manteve-se até o término do Governo João Baptista Figueiredo (1979 – 1985).

Durante esse contexto político houve alguma modernização da agricultura, porém, essa modernização chegou apenas a uma parcela de trabalhadores composta, principalmente, por pequenos produtores – proprietários de suas terras com produção predominantemente familiar –, e houve o agravamento das condições de trabalho diante do grande capital, que exigia a modernização e os financiamentos para a compra de equipamentos e insumos, com os quais não podiam arcar. Esse também foi, para o país, um período de crise econômica, o que demandou forte intervenção do Estado, a qual se manifestou no campo por meio de políticas agrícolas, que, no entanto, passaram a atender muito mais às necessidades dos grandes proprietários em detrimento dos pequenos produtores.

Essas tensões, além de demonstrarem as contradições vividas cotidianamente no campo, que abarcavam tanto trabalhadores assalariados, quanto pequenos, médios e grandes proprietários, colocavam em questão o papel do Estado. Apontavam, ainda, para o papel das entidades representativas, na medida em que se inseriram nas lutas os sindicatos, a Igreja, dentre outros. Por envolverem tanto pequenos produtores e suas famílias, quanto grandes empresários, tais lutas colocavam em xeque o papel dos sindicatos e seu poder de representação.

A crise de representação dos trabalhadores fortaleceu a atuação da Igreja, que, por volta de 1975, se propôs, mais uma vez, a ser a sua porta-voz, agora por meio da Comissão Pastoral da Terra – CPT, que surgiu no intuito de apoiar as lutas por reforma agrária, pela execução do Estatuto da Terra, entre outras demandas, tornando-se articuladora e assessora desses sujeitos. A CPT não ficou isenta do regime e também sofreu com a repressão. Com ela, surgiram também as CEB’s – Comunidades Eclesiais de Base, grupos que costumavam

se reunir em torno das igrejas e discutir suas condições de vida, a organização de suas manifestações, suas reivindicações etc., tendo como referência em seus discursos os dizeres de mensagens bíblicas (MEDEIROS, 1989).

O enfraquecimento do regime civil-militar, no início dos anos de 1980, e o movimento de redemocratização, que, embora controlado, ganhava cada vez mais espaço, ampliaram as possibilidades de lutas no campo e na cidade. Em particular, o campo ganhou novos atores em suas lutas, destacando-se a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, um movimento de raízes diversas e com forte influência e apoio da CPT. O MST, fundado em 1984, se distinguia dos movimentos sindicais, pois buscava, desde o seu início, uma atuação incisiva, por meio de ocupações e acampamentos, além de sempre ter prezado muito por uma grande organização.

A criação do MST estimulou a retomada da defesa explícita dos trabalhadores do campo pelo setor progressista da Igreja Católica, estivessem eles organizados em partidos, sindicatos, ou nos demais movimentos de luta pela terra. A CPT, até então um tanto quanto distante da Igreja, passou a contar cada vez mais com seu respaldo, o que garantia certo peso nas ações que realizava. O discurso religioso veiculado por entre os trabalhadores ganhou força e motivou suas reflexões, organizações e ações.

Também na década de 1980, os trabalhadores lutaram contra o atrelamento e a subordinação dos sindicatos ao Estado, que fora imposto pelo regime militar instalado no poder pelo Golpe de 1964. O movimento sindical rural, também no mesmo período, foi marcado por uma disputa interna entre os que defendiam e aqueles que eram contrários a um sindicalismo pautado em lutas pelo cumprimento de leis, decretos e planos – como o Estatuto da Terra e dos Trabalhadores Rurais, que mais reforçava as propostas governamentais de modernização – o que podemos chamar de sindicatos burocratizados de pouca influência e intervenção entre os trabalhadores. Por outro lado, surgia uma nova proposta de organização sindical que enfatizava o papel das bases sindicais e as das comissões por local de trabalho, buscando diminuir o centralismo das federações e confederações.

Essa disputa no interior do movimento sindical urbano e rural resultou na formação de duas organizações de caráter nacional: em agosto de 1983 formou-se a CUT - Central Única dos Trabalhadores, e, em outubro do mesmo ano, a Conclat - Coordenação Nacional das Classes Trabalhadoras.

No que compete aos trabalhadores rurais, a Conclat aproximou-se da Contag e chegou a inserir entre as suas bandeiras a da Reforma Agrária, essa já há tempos levantada pela Contag. Em relação à criação da CUT, a Contag decidiu não participar de sua fundação e, apesar dessa decisão, muitos trabalhadores rurais presenciaram o evento, demonstrando a insatisfação de parte dos trabalhadores rurais em relação ao papel e às concepções da confederação frente ao novo momento político, econômico e social pelo qual passava o país.

O IV Congresso da Contag, por sua vez, acabou por retomar a pauta da defesa de Reforma Agrária, agora, no entanto, trazendo as divergências com o MST e CUT em relação à aplicação do Estatuto da Terra. Outra discussão que tomou parte dos trabalhos no Congresso foi a ampliação das formas de participação das bases no interior do sindicalismo.

Muitas eram as organizações e os espaços que reivindicavam falar em nome dos trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade. Contag, CUT, Conclat, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outros que tentavam articular propostas e recrutar militantes. Essa diversidade ampliou a participação dos trabalhadores nas lutas sindicais e sociais, porém, tamanha heterogeneidade muitas vezes dificultou suas lutas e conquistas.

Considerações pós-regime civil-militar

O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes *não podem* objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. (...) Para Marx, o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *submissão* de uma classe por outra; é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes.

Lênin

O exposto acima nos possibilita algumas considerações a respeito do papel do Estado pós-regime civil-militar e a reorganização do Estado democrático burguês no país. O primeiro Governo civil pós-ditadura civil-militar defrontou-se com o resgate de

mobilizações e reivindicações do movimento sindical no final da década de 1970 e início da de 1980, como também com a reorganização dos movimentos sociais urbanos e rurais, em particular, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, fundado em 1984, como resultado das lutas no campo que haviam sido retomadas no final da década anterior, tornando-se o mais importante movimento social da última década do século XX e início do XXI.

Esse novo período da História do Brasil também é marcado pela reestruturação produtiva com a implementação de novas tecnologias e avanços científicos na produção, como também novas formas de gestão do trabalho – transformações que impõem novas ações do capital e do Estado no âmbito da educação, formação e qualificação dos trabalhadores e de seus filhos.

As demandas do movimento sindical rural e dos movimentos sociais de luta pela terra, além do impacto da reestruturação produtiva no campo, levaram o Estado a fazer intervenções com o objetivo de criar um anteparo entre os interesses dos trabalhadores rurais e os do capital. No nosso entendimento, as leis, os decretos, as regulamentações e os planos governamentais cumprem um papel importante na legalização de conquistas das lutas sindicais e sociais, porém, ao mesmo tempo, tiram a autonomia e limitam a liberdade de ações e organizações dos trabalhadores.

É interessante notarmos como a intervenção do Estado nas questões do campo aparece de forma mais nítida no final do período 1945-1964 e início de 1964-1985 com a promulgação da Lei nº 4.124/63 (Estatuto do Trabalhador Rural) e da Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra), momento em que as lutas dos trabalhadores do campo se fortaleceram em suas organizações, com a criação da ULTAB, das Ligas Camponesas e da Contag. Essas leis podem ser consideradas conquistas de anos e décadas de lutas dos trabalhadores, mas representam, também, uma intervenção do Estado na modernização das relações de trabalho no campo, ou seja, a implementação das relações capitalistas como hegemônicas. Assim, o Estatuto do Trabalhador Rural normatiza as relações de dominação e exploração capitalista do trabalho assalariado no campo.

O Estatuto da Terra, em seu artigo 1º, define seus objetivos fundamentais ao afirmar: “Esta lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais para os fins de execução de Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”, enquanto que seu artigo 4º traz as definições de “Imóvel Rural”, “Propriedade Familiar”, “Módulo Rural”, “Minifúndio”, “Latifúndio”, “Empresa Rural”, “Parceleiro”, “Cooperativa

Integral” e “Colonização” – a partir das quais o Estatuto indica as áreas prioritárias para a desapropriação, tais como os minifúndios e latifúndios, ou seja, a Reforma Agrária proposta nessa lei é a de acabar com os minifúndios e latifúndios por se constituírem em propriedades improdutivas e estimula o desenvolvimento das empresas rurais e das propriedades de produção familiar.

Passados mais de cinco décadas da promulgação do Estatuto da Terra – sendo 21 anos sob o regime civil-militar –, acreditamos que um dos objetivos fundamentais propostos, de fato, pelo Estatuto foi alcançado: o de modernizar o campo na perspectiva capitalista e de favorecer o grande capital, o que podemos observar quando analisamos os dados da Estrutura Fundiária do Brasil apresentados pelo INCRA em 2003, pois num total de 4.238.421 imóveis rurais, 57,6% deles eram propriedades com até 25 hectares e ocupavam 7,3% das áreas rurais e 1,7% do total dos imóveis rurais eram propriedades com mais de 1.000 hectares e ocupavam 43,7% das áreas rurais. Isto demonstra que a modernização do campo não passou pela democratização do acesso a terra, mas, sim, pela industrialização e manutenção da concentração de terras nas mãos do grande capital.

Com o fim do regime civil-militar no Brasil, os Governos de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Lula – especialmente os dois últimos – se depararam com mudanças profundas na organização do trabalho a partir dos anos 1990, o que se convencionou chamar de reestruturação produtiva, um fenômeno que atingiu os setores de serviços, o setor agrícola e o setor industrial, tanto urbano como rural. Esse foi um processo onde novas profissões apareceram e tantas outras sucumbiram, com a introdução da automação, robotização, informatização, por exemplo, tendo ainda como consequência a diminuição do número de postos de trabalho, ocasionando um gigantesco contingente de desempregados nas cidades e no campo.

Quanto ao campo e à intervenção do Estado nesse novo contexto, podemos afirmar que cumpriram e cumprem o I Plano Nacional de Reforma Agrária de 1985, a Lei nº 8.629/1993, que regulamenta os dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária e o II Plano Nacional de Reforma Agrária de 2003 – Planos que são, ao mesmo tempo, resultado de conquistas dos trabalhadores e instrumento para conter as lutas do movimento sindical e social por melhores condições de trabalho e vida, como também garantem facilidades e criam mecanismos para a reprodução ampliada do capital no meio rural.

Destacamos, também, que esse conjunto de leis anuncia uma política de Reforma Agrária centrada nos projetos de assentamentos e, passadas mais de duas décadas do I

Plano Nacional de Reforma Agrária, a realidade da maioria dos assentamentos apresenta grandes dificuldades de produção e distribuição, pois esses são instalados em terras menos férteis, com falta de crédito e de assistência técnica, com pouco ou nenhum capital para compra de equipamentos e insumos – o que provoca baixa produtividade. Além disso, são grandes as distâncias entre os assentamentos e os centros consumidores, além de ser precário atendimento à saúde, à educação, ao lazer e à cultura.

Isso nos leva a crer que a política de Reforma Agrária, através dos projetos de assentamentos, e da forma como se consolidou nesses últimos governos, tem favorecido muito mais ao capital investido no campo do que aos trabalhadores, uma vez que, os assentamentos, enquanto produtores de alimentos, liberam os grandes proprietários, que ocupam as melhores terras, para a produção com vistas à exportação. Os assentamentos também se constituíram em bolsões que abrigam exércitos de reserva de força de trabalho para as agroindústrias e para os grandes proprietários em tarefas sazonais, além de se constituírem como reguladores do valor da força de trabalho no mercado.

São essas as considerações que, no nosso entender, justificam a citação de Lênin e nos abrem novas perspectivas de análises do papel do Estado na relação entre Trabalho X Capital.

Referências Bibliográficas

II PLANO DE REFORMA AGRÁRIA (2003). Disponível em: <<http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 1943.

CONTAG. Disponível em: <<http://www.contag.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 7449/1945. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126602/decreto-lei-7449-45>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 8127/1945. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126585/decreto-lei-8127-45>>. Acesso em: 15 dez. 2010

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

BRASIL. LEI Nº 4.214/1963 (ESTATUTO DO TRABALHADOR RURAL). Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1963/4214.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2010

BRASIL. LEI Nº 4.504/1964 (ESTATUTO DA TERRA) www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4504.htm Acesso em: 15 dez. 2010

LEI Nº 8.629/1993 (REGULAMENTAÇÃO DOS DISPOSITIVOS DA CF RELATIVOS À REFORMA AGRÁRIA). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8629.htm>. Acesso em: 15 dez. 2010.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Editora Hucitec, 1983.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **História dos Movimentos Sociais no Campo**. Rio de Janeiro: Editora Fase, 1989.

PLANO NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=91766&tipo_norma=DEC&data=19851010&link=s> Acesso em: 15 dez. 2010.

PRADO Jr., Caio. **A Revolução Brasileira**. 7. ed. (2 reimpressão). São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

SILVA, José Graziano da. **O que é Questão Agrária**. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

STÉDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFERENCIAIS TEÓRICOS EM DISCUSSÃO¹⁷

Luiz Bezerra Neto

Maria Cristina dos Santos Bezerra

A problemática da educação no Brasil tem sido amplamente discutida a partir das últimas décadas, sobretudo no que diz respeito às técnicas e aos conteúdos aplicados nas escolas. A educação do trabalhador rural ou a educação efetivamente destinada aos moradores do campo têm acompanhado essa discussão, não só por parte do poder público, mas também por parte dos movimentos sociais. Dentre as principais discussões, aparece o debate trazido pelo movimento intitulado “Por uma Educação do Campo”, encabeçado pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que tem proposto uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita o campo, através de conteúdos específicos para o meio rural, fazendo a apologia de uma pedagogia que visa à fixação do homem no campo.

O movimento “Por uma Educação do Campo” congrega movimentos sociais que lutam pela terra e educação, pesquisadores de universidades consagradas no país, além de organismos internacionais que têm defendido a educação em geral e a do campo, em particular, e as ações desse Movimento tem conseguido muitos avanços quanto a políticas públicas para a educação do campo, colocando os povos do campo na pauta das discussões do poder público no Brasil. E nisso está o mérito de sua atuação.

Neste texto, vamos discutir os princípios histórico-filosóficos que fundamentam as propostas deste importante movimento em prol da educação do campo, suas concepções educacionais e sua visão de mundo, procurando mostrar que a opção teórico-metodológica adotada e difundida, por meio das diversas publicações, influencia a compreensão da realidade, e tem condicionantes na prática, que pode ser conservadora ou transformadora, de acordo com os princípios filosóficos manifestos.

¹⁷ Este texto tem por base um artigo publicado no primeiro número da revista *Exitus*, no segundo semestre de 2011.

Compreender essas implicações favorece não só a reflexão sobre a atuação do Movimento, mas também toda a nossa prática, enquanto educadores envolvidos com a educação do campo e que almejam a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos trabalhadores que vivem *no* e *do* campo. Essa reflexão é importante também aos professores que trabalham no Programa Escola Ativa: fazemos, pois, um convite para que se juntem a nós na discussão de pressupostos implícitos ou não, nas publicações dos defensores da educação do campo e nos programas voltados para essa camada da população, buscando a vinculação teoria-prática.

Aspectos históricos

Os defensores da educação do campo, normalmente, consideram que a população rural foi historicamente excluída do acesso às políticas educacionais adequadas a sua realidade e, a partir da década de 1980, uma parcela da sociedade civil passou a se articular em torno dessa demanda. Para tanto, consolidou-se a discussão em torno da Educação do Campo, de forma a subsidiar, teórica e politicamente, a busca por ações educacionais que considerassem os sujeitos do campo como protagonistas no processo de concepção, elaboração, implementação e avaliação de políticas voltadas para a sua população (KOLLING et al., 1999).

O movimento “Por uma Educação do Campo”, nasceu a partir de debates ocorridos no interior do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que defendiam uma “escola diferente” no início dos anos 1990 (MST, 2005), ganhando corpo em 1997, quando ocorreu, no mês de julho, em Brasília o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária. Esse encontro foi resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra - MST, representado pelo seu Setor de Educação, e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura - UNESCO e CNBB.

Os resultados positivos do evento na defesa da educação do trabalhador do campo levou a representante do Unicef a desafiar os participantes para que pensassem em uma proposta de educação a partir do meio rural e que considerasse as particularidades do campo: tempo, espaço, meio ambiente, modo de viver e se organizar (KOLLING; NERI;

MOLINA, 1999, p. 14). Desse desafio, surgiu a Conferência Nacional de Educação do campo (CNEC) e, posteriormente, a partir desses debates e da articulação com o Governo Federal, foi criado o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, uma grande conquista em relação à situação educacional das populações do campo.

A criação de vários cursos através do PRONERA visava minimizar as dificuldades enfrentadas pela população rural quanto ao acesso à educação, amplamente constatadas através dos dados do Censo Agropecuário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Segundo os dados, em 2006 (IBGE, 2009), 39% dos produtores agropecuários eram analfabetos ou foram alfabetizados, porém não haviam frequentado a escola e 43% deles tinham o Ensino Fundamental incompleto. Esses percentuais correspondiam à cerca de 80% dos produtores rurais brasileiros, o que indicava o baixo nível de escolaridade desses trabalhadores. Do total de produtores rurais, 8% apresentavam Ensino Fundamental completo, 7% haviam cursado o Ensino Médio ou Técnico e somente 3% possuíam nível superior.

Como podemos observar, os dados indicam que os níveis de escolaridade são menores nas áreas rurais em relação à cidade. Di Pierro (s.d.) demonstra que a falta de instrução e de estudo do homem do campo contribuíram para intensificar a marginalização e a pauperização das condições de vida desses trabalhadores. Segundo a autora, outro fator contribui para esse baixo rendimento escolar: o ensino oferecido à população tende a ser desarticulado da realidade rural, o que costuma aumentar os índices de evasão escolar dessa população, diminuindo o nível de escolaridade dos trabalhadores rurais.

Desde o surgimento do MST, está presente também, em sua luta, a reivindicação de uma educação específica para a população do campo. Em que pese a importância da ação, ao solicitar para a população do campo uma educação diferenciada da educação da população urbana, evidencia-se uma separação entre os trabalhadores do campo e os urbanos: o homem rural vive uma realidade diferente da realidade do homem urbano.

Para justificar o uso da expressão “campo” na Conferência que discutiu a possibilidade de uma educação específica, em 1997, o MST, através de um de seus intelectuais orgânicos, argumentava que a defesa do termo “campo” em oposição ao “rural” se devia ao

objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING et al., 1999, p. 26).

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina na primeira conferência “por uma educação básica do campo” afirmou-se que a:

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).

Demonstrando saudosismo em relação à vida do homem do campo, nesta mesma conferência, esses autores afirmam que:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).

Esses valores foram amplamente reivindicados por educadores que, durante as décadas de 1930 e 1940, ficaram conhecidos como ruralistas pedagógicos. O ruralismo do século XXI, no entanto, fraciona a sociedade, não apenas na relação entre campo e cidade, mas também numa relação de gênero, afirmando que

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).

Assim, defende-se que a formação de educadores para o campo com uma formação específica deve ser realizada através de políticas públicas em que os movimentos sociais possam participar em sua elaboração. Nesse caso, “A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162 - 163).

Em decorrência da atuação de alguns movimentos sociais, dentre eles a Via Campesina e o MST, tem ocorrido a defesa de uma educação específica para o campo. Nos últimos anos, tem sido frequente, no debate de alguns movimentos sociais e sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre a possibilidade de uma educação voltada, especificamente, para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo”.

Aspectos metodológicos

Ao refletir sobre a importância daquilo que seria uma educação voltada para o homem do campo, bem como os pressupostos da proposta para esse setor, discutiremos se há ou não a necessidade de uma educação específica para o campo, dado que os índices de analfabetismo, na área, são ainda muito elevados. Além disso, como Manuel Argumedo (1989), levantamos as seguintes questões: "*Cuál es el papel de la educación en el desarrollo rural? En qué sentido puede la acción educativa contribuir para el desarrollo?*" Trata-se de integrar o homem do campo à economia de mercado, tornando-a eficiente? Deve-se educar o homem para a sua permanência no campo? Esses são alguns dos dilemas das propostas educacionais para o campo, uma vez que, de acordo com Argumedo, é muito difícil segurar o homem no meio rural dadas as dificuldades para que ele avance e melhore suas tecnologias, devido à falta de condições econômicas, conhecimentos, valores e atitudes que permitam seguir o ritmo do progresso, com a visão tecnocrática que se tem da educação.

A produção bibliográfica amplamente divulgada pelos componentes do Movimento deixa transparecer que os pressupostos teóricos estão assentados em concepções advindas do idealismo, impulsionados por um ecletismo pedagógico que pode ser constatado na maioria de seus projetos de educação. Essa postura de cunho idealista de viés fenomênico tem influenciado na interpretação da realidade brasileira e do mundo, tornando a análise superficial. Destacamos dois aspectos fundamentais para contextualizar as implicações deste tipo de análise: a concepção de educação do campo e o entendimento quanto ao desenvolvimento da agricultura.

Do ponto de vista da educação, tanto a organização escolar quanto as propostas pedagógicas se enquadram nos perfis de tais correntes filosóficas, aproximando a educação

do campo dos pressupostos da pós-modernidade. Nesse sentido, estão ligadas a propostas de educação que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção de que é pela cultura que se formam os indivíduos.

De acordo com Marco Antônio de Oliveira (2008), ao se compreender a realidade como uma questão de cultura, deixando de lado as contradições presentes nas relações de trabalho entendidas como o metabolismo homem-sociedade-natureza, a escola passa a ser vista como forma privilegiada de transformação social, pois se a realidade social é a cultura produzida por um povo, a realidade pode transformar-se através de valores e, estes, vistos de forma subjetiva, desgarrados de sua materialidade histórica podem ser alterados com boas e bem preparadas atividades escolares.

Segundo o autor, é neste sentido que se pode afirmar que as propostas de educação do campo, ao aderirem ao pensamento idealista, derivado de tradições de caráter fenomênico-existencialistas, expressam, em suas concepções, vertentes do pós-modernismo, estruturadas em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e do neweberianismo, que reverberam no construtivismo etc.

Por estar vinculado às concepções supracitadas, o movimento “Por uma Educação do Campo” apresenta um pressuposto neoprodutivista e neotecnicista conectado ao neoconstrutivismo, hegemônicos na organização escolar brasileira a partir da década de 1980, restando à escola, e principalmente à escola compreendida como “do campo”, a atividade de criar conhecimentos e não de transmitir conceitos objetivos para sua socialização com vistas à transformação social.

Devido aos pressupostos assumidos, os projetos de educação para o campo deixaram de levar em consideração a categoria de totalidade, uma vez que os movimentos não fazem a relação das formas atuais de produção da vida sob o capital, com a necessidade de formação que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação específica para o campo, em si mesma, já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Ao desconsiderar a categoria de “totalidade”, tão cara aos materialistas-dialéticos, os adeptos desse movimento não conseguem pensar a realidade como objetiva e, assim, não trabalham com a ideia da necessidade dos projetos tomarem o conhecimento objetivo, científico, mas apenas o “saber dos agricultores” (OLIVEIRA, 2008), fazendo com que os defensores da “escola do campo” não percebam que, num momento de crise do sistema

capitalista, em que a elite econômica precisa negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, negam-se, também, as categorias de historicidade e de contradição - fundamentais para o materialismo-histórico.

Como o movimento “Por uma Educação do Campo” não considera a categoria contradição, quando tomada como a relação entre contrários que se excluem e se determinam, seus proponentes veem somente vantagens num modelo que apresenta sua lógica pautada numa agricultura familiar ou camponesa. De acordo com Oliveira (2008), eles se distanciam, também, da categoria de mediação. Para esse autor, tal atitude deve ser compreendida dentro da perspectiva fenomênica de captação da realidade, atitude que considera não haver diferença entre essência e aparência, uma vez que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca-se analisar o real em sua mera aparência.

Acreditamos existirem, ainda, outros aspectos importantes para a compreensão da escola do campo, e um deles é o conceito de práxis, uma categoria importante para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação do campo. Para o marxismo, mais do que interpretar a realidade interessa transformá-la, o que coloca a prática como o início da ciência social. Para alterá-la é necessário entendê-la. Dessa forma, o entendimento da realidade não pode ser feito sem a mediação de conhecimentos teóricos, entendidos como abstrações realizadas a partir de constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade produzidos pela humanidade, por um ramo da ciência e/ou por um pesquisador em especial (OLIVEIRA 2008).

Um cuidado que se deve tomar, quando se pensa na educação do campo, é não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados e deixar de considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, para que não se caia em um pragmatismo exacerbado, que se aproxime, ainda mais, das tendências pós-modernas.

Ainda, segundo Oliveira (2008), ao negar a possibilidade do conhecimento objetivo e afirmar a possibilidade somente de representações, cai-se no culturalismo subjetivista, da mesma forma que negando a realidade como um todo estruturado – a totalidade - e defendendo a singularidade, cai-se nos particularismos. E, por fim, negando a possibilidade da historicidade e defendendo o imediatismo dos fenômenos sociais, cai-se no presentismo, que leva ao pragmatismo. Esse é um conjunto de ideários utilizados pela

burguesia para justificar o irracionalismo e negar a possibilidade do conhecimento objetivo, bem como de se organizar para superar seu sistema. Ao negar o acesso a esse tipo de conhecimento, a burguesia faz, para si, a reserva cultural, mantendo sob seus olhos vigilantes o controle sobre a distribuição desse saber, principalmente nas escolas públicas, para onde se dirige a maioria dos membros da classe trabalhadora.

Dessas correntes, origina-se o pragmatismo, que se orienta pela ênfase nas consequências do que poderia servir para mudar a realidade: sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que, para essa corrente, o que importa não é buscar as explicações para a realidade, mas procurar meios de tirar melhor proveito dela, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade. Assim, nessa perspectiva, não há a necessidade de o ser humano entender objetivamente a realidade, mas sim de fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico.

Isso tem uma implicação no entendimento do critério de verdade que, para o pragmatismo, trata-se daquilo que é útil para o encaminhamento de uma determinada situação. Para essa corrente filosófica, é interessante ver a utilidade do que se imagina como real importando apenas para a prática. Esta prática é a prática individual que, limitada ao cotidiano, ao imediato, se vê desligada da teoria, valendo apenas os conhecimentos imediatos, subjetivos, produzidos por seus adeptos.

Segundo Oliveira (2008), a partir dessa concepção, há uma supervalorização do ensinamento de saberes populares sem que se dê a mesma ênfase ao ensino de conhecimentos científicos. Esse ideário parte do pressuposto existencialista de que o mundo é o sentido que cada indivíduo lhe dá, sendo, portanto, função da escola “comunicar os saberes” que cada indivíduo tem deste mundo.

Nesse caso, passa-se a valorizar todo e qualquer tipo de saber construído, ou melhor, consensual – uma vez que não existe uma verdade objetiva, tudo passa a ser aceito como verdadeiro, desde que haja consenso: conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, sensações, desejos, modo de ser, de produzir e de se relacionar com a terra, bem como as formas de compartilhar a vida.

Para o movimento “Por uma Educação do Campo”, a pedagogia tida como ideal é aquela derivada da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, cuja base é o existencialismo cristão. Nessa concepção, a existência precede qualquer essência, por isso podemos dizer

que, para o existencialismo, o homem se faz no mundo ao longo de sua vida através de suas experiências, seus conflitos, suas conquistas e derrotas, não existindo uma essência do que seja o ser humano.

Assim, cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua própria essência. Para o existencialismo, segundo Huisman (2001), “só o homem dá um sentido ao objeto”, sendo impossível conhecer qualquer coisa objetivamente, dado que apenas é possível viver experiências novas, diferentes daquelas que o indivíduo está vivendo no momento, pois, como dizia Sartre, “viver é escolher” e essa escolha é totalmente individual, o que faz do existencialismo uma versão individualista da realidade e do conhecimento.

Ainda do ponto de vista pedagógico, na perspectiva adotada pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, decorrente do fundamento epistemológico, o ato de ensinar se inicia com o levantamento dos problemas existenciais dos educandos e de seus grupos de interesses. Com esses dados em mãos, cabe ao professor a tarefa de agrupá-los e de propor atividades que possam fazer os alunos refletirem sobre as formas de sua superação e/ou de seu entendimento. Para essa vertente, o que interessa não é mais a busca da construção de ferramentas para que os alunos possam entender a realidade e buscar a sua transformação. Pelo contrário, o importante é identificar as visões de mundo dos alunos e seus grupos sociais, na crença de que o mundo não é objetivo, pois resulta de um conjunto de interesses dos diversos grupos sociais existentes.

Para as concepções pedagógicas derivadas dessa vertente não cabe mais à escola e ao professor ensinar, mas preparar os alunos para identificar e desenvolver seus interesses. Os professores não têm mais a necessidade de dominar o conhecimento objetivo e profundo da realidade, já que não devem passar de animadores das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola.

Não só o movimento social está impregnado dessas teorias, mas também as políticas públicas. É o caso do Programa Escola Ativa, proposta metodológica voltada para as escolas multisseriadas unidocentes do campo. Por ser signatário da proposta de educação do campo, seus defensores e propagadores aderem, consciente ou inconscientemente, à proposta do Programa sem grandes reflexões sobre os problemas que ela pode causar às crianças que habitam o campo e frequentam as classes multisseriadas e/ou escolas unidocentes, a quem o esse Programa se destina. Segundo o texto base do Programa Escola Ativa, há que se construir uma educação que considere as especificidades do campo, e, para que isso aconteça, é necessário colocar em questão ideias e conceitos,

tradicionalmente estabelecidos na sociedade, e desenvolver novos conceitos, no sentido de contribuir para reverter as desigualdades educacionais, existentes entre o campo e a cidade (PROJETO BASE, 2010, p. 19).

Como na concepção existencialista não existe a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade, interessa unicamente buscar o conjunto de suas interpretações, de forma que seja possível o convívio de uma determinada sociedade, justificando-se a sociedade do capital à medida que não existe a necessidade de se pensar uma sociedade diferente, mas, apenas, encontrar caminhos que permitam o desenvolvimento sob a hegemonia do capital.

Essa perspectiva na organização do trabalho pedagógico significou a passagem da centralidade do conteúdo e do professor para a atividade e o aluno. Tomando como base essa concepção de ensino, o documento afirma que a educação do campo busca resgatar dimensões sociopolíticas envolvendo os sujeitos em uma distinta forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino-aprendizagem, quanto de formas de ação social que contribuam para a transformação da realidade social (PROJETO BASE, 2010, p. 20).

Embora apareça o termo “transformação social” no manual de operações do programa Escola Ativa, essa perspectiva é bem clara, pois, de forma nenhuma, se questionam as condições de vida e/ou de trabalho dos habitantes do campo, mas, apenas e tão-somente, buscam-se mecanismos que possibilitem às crianças frequentar a escola e participar do processo de aprendizagem, totalmente desvinculado da relação de ensino. Os princípios humanistas também estão presentes nesse Programa, e são eles que servem de pano de fundo para o trabalho pedagógico, princípios que “se desdobram e orientam a relação com o conhecimento ao proporem que a aprendizagem ocorra por meio da ação humana e mediante a apropriação (criativa) e reelaboração de conceitos” (PROJETO BASE, 2010, p. 20).

Conhecer as matrizes desse pensamento é importante para se entender o pensamento social na atualidade, inclusive dos movimentos sociais e dos grupos que formulam os projetos de educação para o campo, dado que o existencialismo tem muito de relativismo e de subjetivismo, já que, para o existencialista, a verdade depende de um conjunto de escolhas individuais e do sentido que os indivíduos dão às coisas – o que torna impossível qualquer tipo de conhecimento objetivo. O existencialismo serve, também, de justificativa para o capitalismo dada a relação entre o que é o mundo e o que é o indivíduo.

Para essa corrente, são as escolhas feitas pelos indivíduos que permitem à burguesia relacionar a ideia de liberdade com liberdade de escolha, ideia essa tão cara à burguesia para a manutenção de seu sistema.

Como a realidade é contraditória, histórica e dialética, não se tratando, apenas, de uma questão de escolhas de um cientista e/ou de um filósofo, necessitamos de um método para entendê-la. Acreditamos que o materialismo-histórico nos permite entender a realidade em sua totalidade e complexidade, na sua materialidade histórica e dialética.

Numa perspectiva marxista, o ponto de partida para o entendimento da coisa em si é a realidade tomada empiricamente, a qual, através de análises sucessivas, tornadas possíveis por um método de investigação específico, permite ao homem ascender à categoria do concreto pensado, ou seja, do real efetivamente existente, que é a realidade como síntese de múltiplas relações – a coisa entendida em sua totalidade e historicidade.

O marxismo se diferencia do existencialismo por entender que a realidade existe independentemente da vontade dos indivíduos ou da consciência sobre ela, dado que o homem tem uma essência que é sua capacidade de transformar o mundo e de criar, em última instância, seu próprio mundo. Já para o existencialista, a realidade deriva da consciência sobre o mundo, a ponto de os filósofos existencialistas afirmarem que a “existência precede a essência”.

Ao contrário do que têm afirmado alguns formuladores da proposta de “educação do campo”, a verdade, para o marxismo, não está apenas numa teoria, mas numa teoria que corresponda à realidade histórica de uma época e que seja útil para a intervenção na realidade.

Até aqui temos mostrado o comprometimento que a concepção idealista e suas vertentes trazem para o entendimento do papel da escola nas propostas de educação do campo, porém, a névoa pós-moderna não ofusca apenas o entendimento da educação e os seus efeitos, mas também o entendimento de sua relação com a sociedade e suas instituições.

Para entender o surgimento e a evolução das propostas sobre a educação do campo, bem como as suas bases filosóficas e epistemológicas, é necessário um exame das condições efetivas da realidade, sobretudo quando esse movimento defende uma educação “adequada à cultura e à vida dos sujeitos do campo”, visando estancar o êxodo rural. Nesse sentido, os ideários dos movimentos sociais que defendem a educação do campo buscam

um desenvolvimento que traga transformações nas condições de vida das pessoas e das comunidades, porém, dentro dos marcos do capitalismo.

Devido à pressão dos movimentos sociais que atuam no campo, o Estado, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário, passou a financiar programas de educação do campo propostos por esses movimentos atrelados à noção de Estado por eles trabalhada. Junto com a proposta de educação do campo, vem a defesa da agricultura familiar, que pode interessar mais ao grande produtor que ao pequeno proprietário. Para o senso comum, essas propostas podem parecer um avanço, entretanto, analisando profundamente a realidade à qual se aplicam, não significam grandes avanços para os trabalhadores.

De acordo com Oliveira (2008), tanto Lênin (1980 e 1982), quanto Kautsky (1980), mostraram que o aumento do número de pequenas propriedades era o sinal de que o capitalismo estava se implantando. Assim, a produção das pequenas propriedades estava subsumida às necessidades da grande indústria e dos outros setores da sociedade.

Pensando a partir de uma concepção materialista da história, diferentemente da acima mencionada, podemos afirmar, como fez Lênin, que, no “regime capitalista, o pequeno agricultor transforma-se, quer queira ou não, quer perceba ou não, num produtor de mercadorias. E é nesta modificação que está o essencial” (LÊNIN, 1980). Para o autor, não interessa chamar o agricultor de familiar ou de pequeno agricultor para diferenciá-lo do grande, pois:

a expressão “fundada no trabalho familiar” não possui qualquer sentido político-econômico, e induz indiretamente ao erro. Ela carece de sentido porque, em cada uma das formas sociais que a economia pode assumir, o pequeno agricultor “trabalha”, seja a época em que ele vive caracterizada pela escravidão, servidão ou capitalismo. A expressão “fundada no trabalho familiar” é um termo vago, uma frase declamatória sem qualquer conteúdo, que contribui para confundir as mais diversas formas sociais da economia (LÊNIN, 1980).

Compreendendo a realidade a partir dos pressupostos mencionados, verifica-se que os movimentos envolvidos na defesa de uma educação específica para o campo trazem uma visão fenomênica e empirista da agricultura em que se confunde o concreto com o imediatamente observável, desvalorizando a teoria e supervalorizando a atividade imediata que leva a uma prática-praticista.

Outro dado relevante a ser considerado é que, no Brasil, a partir de meados da década de 1990, o conceito de agricultor familiar passou a ser cada vez mais utilizado

como categoria de análise da realidade do campo, apropriada tanto por parte do Estado e das agências públicas de desenvolvimento quanto pelos movimentos sociais que atuam no campo e que pretendem representar os agricultores.

A evidência de um método fenomênico para a análise da realidade no agro-negócio é evidenciada quando se considera que a agricultura familiar corresponde a um novo tipo de agricultura não capitalista, que pode dar conta de um novo projeto de sociedade. A defesa de uma educação do campo desvinculada de uma análise da totalidade da realidade social é uma forma empirista de ver a realidade, própria da fenomenologia.

Os movimentos sociais que defendem um projeto de educação específico para o campo acreditam que, com uma educação adequada ao meio rural, os problemas decorrentes do êxodo rural poderiam ser solucionados, pois o grande objetivo desses movimentos sempre foi o de melhorar as condições de vida da comunidade. Esses movimentos, dentre eles o MST, dizem acreditar que a crise por que passa o meio rural provém de uma educação voltada ao meio urbano e que acaba por contribuir para a não fixação do trabalhador naquele meio. Para resolver tais problemas, haveria, portanto, a necessidade de uma nova educação, que levasse em consideração a realidade do campo.

Ao participar de um movimento que defende uma escola específica para o campo, os movimentos sociais acabam por aderir a uma concepção fenomênica da história, embora isso não diminua a importância desses movimentos na luta pela transformação social, sobretudo na defesa de uma sociedade mais equânime e menos desigual, provocada pela sanha de acumulação do capital. Por outro lado, estes movimentos não podem ser jamais considerados revolucionários, como pretendem algumas de suas lideranças.

Em relação ao “Movimento por uma Educação do Campo”, pode-se dizer que ele nasceu da visão “comunitarista cristã” e do neopositivismo nas elaborações para o agro-negócio no Brasil. Seu projeto de rural confunde o mundo rural com mundo natural e tenta resistir à força histórica do capitalismo negando-o, ao invés de superá-lo. Este movimento parte da constatação de que os índices de escolarização nas escolas do meio rural são inferiores às escolas no meio urbano. Por isso, seu projeto é construir uma escola no meio rural que dê a essas populações acesso a melhores condições de vida, através de uma escola adequada para o campo.

Outra característica dos movimentos sociais é o descentramento das políticas, marcadas pelo suposto desaparecimento das classes sociais e das lutas em escala macro, ao

mesmo tempo em que dá espaço ao surgimento de atores microsituados e mais voltados para lutas por interesses localistas e imediatos, fugidios e refratários às lutas em escalas maiores, típicas de um pensamento antimarxista.

Tal concepção se baseia no pensamento de Habermas (2000), Touraine (1984) e Foucault (1977 e 2000). Para Habermas, o trabalho poderia ser entendido como elemento formador do homem, portanto possuidor de um caráter ontológico, somente nas sociedades que não tinham passado pela modernidade. Segundo esse autor, na sociedade atual, de complexas relações, o elemento formador do humano não mais seria o trabalho, mas, a comunicação. Assim, o ser humano não seria mais formado a partir de sua relação metabólica entre homem-natureza, mas a partir das diferentes formas com que os indivíduos veriam essa relação, que seria então comunicada através da linguagem.

Não havendo uma teoria revolucionária também não pode haver uma prática revolucionária, pois não se buscando a superação da sociedade capitalista, procura-se sua adaptação a ela, visto que a sociedade capitalista é compreendida como a forma de organização social mais desenvolvida, mais elevada, que a sociedade humana já alcançou, tendo atingido o seu auge. Nesse caso, a partir de agora, cabe a cada um buscar formas de tirar melhor proveito da sociedade. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que não existe mais luta de classes, uma vez que se entende que acabaram os antagonismos entre as classes sociais, ou melhor, o problema agora passa a ser de diferença e não mais de desigualdade, pois a realidade é entendida a partir das “diferenças” culturais e não do conflito de classes.

Como o objetivo declarado pelos movimentos sociais do campo é o de criar melhores condições de vida para o homem que ali vive e trabalha, os novos paradigmas de educação e de desenvolvimento, voltados para uma perspectiva de transformação do social e do humano, passam a se consolidar a partir de sua capacidade de prometer o aumento do potencial transformador dos sujeitos - tanto social quanto econômico.

Assim, investe-se no processo de informação e reflexão, a partir da decodificação da realidade e da promessa de melhores serviços que possam favorecer a essa parcela da sociedade – educação, capacitação, saúde, alimentação e tecnologia –, assegurando que os frutos do desenvolvimento econômico incrementem sua qualidade de vida. Para tanto, defende-se que as pessoas ligadas aos movimentos sociais sejam as protagonistas da história e não apenas os receptáculos de resultados de ações demandadas de ambientes exógenos e distanciados de seus interesses. Com isso, busca-se favorecer o

desenvolvimento local enquanto estratégia de ação voltada a um possível desenvolvimento com equidade, atribuindo à educação um papel fundamental na transformação social.

Os formuladores das políticas de educação do campo apresentam uma visão individualista, ao falar na necessidade de educação dos sujeitos que vivem no campo, por entenderem que a identidade da educação do campo se constrói por seus próprios sujeitos sociais, a partir de seu modo de vida, no que diz respeito à utilização do espaço vivido, o qual se faz ao se redesenhar o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como ferramentas estratégicas na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário.

Para dar conta da compreensão dessa realidade, segundo Oliveira (2008), o Movimento “Por uma Educação do Campo” apoiou-se no pensamento de Paulo Freire, com a tentativa de criação de uma escola que trabalhasse com métodos ativos, visando a que o indivíduo construísse seu conhecimento a partir de sua prática e de seus saberes. O pensamento desse educador está presente, também, na tentativa de uma educação baseada na cultura dos indivíduos e dos povos do campo, como se a formação dos indivíduos estivesse garantida a partir de trabalhos na escola que alterassem a sua cultura. Nesse sentido, os defensores da educação do campo afirmam que:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 32).

Para Mônica Molina, uma das principais entusiastas do movimento, uma das formas de contemplar uma educação específica para o campo é privilegiando o protagonismo dos movimentos sociais ligados a ele, “pois um dos objetivos da educação popular é contribuir para criar condições de o povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida” (MOLINA, 2006.).

De acordo com Miguel Arroyo, a educação do campo tem que levar para a academia a teoria da formação dos profissionais do conhecimento, todas as discussões sobre modos diversos de produção do conhecimento: não só sobre os produtos do conhecimento, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas (ARROYO, 2006).

Ao assumir a luta por uma educação específica para o campo, o movimento assume, também, a defesa do multiculturalismo e a apologia das diferenças socioculturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, apenas diferenças culturais e sociais, o que, de certa forma, contribui para dificultar a compreensão de que vivemos em uma sociedade de classes e, com isso, retardar o processo de luta revolucionária, visto que os conflitos de interesses são camuflados.

A partir dessa ideologia, passa-se a investir no cotidiano da criança levando-a a não valorizar a teoria, pois se acredita que como o homem não nasce feito, ele deve se construir ao longo da vida, o que induz a uma supervalorização do prático, que para Newton Duarte (2001) é uma forma de fazer o aluno acostumar-se com o mundo atual, fazendo com que o ensino se pautar por uma supervalorização do cotidiano.

Essa visão fragmentada pode ser verificada à medida que o Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do Manual de Operacionalização do PRONERA, afirma que seu programa tem o compromisso “com a educação como meio de viabilizar a implementação de novos padrões sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de Reforma Agrária” (BRASIL, 2004, 13).

Tal característica está presente em todos os projetos de educação do campo, sobretudo no Programa Escola Ativa, e pode ser observada, principalmente, quando as diferenças culturais são supervalorizadas como se fossem, a priori, boas para a emancipação humana e que não pudessem ser passíveis de contraposição, especialmente quando se despreza a análise da realidade do ponto de vista da totalidade e da contradição, próprios da análise marxiana da sociedade dividida em classes.

Ao se afirmar que “é impossível conhecer a realidade objetiva, à escola cabe o trabalho com atividades oriundas do cotidiano dos alunos e dos grupos sociais em que vivem para sua socialização e posterior utilização” (OLIVEIRA, 2008, 451).

Por assumir uma proposta calcada na prática e no multiculturalismo, o MST, tal como alguns setores da burguesia, acaba assumindo que o fundamental não é o desvendamento do mundo, sua transformação, mas a melhoria das condições de vida de alguns setores da classe trabalhadora, esquecendo-se de que, inclusive, a classe trabalhadora é universal e que suas lutas devem ser, portanto, universais.

Devido aos pressupostos assumidos, seus projetos de educação não levam em consideração a categoria de totalidade, uma vez que não fazem a relação entre as formas

atuais de produção da vida sob o capital e a necessidade de formação que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação específica para o campo, já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Entretanto, por não haver uma teoria revolucionária, não pode, também, haver uma prática revolucionária, como já nos demonstrava Pistrak no seu “fundamentos da escola do trabalho”, pois, ao não se buscar a superação da sociedade capitalista, procura-se apenas adaptar-se a ela. Nesse caso, como já foi dito, considera-se que acabaram os antagonismos entre as classes sociais, não havendo mais, portanto, a luta de classes. O problema residiria, agora, na diferença e não mais de desigualdade, pois a realidade passa a ser considerada partir das “diferenças” culturais e não das classes em conflito.

É possível perceber, também, que apesar de o Movimento dos trabalhadores rurais sem terra - MST, em determinados momentos, assumir uma teoria reacionária, muitos de seus dirigentes vêm estudando e adotando o referencial marxista para suas análises, o que pode conferir certa aproximação de uma teoria revolucionária, pois, tal qual a realidade, que é dialética, para o movimento social e popular, toda mudança será possível, pois tudo está em movimento.

Referências Bibliográficas

ARGUMEDO, Manuel. **Educacion y Desarrollo Rural, Sembrando Ideas**. Reflexiones para la educacion rural. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile, 1989.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

BRASIL. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRASIL. MDA/INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – 2006.

BRASIL. Projeto Base - Programa Escola Ativa. 2010.

CADERNO DE EDUCAÇÃO n° 8. Princípios da Educação no MST, 19

BRASIL. CARTA DE CRIAÇÃO DO FONEC. Brasília, agosto de 2010.

BRASIL. DECRETO n° 7.352, de 4 de novembro de 201096.

DI PIERRO, Maria Clara. **Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados**: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HUISMAN, D. **História do existencialismo**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Coleção Proposta Universitária. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOLLING, E. J. et al. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: MST/UnB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

LÊNIN, V. I. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos**: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

_____. **Materialismo e Empiriocriticismo**: notas críticas sobre uma filosofia reacionária. Moscou: Edições Progresso; Lisboa: Editorial Avante, 1982.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

_____. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, Setor de Educação, Tese, 2008.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

RIZZOLI A. **O real e o imaginário na educação rural**. Tese, FE/Unicamp, Campinas, 1987.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TOURAINÉ, A. **O retorno do actor**: ensaio sobre sociologia. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1984.

O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA – ANÁLISES E POSSIBILIDADES

Mara Regina Martins Jacomeli

Maria Angélica Cardoso

As escolas multisseriadas, diferentemente das escolas seriadas (ou, segundo alguns autores, unisseriadas), são organizadas em uma sala única, na qual se reúnem alunos pertencentes a várias séries, sob a regência de um único professor. Cabe aqui um esclarecimento: além do termo escola multisseriada usa-se, também, turma ou classe multisseriada. O que diferencia esses termos é que, por escola multisseriada entende-se uma escola composta unicamente por turmas multisseriadas; essas turmas podem ser compostas pelos cinco anos (anteriormente denominados séries) do Ensino Fundamental ou por dois ou três anos, assim a escola pode ter uma ou duas turmas multisseriadas.

No Estado de São Paulo, por exemplo, usa-se, mais frequentemente, turmas multisseriadas, isso porque, em uma mesma escola, pode haver tanto turmas multisseriadas quanto turmas seriadas. Em seu nascedouro, as escolas multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto à rural, no entanto, atualmente se concentram quase que somente na zona rural; *quase* porque, embora em pequeno número, ainda existem na área urbana de algumas cidades interioranas.

Conforme Saviani (1980, p. 197), pode-se deduzir que as escolas rurais não foram criadas para atender aos interesses do homem do campo, mas “a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo”. Portanto, as escolas no campo tendem a se efetivar, conforme os padrões urbanos, uma vez que a sociedade capitalista se organiza segundo os padrões urbano-industriais. Menezes e Santos (2002, p. 2), ao desenvolverem o verbete *Escolas Multisseriadas*, no Dicionário Interativo da Educação Brasileira¹⁸, não só definem classe multisseriada como afirmam que:

As classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em

¹⁸ Disponível em www.educabrasil.com.br/dicionario interativo da educação brasileira. Letra c, página 2/classes multisseriadas. Acesso em:

seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 2).

Segundo Piza e Sena¹⁹ (2001, p. 13) as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desaparecessem como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural não existe na História, trata-se, sempre, de funções sociais que as instituições cumprem ou deixam de cumprir para desaparecer ou para recriar. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental – 2000 a 2009

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
BR	134.581	125.627	117.871	111.653	110.661	106.454	102.905	93.884	98.899	96.634
N	23.271	23.041	21.977	21.495	21.005	20.811	19.984	19.229	20.480	20.594
RO	2.666	2.492	2.216	2.012	1.703	1.637	1.227	712	730	686
AC	1.363	1.431	1.392	1.452	1.459	1.540	1.523	1.409	1.602	1.545
AM	4.182	4.339	4.301	4.367	4.410	4.535	4.749	5.136	5.333	5.602
RR	554	587	561	519	560	511	457	420	386	392
PA	12.022	11.843	11.375	11.231	10.983	10.803	10.324	10.026	10.835	10.821
AP	388	410	431	379	389	434	419	283	346	435
TO	2.096	1.939	1.701	1.535	1.501	1.351	1.285	1.243	1.248	1.113
NE	75.027	70.812	66.645	62.803	62.135	59.818	58.261	55.618	57.474	56.389
MA	12.353	11.592	11.089	11.014	10.727	10.858	10.953	11.023	11.586	11.731
PI	6.706	6.291	5.966	5.777	5.485	5.347	5.184	4.547	4.647	4.369

¹⁹ Fernando Ferreira Piza e Lílian Barboza de Sena eram, respectivamente, Coordenador e Assessora Técnica da Proposta Pedagógica Escola Ativa.

CE	8.352	7.450	6.609	6.382	7.350	7.108	6.623	6.723	6.745	5.857
RN	2.372	2.398	2.317	2.159	2.146	1.892	2.108	1.837	1.926	1.876
PB	5.904	5.385	5.083	4.867	4.761	4.567	4.637	5.008	5.045	5.137
PE	8.864	8.598	7.889	7.620	7.721	7.583	7.288	6.757	7.360	7.190
AL	2.484	2.427	2.249	2.177	2.098	2.046	2.064	2.029	2.285	2.296
SE	1.423	1.357	1.275	1.356	1.409	1.245	1.212	1.145	1.218	1.265
BA	26.569	25.314	23.868	21.451	20.438	19.172	18.192	16.549	16.662	16.668
SE	18.872	17.550	16.908	16.076	16.779	16.003	15.016	11.962	13.188	12.019
MG	11.884	10.732	10.192	9.463	10.584	10.013	9.705	8.285	8.245	7.912
ES	2.514	2.406	2.270	2.173	2.131	2.165	1.968	1.892	1.799	1.763
RJ	2.303	2.227	2.082	1988	1.957	1.793	1.599	1.530	1.399	1.357
SP	2.171	2.185	2.364	2.452	2.107	2.032	1.744	255	1.745	987
SUL	12.079	10.244	9.053	7.987	7.356	6.566	5.964	4.729	5.301	5.017
PR	3.594	2.560	2.064	1.755	1.577	1.413	1.234	956	892	792
SC	2.767	2.544	2.218	1.886	1.624	1.434	1.339	1.149	807	691
RS	5.718	5.140	4.771	4.346	4.155	3.719	3.391	2.624	3.602	3.534
CO	5.332	3.980	5.588	3.292	3.386	3.256	3.680	2.346	2.456	2.615
MS	1.171	609	631	504	489	524	509	492	407	506
MT	2.016	1.800	1.615	1.580	1.679	1.643	1.544	1.175	1.222	1.331
GO	1.810	1.509	1.285	1.152	1.162	1.027	1.576	625	784	733
DF	335	62	57	56	56	62	51	54	43	45

* Quadro organizado por Cardoso, M. A., a partir dos dados colhidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2000 a 2009. Disponíveis em www.inep.gov.br, link portal INEP/Informações Estatísticas/Sinopses Estatísticas.

A discrepância na quantidade de turmas multisseriadas observada no Estado de São Paulo, em 2007, está em processo de investigação na pesquisa desenvolvida por Cardoso, na UNICAMP, sob orientação da professora Mara Regina M. Jacomeli, intitulada

Escolas Multisseriadas Paulistas: aspectos de uma história secular, cuja defesa está prevista para 2012.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, nas regiões urbanas, as escolas primárias ou de primeiras letras foram substituídas pelos grupos escolares e ali se organizou um novo modelo escolar, graduado e seriado que se estende aos dias atuais. Nas vilas e aldeias, porém, continuava a funcionar a escola isolada, anteriormente denominada escola preliminar, que, no decorrer do tempo, foi unida de forma quase idêntica à dos grupos escolares. As então denominadas escolas reunidas mantinham, na mesma sala, 60 a 100 alunos sob a direção de um só professor que realizava o ensino, empregando o método misto.

Sobre as escolas primárias, ou de primeiras letras, sabe-se que, no período republicano, elas foram, gradativamente, substituídas por outro modelo de organização escolar: os Grupos Escolares, conforme descreve Dermeval Saviani:

Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. (...) E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (SAVIANI, 2006, p. 24).

Os grupos escolares reuniam todas as características da escola graduada, conforme demonstra Souza:

[...] fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição de classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, o controle e a distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo [...], a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores (SOUZA, 2006, p. 114).

Paralelamente se desenvolveram as escolas reunidas, que “constituíam um modelo muito similar aos grupos escolares, porém, agrupando escolas isoladas e mantendo as características destas” (MÜLLER, 2006, p. 17).

Embora consideradas de segunda categoria, as escolas multisseriadas vêm resistindo e fecharam o século XX totalizando 134.581 turmas em todo o território

nacional. Em São Paulo eram 2.171 turmas; em 2009, embora tenham sofrido uma redução de 28%, contavam ainda com 96.634 turmas no Brasil e 987 em São Paulo²⁰.

A precariedade dessas escolas é denunciada nas poucas investigações existentes. Em suas pesquisas acerca das multisseriadas na Amazônia paraense, Hage destaca a gravidade da situação:

Apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, 97 mil de 169 mil existentes, a metade das escolas do campo ainda é de uma sala, 64% são multisseriadas. Em relação aos professores, boa parte dos que ensinam no campo tem formação inadequada; e apenas 9% completaram o ensino superior (HAGE, 2007, p. 7).

Essa situação é reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC que, ao elaborar o documento *Elementos para um Plano Nacional de Educação no Campo*, escreve:

Na evolução do sistema de ensino brasileiro, tem sido determinante o fator de localização da população no que se refere à oferta de oportunidades de escolarização, podendo ser considerada muito alta a correlação positiva entre urbanização e oferta de ensino. Em contrapartida, em que pesem todas as transformações ocorridas na ampliação das oportunidades de ensino, sobretudo após os novos marcos legais instituídos pelas Constituintes e Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96, não houve alteração significativa na histórica defasagem do atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades com exceção, em certa medida, ao primeiro segmento do nível fundamental (BRASIL/MEC/SECAD – POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO).

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394, de 1996, em seus 92 artigos distribuídos em nove títulos, discorre sobre a questão da educação para a população rural em apenas um artigo, dentro do quinto título composto por 17 artigos e onde trata Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. É nesse artigo que as pesquisadoras Santos e Pinho (2002, p. 10) se basearam para analisar a questão do currículo na prática de professoras das escolas multisseriadas baianas. Reza o Artigo 28 que

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:

²⁰ Dados colhidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2000 e 2009. Disponíveis em www.inep.gov.br, link portal INEP/Informações Estatísticas/Sinopses Estatísticas.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDBEN nº 9.394, de 1996).

As autoras (2002, p. 10) advertem para o vazio existente na legislação: “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”.

O Plano Nacional de Educação – PNE – sinaliza um tratamento diferenciado para as escolas rurais propondo a substituição das classes multisseriadas pela ampliação da oferta de quatro séries regulares, pelo sistema de nucleação, para as séries iniciais. Nas escolas em que se ministravam as séries finais do Ensino Fundamental a proposta foi a instalação da Pedagogia da Alternância. Na nucleação as:

[...] classes multisseriadas são extintas e seus alunos transferidos para escolas pólos onde, então, podem ser agrupados por séries ou ciclos. Algumas questões são importantes para que essa nucleação ocorra de forma satisfatória, como: o transporte escolar, o tempo que os alunos levam até a escola, a não desvalorização do saber rural e a contextualização (BRASIL, TV ESCOLA, 2001. PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO, PGM 4).

Já a Pedagogia da Alternância é uma:

[...] proposta de trabalho pedagógico na qual os alunos (5ª à 8ª série e Ensino Médio) podem permanecer na escola durante uma semana e alternam uma semana em casa – isso ajuda as famílias que precisam dos filhos para o trabalho no campo. Dessa forma, existe a valorização do trabalho rural (BRASIL, TV ESCOLA, 2001. PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO, PGM 4).

No entanto, para as regiões consideradas menos desenvolvidas, as alternativas são outras. Em 1998, o MEC/Projeto Nordeste iniciou o processo de implantação da Proposta Escola Ativa. No ano seguinte, com o Programa FUNDESCOLA, essa proposta foi expandida às regiões Norte e Centro-Oeste. A partir de 2008, passou a atender às cinco regiões brasileiras. A Escola Ativa é

[...] uma proposta metodológica voltada para classes multisseriadas que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de

caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes [as multisseriadas] (BRASIL, TV ESCOLA, 2001. PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO, PGM 3).

Hage (2006, p. 4), baseando-se no documento *Elementos para um Plano Nacional de Educação no Campo*, aponta que “64% das escolas que oferecem ensino fundamental de 1ª a 4ª série são formadas por classes multisseriadas e apresentam muitos desafios para garantir às populações do campo seu direito à escolarização obrigatória”. Afirma, ainda, que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. Daí a necessidade de buscas por alternativas para a educação no meio rural e, conseqüentemente, para as escolas multisseriadas.

Já a alternativa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 99) orienta para que, nas escolas multisseriadas, o ensino ocorra pela reunião dos alunos em grupos “que não sejam estruturados por série e sim por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um”.

Respondendo à questão sobre a legislação referente às multisseriadas, tem-se uma rara abordagem do tema na LBD 9.394/96 e nos documentos que a seguiram. Frente a esse quadro, somos levados a concordar com Piza e Sena (2001, p. 13) quando afirmam que as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria. Tanto que foram apresentadas apenas duas alternativas: sua extinção, pelo sistema de nucleação e a tentativa de melhorar sua qualidade, nas regiões onde a nucleação não foi possível, pela adoção do Programa Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa e a Concepção de Gestão Democrática

Para dar conta de entendermos em que momento histórico surge a Escola Ativa, nos apoiamos em Lombardi (2006, p. 16) que alerta para a importância de se fazer uma abordagem histórica da gestão escolar, pois “essa compreensão histórico-filosófica da história pode possibilitar um melhor entendimento [...] na medida em que possibilita a contextualização da organização escolar brasileira e, em seu interior, de como se organiza a gestão escolar.” Nessa perspectiva, buscando contextualizar a organização escolar brasileira, tem-se que:

A partir dos anos 90, o Banco Mundial (BIRD) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha junto aos países mais pobres, como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa (FONSECA, 2001, p. 46).

Vale lembrar que a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, o Banco Mundial – produzindo, conforme Fonseca (2001, p. 47), “um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde às aspirações de justiça social das nações mais pobres, ou, mesmo daquelas chamadas de nações em desenvolvimento” – assumiu maior importância política junto ao setor educacional. Em 1993, ocorreu a Conferência de Nova Delhi, congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia. As recomendações dessas conferências internacionais foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro para a Educação. E é nesse contexto de determinações políticas de organismos internacionais que, na segunda metade dos anos de 1990, é implantado o Programa Escola Ativa.

Do ponto de vista teórico e metodológico, o Programa Escola Ativa fundamentou-se nos princípios da Escola Nova que chegou ao Brasil na década de 1920. Na década de 1970, “o escolanovismo orientou a proposta formulada na Colômbia do Programa Escuela Nueva, criado para atender às classes multisseriadas” (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 13). O projeto colombiano chegou ao Brasil por meio do Banco Mundial:

[...] em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva – Escuela Ativa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 14).

A implantação do Programa Escola Ativa, no Brasil, ocorreu em 1997, tendo por objetivo “aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo” (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 14). Queiroz e Mendes Sobrinho (2004, p. 5) resumem a primeira proposta apresentada

pelo MEC, a qual estamos chamando a primeira fase do Programa (1997-2007), da seguinte forma:

O modelo apresentado pelo Projeto para trabalhar com classes multisseriadas, segundo a proposta apresentada pelo MEC (1999), propõe a promoção da aprendizagem baseada na compreensão, respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno, o papel do professor como orientador e avaliador, a participação e a aprendizagem cooperativa, incorporando assim, recursos didáticos à aula, como livros didáticos, biblioteca-aula, cantinho de trabalho, bem como procura promover estratégias vivenciais como governo estudantil e os comitês, visando à aprendizagem da democracia, da participação, da vida cívica e da convivência e a estimular hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, participação e tolerância. A promoção do aluno é progressiva e flexível, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. O conceito de repetência é eliminado. As crianças podem ajudar seus pais em algumas atividades locais e de produção sem afetar a qualidade de sua aprendizagem e sem precisar abandonar definitivamente a escola. Esta deve funcionar como centro de informações e como fonte integradora da comunidade, promovendo ações de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental das escolas com gestão das Secretarias Municipais e Estaduais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (QUEIROZ; MENDES SOBRINHO, 2004, p. 5).

Em 2007, o Programa Escola Ativa foi transferido do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, ficando sua gestão a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo. Conforme consta no Projeto Base (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 17), “o atual momento desafia o Programa a reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão reducionista do campo”. Dentro dessa compreensão, “a Educação do Campo é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas” (idem, p. 18). Nesse contexto, “a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento” (idem, p. 18).

Nessa reformulação do Programa Escola Ativa, a qual estamos chamando segunda fase (2007-atual), considera-se como desafio fundamental das escolas do campo implementar uma educação que recupere as condições humanas dos povos do campo. Para tanto, advoga princípios que sustentam tais propósitos e estabelece coerência com essa concepção de educação:

Educação para transformação social – vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais; educação para o trabalho e

a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação voltada para valores humanistas; e educação como processo permanente de formação e transformação humana (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 20).

Esses princípios se desdobram no trabalho pedagógico e orientam a relação com o conhecimento, propondo que a aprendizagem ocorra por meio da ação humana e mediante a apropriação criativa, bem como com a reelaboração de conceitos. Nesse sentido, os conteúdos escolares são pensados para estabelecerem a relação especificidade/universalidade e abordarem temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana.

De acordo com o Projeto Base (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 20), a metodologia deve buscar uma articulação entre teoria e prática na construção de conhecimentos. Assim, propõe-se uma metodologia problematizadora, que defina o educador como condutor do estudo da realidade, seguindo os seguintes passos:

- levantamento de problemas da realidade;
- problematização, em sala de aula, das questões identificadas na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicas, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os dos conteúdos;
- teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico);
- definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada;
- proposição de ações de intervenção na comunidade.

Dentre os elementos estruturadores do Programa está a questão da gestão escolar para a qual se propõe um “envolvimento entre escola e comunidade, contextualizado em seus processos sociais e organizativos por meio do Conselho Escolar” (idem, p. 21). Cabe a esse Conselho congregar os segmentos escolares – gestores, professores e funcionários – e a comunidade local “para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante” (MEC/SECAD, 2006, p. 50).

De acordo ainda com o Projeto Base da Escola Ativa (idem, p. 22-23), a gestão democrática do ensino público:

corresponde à participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e do Projeto Base, gestão dos recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola. Para o Programa Escola Ativa, a gestão democrática encontra-se concretizada no elemento curricular “Colegiado Estudantil” e nos outros instrumentos de participação que chamam os estudantes para assumir responsabilidades ante a escola e a comunidade, valorizando a experiência extra-escolar, as formas de trabalho e sobrevivência e relação com o meio ambiente que respondem, juntos, pela grande diversidade das populações do campo (MEC/SECAD, 2006, p. 22-23).

Ao Colegiado Estudantil cabe fortalecer a participação dos estudantes e da comunidade, estimulando “a auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas, a cogestão” (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 34).

Poderíamos considerar estes elementos como uma estratégia governamental de desoneração quanto à educação popular?

Da mesma maneira, a noção de gestão democrática apresentada no documento de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras da Escola Ativa tem relação direta com a implementação de instâncias de decisão entre os vários segmentos que compõem a escola: gestores, funcionários, professores, alunos e pais. Dessa maneira, sem problematizar qual a concepção de gestão democrática que está sendo implementada, o documento citado identifica a gestão democrática atrelando-a à implementação dos Conselhos Escolares e dos Colegiados Estudantis. Assim, a gestão democrática se faz a partir da participação dos vários segmentos escolares que, organizados e participativos, colaborariam com a aprendizagem dos alunos.

Gestão Escolar: Pode-se Fazer Diferente?

Primeiramente, é necessário esclarecermos de que gestão escolar se está tratando. Oliveira (2001, p. 91), ao analisar a escola como núcleo da gestão afirma que:

Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a escola como núcleo do sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade de educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola (OLIVEIRA 2001, p. 91).

A política de descentralização materializou-se nas décadas de 1970 e 1980. Conforme Rosar (2001, p. 106), a política educacional para o primeiro grau, após a Lei 5.692/71, objetivou, no âmbito de projetos federais, “induzir a municipalização do ensino, transferindo encargos para o município, sem que se efetivasse um investimento financeiro satisfatório nessa instância”. Dentre esses projetos, continua a autora, destacaram-se o Promunicípio, o Edurural, o Polonordeste, o Pronasec e o Projeto Nordeste – todos eram financiados pelo Banco Mundial e traziam concepção e diretrizes educacionais definidas a priori por essa instituição. Vale lembrar que o Programa Escola Ativa foi implantado pelo Projeto Nordeste, após os técnicos do Programa terem participado do curso na Colômbia, a convite do Banco Mundial.

Esses primeiros parágrafos suscitam três questões, mais amplas, a serem debatidas: a qualidade na educação é um objetivo passível de mensurações e quantificações? Às quantas andaram/andam os investimentos financeiros no processo de municipalização do ensino? Quais foram os objetivos reais do Banco Mundial ao financiar o Projeto Nordeste, implantando o Programa Escola Ativa?

Luce e Medeiros (2008), analisando o Programa Salto para o Futuro, veiculado em 2005 pela TV Escola, afirmam que a gestão democrática da educação deveria organizar ações:

[...] que desencadeiem a participação social na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada [...]. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos, que participam no nível dos sistemas de ensino e no nível da escola.

Conforme as autoras,

em nível prático, encontramos diferentes vivências dessa proposta, como a introdução de modelos de administração empresariais, ou processos que respeitam a especificidade da educação enquanto política social, buscando a transformação da sociedade e da escola, através da participação e construção da autonomia e da cidadania. Falar em gestão democrática nos remete, portanto, quase que imediatamente a pensar em autonomia e participação. O que podemos dizer sobre esses dois conceitos, já que há diferentes possibilidades de compreendê-los? (LUCE; MEDEIROS, 2008).

Quanto à autonomia, as autoras alertam que o conceito deve ser muito bem trabalhado, “a fim de equacionar a possibilidade de direcionamento camuflado das decisões, ou a desarticulação total entre as diferentes esferas, ou o domínio de um determinado grupo, ou, ainda, a desconsideração das questões mais amplas que envolvem a escola” (Idem). Quanto à participação – que também pode ter muitos significados, e pode ser exercida em diferentes níveis – é possível pensá-la em todos os momentos do planejamento da escola, de execução e de avaliação, ou, ainda, entender participação como o ato de apenas convidar a comunidade para eventos ou para contribuir na manutenção e conservação do espaço físico. Essas questões devem estar presentes nas discussões sobre a gestão na escola e nos espaços de definição da política educacional de um município, do estado ou do país.

As autoras questionam, ainda, os instrumentos e as práticas que organizam a vivência da gestão escolar. Segundo elas,

[...] em geral, esses processos mesclam democracia representativa – instrumentos e instâncias formais que pressupõem a eleição de representantes, com democracia participativa – estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta, articulados e dando fundamento a essas representações (LUCE; MEDEIROS, 2008.).

Ao problematizar a questão da democracia, Luce e Medeiros (2008) afirmam que deve haver uma mescla entre democracia representativa e democracia participativa. No entanto, entre os objetivos e as prioridades da gestão democrática da escola, no primeiro Programa Salto para o Futuro, reza que:

O PNE, seguindo o princípio constitucional e a diretriz da LDB, define entre seus objetivos e prioridades:

(...) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, TV ESCOLA, 2005. PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO/GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA/PROGRAMA 1).

No terceiro Programa, o consultor Genuíno Bordignon afirma que:

Na gestão democrática da escola cidadã, além da autonomia, da participação e das formas de escolha de conselheiros e dirigentes, a prática do cotidiano da sala de aula e dos gabinetes burocráticos precisa estar ancorada em princípios coerentes com as finalidades da educação emancipadora. Princípios que orientem efetivamente a prática dos educadores. [...] Relaciono alguns desses princípios, sem a pretensão de

apresentar uma listagem completa, ou sequer de relacionar os mais importantes:

- Situar o aluno como centro e eixo da escola e a escola como centro do sistema de ensino;
- Situar o professor como educador, comprometido com a proposta pedagógica da escola, “tessitura de liberdades, artífice da cidadania, compromisso de sabedoria”;
- Situar o poder nos conselhos escolares, fórum de gestão democrática, privilegiando a decisão plural;
- Abrir espaços de valorização das vivências dos alunos e experiências inovadoras, como momentos de aprendizagem;
- Ouvir, acolher e defender a pluralidade das vozes e das formas de ser;
- Cultivar a afetividade, tornando a escola um lugar de ser feliz;
- Instituir a cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer;
- Garantir a coerência entre o falar, o fazer e o ser;
- Agir com suavidade nos modos e firmeza na ação; praticando a tolerância com as pessoas e a intransigência nos princípios;
- Dar um sentido público à prática social da educação;
- Assumir o compromisso radical com a não discriminação, a defesa dos direitos humanos e a preservação da natureza;
- Dar transparência às ações, eliminando a dissimulação;
- Cultivar um clima organizacional positivo, desafiador, valorizando as pessoas e o trabalho coletivo, ressaltando mais os sucessos do que as falhas, um “compromisso amoroso de ser, conviver, transformar” (BRASIL, TV ESCOLA, 2005. PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO/GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA/PROGRAMA 3).

Como já dissemos, as autoras estão analisando o Programa Salto para o Futuro veiculado pela TVE, em 2005, portanto referente ao que chamamos de primeira fase do Programa Escola Ativa. No entanto, tal análise suscita algumas questões pertinentes para o debate frente à atual fase do Programa, especialmente no que se refere à gestão escolar democrática, quais sejam:

1) o programa permite tanto a introdução de modelos de administração empresariais quanto de processos que respeitem a especificidade da educação enquanto política social, buscando a transformação da sociedade e da escola, através da participação e construção da autonomia e da cidadania. Na prática, estamos analisando esses modelos? Qual deles está sendo implantado?

2) De que autonomia, de que participação, de que democracia, enfim, de que gestão estamos falando?

3) A partir da leitura do terceiro Programa Salto para o Futuro: os princípios ali propagados são pertinentes a que tipo de educação? Que indivíduo esse Programa pretende formar?

No início das discussões acerca da gestão escolar democrática, portanto bem antes da TV Escola organizar seus programas, por volta de meados da década de 1980, Paro (1987, p. 52) já problematizava a questão. Falando do ponto de vista dos trabalhadores, o autor assumia como “premissa o fato de que, da classe dominante, não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas, (e, no nosso caso, no que se refere à escola), sem pressão por parte dos interessados.”

É nesse sentido que o autor questionava a participação da comunidade escolar na “gestão democrática”. Primeiro, porque a escola que estava posta não cumpria sua função de “levar as classes trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica”. Segundo, porque o que tínhamos era um sistema hierárquico que, pretensamente, colocava todo o poder nas mãos do diretor. Contudo, era um poder limitado por questões financeiras e por critérios problemáticos de avaliação, gerando, na verdade, uma impotência e falta de autonomia do diretor que sintetizava esses fatores na própria escola. “E se escola não tem sequer autonomia, se a escola é impotente, é a própria classe trabalhadora que fica privada de uma das instâncias através das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica” (PARO, 1987, p. 52).

Conforme Paro (1987, p. 52), é preciso que a classe trabalhadora busque a reorganização da autoridade no interior da escola. A terceira questão seria conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito dos objetivos e funcionamento da escola. Paro (1987, p. 53) viu no Conselho de Escola uma potencialidade a ser explorada. Para ele, o Conselho “é um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o

embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola”. Para tanto, é preciso que a escola, primeiro, instrumentalize, pela conscientização e pela transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, os sujeitos que participam desse processo.

Embora aponte vários problemas que obstaculizam a implantação efetiva da gestão escolar democrática, Paro (1987, p. 53) acredita que ela seja possível contanto que a classe trabalhadora não cruze os braços e espere “passivamente que a classe dominante, através de suas reformas e acomodações de interesses, continue fazendo-nos engolir as soluções paliativas que a mantém perenemente no poder”.

Claro está que o debate estabelecido por Paro situa-se num momento histórico em que os movimentos sociais, incluindo, aí, os dos educadores, estão a clamar por uma sociedade democrática e participativa, que rompesse com o passado da ditadura militar. Então, as bandeiras da participação e da gestão democrática eram bandeiras que garantiriam uma atuação da comunidade escolar, sem os desmandos verificados com a repressão advinda da ditadura.

As conquistas sociais sobre essa questão, portanto, refletiram na incorporação da gestão democrática na letra da lei, como foi o caso da incorporação na Constituição Federal de 1988. E se ela não foi implementada como se queria nos idos da década de 1980, isso já é outra história. Vide o caso do modelo de gestão empresarial que passa a ser defendido pelo Estado brasileiro, na década de 1990, e incorporado na própria formulação da LDBEN de 1996. O modelo de gestão então adotado estaria de acordo com a implementação do neoliberalismo e com a lógica de mercado. Assim, a escola passaria a ser administrada como uma empresa, pela lógica produtivista. Dessa forma, todo o debate político da década de 1980 é substituído por políticas educacionais que “despolitizaram” o interior da escola.

Cury (2001), analisando a gestão escolar no âmbito do Conselho Nacional de Educação, faz algumas considerações, dentre as quais destacamos:

De todo modo, talvez seja importante reter que o princípio da gestão democrática tem um interlocutor (oculto?) que é o autoritarismo hierárquico de que se revestiu tanto a administração das redes quanto a própria relação pedagógica. E ela possui uma intencionalidade clara: ou a *gestio rei publicae* [gestão da coisa pública] inclui a participação dos envolvidos na educação escolar ou ela não é pública e aí o que se segue é a *gestio negotiorum* [gestão de negócios] (CURY, 2001, p. 202).

Apesar dos problemas apontados, Cury (2001, p. 206) afirma que se trata de um avanço e que “o desafio posto aos sujeitos interessados na educação escolar e sua qualidade será o de encontrar, no interior destes avanços, o caminho consequente e viável de sua efetivação”. Este é nosso objetivo nesse artigo: conhecer a proposta do Programa Escola Ativa, procurando um caminho consequente e viável para sua efetivação.

Paro (1987), além de problematizar a participação, traz à tona as questões da função educativa que a escola não cumpria e da hierarquização do sistema de ensino. Cury (2001) corrobora tanto no aspecto da participação quanto no da hierarquia. Contudo, ambos vêm na gestão avanços que precisam ser devidamente apropriados pelos sujeitos interessados na educação escolar.

O século XXI iniciou-se e uma das grandes conquistas no campo da educação é a quase universalização do Ensino Fundamental. Entretanto, Frigotto (2007) afirma que essa *quase* universalização desse ensino se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade existem pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores é uma escola que “cresce para menos”, ou seja, cresce quantitativamente e decresce qualitativamente. Frente a essa colocação perguntamos: o que podemos fazer para reverter esse “crescimento”?

Para Saviani (1980, p. 51) a função das instituições educacionais seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Conforme Saviani (1980, p. 52), promover o homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Isso implica definir, para a educação sistematizada, objetivos claros e precisos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Nesse sentido, Saviani (1980, p. 172) defende a luta pela difusão de oportunidades e pela extensão da escolaridade do ponto de vista qualitativo. Para tanto, as escolas deveriam assumir a função que lhes cabe, isto é, a de dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade.

Saviani (1983, p. 35-36) também nos alerta que, sendo a escola um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, ela, necessariamente, reproduz a dominação e a exploração. Porém, é preciso superar essa função, colocando nas mãos dos

educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. Nesse caso, cabe aos cursos de formação garantir aos educadores sólida fundamentação teórica e ampla reflexão filosófica. Já aos professores, cabe a tarefa de munirem-se de aprofundados conhecimentos que lhes permitam tomar a educação como fundamento para compreender a realidade humana.

Por outro lado, é preciso garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. Trata-se de promover o homem, ou seja, de dar à classe trabalhadora as condições necessárias ao entendimento da sociedade. Tem que haver, então, um empenho para que a escola funcione bem, para que haja métodos de ensino eficazes. Nesse sentido, Saviani (1983) elabora o Método da Prática Social que estimulará

[...] a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1983, p. 72-73).

Considerando que a escola é determinada socialmente, que a sociedade está fundada na produção capitalista, dividida em classes com interesses antagônicos e que, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade, Saviani afirma que a escola é marcada pela tendência à conservação. Mas a superação dessa função conservadora é possível pela *retomada vigorosa da luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino para as camadas populares garantindo aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelos homens* (Grifo nosso).

Cardoso e Lara (2009, p.1.325), ao analisarem as funções sociais da escola pública à luz de cinco historiadores – Pierre Bourdieu (1999), Pérez Gómez (1998), Dermeval Saviani (1980; 1983), Antônio Gramsci (1979; 1989) e Gilberto Luiz Alves (2001) – concluem que são

Cinco pontos de vista diferentes e uma convergência: o caminho que a escola deve seguir para superar o *status quo*, qual seja, resgatar o conhecimento historicamente acumulado e possibilitar o acesso dos trabalhadores a esse conhecimento. Esses são os pontos nos quais a escola deve investir para exercer sua função propriamente educativa: formar o cidadão conhecedor de sua situação, capaz de nela intervir,

transformando-a no sentido de ampliar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os homens (CARDOSO; LARA, 2009, p. 1.325).

É esse trabalhador conhecedor de sua situação – seja da cidade, seja do campo – que o sistema teme. Conforme Pedro Demo:

Sistemas inteligentes não reprimem simplesmente possíveis rebeldes; preferem aliciá-los com artimanhas pretensamente inclusivas, mas que incluem na margem; o pobre continua marginalizado, mas sente-se incluído porque recebe alguns benefícios residuais. De fato, o sistema não teme um pobre com fome; teme um pobre que sabe pensar. O lado mais interessante da politicidade é este: a gestação de sujeitos críticos e criativos, capaz de construir cidadanias organizadas e influentes, de elaborar contra-ideologias efetivas, de oferecer alternativas com base na arte de bem pensar para argumentar (DEMO, 2006, p. 17).

Formar esse trabalhador implica garantir-lhe acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens, levando-o a conhecer sua situação sendo capaz de nela intervir.

Como fazer, então, essa formação em tempos que a escola passa por profunda crise de identificação? Primeiramente precisamos problematizar essa escola que aqui temos. Segundo Sanfelice (2005, p.102), a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens. A escola do povo, quer seriada, quer multisseriada, deve ser o objetivo a ser alcançado, no âmbito de uma perspectiva revolucionária. Para tanto, também no âmbito educacional, Mészáros (2005) afirma que as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais – em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

No entanto, o oferecimento de uma educação básica de boa qualidade, em termos universalizantes, se contraporá a uma das principais funções da educação formal nas nossas sociedades que “é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Nesse sentido, o autor adverte que esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. Nesse contexto a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, seja seriada ou multi, permanece. E aí, a pergunta se repete: o que e como fazer?

Há que se lutar por políticas públicas que garantam o acesso à educação, bem como obriguem o Estado a assumir materialmente a oferta de educação, em todos os níveis, para todos. Mas não qualquer educação. Há que ser uma educação pensada prática e teoricamente, conforme propõe Saviani:

A prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer um movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática (SAVIANI, 2005, p. 107).

Voltamos à questão de resgatar o conhecimento historicamente produzido e possibilitar o acesso dos trabalhadores a esse conhecimento. E qual o papel da gestão escolar nesse cenário? De acordo com Mészáros (2005, p. 74), para romper o círculo vicioso de desperdício e de escassez, é preciso “uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.” Mas não é essa a proposta da gestão escolar democrática e participativa?

Já falamos muito da gestão e que o seu qualificativo é ser democrática. Ora, como pensar o democrático numa sociedade cindida em classes sociais antagônicas, onde o Estado também é uma instituição de classe? Segundo Wood, o capitalismo é um modo de produção social incompatível com a democracia, isso,

...se por “democracia” entendemos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir da mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa

o final do capitalismo.
(<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc>, p. 3).

Segundo essa mesma autora, o modelo dominante de democracia esposado pelo capitalismo acaba substituindo a ação política pela cidadania passiva, na medida em que enfatiza os direitos passivos em lugar dos direitos ativos, evitando, assim, “qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e, finalmente, despolitizando a política” (idem, p. 4).

Wood (idem p. 7-8) também nos alerta que esse modelo de democracia, que ela chama de formal, implica no fato de que:

A esfera política concebida como o espaço onde as pessoas se comportam em seu caráter de cidadão – antes que como trabalhadores ou capitalistas – está separada do âmbito econômico. As pessoas podem exercer seus direitos como cidadãos sem afetar muito o poder do capital no âmbito econômico. Ainda em sociedades capitalistas com uma forte tradição intervencionista do Estado, os poderes de exploração do capital costumam ficar intactos pela ampliação dos direitos políticos. Destarte, é óbvio que a democracia nas sociedades capitalistas significa algo muito diferente do que foi originalmente – não simplesmente porque o significado da palavra mudou, mas sim porque também o fez o mapa social em sua totalidade. As relações sociais, a natureza do poder político e sua relação com o poder econômico, e a forma da propriedade mudaram. Agora é possível ter um novo tipo de democracia que está confinada a uma esfera puramente política e judicial – aquilo que alguns denominam democracia formal – sem destruir os alicerces do poder de classe. O poder social passou às mãos do capital, não só em razão de sua influência direta na política, mas também por sua incidência na fábrica, na distribuição do trabalho e dos recursos, assim como também via os ditames do mercado. Isto significa que a maioria das atividades da vida humana fica fora da esfera do poder democrático e da prestação de contas (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc>, p. 7-8).

O alerta que a autora nos faz está claro e vale a pena reforçar: em que medida as bandeiras de participação democrática, política, alardeada pela sociedade capitalista não são apenas formais e não substantivas? Como fazer com que propostas como aquela, expressa pelo modelo de gestão democrática e participativa, não sejam apenas mais um jogo de cena do capital para manter o *status quo*?

Para finalizar e apontar possibilidades, diremos que romper com essa lógica do capital não quer dizer que “jogamos fora a criança com a água do banho”. É preciso, dentro de uma lógica dialética e revolucionária, aproveitar as melhores produções da escola burguesa, ou seja, no que diz respeito ao tema que nos interessa, os espaços coletivos de

organização política da comunidade escolar, como os Conselhos Escolares e Colegiados Estudantis, mas usando-os como espaço para uma prática social revolucionária. Um trecho do texto de Pistrak (2009, p.) é elucidativo sobre esse ponto que defendemos. Vejamos:

Alguns conceitos, terminologias, formas externas dos detalhes podem continuamente transferir-se para a nova escola, mas o conteúdo, as formas organizacionais e os objetivos devem ser novos. As ideias e métodos copiados da pedagogia burguesa pela nova escola (digamos: trabalho, autodireção) devem receber novo colorido, nova interpretação. Essas ideias e métodos devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente das tarefas e objetivos da construção revolucionária.

Estes objetivos, basicamente, resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que as novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta.

Quem tem olhos que veja... quem tem ouvidos que ouça... quem tem boca que fale....

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, TV ESCOLA. Programa Salto para o Futuro/Série Escolas Rurais e Classes Multisseriadas, 2001. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim2001.

BRASIL/INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1997 a 2007. Disponíveis em: www.inep.gov.br, link portal INEP/Informações Estatísticas/Sinopses Estatísticas.

BRASIL, MEC/SECAD. Elementos para um Plano Nacional de Educação do Campo. Disponível em: www.mec.gov.br/secad/educacao no campo.

BRASIL/MEC/SECAD. Por uma Política de Educação do Campo. Disponível em WWW.mec.gov.br/secad

BRASIL, TV ESCOLA. Programa Salto para o Futuro/Série Gestão Democrática da Educação, 2005. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim2005.

BRASIL, MEC/SECAD. Projeto Base (Programa Escola Ativa), 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad> (link Programas e Ações – Escola Ativa – Projeto Base).

BRASIL, MEC/SECAD. Orientações Pedagógicas (Programa Escola Ativa), 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad> (link Programas e Ações – Escola Ativa – Orientações Pedagógicas).

CARDOSO, M. A.; LARA, A. M. B. Sobre as Funções Sociais da Escola. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Políticas e Práticas Educativas: desafios da aprendizagem. Curitiba, PR: Champagnat/PUC, 2009. CD ROM.

CURY, C. R. J. . O Conselho Nacional de Educação e a Gestão democrática. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 199-206.

DEMO, P. **Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 43-63.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. Revista **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152, Especial - Out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>

HAGE, S. Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu, MG: ANPED, 2006. CD ROM.

_____. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do Direito à Educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Jan. 2007.

LOMBARDI, J. C. A importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. **Revista Histedbr On-line**, nº especial, ago. 2006. p. 11-19. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br (institucional – revista).

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (2008). **Gestão democrática Escolar**. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar>

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. "Classes multisseriadas" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: www.educabrasil.com.br/dicionario. Acesso em: 9 jan. 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÜLLER, M. T. A Educação em Campinas – Suporte Político no Início da Primeira República. **Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. 20 anos de HISTEDBR: navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. CD ROM.

OLIVEIRA, D. A. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 64-100.

PARO, V. H. (1987). A Utopia da Gestão Escolar Democrática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, fev. 1987. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/921.pdf>

PISTRAK, M. M. (Org.) **A comuna escolar**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PIZA, F. F; SENA, L. B. **PMG 3 – Escola Ativa. Salto para o Futuro**. 2001. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim_2001.

QUEIROZ, M. M. A.; MENDES SOBRINHO, J. A. A Escola Ativa: aspectos do ensino de Ciências Naturais em Classes Multisseriadas da zona rural de Teresina. **Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. 2004. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt14/escola_ativa.pdf

ROSAR, M. F. F. A Municipalização como Estratégia de Descentralização e de Desconstrução do Sistema educacional Brasileiro. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 105-140.

SANFELICE, J. L. Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática e Popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.) **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SANTOS, Stella R.; PINHO, A. S. T. A História in(visível) do Currículo no Cotidiano de Professoras da Roça, em Classes Multisseriadas **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Educação: manifestos, lutas e utopias**. Caxambu: ANPED, 2002. CD ROM.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Autores Associados, 1980.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Autores Associados, 1983.

_____. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. [et al.] **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 9-57.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária. In: **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. SAVIANI, D. [et al.]. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-161.

Wood, Meiksins Ellen. **Capitalismo e democracia**. *En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* Boron, Atilio A; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN.; 978987118367-8

(<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc>).

LETRAMENTO, INTERDISCIPLINARIDADE e MULTICULTURALISMO: Contribuições Para a Educação no Campo

Maria Sílvia Cintra Martins

“Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita (...) sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais (...).”

Angela Kleiman

O lugar do trabalho com a oralidade e com o texto literário na escola

Este capítulo comporta alguns aspectos da proposta presente em Martins (2011b) referente à construção de um projeto de letramento em Escola de Ensino Fundamental, com ênfase para a articulação do trabalho pedagógico em duas classes: de primeiro e de sexto ano. É fato que essa proposta não foi pensada, em princípio, para a educação no campo em classes multisseriadas, porém a ênfase que atribuo à construção de projetos interdisciplinares torna-a adequada também a essa realidade.

A partir dessas considerações iniciais, lembro do papel importante que o texto literário pode desempenhar na articulação entre disciplinas e níveis de ensino, como também na articulação entre o trabalho com gêneros do discurso orais e escritos em sala de aula. Vale notar, ainda, como ele se torna propício para que o próprio professor compreenda melhor certas questões, que nos textos teóricos podem parecer um pouco obscuras, e que aparecem de forma mais nítida em poemas como este, do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade:

Aula de português

A linguagem

na ponta da língua,

tão fácil de falar

e de entender.

A linguagem

na superfície estrelada de letras,

sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,

e vai desmatando

o amazonas de minha ignorância.

Figuras de gramática, esquipáticas,

atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,

em que pedia para ir lá fora,

em que levava e dava pontapé,

a língua, breve língua entrecortada

do namoro com a prima.

Esse poema ilustra bem a questão dos traumas adquiridos na infância por conta de um excesso de zelo com aulas voltadas a regras e mais regras de Português, correções e mais correções, em momento em que a criança ainda é muito pequena para poder assimilá-las de forma mais produtiva. Notemos como o poeta se refere a uma divisão entre duas línguas: uma que estaria na ponta da língua, fácil de falar e de entender, a língua simples, cotidiana, que a criança usa em casa, na hora das refeições, e também na escola para falar de coisas simples – como quando quer pedir para ir lá fora, ou até nas brigas e brincadeiras infantis. Mas existe a outra, na superfície das letras, aquela que a criança não consegue entender direito. Passa a haver, com isso, um abismo entre a língua falada no cotidiano e a linguagem escrita que aprendemos na escola. As regras de gramática deixam a criança

aturdida, confusa, encham a sua cabeça – este é um outro jeito de falar dos traumas que vão penetrando no corpo da criança, que vão sequestrando a sua identidade, a sua personalidade. Como ela irá, depois, conseguir se comunicar, conseguir falar até daquelas coisas que antes lhe pareciam tão simples?

Sequestrar é uma palavra forte e alude à perda da identidade. Em *O monolinguismo do outro*, o filósofo desconstrucionista francês, nascido na Argélia, Jacques Derrida, também toca nessa questão da perda bem precoce da identidade e de seus efeitos perversos, no início da escolarização. Derrida (2001) alerta para os efeitos perversos de um ensino de base colonialista que reforça apenas a aprendizagem da língua do outro e da cultura do outro, sempre dentro de um formato purista e opressor. É nesse sentido que sua reflexão é bastante contemporânea e adequada para que discutamos, hoje, as questões referentes ao multiculturalismo.

É dentro dessa dimensão crítica que, particularmente no momento atual de transição para o Ensino Fundamental de nove anos, se torna delicada a reflexão sobre como lidar com o trabalho pedagógico voltado às crianças de seis anos, que já não pode se restringir às brincadeiras da pré-escola, porém também não pode significar a entrada num mundo cheio de regras e de proibições. Por isso mesmo, aliás, é necessário buscar compreender melhor a posição dos linguistas, muitas vezes criticada quando se alega que estariam defendendo o vale-tudo na língua – como se propusessem que o professor não devesse nunca interferir na fala de seus alunos.

O que muitos linguistas têm buscado defender é exatamente o fato de que é importante liberar a expressividade do ser humano, não deixá-la asfixiada, sequestrando conjuntamente a forma de expressão linguística e a própria identidade das crianças. Porém, eles também entendem que tudo tem o seu tempo, e que, no momento adequado, será importante conscientizar as crianças a respeito dos diferentes registros, das diferentes maneiras de se expressar, de acordo com as diferentes situações de comunicação, conforme nos relatou, por exemplo, a professora Eglê Franchi (1984), em trabalho pioneiro que buscava articular as práticas orais e escritas na escola.

É também nessa linha de raciocínio que se dão as orientações presentes no PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998a, p. 15 e 22), como estas que destaco aqui:

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela.

Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

O primeiro trecho refere-se, indiretamente, à habilidade na linguagem oral como sendo algo que a criança já aprende fora da escola, de tal maneira que caberia à instituição escolar apenas aprimorá-la. É assim que se sugere que não precisamos corrigir, o tempo todo, a forma de as crianças falarem, mas que é necessário, cada vez mais, fazer com que elas se tornem conscientes de que, a cada contexto diferente em que circulamos, a cada situação social de que participamos, cabe uma certa forma de expressão na linguagem oral. Ou seja, seria necessário que a criança, já desde pequena, fosse, cada vez mais, se conscientizando das normas e das pressões sociais, de modo a se comportar discursivamente de forma adequada. E seria papel da escola promover esse desenvolvimento.

Porém, na verdade, principalmente com as crianças de seis anos, que muitas vezes estão chegando à escola pela primeira vez, precisa haver um momento anterior, aquele da desinibição, da descontração, da experimentação com a linguagem, antes, ainda, de elas passarem a compreender, com mais clareza, as regras para o seu funcionamento adequado, de acordo com as situações de uso.

De toda forma, um risco muito grande em que incorremos, ao ler trechos como os presentes no PCN de Língua Portuguesa, refere-se ao fato de que certa visão tradicional de ensino da língua materna ainda está bastante entranhada na consciência de muitos professores, ou na representação que eles fazem do que seja ensinar uma língua. Não se trata de demonizar o ensino dito tradicional; mas há uma parte das representações que partilhávamos no passado que precisam ser revistas, em decorrência de pesquisas mais recentes nas áreas da Linguística, da Educação e da Psicologia, e, também, em vista dos novos contingentes populacionais que hoje frequentam o Ensino Fundamental e o Médio.

Embora o texto do PCN alerte que seria descabido treinar o uso mais formal da fala, a ideia de que cabe à escola “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral” pode nos dar

a impressão equivocada de que seria apenas necessário, nas práticas orais de sala de aula, “ensinar as crianças a falar direito”: nada de “nós vai”, por exemplo, ou de outras construções desse tipo. Vale notar que nos habituamos a escutar que as crianças transferem os tais erros da fala para a escrita, por isso é corrente a crença de que seria fundamental corrigir esses barbarismos, essas falas que, segundo muitos professores, até doem em seus ouvidos – para que, depois, ao escrever, a escrita das crianças fique clara e “limpinha”, como se costuma dizer.

Pode parecer, ainda, apesar de tudo o que foi dito, que trabalhar com a oralidade seria perda de tempo, até podendo dar a impressão para o corpo administrativo da escola – a direção, a coordenação, a supervisão – de que o professor estaria só “batendo papo” com as crianças, sem desenvolver um trabalho pedagógico sério. Outro problema decorre da tensão proveniente das avaliações oficiais – Saeb, Prova Brasil, Saesp – que, na rede de ensino do Estado de São Paulo, chegam a comprometer a verba destinada às escolas e até o bolso do próprio professor. Então, como driblar toda essa situação difícil e provar que, de fato, estamos fazendo um trabalho sério e necessário quando resolvemos que também a oralidade deve fazer parte do planejamento escolar e do próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola?

Fica claro que, antes de tudo, é necessário um fundamento teórico para provar a importância desse trabalho – fundamento teórico que nós vamos encontrar se conseguirmos, logo de início, o apoio de especialistas, os quais já fizeram pesquisas na área de aquisição de linguagem e de apropriação da linguagem escrita nas séries iniciais, e que nos deem subsídios para as discussões escolares e na construção do PPP, de forma que possamos falar com mais ênfase dessa necessidade.

Além disso, é claro, é muito importante que o próprio professor se posicione sempre como pesquisador e como eventual autor de textos – de relatos de experiências a serem publicados em revistas especializadas – nos quais ele vá descrevendo sua própria forma de trabalho e contribuindo, assim, para que outros professores também venham a aderir a essa prática, mesmo porque é sempre difícil trabalhar sozinho, ou sentindo-se contra a corrente, muitas vezes sem contar, até, com o apoio da própria instituição escolar onde trabalha.

Alguns pressupostos sociointeracionistas: a Escola de Vigotski

Vou falar a respeito de como, para a Escola de Vigotski, oralidade e escrita vinculam-se de modo a fornecer um subsídio inicial para pensarmos num trabalho articulado entre práticas orais e escritas para podermos, mais adiante, refletir sobre a construção de um projeto de letramento que envolva toda a escola, e no qual as crianças de seis anos tenham uma participação significativa. Lembro, a propósito, que a Escola de Vigotski envolve vários psicólogos russos, entre eles Lev Vigotski, Leontiev e Luria e se baseia em uma abordagem sociocultural e sociointeracionista para compreender a psicologia humana. Segundo eles, a forma de participação das pessoas nas mais diversas atividades sociais é fundamental para a formação de sua personalidade e, também, para o desenvolvimento da linguagem. Nosso desenvolvimento se dá através da participação e da interação na sociedade a que pertencemos.

Em seus escritos – que depois de sua morte foram compilados e hoje formam a obra *A construção do pensamento e da linguagem* – Vigotski (2001) contrapôs-se ao psicólogo suíço Jean Piaget, ao dizer que o percurso do desenvolvimento infantil se dava do âmbito social para o âmbito individual, e não o contrário. Assim, um dos princípios básicos de sua Escola é a postulação de que tudo o que somos, individualmente, vivemos antes no âmbito social, ou seja, os processos intrapsicológicos têm fundamento interpsicológico.

Como estamos muito habituados com a abordagem construtivista, que prevê uma evolução mais ou menos espontânea da criança, sem a necessidade de muita interferência dos adultos, é importante lembrar, aqui, que Vigotski também discordava da maneira com que Piaget propunha a existência de uma sequência de fases de desenvolvimento da criança, em que cada fase substituíria a anterior. Em vez disso, o autor russo – que nos deixou uma obra significativa apesar de ter falecido prematuramente, antes dos quarenta anos – apontava, não para a substituição, mas para um desenvolvimento complexo em que, por exemplo, a fala egocêntrica infantil era vista como importante subsídio para o desenvolvimento do pensamento discursivo.

Vale notar, nesse caso, que um primeiro aspecto que se destaca, quando passamos a entender que a fala egocêntrica vai sendo, progressivamente, internalizada, é o fato de que ela precisa existir, precisa se diferenciar, para poder, gradativamente, silenciar-se.

Outro aspecto para o qual Vigotski nos alertou, com base em suas pesquisas com crianças entre quatro e seis anos de idade, é o fato de que a fala egocêntrica também evolui, apresentando-se, primeiro, de forma muito semelhante à fala convencional, para, paulatinamente, ir adquirindo caráter sintético e predicativo. Este fato, segundo os estudos desse grupo de psicólogos, aponta para a construção simultânea – e também paulatina – de um contraponto cognitivo: ou seja, algo vai se construindo internamente, de tal forma que, externamente, a linguagem oral pode, aos poucos, começar a prescindir de certos elementos anteriormente verbalizados.

Resta aqui a pergunta que nos interessa particularmente: em que medida o incentivo à oralidade pode contribuir para o desenvolvimento do universo cognitivo infantil? É diante da resposta a essa pergunta, que se pode delinear uma possível relação, também complexa e processual, entre oralidade e escrita: será que crianças, cuja elaboração oral é precária, não terão o acesso à escrita dificultado? São perguntas de difícil resposta e que requerem, de nossa parte, como professores e pesquisadores, muita observação, muita sensibilidade no convívio com as crianças, tendo, com elas, bastante cumplicidade.

Passa a haver, assim, duas formas diferentes de se pensar a aquisição da língua materna nas suas modalidades oral e escrita. Por um lado, na linha construtivista – que se tornou predominante entre nós, no Brasil, a partir do final do século passado –, entende-se que a língua oral manifesta-se na dependência de processos de maturação, acreditando-se na existência de uma faculdade de linguagem geneticamente determinada, sujeita a um desenvolvimento relativamente espontâneo. Uma vez que essa abordagem considera a escrita como um sistema de representação de segunda ordem, e não propriamente uma linguagem diferenciada, as mesmas expectativas de maturação pareciam poder ser transferidas para a aquisição da escrita.

No entanto, a teorização da Escola de Vigotski, de base sociointeracionista, nos conduz a outras conclusões: alerta-nos para a necessidade de se abordarem os fatos de forma mais indireta, ou seja, a escrita alfabética envolveria o pensamento analítico que, por sua vez, relaciona-se com a participação em práticas sociais complexas e com certo grau de categorização.

Não basta, portanto, postular, que a escrita é uma representação de segundo grau, no sentido de que não representa diretamente o mundo objetual e, sim, os sons da fala. É necessário entender que, tal qual a moeda corrente, a escrita necessita ter lastro – um lastro

de base sociocognitiva que, entre outros caminhos, pode ser propiciado pelo incentivo adequado da linguagem oral, como também por um trabalho dirigido com o desenho, com o faz-de-conta e com outras linguagens infantis, sempre, é claro, dentro de práticas significativas, fundadas nos critérios da autonomia, da colaboração e da participação.

Aproveito para lembrar, aqui, a importância atribuída, pela Escola de Vigotski (Martins, 2003; 2008), ao jogo de faz-de-conta infantil – também denominado jogo protagonizado ou jogo de papéis –, particularmente na faixa etária dos quatro aos seis anos, assim como a outros jogos, como o jogo de direção e, mais tarde, os jogos de tabuleiro e os jogos esportivos em geral. Para eles, todos esses jogos são vistos, preferencialmente, por seu valor pedagógico, prevendo-se a interferência e a participação do professor, e não só por seu valor lúdico ou pelo lazer. O destaque atribuído ao jogo de faz-de-conta (e não tanto ao teatro e às dramatizações) deve-se à participação da criança em termos autorais, ou seja, são as crianças pequenas que inventam suas próprias brincadeiras, são elas que dividem, entre si, os papéis e vão inventando, juntas, o enredo. Daí deriva a importância desse tipo de brincadeira para a evolução do pensamento e da linguagem da criança.

Gostaria, ainda, de destacar dois pontos antes de prosseguir. O primeiro é lembrar a importância da interferência discreta do professor: o professor precisa contribuir discretamente para o andamento inicial da brincadeira, sem deixar de atribuir a autoria às crianças, evitando, porém, que as crianças reproduzam em suas brincadeiras apenas os padrões televisivos; e o segundo, é chamar a atenção para o fato de que, hoje em dia, há uma variedade de outros jogos, inclusive jogos virtuais, que o professor pode aproveitar também com finalidades pedagógicas. Não se trata de deixar as crianças brincando por brincar, mas deve-se detectar, nessas brincadeiras, alguma finalidade pedagógica, isto é, buscar a resposta a esta questão: em que essa brincadeira pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento da criança, e, no nosso caso, como essa brincadeira pode contribuir para o aprimoramento de sua competência discursiva nas linguagens oral e escrita?

Devo enfatizar, também, a importância, para o professor que atua em sala de aula, de conhecer diferentes vertentes teóricas, para que ele próprio possa começar a agir como verdadeiro pesquisador e como autor de seu projeto de ensino. Ampliando-se os conceitos de linguagem e de aquisição de linguagem, será possível, com base na observação de seus alunos, nas diversas situações do cotidiano escolar, atentar para a inter-relação entre as diferentes linguagens e para a maneira como elas se alimentam reciprocamente. Vale apontar, também, para a forma com que a aquisição de uma linguagem mais genuína, por

assim dizer, menos asfixiada pela linguagem do outro (como queria o próprio poeta Drummond), passa, necessariamente, pelo incentivo dado a cada linguagem em seu devido tempo. Nesse sentido, a aquisição da escrita começa a ser vista como a apropriação de uma linguagem, e não, meramente, como sua transcrição fonética.

Note-se que esse fato contém implicações pedagógicas, uma vez que aponta para a necessidade de se incentivar a manifestação de diversas linguagens infantis, inclusive da fala egocêntrica, da qual a criança se serve não só por volta dos três anos de idade, mas ainda quando chega à escola, com seis anos. O educador atento poderá observar a maneira como essa linguagem vai se tornando progressivamente lacunar ou reticente. Paralelamente, a criança manifestará uma nova linguagem, que estará presente no jogo de faz-de-conta e também em outras brincadeiras, momentos em que, muitas vezes, ela parece estar falando sozinha enquanto fala com seus brinquedos. É certo, além disso, que, se postulamos, com a Escola de Vigotski, a internalização da linguagem verbalizada exterior, caberá, sempre, conversar muito com as crianças e favorecer para que elas conversem entre si.

Tudo isto poderá fazer parte do projeto de letramento a que farei menção em seguida: um projeto de letramento, voltado, em princípio, ao desenvolvimento da escrita, mas que incluirá muitas falas, muita conversa... Lembro, a propósito, que Kleiman (2000) define os projetos de letramento como um conjunto de atividades genuínas e significativas, cuja realização envolve a utilização da escrita, com objetivos que não se centram na sua aprendizagem de forma direta. Os projetos de letramento estão voltados para questões sociais mais amplas em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar.

Vamos lembrar, ainda, de mais algumas questões: dizemos que a criança aprende a falar, mas não dizemos que aprende a escutar, pois isso parece óbvio demais, parece que não é necessário aprender. Por outro lado, referimo-nos à lecto-escritura como se leitura e escrita constituíssem um único e mesmo processo. Falar envolve certa individualidade, a manifestação de uma personalidade. Atribuímos especial importância às primeiras palavras da criança, porque é justamente nesse momento, quando aprende a falar, que a criança se humaniza, se manifesta mais claramente como “ser humano”.

Não percebemos, no entanto, que cada uma das diferentes linguagens de que a criança se apropria – inclusive a linguagem escrita – merece esse mesmo estatuto de humanização, ou seja, ela envolve um novo patamar de socialização e de humanização,

desde que, é claro, essa apropriação não venha a significar o silenciamento de sua expressão mais íntima.

Gêneros do discurso e projetos de letramento: algumas questões teóricas

Há duas questões colocadas acima que precisamos entender melhor e que se articulam na construção de um projeto de letramento: uma delas diz respeito ao protagonismo infantil, a outra aos diferentes gêneros do discurso em que se encontram os textos – que, no caso do primeiro ano, ainda não serão muito longos.

O protagonismo infantil ou juvenil está intimamente relacionado com o projeto autoral no qual tanto os alunos como os próprios professores devem se engajar. É importante refletirmos sobre uma questão aparentemente banal: *como o professor pode motivar a autonomia de seus alunos, se ele próprio não desfrutar de autonomia?* Na mesma linha de pensamento, podemos dizer que será praticamente impossível, para o professor, motivar a autoria nos textos de seus alunos, se ele próprio não puder se colocar como o autor (ou coautor) de todo o projeto pedagógico que põe em prática a cada semestre letivo.

Aproveito, neste ponto, para me reportar a uma experiência que presenciei, recentemente, na escola da Aldeia Umutina, em Barra do Bugres (MT), a qual está relatada com mais detalhe em Martins (2011a). Era minha segunda visita à Aldeia Umutina, e pude observar, dessa vez, a prática docente de uma professora indígena em classe multisseriada. Nessa oportunidade, tive acesso aos livros da coleção “Escola Ativa” (MEC), que havia sido enviada pela Secretaria de Educação local para a utilização nas salas de aula, os quais, no entanto, não haviam sido bem recebidos pelos professores, que preferiam utilizar o material produzido por eles próprios.

Ao manusear esse material com mais cuidado, pude compreender o porquê da resistência dos professores ao material do MEC, e a maneira autônoma e autoral com que se relacionaram com o material que eu analisava, respondendo de forma ativa a algo que sentiam não corresponder a seus interesses. O certo é que o material pedagógico, enviado para ser utilizado na aldeia indígena, recendia a uma visão estereotipada dessa realidade, como, por exemplo, a referência, já tão antiga, aos sacis-pererês e aos curupiras, dentro de uma abordagem antiquada e generalizante do que seja a realidade rural brasileira hoje.

Pode-se argumentar que seria impossível contemplar, com um material didático, toda a diversidade do mundo rural – e, neste caso, do mundo indígena – brasileiro. Por isso mesmo, será sempre muito mais interessante que os professores elaborem seu próprio material didático, baseando-se, sempre, numa multiplicidade de referências.

É fato que, hoje em dia, tornou-se polêmica a discussão sobre o que seja, de fato, um autor, havendo, muitas vezes, dúvida a respeito da real possibilidade de se criarem textos ou propostas que sejam originais. Parece que todos nós estamos sempre repetindo as palavras alheias, mesmo porque como seria possível a comunicação se cada um de nós utilizasse palavras ou expressões absolutamente novas? Por isso mesmo, nós, da área de Linguística Aplicada e de Educação, optamos, normalmente, pela participação de sujeitos individuais na criação e transformação da realidade.

O pedagogo brasileiro Paulo Freire (1978) e o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1995) nos ajudam a pensar nessa direção, entendendo que, por um lado, somos parte de uma sociedade e partilhamos de seus usos e costumes; mas, por outro, temos força para propor mudanças, transformações e, nesse sentido, para construir nosso projeto autoral e deixar, nos textos, a marca de nossa autoria. Nessa linha de reflexão, se é fato que não somos nós que inventamos as palavras, que elas nos vêm da boca dos outros, também é fato que nós podemos recriá-las, reinventá-las, modificá-las, torcendo-as e distorcendo-as na direção que nos parecer melhor para provocar os efeitos de sentido que desejamos.

Veremos que a questão relativa aos gêneros do discurso, em que se inserem os diversos textos, também se relaciona com a questão do projeto autoral. Segundo o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, a linguagem humana – oral e escrita – dá-se de acordo com diferentes gêneros do discurso, que são como que diferentes formas de comportamento verbal²¹. Em princípio, os gêneros do discurso são formas sociais de linguagem, relativamente estáveis, providas de uma estrutura composicional, de um tema e de um estilo. Os gêneros do discurso correspondem a diferentes círculos de atividade social. Assim, por exemplo, numa escola é comum que os professores tenham que produzir textos nos seguintes gêneros: reunião de planejamento, ata de reunião, planejamento escolar, plano de curso, projeto político pedagógico, portfólio, diário de classe. Já dentro de uma

²¹ Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin alinham-se com a abordagem histórico-cultural. Ambos postulam uma relação complexa entre elementos sociais e individuais na formação da linguagem e do pensamento humanos.

clínica médica, são praticados outros gêneros: consulta médica, receita médica, prontuário, guia de exame.

É possível notar, através desses exemplos, que alguns gêneros do discurso são orais – a reunião de planejamento, a consulta médica – e outros escritos, porém em todos esses casos existe a previsão de uma certa forma de se produzir a linguagem. Por exemplo, embora muitas vezes, numa reunião de planejamento escolar, possa ser praticado, também, o gênero da conversa pessoal ou da fofoca, essas não são as formas de linguagem que se inscrevem nesse tipo de situação. É por isso que dizemos que os gêneros são relativamente prescritivos, ou seja, cada gênero do discurso possui um formato relativamente previsível, por já ser convencional dentro daquele círculo de atividade. Nesse sentido alguns são bastante fechados, outros nem tanto assim.

No caso da redação de uma ata de reunião, por exemplo, percebe-se como é praticamente impossível escrever um texto desse gênero sem se basear em modelo anterior: é normal que se peça emprestada a ata de outra reunião, de forma a poder seguir a mesma estrutura de composição que está sempre presente. Isso equivale a dizer que a ata de reunião, de fato, não dá muita margem para projetos autorais. Ela é bastante monológica e autoritária. Mas nem todo texto possui essa forma de comportamento e, de modo geral, os textos que podemos trabalhar com crianças de seis anos devem ser bastante abertos e flexíveis, permitindo que elas inventem moda, e até inventem novos gêneros imprevistos.

Esse é um dos motivos por que pode ser produtiva a prática de gêneros orais na escola; outro motivo é aquele que já viemos discutindo, o da inter-relação complexa entre as diversas formas de linguagem, de tal modo que o incentivo à linguagem oral pode propiciar um traquejo maior na competência comunicativa e sociodiscursiva de modo geral. Podemos traçar um paralelo interessante entre o aquecimento, os exercícios de alongamento – que hoje são bastante aconselhados antes de qualquer prática esportiva –, e o exercício nas práticas orais de linguagem. Essas práticas ajudam a relaxar e a esquentar o motor, por assim dizer, para que as crianças se tornem mais preparadas para quando forem escrever.

É importante notar, então, que não se trata de dizer que é importante falar certinho para poder escrever certinho – e que essa seria a relação desejável entre o oral e o escrito. O falar certo – que hoje preferimos chamar de falar de forma adequada em cada situação de comunicação – vai ser praticado, progressivamente, nos diversos níveis de ensino, sem

que se precise preocupar tanto com ele no momento inicial da entrada da criança na escola. Por enquanto, ainda é hora de alongar mais, de esquentar o motor, de relaxar...

Com isso tudo, estou aqui propondo uma forma de trabalho com os gêneros do discurso que guarda certa diferença com relação à proposta da Escola de Genebra, a qual fornece o fundamento para a proposta das sequências didáticas: os estudiosos suíços propõem que se trabalhem, na escola, os gêneros orais mais formais, como o debate, o seminário, a entrevista, dentro da postulação de que cabe à escola o seu ensino, já que a criança não os pratica fora dela; eles também entendem que deve haver uma sequência, que iria de alguns gêneros considerados mais simples para outros mais complexos – primeiro o relato, depois a narrativa, depois o texto argumentativo, no caso dos gêneros do discurso escrito. Lembro que a Escola de Genebra envolve psicólogos suíços que vincularam a teoria da Escola de Vigotski com a teorização de Mikhail Bakhtin e propuseram uma pedagogia própria para o trabalho com as linguagens oral e escrita na escola.

A proposta que trago aqui envolve, por um lado, os gêneros orais de um modo geral – não só os mais formais; por outro, exatamente porque se insere dentro de um projeto de letramento voltado para a construção de jornais murais e de jornal impresso, não parte do pressuposto da sequência didática, mas, em vez disso, postula a riqueza da inter-relação entre textos diversos. Um jornal necessita de variedade de textos, não poderia ser composto apenas de textos de um mesmo gênero: isso tornaria o jornal muito artificial, sendo que a função da existência do jornal escolar é justamente aproximar a prática escolar da prática comum da vida de todos nós, permitindo que a escola, em si, seja um lugar menos burocrático, menos formal.

Além disso, é fato que, se a criança pequena ainda não sabe produzir certos textos mais longos em toda a sua complexidade (como um conto ou uma crônica), ela poderá, de toda forma, compreendê-los, desde que conte com a ajuda do professor, ou mesmo de alguma criança mais velha: por exemplo, no momento da tertúlia literária. Poderá também produzir seus textos de forma mais simplificada, ou de acordo com sua forma de entender o que seja um conto, uma crônica.

Gêneros do discurso e projetos de letramento: relato de experiência

Foi com esses pressupostos em mente que, na EMEB “Dália Vermelha”, a Natália, professora de primeiro ano, conversou com sua amiga Marilda, professora do sexto ano, e foi ver o que a Marilda estava propondo para sua classe. Desse encontro, trouxe textos das crianças do sexto ano para ler para as crianças do primeiro e motivar uma discussão dentro da roda de conversa – um ótimo gênero do discurso oral para ser praticado com autonomia com as crianças pequenas²².

- Olha aqui, gente, eu vou ler para vocês esta crônica que o pessoal do sexto ano produziu para o jornal, ela fala de um menino que sempre jogava latas de refrigerante no riacho perto da casa dele, até que veio a chuva no mês de janeiro e o riacho inundou. Vamos ver, fiquem um pouco quietinhos que eu vou ler...

A Marilda leu a crônica naquele dia, releu no outro, as crianças conversaram, primeiro naquele reboiço, todas falando juntas, e também isso elas tiveram que aprender: que tinham que levantar a mão para ter sua vez de falar na roda de conversa. Depois fizeram desenhos e colaram no jornal mural. A Natália escolheu, naquele mês, algumas palavras para trabalhar com as crianças: lata, lixo, riacho, natureza, mato. Seguindo as orientações que havia lido numa entrevista com a professora Magda Soares, ela não teve medo de misturar diversas metodologias, na medida em que ia trabalhando com as crianças e sentindo suas dificuldades.

Segundo a professora Magda Soares, não havia uma única metodologia para se ensinar e aprender a ler e a escrever: havia muitas, e cabia ao professor ir descobrindo a mais adequada, de acordo com a realidade de seus alunos²³. Depois Marilda comentou também sobre uma entrevista que ela tinha achado na internet com Angela Kleiman, na qual a pesquisadora explicava bem como conciliar alfabetização e letramento²⁴.

Foi assim que, sem medo de errar, Natália tratou de decompor as palavras em sílabas, daquele jeito proposto por Paulo Freire (1976), para ver se as crianças iam

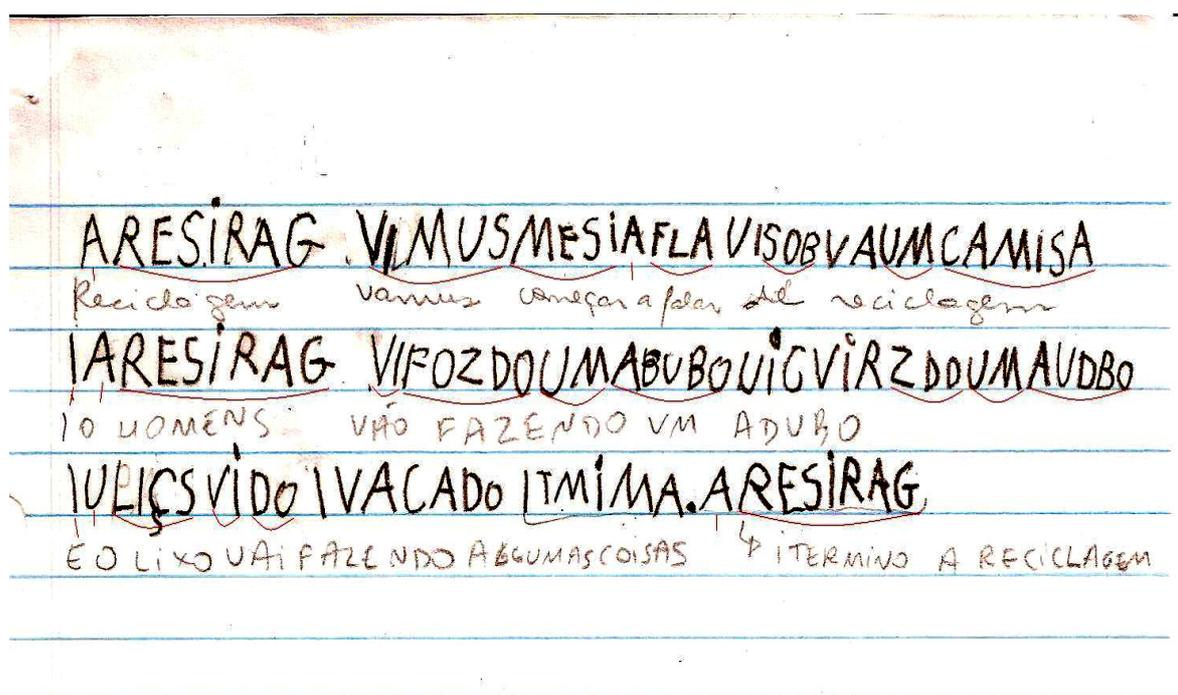
²² São fictícios todos os nomes próprios aqui mencionados. A experiência aqui relatada deu-se em escola da rede municipal de ensino de bairro popular do interior paulista.

²³ <http://alfabetizacaoecia.blogspot.com/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html> (Acesso em: 10 jun. 2011).

²⁴ <http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/revista/ano1ed1/Entrevista.pdf> (Acesso em: 14 jun. 2011).

entendendo a mecânica da língua portuguesa, na qual as sílabas de uma palavra podem ajudar a construir outras. Então, com a ajuda das crianças, ela desmembrou a palavra *lata* em la-le-li-lo-lu, ta-te-ti-to-tu; depois mostrou para elas, como que, com os pedacinhos, era possível compor outras palavras: late, lula, tolo... E sozinha a Débora descobriu: tela. E o Tony: tatu...

Na hora da escrita, propriamente dita, era tudo bem simples no começo, pois, afinal, se Natália conseguisse que as crianças apresentassem uma escrita silábica, já se dava por muito satisfeita. O texto a seguir, por exemplo, foi produzido no mês de agosto, e só a Natália mesmo – que já tinha bastante prática no trabalho pedagógico com alfabetização nas classes de primeiro ano – para entender o que estava escrito. É que ela ia aos lugares, conversava com cada criança e pedia para que cada uma lesse para ela, sequência por sequência, para poder saber, em detalhes, o que havia sido escrito²⁵.



Sem dúvida, todo esse trabalho exigiu da Natália muita programação prévia para que pudesse mesmo dar certo. Como seria impossível ver todos os vinte e cinco textos num mesmo dia, a cada dia ela já avisava quais textos veria no dia seguinte. Quando passou no lugar do Raul, ela pediu, primeiro, para ele ler baixinho só para ela poder entender, e foi

²⁵ Agradeço à professora Fabiana Giovani pela concessão deste exemplo que cito aqui a título de ilustração, e que faz parte de sua tese de doutorado (GIOVANI, 2010).

escrevendo embaixo. Depois, ela pediu para o Raul ir à frente e ler seu texto para a classe. É certo que, a cada vez que o Raul lia seu texto, ele acrescentava algum elemento diferente, ou pulava algum elemento que tinha sido mencionado antes, mas isso faz parte da escrita infantil: como ela ainda é relativamente cifrada, às vezes nem a criança se lembra direito daquilo que pretendeu, de fato, escrever de início.

Assim, da mesma forma como acontece na declamação de poemas, que não pode ser excessivamente rigorosa, exigindo-se que a criança reproduza as mesmas palavras do texto original, também o próprio texto das crianças menores é bastante aberto, tanto para a leitura quanto para a interpretação em si. Às vezes, as crianças vão longe na sua divagação em torno de um texto, já que, frequentemente, fazem associações entre o texto em pauta e as mais diversas situações de sua vida. É dessa forma mesmo que se constrói o sentido nessa faixa etária, e também, nesse caso, o excesso de correção pode embotar, aprisionar ou cercear a imaginação infantil e, indiretamente, sua competência comunicativa, tanto na oralidade como na escrita.

Consciente de todas essas questões próprias do universo cognitivo infantil, a Natália aproveitou o momento em que o Raul leu seu texto para a classe para abrir uma roda de conversa, e, então, alguns colegas opinaram um pouco sobre seu texto. A essa altura, todos já tinham aprendido a dinâmica da roda de conversa e a necessidade de levantar a mão para poderem se manifestar. Natália sempre se preocupava em garantir que todos pudessem ter a sua vez de falar, mesmo os mais tímidos, e era cuidadosa para não permitir que as crianças desenvolvessem o hábito de ridicularizar o texto do colega – sim, o projeto de letramento também envolvia esse lado voltado para questões éticas e cidadãs. Em outros momentos do cotidiano escolar, Natália lia muitos outros textos para aquelas crianças. Como este trecho do poema da poetisa brasileira Cecília Meireles, que rendeu muita conversa:

Chama o Alexandre!

Chama!

Olha a chuva que chega!

É a enchente.

Olha o chão que foge com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente,

Põe a chave na fechadura.

Fecha a porta por causa da chuva,

Olha a rua como se enche!

As crianças logo decoraram o poema, embora costumassem sempre, até de forma zombeteira, acrescentar ou modificar partes. Veja só a versão que elas apresentaram quando a Marilda trouxe as crianças do sexto ano para visitá-las:

Vamos chamar toda a turma:

o Beto, a Ana, o Felipe, todo mundo...

Tá chegando a chuvarada e junto com ela a enchente!

Olha o chão que foge com a chuva...

Olha a chuva que ensopa toda a roupa

da gente,

Vamos levantar os móveis

Pôr as galinhas em cima da cama

E também o gato e o meu cachorrinho

Nem adianta fechar a porta

A água entra bem de mansinho

Muitas vezes as crianças caíam na risada no meio da declamação, e acontecia, também, de uma delas interferir, chamando a atenção, pedindo para levarem a sério, para ficar tudo direitinho para quando as crianças da outra classe viessem fazer a visita. Elas iam aprendendo que o trabalho era coletivo, que todos mandavam um pouco, eram todos autores daquela obra. Antes do dia da apresentação, houve muita conversa. A Natália perguntou para as crianças por que é que no poema estava escrito daquele jeito: *Olha o chão que foge com a chuva...*

Novamente foi aquela falação, todo mundo falando ao mesmo tempo, até que a Cristiane contou que um dia, quando ela estava na rua com a sua mãe e começou a chover muito, então até parecia que o chão da calçada andava junto com a enchente! Foi um tal de todo mundo levantar a mão e cada uma tinha uma história diferente de sua experiência com a chuva: o cachorro que tinha nadado no meio da chuva, o guarda-chuva que virou no meio do temporal e até uma bicicleta que a Aninha disse que foi levada para o meio do rio com a enxurrada e depois ninguém mais encontrou. Também se lembraram de uma notícia que tinha aparecido na televisão, de uma enchente no Rio de Janeiro. Uma mulher foi entrevistada e disse que tinha posto as galinhas em cima da cama, e a criançada achou isso muito engraçado, tanto que resolveram inserir um verso sobre as galinhas no seu poema. Também aconteceu de eles não gostarem da palavra “encharca”, dizendo que em suas casas se falava “ensopa”. Foi assim que o texto foi sendo transformado, aproveitando algo do poema original. E a Natália acreditava muito nessa necessidade de incentivar a criatividade das crianças.

Em outro dia, ela se lembrou de levar o capítulo de um livro infanto-juvenil em que o narrador falava de como, quando pequeno, gostava das enchentes que havia em sua cidade: era, segundo ele, muito divertido, porque todos podiam ir passar a noite na casa de sua tia. Natália levou também uma música que falava de um temporal; a criançada fez vários desenhos. Na semana seguinte, Natália levou argila e eles formaram vários pequenos objetos: barquinhos, bicicletas, camas, galinhas, casas de tias, dentro da inspiração que tinha vindo de todas as histórias que tinham sido contadas.

De toda forma, cada dia ela dedicava uma parte da manhã para a escrita. Às vezes trabalhava palavras e sílabas isoladas, outras vezes pedia para as crianças escreverem um pouco sobre o que eles tinham conversado, e nesse momento é que eram produzidos textos como esse do Raul, que pode parecer muito estranho para quem não é professor

alfabetizador e não está acostumado a perceber, mesmo nessa confusão das letras, que a criança está aprendendo, que ela está evoluindo.

Houve também o dia do faz-de-conta. Nesse dia, a Natália voltou a ler o poema da enchente e pediu para as crianças inventarem mais falas, não precisava existir só o Alexandre. Elas foram, então, inventando mais conversas, misturando alguns elementos do poema com outros da sua experiência. Como não era uma peça de teatro, não tinha um enredo já fixo e pronto, assim, a cada dia, as crianças inventavam uma história um pouco diferente. Natália já havia explicado que não havia necessidade de narrador. Era importante, em vez disso, prepararem o cenário. E aquilo que normalmente se coloca para o narrador falar apareceria na fala dos personagens. A professora precisou encenar um pouco, para eles entenderem o que ela queria dizer e se convencerem de que, de fato, o narrador era desnecessário. Com as próprias cadeiras e carteiras as crianças prepararam um ambiente que simulava a casa com sua porta. A encenação começava assim:

- Nossa, olha que chuvarada!

- Bem que minha mãe falou que viu na televisão que ia chover

- Vou logo levantar as galinhas, vou tirar elas do quintal antes da enchente.

- E cadê meu guarda-chuva? Xi, acho que a chuva levou embora... Vamos, corre, vai logo pegar!

- Eu não, você não sabe que a correnteza carrega até as pessoas...

- Olha o chão que foge com a chuva!

- Olha a chuva que ensopa a gente!

- Vai, Aninha, agora você entra e telefona para os bombeiros, para eles virem salvar meu cachorrinho....

- O avô do Carlinhos é índio xavante, ele sabe fazer canoa, nem precisa do bombeiro!

A história do índio xavante era resultado da visita dos alunos do nono ano, na semana anterior. Todo mundo agora ia querer aprender com os indígenas e saber mais da sua arte e da sua sabedoria. No jornal mural começaram a aparecer desenhos de indígenas, e a Natália logo aproveitou para mostrar a todos um filme em que apareciam os indígenas que hoje vivem no Brasil, com diferenças culturais e linguísticas. Mais assunto para a roda de conversa: *Mas índio não vive só no mato? Índio não anda pelado?* Era importante a discussão na roda de conversa – que era o gênero do debate praticado pelas crianças menores, com certo alvoroço e muitas repetições – para evitar os estereótipos que muitos ainda alimentam com relação aos indígenas brasileiros. As crianças ficaram tão fascinadas ao saber que um aluno do nono ano era neto de indígena, que logo começaram a dizer que também tinham uma tia ou uma avó indígena. Nesse ponto, a Natália resolveu aproveitar esse novo ensejo para propor uma pesquisa: todos iriam perguntar para os pais, para os tios, para os avós, investigar e saber bem certo se havia ou não indígena em sua família.

Como se pode perceber, não costumamos dizer, neste caso, que as crianças praticavam o gênero da entrevista, mas, na verdade, já se aproximavam disso, apenas dentro de um formato mais elementar, mesmo porque, quando se trata de crianças de sexto ano, que já dominam a escrita, é possível fazer um roteiro e levá-lo; em se tratando das crianças de seis anos, elas vão fazer isso de forma mais aleatória, o que gerará uma diversidade maior de respostas em função da falta do controle mnemônico que a escrita pode garantir.

Algumas considerações à guisa de conclusão

Não caberiam, nas dimensões deste capítulo, todos os detalhes interessantes e instrutivos da experiência resultante de um projeto de letramento. Assim, aproveitarei este espaço final apenas para fornecer ao leitor algumas amarrações necessárias para que possa se dar conta da abrangência desta proposta e das possibilidades de sua aplicação em outros contextos.

Quando estive recentemente em Manaus, conversei com um rapaz de seus dezesseis anos, que trabalhava como garçom num restaurante flutuante em um dos igarapés que desembocam no Rio Negro. Ele me fez lembrar de um aluno meu, indígena, graduando do curso de Imagem e Som. Tinha a pele bem bronzada e os cabelos ruivos. Conversei

com ele e lhe perguntei se tingia os cabelos, disse-me que não, que era assim mesmo. Depois lhe perguntei se era indígena, quando me respondeu: “Não sei”.

Tive que reconhecer minha própria ignorância, já que, mesmo com o contato cada vez maior que venho tendo com as populações indígenas, ainda guardo no meu íntimo, certamente fruto de todo o processo de colonialismo que vivenciamos, uma ideia estereotipada do que seja “ser indígena”. E fiquei pensativa, refletindo sobre a realidade dessas pessoas de quem foi sequestrada a própria identidade, junto, de certo, com as línguas que se praticavam em suas comunidades.

O momento que vivemos hoje, no entanto, nos chama a entender essas questões, não como se ocorressem apenas em lugares longínquos – lá na Floresta Amazônica – ou como se não tivessem muito a ver conosco. E é nesse ponto que podemos pensar, em conjunto, sobre o tripé letramento+multiculturalismo+interdisciplinaridade, para que toda essa questão adquira mais sentido e se possa entender, com mais clareza, por que, afinal, num capítulo que pretendeu, em princípio, tratar do trabalho com gêneros orais e escritos na escola, acabamos enveredando para uma multiplicidade de outros aspectos.

Conforme se tem destacado, cada vez com mais ênfase, o conhecimento se dá em redes, de modo que, se quisermos, de fato, trazer os projetos de letramento como alternativa para um tipo de escola que antes trabalhava de forma compartimentada, centrada em determinados componentes curriculares, e excessivamente centrada na escrita, é necessário, por um lado, que pensemos em projetos interdisciplinares, e, por outro, que tratemos de envolver genuinamente a comunidade escolar dentro desses projetos. É nesse ponto que se revela a questão do multiculturalismo – outra razão para que, cada vez mais, esse tema seja trazido para pensar as questões de linguagem, pois ele é próprio da reflexão contemporânea em torno da íntima inter-relação que existe entre linguagem e identidade.

Nessa linha de raciocínio, é hora de começarmos a nos perguntar: como é que uma criança ou um jovem, que não reconhece com clareza suas origens, que é levado, por razões as mais diversas, a não querer declarar que é negro, ou que é indígena, ou mesmo que é nortista ou nordestino, poderá se apropriar das linguagens oral e escrita de forma competente?

Outra pergunta interessante seria: todo este problema brasileiro em volta dos elevados percentuais de analfabetismo e de analfabetismo funcional não teria suas raízes em nossa condição colonial, na perda contínua e progressiva de nossa identidade?

São questões como essas que nos levam à premência de pensar, de forma conjunta, aspectos que podem parecer dessemelhantes: o letramento e o multiculturalismo. Podem ser questões relativamente complexas do ponto de vista da pesquisa acadêmica, porém elas podem vir a receber desdobramentos muito interessantes dentro do contexto escolar, graças a um diálogo amplo e aberto de todos com todos, que traga consigo, de forma quase espontânea, a prática das linguagens oral e escrita, não porque colocamos no planejamento que em dado mês exploraremos este gênero do discurso, no seguinte, outro. Mas porque a própria vivência cidadã dentro da escola traz à tona a necessidade do uso das diversas linguagens, ora numa modalidade mais formal, ora mais informal.

Oralidade e escrita entrecruzam-se na dinâmica do cotidiano escolar e os próprios alunos vão solicitar a seus professores que lhes ensinem a norma culta em dado momento, por exemplo, no da redação de um texto que será produzido como uma carta-convite a ser enviada a um líder indígena para que visite a escola e apresente uma palestra por ocasião do Dia do Índio.

Vale lembrar, por fim, que falar em multiculturalismo, além de envolver questões étnicas e sociais, envolve, também, questões de gênero, que cada vez mais estão na pauta da discussão nas escolas, e que também requerem o trabalho em torno da quebra dos estereótipos e da discriminação – mais uma questão, aliás, a ser discutida com abertura no jornal escolar, visto como um dos produtos de um projeto de letramento.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro**. Ou a prótese da origem. Campo das Letras, Porto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

GIOVANI, Fabiana. **A ontogênese dos gêneros discursivos na alfabetização**. Tese de Doutorado. Araraquara, UNESP, 2010.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n.3. Tubarão: Unisul, 2008, pp. 487-517.

MARTINS, Maria Sílvia C. A escrita e as outras linguagens. **Alfa – Revista de Linguística**, v.47(2), 2003. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>
Acesso em: 10/06/2011.

_____. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. Letramento e educação escolar indígena na Aldeia Umutina (MT). **Linguagem**, n.º. 17. São Carlos, DL/UFSCar, 2011. Disponível em:

<http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao17/>

_____. Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. Coleção Gêneros e Formação. (no prelo)

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA INTERFACE A SER CONSTRUÍDA

Katia Regina Moreno Caiado

Silvia Márcia Ferreira Meletti

A proposta deste estudo é trazer uma reflexão sobre a interface entre duas áreas da educação: a educação especial e a educação do campo, com destaque para a realidade do Estado de São Paulo.

Se o fato de trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador, uma vez que a educação especial e a educação do campo são, apenas recentemente, consideradas um direito social. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas²⁶.

Neste texto, apresentamos os conceitos de educação especial e educação do campo e como a interface se apresenta na legislação atual. Mostramos a escassez de pesquisas na área e analisamos os dados do Censo Escolar referentes às matrículas de alunos que vivem e estudam no campo e têm alguma necessidade especial por deficiência, com ênfase nos dados do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2010.

A interface da educação especial e educação do campo na legislação vigente

A *educação especial* é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. (BRASIL, 1996; 2008a), assim compreendidos:

²⁶ Na década de 1950, no Brasil, em Minas Gerais, com apoio do governo estadual, Helena Antipoff criou, na Fazenda do Rosário, um projeto educacional que agregava, dentre outros, o trabalho com crianças

Alunos com deficiência têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais de desenvolvimento têm síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;

Alunos com altas habilidades apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

A *educação do campo* destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. E, ainda, deve estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país. (BRASIL, 1996; 2008b).

A necessidade da interface entre a educação especial e a educação do campo está presente em vários documentos, entre eles:

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que estabelecem o seguinte:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

excepcionais na comunidade rural (CAMPOS, 2003). Merece destaque, ainda que se trate de uma iniciativa pontual e historicamente datada.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) afirma que,

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17).

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação²⁷ (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, afirma que, na construção de um sistema nacional articulado de educação, são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Ao tratar da educação do campo e da educação indígena há metas como:

m) Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento (p.137).

k) Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (p.141).

Ao ler esse documento nos chamou a atenção o fato de que, no tópico referente à educação especial, não há indicativo da necessidade de interface com a educação do campo e indígena. Por que o silêncio? Esse documento foi amplamente discutido em encontros municipais e estaduais até ser aprovado no encontro nacional, e, em nenhum momento, os profissionais da educação especial perceberam essa ausência no texto? As crianças e os jovens com deficiência que vivem no campo e em aldeias indígenas ainda estão invisíveis para a área da educação especial?

Entretanto, no texto do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, ao anunciar a meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”, foi

²⁷ A Conferência discutiu propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorará no período de 2011 a 2020, atualmente em tramitação no Congresso Nacional.

apresentada a estratégia de “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2011).

Portanto, a legislação assegura que: 1) enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas ou rurais; 2) sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, crianças, jovens e adultos que vivem no campo, e têm alguma necessidade educacional especial por deficiência, têm direito ao atendimento educacional especializado.

A produção do conhecimento na interface educação especial e educação do campo

Uma pesquisa recente sobre o acesso de pessoas com deficiência a serviços educacionais na América Latina (GARCÍA, 2009) revela que uma das causas apontadas pelos diferentes países como impedimento de acesso ao processo educativo é “la centralización y concentración de servicios en las grandes ciudades disminuyen posibilidades para quienes viven en una localidad pequeña, peor aún si reside em sector rural” (p.339)

La educación, el trabajo y el acceso a la salud, son los derechos más vulnerados en las personas con discapacidad; y, entre ellos, la población más afectada es indígena, afrodescendiente y residente en zonas rurales (GARCÍA, 2009, p.256).

Assim, essa pesquisa mostra que a ausência de políticas públicas às pessoas com deficiência que vivem no campo é uma realidade da América Latina.

No Brasil, o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo é revelado, também, pela ausência de produção científica na área. Levantamento realizado nos textos apresentados em trinta e três reuniões anuais da ANPEd revelou um único trabalho apresentado em forma de pôster: “Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo” (MARCOCCIA, 2010). No Banco de Teses da Capes encontramos quatro trabalhos nessa interface:

“Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP”; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, (RICHE, 1994);

“O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Paraíba (SILVA, 2001);

“Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso”, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (PERAINO, 2007);

“As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores”. Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PONZO, 2009).

Os poucos trabalhos encontrados em meio à produção científica em educação, divulgada no país nos últimos anos, mostram o quanto estamos longe de pensar a educação especial como um direito universal.

Diante desse quadro, sabemos que o impacto das determinações legais e normativas, das proposições políticas da educação e do silenciamento acadêmico da educação especial pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Optamos por investigá-lo a partir dos indicadores educacionais da educação básica brasileira. Assim, buscamos, especificamente, analisar as alterações das matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo.

Indicadores Educacionais da Educação Especial no Campo.

Os indicadores educacionais da educação especial no campo foram analisados por meio dos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação. Em todo o universo de dados disponíveis nos bancos de microdados do INEP, restringimos nossa coleta às matrículas de alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual

e com deficiência física que vivem no campo e que estudam em escolas do campo no Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2010.

Os dados foram agregados por: tipo de deficiência (cegueira, surdez, deficiência física e deficiência intelectual); dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada; localização diferenciada da escola em terras indígenas, quilombolas e assentamentos. As análises foram realizadas tomando 2007 como o ano-base e os dados gerais de matrículas de alunos que vivem no campo no Estado de São Paulo, no período selecionado.

Para analisar os dados de matrícula desses alunos consideramos necessário apresentar os dados gerais de matrícula no campo, conforme a tabela 1: dados gerais de matrícula na educação básica no Brasil e no Estado de São Paulo; número de alunos que vivem e estudam no campo no Brasil e no Estado de São Paulo. Esses dados serviram de base para as análises comparativas subsequentes.

Tabela 1: Matrículas de alunos que vivem e estudam no campo no Brasil e no Estado de São Paulo (2007-2010)

Ano	Total Geral Educ. Básica Brasil	Total Geral Educ. Básica São Paulo	%	Vivem e estudam no campo Brasil	e %	Vivem e estudam no campo São Paulo	%
2007	52 179 530	10 558 292	20,23	6 416 546	12,29	72 650	0,68
2008	52 321 667	10 649 975	20,35	5 981 022	11,43	93 962	1,57
2009	52 580 452	10 637 167	20,23	6 335 828	12,04	102 346	1,61
2010	51 549 889	10 729 290	20,81	5 989 744	11,61	104 559	1,74

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Analisando os dados da tabela 1, constata-se que, no Brasil, as matrículas de alunos que vivem e que estudam no campo representam entre 11,43 e 12,29% do total de matrículas da educação básica. O número de matrículas gerais no Estado de São Paulo representa por volta de 20% do total nacional, com pouca variação no período analisado. Já com relação aos alunos que vivem e moram no campo no Estado de São Paulo, os índices

se diferem muito do percentual nacional, não ultrapassando 1,74% do total. Observa-se que, ao longo do período delimitado, a variação ano a ano mais significativa é a desses alunos, com aumento constante se comparado ao ano de 2007, girando em torno de 1%.

Vale ressaltar que optamos por apresentar os dados de matrícula daqueles que vivem e estudam no campo no Brasil e no Estado de São Paulo e que o número de alunos que vivem no campo e que estudam na cidade é muito maior. No Estado de São Paulo, em 2007, 318.702 viviam no campo e apenas 72.650 (22,79%) viviam e estudavam no campo. Em 2008, das 396.142 matrículas de alunos que viviam no campo, 93.962 (23,71%) ali moravam e estudavam. Em 2009, observamos um aumento significativo em relação ao ano-base 2007, computando 438.521 matrículas de alunos que viviam no campo, dos quais 102.346 (23,33%) também estudavam no campo. Em 2010, dos 466.326 alunos que viviam no campo, 104.559 (22,42%) também lá estudavam.

A tabela 2 apresenta a distribuição dos alunos que vivem no campo por localização diferenciada: área de assentamento, terras indígenas e área remanescente de quilombos.

Tabela 2: Matrículas de alunos que vivem no campo por localização diferenciada no Estado de São Paulo (2007/2010)

Ano	Total geral	Total Localizada diferenciada	%	Área de Assentamento	%	Terras Indígenas	%	Área remanescente de Quilombos	%
2007	318702	3126	0,98	2691	86,08	96	3,07	339	10,84
2008	396142	3927	0,99	2963	75,45	186	4,73	778	19,81
2009	438521	4433	1,01	3213	72,47	284	8,83	936	21,11
2010	466326	5485	1,17	4203	76,62	319	5,81	963	17,55

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

De acordo com os dados apresentados na tabela 2, no ano de 2007, do total de matrículas de alunos que vivem no campo, 0,98% residem em localização diferenciada, sendo 86,08% em áreas de assentamentos, 10,84% em áreas remanescentes de quilombos e 3,07% em terras indígenas. Em 2008, os índices gerais de matrícula de alunos que vivem em localização diferenciada pouco se alteram em comparação ao total geral (0,01%). De modo distinto, nas áreas de assentamento, há diminuição de 10,63%, já nas áreas remanescentes de quilombos e em terras indígenas ocorre um aumento de 8,97% e de

1,66% respectivamente. Em 2009, a tendência de pequeno aumento nos dados gerais se mantém, com 0,03%, se comparado ao ano-base. Observamos aumento de 10,27% nas áreas remanescentes de quilombos e de 5,76% nas terras indígenas. Nas áreas de assentamento a redução se intensifica e atinge -13,61% em relação a 2007.

O cotejamento dos dados de 2010 com o ano-base 2007 mostra um aumento de 0,19% nos dados gerais. Nas áreas remanescentes de quilombos há um aumento de 6,71% e de 2,74% em terras indígenas (ainda que com redução, se comparado a 2009 em ambos os casos). Nas áreas de assentamento ocorre um pequeno aumento em relação a 2009, mas não o suficiente para superar os índices do ano-base. Comparando 2010 a 2007, temos uma redução de -9,46% das matrículas de alunos que vivem no campo.

Vale destacar que tal redução tanto pode indicar migração para escolas das cidades próximas dos assentamentos quanto evasão escolar, contudo, os dados coletados não permitem esse tipo de análise e remetem à necessidade de outras investigações.

Os dados referentes ao número de matrículas de alunos que vivem no campo em localização diferenciada e estudam no campo são apresentados na tabela 3.

Tabela 3: Matrículas de alunos que vivem e estudam no campo por localização diferenciada no Estado de São Paulo (2007/2010)

Ano	Total geral	Total Localização diferenciada	%	Área Assentamento	%	Terras Indígenas	%	Área remanescente de Quilombos	%
2007	72650	3 092	4,25	2 691	87,03	64	2,06	337	10,89
2008	93962	3 633	3,86	2 963	81,55	142	3,90	528	14,53
2009	102346	4 123	4,02	3 213	77,92	190	4,60	720	17,46
2010	104559	5 196	4,96	4 203	80,88	210	4,04	783	15,06

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Os dados da tabela 3 mostram que, proporcionalmente, os alunos que vivem em localizações diferenciadas estudam mais no campo que aqueles que vivem e estudam no campo em outras áreas. Em 2007, o total de alunos que vivia em localização diferenciada e estudava no campo representou 4,25% do total geral (72.650 matrículas). Comparando os dados dessa tabela com o total dos alunos que vivem em localização diferenciada (3.126 matrículas) vamos observar que apenas 34 (1,08%) não estudavam no campo. Em 2008, há uma redução de -0,39% com relação ao total geral, mas um aumento de 17,49% em relação ao ano-base 2007. Do total de 3.927 alunos que viviam em localização diferenciada, 294

(7,48%) não estudavam no campo em 2008, representando um aumento significativo em relação a 2007.

Em 2009, há um aumento de 1.031 matrículas de alunos que viviam em localização diferenciada e estudavam no campo em comparação ao ano-base. Neste ano, 310 alunos que viviam nessas localidades não estudavam no campo, o que representa 6,99% do total e um aumento de 5,91% em relação a 2007. A tendência de aumento de matrículas de alunos que vivem em localizações diferenciadas e estudam no campo se mantém em 2010, com 0,71% a mais que 2007. Os alunos que não estudavam no campo somaram 289 (5,26%) neste ano, o que representou um aumento de 4,18% em relação ao ano-base.

Os dados do Censo Escolar mostram que, com relação ao número de matrículas no campo de alunos que vivem em áreas de assentamento, vale destacar que nenhum estudou em outra localidade nos quatro anos analisados. Ou seja, todos os alunos que vivem em assentamentos no Estado de São Paulo estavam matriculados em escolas no campo. Tal situação não se mantém quando cotejamos os dados de terras indígenas e de áreas remanescentes de quilombos. Nesses dois casos, observamos uma alteração nos dados de alunos que vivem e estudam no campo.

Em 2007, dos 96 alunos que viviam em terras indígenas, 64 estudavam no campo; em 2008, de 186, estavam matriculados no campo 142; em 2009, de 284 alunos que viviam nesta área, 190 estudavam no campo; em 2010, de 319, estavam matriculados no campo 210 alunos. Os dados, apesar de indicarem um aumento constante, ano a ano, do número de alunos que vivem em terras indígenas e estudam no campo, indicam, também, um aumento constante nas matrículas daqueles que vivem no campo e não estudam na área rural.

O mesmo pode ser observado nas matrículas de alunos que vivem em áreas remanescentes de quilombos e estudam no campo. Em 2007, dos 339 alunos que viviam nessa área, apenas 2 não estudavam no campo. Em 2008, o número sobe para 250 alunos; em 2009 reduz-se para 216, e, em 2010, para 180. Por outro lado, considerando o ano-base 2007, temos, em 2010, um aumento de 9000% de alunos que vivem em áreas remanescentes de quilombos e que não estudam no campo.

O cotejamento dos dados de matrícula entre os alunos que vivem no campo e aqueles que vivem e estudam no campo indica que, quando a condição de deficiência é considerada nas análises, ocorre uma alteração significativa dos índices encontrados.

A tabela 4 apresenta as matrículas de alunos que vivem no campo por tipo de deficiência. Vale lembrar que, para as análises deste artigo, foram consideradas as matrículas de alunos cegos, surdos, com deficiência física e com deficiência intelectual.

Tabela 4: Matrículas de alunos que vivem no campo por tipo de deficiência no Estado de São Paulo (2007/2010)

Ano	Cegueira	%	Surdez	%	DF	%	DI	%	Total	%
2007	35	1,04	209	6,22	316	9,41	2 795	83,30	3 355	100
2008	40	0,81	245	4,98	443	9,01	4 185	85,18	4 913	100
2009	58	0,74	332	4,24	690	8,83	6 732	86,17	7 812	100
2010	68	0,70	366	3,78	1 167	12,05	8 081	83,46	9 682	100

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Os dados indicam que, no ano de 2007, viviam no campo 3.355 alunos, os quais possuíam alguma das deficiências selecionadas. A maior incidência é a de alunos com deficiência intelectual, com 83,30% dos casos, seguida por alunos com deficiência física, 9,41% dos casos, alunos surdos, 6,22% e por alunos cegos, 1,04%. Nos anos seguintes, teremos um aumento constante nos índices de matrícula de alunos com deficiência que vivem no campo, atingindo 9.682 matrículas em 2010. Nesse período, a proporção entre as deficiências se mantém, com exceção do número de alunos com deficiência física que atinge, em 2010, 1.167 matrículas: 12,05% do cômputo geral.

Por outro lado, ao cotejarmos os dados dos alunos com deficiência que vivem no campo com aqueles que vivem e estudam no campo, os índices são muito distintos.

A tabela 5 apresenta os dados de alunos que vivem e que estudam no campo por tipo de deficiência.

Tabela 5: Matrículas de alunos que vivem e estudam no campo por tipo de deficiência no Estado de São Paulo (2007/2010)

Ano	Cegueira	%	Surdez	%	DF	%	DI	%	Total	%
2007	11	2,47	48	10,81	77	17,34	308	69,36	444	100
2008	10	1,47	48	7,09	102	15,06	517	76,36	677	100
2009	10	0,93	52	4,87	178	16,68	827	77,50	1 067	100
2010	8	0,60	61	4,57	222	16,65	1 042	78,16	1 333	100

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Os dados da tabela 5 indicam que, em 2007, de 3.355 alunos com uma das quatro deficiências, apenas 444 (13,23%) viviam e estudavam no campo. Desses, 11 eram cegos, 48 surdos, 77 tinham alguma deficiência física e 308 apresentavam deficiência intelectual. Em 2008, dos 4.913 alunos com deficiência, 13,77% viviam e estudavam no campo. Esse índice passa a ser de 13,65%, em 2009, e de 13,76% em 2010. Se recuperarmos os dados gerais de alunos que vivem no campo e de alunos que vivem e estudam no campo, apresentados anteriormente, verificaremos que, no caso de alunos com deficiência, a saída do campo, para ter acesso à escola, é mais acentuada que naqueles que não possuem tal condição.

No caso dos alunos cegos, observa-se uma baixa incidência de matrículas no campo, no período analisado, havendo queda de -27,27% no total de matrículas dos que vivem e estudam no campo entre o ano-base 2007 e o último ano do período 2010. Vale ressaltar que o número apresentado não indica a ocorrência de casos de pessoas cegas no campo, mas apenas aqueles que estão matriculados na educação básica. O que pode significar haver criança cega que vive no campo e que não frequenta nenhum tipo de escola. O mesmo pode ocorrer com as outras deficiências verificadas.

No caso do aluno surdo, também observamos um aumento no número de matrículas no período analisado, e destacamos que em 2010, comparado a 2007, houve um aumento de 27,08%. No entanto, esse número representa 13 matrículas a mais de alunos surdos que vivem e estudam no campo, em quatro anos, no Estado mais populoso do país.

Os alunos com deficiência física que vivem e estudam no campo, em 2007, representam 17,34% do total. O número absoluto de matrícula dessa população aumenta ao longo do período, chegando a 222 em 2010. Se considerarmos que, no mesmo período, comparando os índices dos alunos com deficiência física que vivem no campo e o último

ano com o ano-base, há um aumento de 269,3% contra um aumento de 188,3% na matrícula daqueles que vivem e estudam no campo, indicando que, em 2010, 80,97% dos alunos com deficiência física que viviam no campo não estudavam lá.

No caso dos alunos com deficiência intelectual, chama a atenção a incidência da condição ao longo do período analisado e, principalmente, a prevalência dos casos dos que vivem no campo, mas não estudam ali. Em 2007, dos 2.795 alunos com deficiência intelectual que viviam no campo, apenas 308 (11,01%) estudavam no campo. Em 2008, o número de alunos com tal condição subiu para 4.185 e, deles, apenas 517 (12,35%) viviam e estudavam no campo. Em 2009, o número de matrículas era de 6.732, sendo que 827 alunos (12,28%) viviam e estudavam no campo. Em 2010, os índices se alteram: 8.081 viviam no campo e 1.042 (12,89%) viviam e estudavam no campo.

A pequena parcela de alunos com deficiência matriculados em escolas do campo no Estado de São Paulo, no período de 2007-2010, confirma os dados já revelados em estudo anterior. Di Pierro (2009) discute a escolarização em assentamentos no Estado de São Paulo a partir dos dados revelados pela Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Do total de alunos, apenas 1% dos estudantes é alunado da educação especial, dispersos em 22 unidades escolares, sendo que em duas escolas havia classes especiais e nas demais os alunos estavam em classes regulares. A autora destaca que em “nenhuma escola havia livro em Braile, apenas três dispunham de algum serviço de apoio especializado e nove tinham rampas, banheiros adaptados ou outra adequação para facilitar o acesso de deficientes físicos” (p.251). A autora afirma que a oferta de escolarização nos assentamentos do Estado de São Paulo é precária em todos os níveis e modalidades, com a exceção às séries iniciais do Ensino Fundamental –sendo a educação infantil, a educação especial e a educação de jovens e adultos as áreas mais vulneráveis (p.255). Na educação especial a vulnerabilidade permanece atual.

Considerações finais

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007)²⁸ afirma que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Artigo 1).

Nessa concepção, a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida, muitas vezes, por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. O quadro torna-se ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

Neste texto tentamos mostrar, pelo número de matrículas divulgadas nos dados oficiais, que as crianças e os jovens com deficiência que vivem no campo já tentam freqüentar as escolas do campo. Eles saem da condição de invisibilidade: há alunos com deficiência que vivem no campo!

Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive daqueles que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e o respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

²⁸ Decreto 6949/2009. (BRASIL, 2009a).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 11 jan.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009a. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação** (CONAE 2010). Brasília: MEC, 2010a. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (2011-2020). Brasília: MEC, 2010b. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2010.

CAMPOS, R.H.F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n° 49, p. 209-231, 2003.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, v.14, n°41, p. 246-257, maio/agosto 2009.

GARCÍA, P. S. de. **Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica**. Madrid: Ediciones Cinca, 2009.

MARCOCCIA, P. C. de P. **Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo**. Pôster apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: [http:// www.anped.org.br/reuniões](http://www.anped.org.br/reuniões) Acesso em: 20 mai. 2011.

PERAINO, M. A. C. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso**. Campo Grande: UCDB, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2007.

PONZO, M.G.N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores**. Vitória: UFES, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RICHE, N. J. **Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP**. Rio de Janeiro: UERJ, 1994. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SILVA, I. M. A. **O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural**. João Pessoa: UFRN, 2001. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Jaqueline Daniela Basso, mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve pesquisa na área de Educação no Campo. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo - GEPEC/ UFSCar. e-mail jdbassoufscar@hotmail.com

Marcos Cassin possui graduação em Ciências Sociais, em Estudos Sociais e em História, é Mestre em Educação e Doutor em Educação. É professor da Universidade de São Paulo - USP. e-mail marcosc@ffclrp.usp.br

Maria Angélica Cardoso é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui mestrado em Educação e Especialização em Formação Docente para a Educação Infantil e Fase Inicial do Ensino Fundamental. Doutoranda em Filosofia e História da Educação. e-mail cardosoangelica@terra.com.br

Ana Tatiana Staine Cardoso Gobato é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Realiza pesquisa na área de Educação do Campo. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo – GEPEC/UFSCar. e-mail anataiscgobato@yahoo.com.br

Elianeide Nascimento Lima possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação. É doutoranda em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo. e-mail elianeidenl@bol.com.br

Maria Sílvia Cintra Martins é professora do Departamento de Letras da UFSCar, com doutorado em “*Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil*”. É líder do Grupo de Pesquisa “Linguagens, etnicidades e estilos em transição” - LEETRA (Cnpq). Atua como colaboradora no Projeto de Pesquisa

(Capes/Observatório da Educação Escolar Indígena). Possui vários trabalhos publicados, dos quais destaca *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância* (Mercado de Letras), escolhido pelo MEC para fazer parte da Biblioteca do Professor (PNBE). e-mail msilviamart@gmail.com

Júlia Mazinini Rosa é graduada em Ciências Biológicas pela Unesp. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, desenvolve pesquisa com os temas Educação do Campo, Gestão Escolar e Salas Multisseriadas. e-mail jrmazinini@gmail.com

Kátia Regina Moreno Caiado possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação Especial e doutorado em Educação. É professora na Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Formação de Professores, Educação do Campo e Escola Inclusiva. e-mail caiado.katia@gmail.com

Mara Regina Martins Jacomeli é pedagoga, possui mestrado e doutorado em Educação. É professora da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação. Atua nos seguintes temas: Educação, História da Educação, Pedagogia, Políticas Educacionais e Instrução Pública. e-mail mararmj@hotmail.com

Silvia Márcia Ferreira Meletti possui graduação em Psicologia, mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. É docente da Universidade Estadual de Londrina.

Mônica Fernanda Botiglieri é graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve pesquisa na área de Educação no Campo. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo - GEPEC/UFSCar. e-mail monicabotiglieri@ymail.com

Samila Bernardi do Vale possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2008) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. e-mail samila_84@hotmail.com

Luiz Bezerra Neto é graduado em Filosofia, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação. É professor da Universidade Federal de São Carlos e é coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo - GEPEC. e-mail lbezerra@ufscar.br

Maria Cristina dos Santos Bezerra é Professora da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar. Possui graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Educação. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais. e-mail cbezerra@ufscar.br